



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRIO ALVES GATINHO**

**O MOVIMENTO NEGRO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS.**

**BELÉM**

**2008**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRIO ALVES GATINHO**

**O MOVIMENTO NEGRO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO –  
RACIAIS.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre  
em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo  
da Rocha.**

**BELÉM**

**2008**

**Dados Internacionais de Catalogação -na-Publicação (CIP) –**

**Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/ UFPA, Belém -PA**

---

**Gatinho, Andrio Alves .**

O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais; orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. \_ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Currículos – Brasil. 2. Etimologia – Currículos. I. Título.

**CDD - 21. ed.: 305.07110981**

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**O MOVIMENTO NEGRO E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO –  
RACIAIS.**

**ANDRIO ALVES GATINHO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre  
em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo  
da Rocha.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha  
ICED - Universidade Federal do Pará – UFPA.

---

Examinadora: Profa. Dr. Wilma de Nazaré Baia Coelho  
ICED - Universidade Federal do Pará – UFPA.

---

Examinadora: Profa. Dr. Maria Antonia Cardoso  
Nascimento  
ICSA - Universidade Federal do Pará – UFPA.

---

Suplente: Profa. Dr. Josenilda Maria Maués da Silva  
ICED- Universidade do Federal do Pará – UFPA.

Aprovado: \_\_\_\_\_

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2008.

Aos meus pais, *José e Lina*, pelo esforço para oferecerem o que há de melhor na vida: amor, carinho e educação .

## AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, Pablo, Diego e Luis pelo estímulo e por acreditarem que eu estaria hoje defendendo uma dissertação de mestrado ;

Ao professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, pelo incentivo, apoio e orientação; proporcionando, por meio desta pesquisa, interessantes desafios, enfim, pela confiança depositada no meu trabalho, pois foi fundamental para sua realização;

Professora Wilma de Nazaré Baia Coelho, pelo apoio e pela oportunidade do convívio no grupo de pesquisa, enfim pelas oportunidades de aprendizado ao seu lado. Agradeço as críticas e sugestões.

A professora Maria Antonia Cardoso Nascimento, por ter aceitado gentilmente o convite para fazer parte da banca de qualificação e de defesa em que, através de sua delicadeza e inteligência, materializadas nas sutis críticas e sugestões, me fizeram ver o movimento negro de outra forma;

Aos membros do GERA /UFPA e GEPRE/UNAMA pelo diálogo e pela oportunidade de discutir sobre as relações raciais e educação no Brasil;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa concedida;

Aos amigos Walber, Ailton, Mauricio, Daniele, Sérgio, Glayson , Valdo, Leila e Nazaré, por terem, segurado a barra, quando ela esteve por estourar, pela revisão dos originais e por entenderem minha ausência nos momentos necessários;

A Daniel e sua mãe Suleima Pegado, pela amizade, confiança e o apoio fundamental a realização desta pesquisa. A vocês, meus eternos agradec imentos.

Aos amigos que fiz no mestrado Sérgio Bandeira, Rildo Costa, Edward Aquino, Wiama (Uiama) Lopes, Tânia Silva, Anahy Treptow, Helane Cibele, o agradecimento especial pelas discussões enriquecedoras que tivemos nestes dois anos.

O agradecimento para as professoras Marília Ancona Lopez e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e para o Professor Carlos Roberto Jamil Cury que, gentilmente, concederam-me as respostas ao questionário, cujas informações foram muito importantes para este trabalho .

Meu agradecimento para os (as) militantes do movimento negro que, gentilmente, concederam-me as respostas ao questionário, cujas informações foram muito importantes para este trabalho e cuja história riquíssima e a postura corajosa, eu aprendi a admirar.

Para Mônica, sem a qual este momento se tornaria mais complicado, pois sua dedicação demonstrada através de constantes dúvidas e perguntas, seu incentivo quando da compreensão do isolamento necessário, seu colo e seu amor foram, são e serão muito importantes em minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo de estudo sobre currículo e versa sobre a atuação do movimento negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Esta Diretriz é uma das ações promovidas pelo governo brasileiro decorrente da atual política curricular adotada pelo Estado. A abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo e teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental e aplicação de questionários aos ex-conselheiros, membros da comissão responsável pelo Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (que fundamenta as Diretrizes) e a militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração das DCNERER. O envio dos questionários aos militantes negros foi feito pela internet, para grupos de discussão sobre as relações raciais e educação e a uma lista de endereços eletrônicos de entidades do movimento negro de todo o Brasil. As respostas dos questionários foram devolvidas por militantes representantes de grupos e entidades do movimento, que têm experiência de militância expressiva e que em suas atividades, são professores e desenvolvem projetos que tratam da questão racial na escola. Os resultados da pesquisa apontam que o movimento negro foi um importante ator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, tendo o mesmo participado ativamente, apresentando propostas gerais e reafirmando proposições históricas. A atuação do movimento negro foi importante na elaboração das Diretrizes, pois demarcou politicamente o espaço e as propostas do movimento. Defendo que ao fazer uma avaliação positiva das DCNERER, o movimento negro não consegue analisar a estratégia ideológica de formação de identidades subjacente na política curricular do qual estas Diretrizes fazem parte.

**Palavras-chave:** étnico-racial; diretrizes curriculares; movimento negro; currículo.

## **ABSTRACT**

This research locates in the study field on curriculum and it turns about the performance of the black movement in the process of elaboration of the National Curriculum Guidelines for the Education of the Ethnic-racial Relations (NCGEERR), one of the actions promoted by the Brazilian government due to the current political curricular adopted by the State. The methodological approach of this research is qualitative and had as techniques of collection of information, the documental research and application of questionnaires to the former-counselors, members of the commission responsible for the resolution 03/2004 from the National Board of Education (that founded the Guidelines) and to the militants of the black movement that participated in the process of elaboration of NCGEERR. The sending of the questionnaires to the black militants was made by the internet through the sending to the discussion groups about the racial relationships and education and to an electronic addresses list of entities of the black movement of the whole Brazil. The answers of the questionnaires were sent from militant representatives of groups and entities of the movement, that have experience in the expressive militancy and in their activities, they are teachers and develop projects about the racial subject in the school. The results of the research, show that the black movement was an important actor in the process of elaboration of the curriculum guidelines, and had participated actively, presenting general proposal and strengthening historical propositions. The black movement performance was important for the Guidelines elaboration, because politically demarcated the space and the proposals from the movement. I defend that when we make a positive evaluation of the NCGEERR, the black movement can not analyze the ideological strategy of identities under formation, in curriculum politics that are part of these guidelines.

Key-words: ethnic-racial; Curriculum guidelines; black movement; curriculum

## LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEAO	Centro de Estudos Afro – Orientais
CPDCN	Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CF	Constituição Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais
ECO	Escola Criativa do Olodum
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEN	Núcleo de Estudos Negros
NCAB	Núcleo Cultural Afro – Brasileiro
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONGs	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PI	Pedagogia Interétnica
PNAD	Programa Nacional de Amostra Domiciliares
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPCOR	Programa Políticas de Cor
PL	Projeto de Lei
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SEPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TEN            Teatro Experimental do Negro  
UFPA           Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL</b>	<b>31</b>
2.1 A ESCOLA BRASILEIRA ENQUANTO INSTRUMENTO DO BRANQUEAMENTO	31
2.2 O MOVIMENTO DE CRÍTICA A ESCOLA EMBRANQUECEDORA	45
<b>3 A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS</b>	<b>61</b>
3.1 A REFORMA CURRICULAR IMPLEMENTADA NO BRASIL PÓS 1990	61
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATUALMENTE EM VIGOR	71
3.3 O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	89
<b>4 A AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO SOBRE AS ATUAIS DCN PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS APROVADAS PELO CNE</b>	<b>110</b>
4.1 AS PROPOSTAS APRESENTADAS PELO MOVIMENTO NEGRO PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS	110
4.2 ENTRE O PROPOSTO E O ACATADO, ENTRE OS AVANÇOS E AS LIMITAÇÕES: a avaliação do movimento negro sobre as DCNs aprovadas e homologadas pelo Ministro da Educação	129
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>146</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>150</b>
<b>7 APÊNDICES</b>	<b>165</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EX-CONSELHEIROS DO CNE	166
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MILITANTES DO MOVIMENTO NEGRO	168
APÊNDICE C – CATÁLOGO DE ENDEREÇOS ELETRÔNICOS - MOVIMENTO NEGRO	170

## **8 ANEXOS**

**174**

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO PELO CNE COMO CONSULTA PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 175

## 1 INTRODUÇÃO

A nossa opção pelo estudo da temática da educação das relações étnico-raciais, nasceu a partir de estudos sobre o currículo escolar e, em especial, pelo interesse em analisarmos a política curricular, que, nos últimos anos, sofreu inúmeras modificações com a reforma educacional brasileira. Sendo o currículo um componente significativo na análise das mudanças ocorridas na estrutura do sistema de ensino, nos interessou estudar o processo da elaboração de uma das ações relacionadas à atual política curricular nacional, qual seja: a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico -Raciais (DCNERER)<sup>1</sup>.

Estudar as relações étnico-raciais foi um interessante desafio, pois a preocupação com o lugar que diferenças de ordem étnicas e raciais ocupavam no currículo, levaram-nos a problematizar desde a graduação em Pedagogia e, no início do mestrado em educação, como referidas diferenças haviam sido tratadas em nível das prescrições curriculares da proposta educacional da Escola Cabana<sup>2</sup>.

Em decorrência das discussões travadas nas atividades acadêmicas desenvolvidas no curso, o movimento negro passou a ser considerado como um importante sujeito a ser analisado, pois ao longo de seu histórico de luta, introduziu no sistema educacional brasileiro as discussões acerca da valorização da diversidade étnico-racial, destacando-se a inserção de temáticas e conteúdos programáticos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em nosso país. Assim, definimos como objeto central desta pesquisa a realização da análise da atuação do movimento negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais.

A elaboração da DCNERER teve impulso após a promulgação da Lei n°. 10.639/2003<sup>3</sup> e do compromisso da adoção de políticas afirmativas pelo Governo brasileiro,

---

<sup>1</sup> CNE. Resolução CNE/CP 01/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, v.1, p.30, 2004b.

<sup>2</sup> O Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana foi uma proposta curricular desenvolvida durante os anos de 1997 a 2004 do chamado Governo do Povo da Prefeitura Municipal de Belém. Baseado em experiências de outras propostas curriculares alternativas, procurou caminhar na contramão do discurso oficial hegemônico e se firmou como um projeto revolucionário, que concebia a educação como um direito de todos e um direito ao exercício da cidadania. O projeto Escola Cabana em Belém foi marcado por uma concepção política de educação que considerava o desenvolvimento dos alunos como processual e global. Tinha como diretrizes básicas a democratização do acesso e a permanência com sucesso, a gestão democrática do sistema municipal de educação, a valorização profissional dos educadores, a qualidade social da educação e a inclusão social. (AMARAL, 2006, p. 62-63).

<sup>3</sup> A Lei n°. 10.639/2003, de autoria da Deputada Esther Grossi (PT/RS) e do Deputado Ben – Hur Ferreira (PT/MS), torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e

acordado por meio da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

As pressões exercidas pelo movimento negro e por outros organismos sociais ao longo de várias décadas, obrigaram a sociedade a se posicionar em relação aos inúmeros efeitos da discriminação e preconceito presentes na escola. A resposta foi dada com a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, caracterizando-se como marco regulatório, da histórica reivindicação do movimento negro a favor da obrigatoriedade da inclusão do ensino da história afro-brasileira nos currículos escolares.

O tema da diversidade étnico-racial ganhou força nos debates educacionais no âmbito internacional e nacional, resultando na necessária regulação da temática por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE, emanando, desse modo, as Diretrizes específicas.

Assim, como parte da sua atual política curricular, o governo brasileiro implementou uma proposta de diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, incorporando na ação do Estado, elementos da pauta de reivindicações do movimento negro.

No cerne do processo de implementação da política curricular, ora regulamentada pelo CNE, verificamos que o Estado neoliberal, apropriou-se das bandeiras do movimento. Estas demandas em geral são reconfiguradas e passam a ser um instrumento posto a serviço dos ditames neoliberais. Desse modo, o que era até então bandeira de luta do movimento, foi apropriado pelo Estado neoliberal (como historicamente tem sido feito), marcando a transição do que era antes proposta de vanguarda do movimento social para discurso e prática oficial do Estado.

Desde a década de 1990, foram implementados, no Brasil, Parâmetros, Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais, derivados das agendas acordadas pelo Governo brasileiro junto a organismos internacionais, mediante os quais, o Estado brasileiro compromete-se em promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas. (ROCHA, 2001)

Silva (2002), em seus estudos, afirma que o currículo é, em suma, um território político; é resultado de um processo histórico e está diretamente vinculado às relações de poder, à organização e estruturação da sociedade. Assim, o currículo por estar imbricado

---

Médio de todo o país, foi sancionada pelo Presidente Lula no dia 09 de janeiro de 2003. Esta lei estabelece conteúdos pertinentes às disciplinas História do Brasil, Educação Artística, Literatura, incluindo em seus eixos temáticos o estudo da história da África e dos africanos, como também a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade brasileira, como um resgate a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política.

nessas relações, é disputado por todos os atores da sociedade envolvidos nas dinâmicas de classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, etc.

O currículo não é um campo neutro de conhecimentos e precisa ser visto e estudado como um campo, em que estruturas sociais e econômicas estão em luta para se tornarem hegemônicas. Por isso, o conhecimento corporificado no currículo constitui -se como um conhecimento particular, que reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam.

Percebemos que o currículo corporifica o conhecimento e o institui, muitas vezes, como verdade. Por isso, ele precisa ser visto e estudado como um processo complexo e contínuo de planejamento social:

[...] Assim o currículo não é pensado como uma “coisa”, como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (APPLE, 1999, p.210).

O currículo compreendido como fato histórico, como “fruto” do embate entre os diferentes setores da sociedade (nesse caso, com mais destaque ao movimento negro e ao Governo Federal), conduz esta investigação sobre a análise na elaboração das Diretrizes, as convergências e divergências operadas por estes atores da sociedade, a fim de estabelecer as DCNERER.

A vontade de impor à sociedade a nova organização da educação nacional fez o governo brasileiro estabelecer uma política curricular nacional para todos os níveis e modalidades de ensino. Durante a década de 1990, o governo, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias - que por vezes desrespeitaram a própria organização legal do Estado - garantia a execução do projeto educacional, articulado aos acordos firmados com os organismos multilaterais e interesses internacionais.

Assim, os prescritos internacionais que orientam as reformas educacionais implementadas no Brasil estão presentes na política curricular nacional, que define o ensino nas salas de aula por todo o país, garantindo as particularidades e as singularidades de cada região, estado etc., as quais, neste caso são definidas pelos critérios de flexibilidade que caracterizam a concepção curricular e perpassam as orientações nacionais em vigor.

Lopes (2004) apresenta uma definição sobre políticas curriculares que pode ajudar no entendimento deste processo.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas a escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111).

No quadro de definição da política curricular, um dos elementos de sua implementação foram as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para os diferentes níveis de ensino no Brasil. As diretrizes norteadoras do currículo, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, podem ser relacionadas à tentativa de se estabelecer uma política do conhecimento oficial em desenvolvimento no Brasil, o que para Apple (1994) representa um mecanismo para o controle político do conhecimento.

Apple afirma que este tipo de política de conhecimento oficial “[...] poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política [...]”. (APPLE, 1994, p. 80).

Ao analisar a ausência da raça nas reformas educacionais, Apple (2001 a, 2003) afirma que as propostas de modelo e de currículos nacionais representam, de fato, um retrocesso na educação anti-racista. Mesmo sem desmerecer os avanços significativos alcançados com a criação de currículos e métodos de ensino receptivo e respeitoso em relação às culturas, aos valores e aos saberes de grupos oprimidos e discriminados, o autor afirma que “[...] é com estas concessões que vemos o discurso hegemônico no auge de sua criatividade [...]”. (APPLE, 2003, p. 256).

A referência à raça, mesmo ausente, segundo Apple (op. cit.), impregna profundamente os objetivos e as preocupações daqueles que apoiam a mercantilização da educação em geral, pois:

[...] Embora as alusões à raça estejam nitidamente ausentes no discurso dos mercados – exceto como uma forma de legitimação – continua sendo uma presença ausente que, a meu ver, tem muitíssimas implicações nos objetivos e preocupações que giram em torno do apoio a mercantilização do ensino. (APPLE, op. cit., p. 255).

Assim, caminhar no percurso tenso entre as alternativas de regulações e emancipações sociais, traduzindo isso em um documento escolar que reconheça direitos, valores e tradições de outras culturas como espaços de demarcação política desses povos, constitui-se uma tarefa complicada aos envolvidos no processo escolar. Apple (Ibid., p. 256) afirma que este tipo de discurso, “[...] embora tenha uma série de elementos que parecem

progressistas, demonstra o quanto as narrativas hegemônicas apagam criativamente a memória histórica e as especificidades da diferença e da opressão”.

Neste processo de definição de Diretrizes Curriculares, também foram institucionalizadas as da “Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” a serem cumpridas pelos sistemas e estabelecimentos de ensino, com os objetivos de regulamentar as alterações advindas da Lei nº. 10.639/2003 e de garantir o atendimento das reivindicações e propostas do movimento negro à educação das relações étnico-raciais.

A política curricular<sup>4</sup>, desenvolvida nos últimos anos no Brasil, decorre de compromissos assumidos pelo governo brasileiro com a agenda neoliberal para a educação. (ROCHA, 2001). A mudança de postura do Estado configura-se na estratégia neoliberal estabelecida com base no comprometimento do Poder Público com as necessidades reais da sociedade o que alterou o conteúdo e o foco das demandas sociais, construídas a partir de um contexto de lutas sociais, tornando-as versão e discurso oficial do Estado.

Embora, nos últimos anos, a adoção da política curricular nacional atenda aos preceitos das políticas neoliberais para a educação, a participação do movimento negro na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais - oportunidade garantida ao participar diretamente por meio de consultas, subsidiando a elaboração da Diretriz Curricular - faz do movimento um importante ator na análise deste processo.

Ao entendermos que a institucionalização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais no Brasil não se configurou como um movimento mecânico, e sim, como um processo dinâmico, fruto do acúmulo histórico do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, analisar a atuação do movimento negro torna-se mais importante, para sabermos quais contradições, tensões, acordos e concessões foram operadas por eles na elaboração das DCNERER.

Destacamos que, após a aprovação dessas diretrizes, o silêncio pairou sobre o documento aprovado, bem como sobre a participação do movimento negro quando do

---

<sup>4</sup> Lopes (2004) afirma que existe continuidade entre políticas curriculares originadas no Governo do ex - Presidente Fernando Henrique Cardoso e as atualmente desenvolvidas pelo Governo Lula, ao apontar entre outras coisas, que não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais e pelo fato dos Parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio permanecerem sendo referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação. A autora lança como hipótese que isso se deve, em parte, a influência do ponto de vista curricular, da mesma “comunidade epistêmica” nos técnicos da atual equipe de governo, além de levantar a hipótese também que isso se deve pela manutenção de contratos com as agências de fomentos internacionais.

processo de sua elaboração. Poucas foram as manifestações a esse respeito, conforme pudemos perceber quando da revisão bibliográfica e pesquisa documental realizada.

O desejo de se institucionalizar o que estava sendo proposto, fez o movimento negro passar os últimos anos desenvolvendo planos de ação, acompanhamento e avaliação da implementação das Diretrizes. Neste bojo, até nova Indicação do CNE<sup>5</sup> com esses objetivos foi aprovada e não se parou para problematizar sobre o processo de elaboração dessa ação da política curricular brasileira.

Constatamos que a contribuição do movimento negro à educação das relações étnico-raciais é significativa, mas são necessárias, ainda, pesquisas que analisem essas contribuições. Logo, esta pesquisa pode se agregar aos outros estudos sobre o mesmo tema, desenvolvidos por outros pesquisadores, tais como: Aguiar (2005), Gonçalves (2004), Lima (2004), Ribeiro, C. (2000, 2005), Rodrigues (2005), Souza (2003), Rocha (2006), Nunes (2007).

Sobre a relevância de nossa pesquisa, devemos mencionar seu caráter pioneiro, visto que pela primeira vez a temática da educação das relações étnico-raciais é tratada a nível da produção de uma dissertação no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, da linha de pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores.

Assim, analisar a atuação do movimento negro no processo de elaboração da mais recente orientação curricular oficial para todos os níveis de ensino – elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação, em 2004 – antes de ser a realização de uma exigência acadêmica, é a possibilidade deste estudo ensejar a aprendizagem decorrente da pesquisa.

Este estudo pretende também contribuir para a reflexão sobre como a política curricular oficial reproduz o interesse do Estado na legitimação de determinados conhecimentos, em detrimento de outros. Acrescentamos que este processo de análise da participação de um dos atores envolvidos – o Movimento Negro – também permite refletir sobre a “institucionalização” de determinadas políticas públicas educacionais, operadas pelo Estado na transição do século XX para o XXI.

---

<sup>5</sup> Indicação nº. 01/2005. **Propõe a constituição junto ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de Comissão de Acompanhamento e Avaliação da execução do Parecer CNE/CP nº. 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº. 01/2004, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprovado pelo Pleno do CNE em 15 de Março de 2005. (CNE, 2005)

A DCNERER traz, com a sua institucionalização, a marca da particularidade de um movimento social brasileiro: o movimento negro que estabeleceu, como bandeira de luta em sua organização pós-1970, a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2003, esta iniciativa, tornou-se realidade com a sanção da Lei nº.10.639/2003, impulsionando “politicamente” a elaboração de um marco normativo (as DCNERER), estabelecendo os princípios, as determinações e os encaminhamentos referentes à inclusão dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A reforma educacional brasileira é marcada pelo “consenso e pela unidade” em torno de um currículo nacional que se adequou à função de produzir identidades individuais e sociais, ajustadas aos interesses ideológicos e econômicos do neoliberalismo.

Desse modo, o projeto desencadeado na educação nos últimos anos no Brasil, a partir dos compromissos assumidos pelo governo, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, sinalizava o que Shiroma (2000, p.59) entende como “[...] o horizonte ideológico e político no interior do qual o consenso deveria ser operacionalizado [...]”.

Por isso, no momento que as políticas de currículo atendem interesses econômicos e políticos do neoliberalismo, acreditamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais se enquadram no “rol” dessas políticas, mas que, neste caso, também atende à demanda do movimento social negro.

Este movimento estatal que demonstra a apropriação do discurso e das lutas dos movimentos sociais, como a da história e cultura afro-brasileira e africana, e estabelece uma política curricular nacional de educação das relações étnico-raciais, dá origem ao questionamento central desta pesquisa: como o movimento negro atuou no processo de elaboração destas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Logo, a partir disso levantamos algumas questões que norteiam esta pesquisa: como ocorreu a participação do movimento negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Que propostas para a educação das relações étnico-raciais foram apresentadas pelo movimento negro quando da elaboração destas Diretrizes? Qual a avaliação que o movimento negro faz das Diretrizes Curriculares Nacionais, atualmente em vigor, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação?

A partir do objetivo de analisar a atuação do movimento negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico -raciais era preciso especificamente:

- o identificar a participação do movimento negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico -raciais;
- o identificar quais foram as propostas defendidas pelo movimento negro durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais;
- o analisar a avaliação que o movimento negro faz das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação.

Adotamos a pesquisa qualitativa, como estratégia de abordagem e interpretação do objeto em questão. A opção por este tipo de pesquisa, deve-se à necessidade de interpretar e entender os significados que os acontecimentos adquirem, ou seja, no nosso estudo interessa-nos investigar quais significados foram produzidos pelos militantes do movimento negro a respeito das DCNERER.

De acordo com a orientação interpretativa, característica da pesquisa qualitativa, foi postulada uma variabilidade enorme de relações entre a ação do movimento negro no processo de elaboração, para assim, poder chegar a uma aproximação da participação deste na elaboração das Diretrizes.

Iniciamos pelo levantamento da bibliografia pertinente ao tema a fim de se garantir o fundamento teórico necessário para o desenvolvimento das outras fases deste estudo. Assim, contamos com o aporte teórico-metodológico de autores como Gonçalves (1998, 2000) Gonçalves e Silva (1998, 2003) Cunha Jr. (1992, 1996), Davis (2000), Pinto (1993a,1993b) Motta Maués (1997) Hanchard (2001), D'Adesky (2001), entre outros.

A segunda etapa da pesquisa constituiu-se da coleta de dados e teve como técnicas: a pesquisa documental e os questionários aplicados aos ex -membros do Conselho Nacional de Educação e a militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração das DCNERER.

Lüdke e André (1986) apontam algumas vantagens a utilizarmos a pesquisa documental. Na opinião dessas autoras, os documentos representam uma fonte estável e rica de informações e também oferecem evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. Esses aspectos foram considerados quando da nossa opção por esta temática.

O documento oficial – aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministro da Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil) – tornou-se uma valiosa fonte de dados, por representar o resultado do processo de discussão e a participação dos setores envolvidos e interessados em discutir a educação das relações étnico-raciais. Isto, além de garantir a análise do resultado desta pesquisa, nos permitiu o questionamento sobre quais determinações ali contidas foram emanadas do movimento negro durante o processo de elaboração, bem como, quais foram implementadas justamente pelo caráter histórico de sua apresentação.

Além disso, a pesquisa documental foi importante, pois indicou elementos que puderam ser explorados por intermédio de outras técnicas de coleta de dados, como os questionários.

Goode e Hatt (1972) afirmam que desenvolver um questionário pode ser imaginado como “mover-se de dentro para fora”. Isso significa que o pesquisador deve primeiro esboçar as implicações do seu problema, para então se apoiar numa literatura específica a fim de obter informações mais importantes para suas dúvidas. Por isso, os referidos autores apontam o questionário como um dos meios para que se obtenha respostas ao questionamento da pesquisa, visto que atende a uma seqüência lógica e particulariza respostas diretas do informante/ sujeito de forma aberta.

Utilizamos nesta pesquisa, a aplicação de questionários a os ex-membros do Conselho Nacional de Educação que participaram da Comissão responsável pela elaboração do Parecer das Diretrizes e para militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração das Diretrizes. (Apêndices 01 e 02).

Submetemos o questionário aos ex-membros do Conselho Nacional de Educação por ser o método mais fácil de acesso aos mesmos, visto que Petronilha Silva, Jamil Cury e Francisca Novantino são originários de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, respectivamente, o que tornava muito difícil o deslocamento a cada um desses estados para a realização de entrevistas, ressaltando-se que apenas Marília Ancona Lopez, uma das conselheiras da comissão responsável pelo Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a) , ainda faz parte do CNE.

Em vista disso, enviamos e-mails aos ex-conselheiros em que foram mencionados os objetivos deste trabalho e, também solicitado que participassem desta pesquisa. Após este contato, e com resposta positiva de todos os ex -membros, foram recebidas respostas de três, dos quatro, membros da comissão responsável. Ao utilizarmos as

respostas dadas pelos ex-membros do CNE, serão elas identificadas no texto, tais como: EX-CONSELHEIROS CNE 01, 02 e 03

Utilizamos o questionário para o movimento negro, pois essa foi a forma encontrada, para se abranger o maior número de ativistas e se ter uma aproximação de quais grupos e militantes participaram do processo de elaboração das DCNERE R. Esta escolha ocorreu em virtude da existência de uma complexidade em torno da definição de quem havia participado da elaboração das Diretrizes.

Desde julho de 2006, foram efetuadas algumas conversas por telefone e por meio de correio eletrônico (e-mail) com a Relatora do Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares, Petronilha Silva, como tentativa de acesso aos questionários respondidos pelos militantes negros. Situação frustrada, haja vista que a relatora, alegando indisponibilidade de tempo e oportunidade, não proporcionou acesso aos questionários respondidos. Nestes contatos, foram indicadas apenas algumas pessoas que tiveram acesso à minuta das Diretrizes, antes de sua aprovação pelo CNE.

Com a impossibilidade, ora citada, houve a necessidade de nos deslocarmos até Brasília para que os registros do processo de elaboração das Diretrizes fossem verificados na sede do CNE. Foram encontrados apenas os mesmos registros disponibilizados anteriormente pelo atual conselheiro do CNE e Reitor da UFPA, Professor Alex Fiúza de Melo<sup>6</sup>.

Em Brasília, com alguns militantes do movimento negro que ocupam funções no Governo Federal, realizamos, informalmente, inúmeros contatos. Nessas conversas foi apresentada uma versão da elaboração das Diretrizes, a qual estava aquém da amplitude a que o Parecer 03/2004 (CNE, 2004a) se referia. A partir daquele momento, hipóteses sobre os grupos que participaram do processo e como a elaboração realmente aconteceu ficaram mais instigantes

Em exaustiva, porém, satisfatória pesquisa em “sites” de busca, encontramos o Questionário do CNE enviado a militantes negros e, dessa forma, confirmava o interesse em se pesquisar o papel do movimento negro, ou que parcelas ou grupos do movimento haviam participado da elaboração do documento curricular.

Segundo o Parecer (Ibid.), diferentes sujeitos participaram do processo de consulta do CNE e foram classificados da seguinte maneira, sem que se tenha apontado quais critérios foram utilizados para se escolher estes sujeitos.

---

<sup>6</sup> O Conselheiro Alex Fiúza de Melo havia disponibilizado, em Dezembro de 2006, a cópia do processo que se encontra arquivado no CNE.

[...] grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial.

Diante deste fato, aplicamos o questionário para aproximadamente 1.159 (um mil cento e cinqüenta e nove) entidades e ativistas do movimento negro em todo o Brasil, para identificar quais entidades e ou militantes haviam participado da elaboração das DCNERER.

Com base nesta informação, “dois grupos” dos mencionados no Parecer (Ibid.) foram selecionados como sujeitos desta pesquisa por representarem a militância negra, independente do formato de organização e bandeira de luta levantada, visto que estes representam a multiplicidade de grupos, diferenças de posicionamento, de estratégias de luta que diferenciam o movimento negro.

Apesar de o movimento negro ter definições mais complexas e amplas, nesta pesquisa trabalhamos apenas com uma fração deste, constituída por entidades ou grupos, bem como militantes individualmente, tal como está definido no Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a).

Sabemos que diversos estudos, como os de Cunha Jr. (1992), Hanchard (2001), D’Adesky (2001), Davis (2000) apontam, entre outras coisas, que o movimento negro pode ser caracterizado de diversas maneiras, quais sejam: em fases de organização, em propostas políticas de integração do negro na sociedade, ou como formas de expressão coletiva dos negros, entre tantas outras desenvolvidas pelas literaturas sobre o tema.

Cunha Jr. (1992) define o movimento negro como movimentos abolicionistas e de libertação, de integração na sociedade de classes ou como movimentos de perspectiva socialista. Esta definição marca a análise do movimento negro pelo ponto de vista das lutas sociais, relacionada diretamente ao contexto de organização dos movimentos sociais na redemocratização, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980. Essa abordagem não se mostra interessante para nossa pesquisa e foi então descartada.

Segundo D’Adesky (2001), o movimento negro é expresso por três correntes ou formas de expressão coletiva: a primeira de natureza cultural; a segunda, religiosa; e a terceira de natureza política. Para o autor, o caráter étnico, cultural e político compõem a contra-ideologia racial, característica fundamental da luta do movimento negro e que buscaram valorizar a participação ativa e fundamental dos negros na formação social brasileira, apresentando em seu discurso o apego a civilização africana. Essa abordagem também se mostra insuficiente para classificação a ser utilizada em nossa pesquisa.

De acordo com Davis (2000, p. 50), existem três tipos principais de organizações afro-brasileiras: “[...] primeiro, entidades governamentais e grupos de pressão; segundo, organizações de base; e terceiro, ONGs – Organizações Não Governamentais – regionais que incluem entidades social, política e culturalmente independentes”. O autor aponta quais seriam os tipos principais de ONGs que exemplificam as lutas dos afro-brasileiros no Brasil:

[...] 1. as que se concentram na educação e promoção cultural; 2. serviços legais que tratam diretamente das questões de direitos humanos e civis e ajudam os afro-brasileiros a apresentar queixas formais às autoridades; 3. grupos que tratam de necessidades psicológicas, como a auto-estima; 4. grupos que focalizam a questão do emprego e da aquisição de habilidades para o mercado; e 5. organizações que se concentram nas necessidades das mulheres afro-brasileiras. Em muitos casos, as organizações desenvolvem mais de uma dessas tarefas. Centenas de organizações, algumas pequenas com quase nenhum recurso, outras bem organizadas com forte tradição e endereços permanentes, podem ser encontradas por todo o país. (DAVIS, 2000, p. 54).

Destacamos que, apesar do autor apontar três tipos de organizações afro-brasileiras, nesse caso, as ONGs, são as que conseguem congregiar o maior número de entidades e o maior número de estratégias diferentes de luta contra o racismo. Nossa opção pelas ONGs nesta pesquisa, baseou-se pelas contribuições do autor na definição da amplitude de organização da luta racial através das organizações não governamentais.

Heringer (2000), citando uma pesquisa realizada por Landim (1988)<sup>7</sup> que catalogou as ONGs que tratam da questão específica da negritude, revela que, ao final da década de 1980, existia um grande número de organizações não governamentais ligadas ao movimento negro. A autora afirma que muitos movimentos que estavam em processo de institucionalização tornaram-se posteriormente ONGs.

Os anos 90 encontram as ONGs brasileiras num momento vigoroso de sua história, animadas e estimuladas pelo processo de redemocratização política, pelas conquistas no âmbito legal, e pela experiência internacional acumulada principalmente no rastro do ciclo das conferências sociais da ONU. (HERINGER, 2000, p. 344).

A redefinição dos objetivos e prioridades do movimento social brasileiro levou os mesmos a se institucionalizar por meio de organizações não governamentais, estratégia a qual, o movimento negro não fugiu. Segundo Gohn<sup>8</sup> citado por Heringer “[...] a crescente

<sup>7</sup> LANDIM, L. **Sem fins lucrativos**. Rio de Janeiro: ISER, 1988.

<sup>8</sup> (GOHN, 1997, p. 49).

necessidade de institucionalização e representação dos movimentos junto à sociedade política foi o principal motivo da organização dos mesmos em associações, resultando posteriormente em ONGs”.

Desde a década de 1990, com as mais recentes demandas sociais a sociedade política, só há lugar para a participação política e para os processos de descentralização do serviço público, construídas a partir das formas de participação direta que foram se institucionalizando através das organizações não governamentais. Os movimentos sociais ajustaram seus objetivos e prioridades a partir da criação das ONGs, e neste caso confundem-se com a própria ação dos referidos. Heringer defende esta articulação e afirma que:

[...] No plano político, a atuação das chamadas “ONGs específicas<sup>9</sup>” em muitos casos confunde-se com a própria atuação política do movimento negro, já que possuem estratégias semelhantes de denúncia e intervenção. Mais recentemente, algumas têm se destacado na apresentação de proposta específicas no campo das políticas públicas e da legislação e numa atuação mais incisiva o encaminhamento de questões junto ao Poder Judiciário. (HERINGER, 2000, p. 346).

O crescimento das ONGs em si atende às novas ênfases das políticas sociais contemporâneas neoliberais, que vêm na diminuição do papel do Estado na economia e na sociedade a transferência das responsabilidades do Estado para as comunidades organizadas. Este é o exemplo do modelo de parceria entre o público estatal e o público não estatal na sociedade. Neste sentido, Gohn exorta que:

[...] A construção de uma nova concepção de sociedade civil é resultado das lutas sociais empreendidas por movimentos e organizações sociais nas décadas anteriores, que reivindicaram direitos e espaços de participação social. Essa nova concepção construiu uma visão ampliada da relação Estado-Sociedade, que reconhece como legítima a existência de um espaço ocupado por uma série de instituições situadas entre o mercado e o Estado, exercendo o papel de mediação entre coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. [...] No Brasil, esse papel passou a ser desempenhado pelas ONGs, que fazem a mediação entre aqueles coletivos organizados e o sistema de poder governamental como também entre grupos privados e instituições governamentais. Uma nova institucionalidade se esboçou a partir desta visão de mundo, na qual se observa a reformulação da concepção de esfera pública e do que lhe pertence. Isso resultou na construção de uma nova esfera, ou sub-esfera, entre o público e o privado, que é o público não estatal, e no surgimento de uma ponte de articulação entre estas duas esferas, dadas pelas políticas de parceria. (GOHN, 2000, p. 301).

---

<sup>9</sup> ONGs específicas para Heringer significam as que operam sua luta no coeficiente racial por exemplo.

Sabemos que várias foram as tentativas de organização do movimento negro ao longo do tempo e, em cada momento estas organizações representavam uma forma dos mesmos encararem sua relação com a sociedade.

No mais, a ação do movimento, por meio das ONGs, passou a ser mais propositiva, na década de 1990, exigindo do Estado, nos vários níveis administrativos, soluções concretas para a situação da população afro-descendente. Estas ações resultaram de uma luta árdua realizada nas décadas anteriores, o que representou uma mudança significativa, em todos os segmentos da sociedade brasileira, em relação ao tratamento das questões desta população. Iniciou-se nessa época, em alguns setores governamentais, a evolução da aceitação da proposta de uma atuação administrativa, voltada ao atendimento das necessidades específicas da população afro-brasileira.

Para encerrar esta discussão, utilizamos a contribuição de Pinto (1993a) que definiu movimento negro como:

[...] um conjunto das iniciativas de natureza política (strictu sensu), cultural, educacional ou de qualquer outro tipo que o negro vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra e de se impor enquanto grupo étnico na sociedade, independente da estratégia utilizada nesta luta. (PINTO, 1993a, p. 50).

A autora ao fazer referência à multiplicidade de grupos e iniciativas que diferenciam o movimento negro, mas que no seu entendimento tem um substrato que os une: a luta contra a discriminação racial nos proporcionou a possibilidade de não perder de vista a complexidade da definição do movimento negro.

Em nossa pesquisa, portanto, estaremos adotando a definição de movimento negro proposta por Pinto (1993a), agregando a tipologia de Davis (2000) acerca de organização afro-brasileira.

Em vista disso, foram catalogadas diversas entidades que militam no movimento negro nas suas inúmeras vertentes<sup>10</sup> culturais, recreativas, religiosas e políticas. O catálogo<sup>11</sup> elaborado para esta pesquisa foi construído a partir de informações, que constam

---

<sup>10</sup> Santos (2000), com base em um banco de dados desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB-USP), cadastrou mais de 1.300 entidades do movimento negro, que se destacam as de cunho cultural, recreativo, religioso e político. Afirma o autor que estas entidades, quando não atuam diretamente no enfrentamento das desigualdades raciais, operam na linha da resistência cultural, o que indiretamente, reforça o conjunto da luta.

<sup>11</sup> O Catálogo encontra-se no apêndice desta pesquisa. (APÊNDICE C).

em listas de entidades, presentes em alguns “sites” governamentais e de ONGs na internet. Com isso pronto, foram catalogados 158 endereços eletrônicos de entidades e associações .

Entretanto, ficou complicado encontrar dentro dos sujeitos estabelecidos inicialmente (grupos e militantes), quais haviam participado do processo de elaboração das DCNERER, visto que o questionário aplicado pelo CNE foi encontrado <sup>12</sup> em um grupo de discussão na internet chamado “Negros e Políticas Públicas”, tendo a mensagem que encaminha o questionário, sido disponibilizada a 534 (quinhentos e trinta e quatro) pessoas, que se filiam ou não a grupos e entidades do movimento negro.

A partir desta informação e com o catálogo de entidades organizado, aplica mos o questionário a partir de três estratégias para se chegar aos sujeitos desta pesquisa. Na mensagem que encaminhou o questionário, a pesquisa foi identificada, bem como seus objetivos, a orientação para a devolução e os agradeci mentos aos militantes que o responderam.

A primeira estratégia foi a de enviar o questionário desta pesquisa ao mesmo Grupo de Discussão em que se encontra o questionário do CNE. A mensagem foi encaminhada ao Grupo “Negros e Políticas Públicas” e o pedido de se responder apenas aos militantes ou grupos do movimento negro que participaram do processo de elaboração das DCNERER reiterado por mais três vezes.

Foi enviado o questionário desta pesquisa a outros dois grupos de discussão, situados no provedor Yahoo na internet, a saber:

- o Grupo Ensino Afro <<http://br.groups.yahoo.com/group/ensinoafro/>>, com 402 participantes; e
- o Grupo Educação e Cultura Afro -Brasileira <[http://br.groups.yahoo.com/group/educacao\\_afrobrasileira/](http://br.groups.yahoo.com/group/educacao_afrobrasileira/)>, com 55 associados.

As mensagens com o questionário foram enviadas três vezes a cada um destes grupos.

A segunda estratégia foi a de encaminhar o referido instrumento de pesquisa a um grupo de 10 (dez) professores e militantes, indicados pela Relatora Petronilha Silva que participou do processo de forma individual. Este grupo se individualizou pelo fato do mesmo ter tido acesso à minuta das Diretrizes, procedimento considerado normal no processo de

---

<sup>12</sup> O Questionário do CNE foi encontrado como uma mensagem encaminhada para os 534 membros do grupo de discussão Negros e Políticas Públicas. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/negrosepoliticaspublicas/>>. Esta mensagem é a de número 415 do grupo enviada no dia 23 de Janeiro de 2003.

elaboração de um documento curricular deste porte. Por fim, encaminhamos o questionário aos 158 endereços de e-mails das entidades catalogados durante a pesquisa.

Foram enviados cerca de 1159 (um mil cento e cinqüenta e nove) questionários, entretanto apenas 05 (cinco) questionários foram respondidos. Vários sujeitos contactados afirmaram não ter participado do processo de elaboração das DCNERER. Houve casos, em que os representantes de entidades apontaram nem saber que poderiam participar do processo de consulta naquele momento.

Segundo o representante da Quilombhoje, Márcio Almeida, em sua resposta no dia 30 de Janeiro de 2008 ao e-mail enviado por nós, afirma que “[...] nem sabíamos que poderíamos participar da elaboração das Diretrizes”.

Trabalhamos nesta pesquisa com respostas de 05 (cinco) militantes, que representam entidades e grupos representativos do movimento negro de estados como Rio de Janeiro, Santa Catarina, Alagoas e Rio Grande do Sul. Todos os ativistas que responderam são professores e desenvolvem projetos com a temática racial na escola.

Os grupos e segmentos que participaram do processo de elaboração das Diretrizes e responderam ao questionário, formam a amostragem utilizada por esta pesquisa. Portanto, dentre a auto-definição dos militantes que responderam à pesquisa, o movimento negro, para este estudo, é composto de grupos e militantes que se organizam em ONGs, que além do combate ao racismo e as discriminações raciais feitas em diferentes estratégias, concentram-se na realização de projetos educacionais e de promoção cultural que valorizam a história e cultura afro-brasileira.

Eles têm em média, entre 10 e 20 anos de envolvimento (militância) no movimento negro, bem como dialogam em suas atividades com pais, cientistas e demais lideranças dos movimentos sociais. Optamos pela omissão de seus nomes para garantir o sigilo dos informantes. Os seus depoimentos foram utilizados na pesquisa identificados em ordem crescente (MILITANTES 01, 02, 03, 04 e 05).

As respostas vieram de entidades que representam grupos: de mulheres negras, educacionais e culturais, e ligados a aspectos religiosos. Em sua maioria são ONGs que recebem financiamento público e de organizações internacionais para o desenvolvimento de seus projetos educacionais etc., e possuem segundo Davis (2000, p.54) “[...] forte tradição e endereços permanentes [...]”.

Na perspectiva de abordagem qualitativa, Goldenberg (1998) afirma que a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado,

mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

A preocupação com a definição da amostragem foi a de selecionar principalmente grupos e militantes que representassem entidades do movimento negro. Estes se constituem nos sujeitos desta pesquisa.

Os militantes que responderam representam entidades consolidadas em sua organização. Todos desenvolvem projetos educacionais que enfocam a questão racial, logo sabem da importância de se discutir esses elementos na escola.

A análise dos dados da pesquisa foi feita a partir de inferências, baseadas em comparações contextuais multivariadas, que segundo Franco (2005, p. 16), “[...] devem ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador”.

Para a autora este tipo de análise está baseado em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Suas contribuições foram importantes para esta pesquisa, pois se refere à linguagem, como uma expressão humana reelaborada a cada momento histórico.

Mediante as respostas dos sujeitos desta pesquisa buscamos entender o contexto social de sua produção, suas influências ideológicas, bem como as condições históricas e sociais que influenciam crenças, conceitos e representações elaboradas e transmitidas via mensagens, como as por elas ocultadas. (FRANCO, Ibid.)

Uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências que para a autora: “[...] têm um significado bastante explícito e pressupõem a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo de indivíduo e de sociedade [...]”.(FRANCO, op. cit., p. 27).

O texto final ficou organizado da seguinte forma:

No 1º capítulo, intitulado **UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL**, apresentamos os fatos nomeadores deste capítulo, a partir do período de negação do negro na escola até a afirmação da identidade negra pelo movimento negro, mediado pela obrigação da inclusão de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

No 2º capítulo, intitulado **A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS**, descrevemos o processo que nomeia este capítulo. Para isso, contextualizamos esta ação da política curricular desenvolvida no Brasil, durante a década de 1990, período este

que se manifestou de forma mais acentuada os interesses do neoliberalismo com a educação no Brasil.

A discussão sobre política de currículo nacional foi realizada para que se compreenda como a construção da Diretriz para o Ensino das questões étnico – raciais, adquire uma profunda significação cultural e social, relacionando-se diretamente aos efeitos das políticas neoliberais no Brasil. Apresentamos as Diretrizes aprovadas e homologadas, bem como é traçado o histórico da trajetória de luta pela obrigatoriedade do ensino da história afro - brasileira no Congresso Nacional. Por fim, descrevemos o processo de elaboração das DCNERER e a participação do movimento negro neste processo.

No 3º capítulo, intitulado **A AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO SOBRE AS ATUAIS DCN PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS APROVADAS PELO CNE**, analisamos a avaliação que o movimento negro faz das DCNERER. Mostramos as propostas apresentadas durante a elaboração do documento, que foram a reafirmação das propostas acumuladas historicamente, bem como tentamos aproximar as mediações existentes entre as propostas apresentadas pelo movimento negro e as aprovadas no CNE na Resolução Final das Diretrizes. São evidenciados os avanços e as limitações das Diretrizes, segundo os(as) militantes, bem como a contextualização da discussão das diretrizes frente às políticas de ações afirmativas. Além disso, apresentam-se as críticas às DCNERER.

## **2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO -RACIAIS NO BRASIL**

Neste capítulo, analisamos a história da educação das relações étnico -raciais no Brasil, mostrando sua representação a partir de um percurso histórico compreendido desde a fase marcada pelo silenciamento, reflexo da conseqüente negação do negro na escola, até a fase de afirmação da identidade negra pelo movimento negro, mediado pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A análise desta história mostra como a educação no Brasil, ao longo do século XX, teve entre suas características de formação – por meio de seus métodos organizativos e pedagógicos – a função ideológica de assimilação da cultura dominante, ou simplesmente o culto à “cultura branca européia”. Nesse sentido, demonstramos inicialmente como a escola brasileira foi utilizada como instrumento do branqueamento.

Evidenciamos em seguida, em que momentos foram mais evidentes o movimento de crítica à escola branqueadora. Demonstramos com isso que articulações e argumentos foram utilizados por estudiosos e militantes do movimento negro para desconstruir o modelo de escola etnocentrista.

Esta discussão está relacionada ao histórico de luta do movimento negro no Brasil por igualdade de acesso à educação e pelo desmascaramento da ideologia de democracia racial e de não reconhecimento do racismo no Brasil.

Enfim, estas reflexões estão ligadas diretamente à história da educação dos negros em seus aspectos mais centrais, tais como: a exclusão sofrida pelo negro de maneira mais representativa no sistema educacional no início do século XX; as estratégias de resistência e de proposições contra o processo de exclusão; e finalmente a luta do movimento negro pela obrigatoriedade da revisão da história e cultura afro -brasileira. Buscamos com este histórico estabelecido, demonstrar como o movimento negro entende o papel da educação e do currículo como coeficiente político de sua luta e organização e que favoreceram o referido movimento a ter exercido um papel importante na elaboração das DCNERER.

### **2.1 A ESCOLA BRASILEIRA ENQUANTO INSTRUMENTO DO BRANQUEAMENTO**

A transição do século XIX para o XX foi marcada por inúmeras transformações na ordem política, econômica e social brasileira. A República brasileira

acabara de ser proclamada, a grande massa de mão-de-obra havia deixado há pouco tempo de ser escrava e passou a ser considerada livre. No contexto social, a preocupação com a idéia de raça e o entendimento sobre a presença do negro na formação brasileira marcou este período.

A imagem do negro e sua influência na formação social do Brasil eram vistas com extrema preocupação pela elite naquele momento. O país era descrito internacionalmente como uma nação composta por raças miscigenadas, o que se apresentava como característica particular de sua imagem.

A participação do negro neste processo precisava de um contorno político e social que inquietava profundamente a elite brasileira. Este preconceito era, sobretudo, irradiado pela difusão no país de teorias raciais, amplamente difundidas nos Estados Unidos e na Europa, que se baseavam na presunção da superioridade branca e na inferioridade do mestiço. (SKIDMORE, 1976).

A mestiçagem era vista pela elite de duas formas: uma, como sinônimo de degeneração racial influenciada pelas “teorias alienígenas”; e outra, vista como o único processo reconhecido, pelo qual, uns poucos mestiços haviam ascendido ao topo da hierarquia social e política<sup>13</sup>.

Schwarcz (1993) aponta que existiu no Brasil um modelo racial de análise respaldado por uma concepção bastante consensual da elite, que acreditava na inferioridade do povo mestiço e na superioridade da raça branca. Este modelo combinou elementos das teorias alienígenas – norte-americanas e européias – em seu esforço de adaptação e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país.

O esforço de adaptação levou o Brasil a pensar sério sobre o problema racial, e a elite a argumentar contra a visão pessimista do mundo que via o Brasil como um modelo de desenvolvimento baseado na “falta e no atraso”, em função de sua composição étnica e racial.

Um dos elementos utilizados na reflexão sobre o problema racial brasileiro, diferente de outros modelos no mundo, foi a mestiçagem brasileira não impor uma barreira de cor institucionalizada. Afirmava-se que o Brasil, por não praticar discriminação racial, lograva ser moralmente superior aos países mais desenvolvidos tecnologicamente onde ainda se praticava a repressão sistemática das minorias raciais. (NOGUEIRA, 1998).

A bem sucedida aplicação do sistema multirracial brasileiro favoreceu a sensibilidade com o trato das categorias raciais e as nuances de cor originadas dela. Skidmore

---

<sup>13</sup> (SKIDMORE, 1976).

(1976, p. 70) afirma que “[..] ao contrário dos Estados Unidos, em vez de duas castas (branca e não-branca), havia no Brasil uma terceira casta social bem reconhecida – o mulato”.

O sistema multirracial brasileiro que diferia do norte -americano, originalmente birracial, levou Nogueira (Ibid.) a estabelecer diferenças entre o “preconceito de marca”, inerente às relações raciais brasileiras, e o “preconceito de origem”, que caracteriza o modelo racial norte americano.

Segundo o autor, o preconceito de marca brasileiro tende a situar os indivíduos ao longo de um contínuo de cor que vai do extremamente negróide<sup>14</sup>, de um lado, ao completamente caucasóide<sup>15</sup>, de outro. Para Nogueira (op.cit., p. 195), se desenvolveu no Brasil uma “[...] ideologia de relações raciais que, ao mesmo tempo que protege, essencialmente, os interesses do grupo branco, envolve um “compromisso” com os interesses da população não-branca”.

Sobre os interesses dos brancos e as obrigações estabelecidas aos mestiços fundaram-se as bases da “teoria peculiar” brasileira sobre as relações raciais. Esta teoria afirmava que a miscigenação não produziria degenerados raciais, mas uma população mestiça capaz de tornar-se cada vez mais branca, tanto cultural quanto fisicamente. (SKIDMORE, 1976).

Dessa maneira, a elite brasileira estabelecia uma definição racial clara, que utilizava a miscigenação como um meio do Brasil branquear a grande massa de negros que constituíam o contingente populacional brasileiro.

Assim, o ajuste racial, ora desenvolvido no Brasil, demonstrou o interesse da elite nas respostas aos desajustes sociais ocasionados pelas diferentes composições raciais presentes em nossa formação histórica. O “dilema” brasileiro, para Motta Maués (1997), refletia a necessidade da elite em construir a nacionalidade brasileira, criando uma imagem positiva para o país. O ideal pretendido era o de um Brasil que branqueasse a imensa massa de negros.

Motta Maués (op. cit.) afirma que:

[...] Diante disso a solução brasileira vai ser a formulação da tese do branqueamento<sup>16</sup>, pedra angular de toda a nossa ideologia racial elaborada pelas

<sup>14</sup> Indivíduo parecido ou semelhante aos negros.

<sup>15</sup> Designa a maior divisão étnica da espécie humana, que tem características distintivas, tais como: a cor da pele, que varia de muito clara a morena, e cabelos finos, de lisos a ondulados ou crespos.

<sup>16</sup> A tese ou ideologia do branqueamento representou a solução ideal para as elites brasileiras enfrentar em a grande ameaça ao futuro da nacionalidade brasileira na transição dos séculos XIX para o século XX. O “dilema

elites brancas, a qual, de qualquer forma, continua a se manter de pé até hoje, permeando o pensamento, o discurso e o projeto de brancos e não brancos no Brasil . (MOTTA MAUÉS, op. cit., p. 221).

Para Skidmore (1976), a tese do branqueamento baseava -se na presunção da superioridade branca e oferecia aos brasileiros uma explicação para o que acreditavam já estar em curso com a miscigenação em larga escala.

Lacerda<sup>17</sup>, grande defensor do branqueamento da população, citado por Domingues (2003) afirmava que:

[...] Quanto mais se difundir a civilização no país, tanto mais intensa será a redução da raça indígena, a qual, estou certo, desaparecerá como os negros daqui a um século. (LACERDA, 1912, p.98).

Skidmore afirma que o branqueamento foi o coração do ideal racial brasileiro. Para o autor “[...] o branqueamento foi o objetivo racial de fato da elite e foi presente tanto no racismo científico predominante antes de 1914 até a filosofia social de fundo ambientalista predominante depois de 1930”. (Id.,Ibid., p. 222).

A articulação entre raça e nacionalidade fez da ideologia do branqueamento um fator importante na definição da nacionalidade brasileira. Segundo Skidmore, a consolidação do branqueamento e sua aceitação pela elite, afirmou no país a crença de que o problema racial caminhava para uma solução em breve.

[...] durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas idéias de que a raça superior - a branca - acabaria por prevalecer no processo de amalgamação. (SKIDMORE, 1976, p.63).

O branqueamento, além de ser uma invenção dos intelectuais da elite, tornou-se uma ideologia incorporada pelo Estado. A construção de uma nova imagem para a nacionalidade brasileira, a partir do branqueamento, conferiu ao Estado uma desenfreada política de imigração que almejava o quadro de desaparecimento progressivo do negro. O

---

brasileiro”, ou seja, a grande maioria da população formada por negros e índios ameaçava o futuro do Brasil. Era preciso consertar ou reverter esta situação, ou se ja, tornar o Brasil branco. (MOTTA MAUÉS, 1997) .

<sup>17</sup> LACERDA, J. B. Constituição etnológica da população do Brasil daqui a 100 anos. Congresso Universal das Raças. Reunião Londres, 1911. **Apreciação e comentários do Dr. João Batista de Lacerda** . Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912

programa imigrante brasileiro foi uma medida política do projeto do branqueamento, que consistia em resolver a questão da mestiçagem por modo da imigração européia.

Ressaltamos que a prática ideológica do branqueamento, além de ser desenvolvida no Brasil foi presente em toda a América Latina<sup>18</sup>. O branqueamento foi uma tese política e racial onde os governos da América Latina se uniram para o enfrentamento da questão racial. Para Motta Maués (1997, p.22), em toda a América Latina, as elites produziam a mesma equação: “[...] progresso = imigração européia”.

O contexto do pós-abolição ocasionara um desastroso quadro em que poucos negros ex-escravos sabiam ler e escrever no início da República. Até a promulgação da Lei do Ventre Livre<sup>19</sup>, o acesso do negro à escola era quase impossível, dessa forma, a educação apenas era garantida para a elite branca. Fonseca (2001) indica que a partir deste quadro passaram a existir práticas educacionais dirigidas aos negros especificamente que, segundo ele, indicava a consciência do valor da educação como um elemento de inclusão social e de superação do escravismo.

Mesmo que estas associações tivessem desempenhado um papel importante, a exclusão educacional dos escravos e filhos de escravos era algo normal e entendido, segundo Fonseca, a partir de dois fatores:

[...] primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino. (FONSECA, 2001, p. 29).

Salientamos que a transição do século XIX para o século XX foi marcada, no Brasil, por um momento de efervescência dos discursos em prol de um ensino público e universal. O discurso republicano primava pela garantia do ensino primário obrigatório para todos os brasileiros; no entanto, a escola era pensada a partir de valores e intenções que estavam longe de corresponder às necessidades reais da sociedade brasileira (VALLE, 1997), visto que apresentava um modelo de ensino que preservava os interesses da elite brasileira

---

<sup>18</sup> Motta Maués (1997) aponta alguns dos países que desenvolveram teoria similar ao branqueamento brasileiro: Argentina, Cuba, Venezuela e o México. A autora cita os autores e as obras que fundamentaram as teorias da mestiçagem nestes países e, dessa forma, contra argumenta a idéia de Skidmore (1976) de que a teoria do branqueamento foi “peculiar” ao Brasil.

<sup>19</sup> Fonseca (2001) afirma que no período de vigência da Lei do Ventre Livre o Estado foi obrigado a garantir condições de escolarização aos filhos dos escravos, mas, como não possuía e muito menos estava disposto a criar uma estrutura de ensino público que pudesse acolher essas crianças, o caminho traçado foi o do estabelecimento de parcerias com associações e organizações criadas para a educação das crianças nascidas livres.

aristocrática, portanto, não contemplava a igualdade de oportunidades aos negros, pois a quase totalidade da população negra estava relegada à pobreza.

O desenvolvimento nacional proposto pelos republicanos pretendia consolidar a civilização brasileira, ou seja, o projeto de nação brasileira e, nesses termos, a educação assumia um papel crucial no desenvolvimento da nossa sociedade, uma vez que a escola era um dos meios que se estabeleciam os parâmetros culturais do branqueamento da população.

A educação não desvirtuou os interesses da elite e responde até hoje ao mecanismo que garantiu a elite brasileira os efeitos positivos do branqueamento físico e cultural dos negros brasileiros.

Assim, a educação pública instituída visava à afirmação de conformidade social dos negros quando estes podiam dela usufruir. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que o mundo do trabalho, ou mais precisamente, a necessidade de trabalhar, afastou tanto os homens quanto as mulheres negras da escola no início do século XX.

Paralelamente, os negros para serem aceitos no mercado de trabalho, precisavam assimilar os códigos e posturas definidos pela elite branca<sup>20</sup> o que levava a educação a ser vista como um meio de ascensão social e uma maneira do negro ganhar mais respeitabilidade e reconhecimento na sociedade.

A lógica do branqueamento ou do clareamento, inevitavelmente, foi apropriada pelos negros, onde branquear-se, significava ser aceito na sociedade brasileira, conseguir o falso status, poder de se libertar do estigma do escravizado, além de gozar dos direitos da cidadania concedida.

Discutir sobre educação no início do século XX, significava, também, buscar desenvolver nos negros uma série de comportamentos modelares, utilizando do papel das associações negras e seus respectivos jornais<sup>21</sup>. O projeto educacional dos negros naquele momento era visto como um dos meios de alcançar a igualdade perante o branco e, por isso, combatia ferozmente o analfabetismo e incentivava a educação dos negros.

Pinto (1993a) aponta que a educação era desenvolvida de forma intensa e diversificada nas associações negras: noções de higiene, bons costumes, ginástica, pintura,

---

<sup>20</sup> Gonçalves (2000) aponta que a partir de necessidades históricas a educação para os negros no início do século XX teria de funcionar como uma “[...] técnica social de influenciar comportamentos”.

<sup>21</sup> As associações, tais como: a Sociedade Propugnadora 13 de maio, o Club Dançante 15 de novembro, o Grêmio Recreativo Kosmos, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro; e os jornais: *O Propugnador*, *O Menelick*, *O Kosmos*, *A Voz da Raça*, *O Quilombo* da imprensa negra foram às primeiras organizações sociais do movimento negro no Brasil.

música, declamação que visavam aperfeiçoar moral e profissionalmente os negros e desempenhavam alguns fatores importantes como a união, instrução e formação social dos mesmos.

De acordo com Gonçalves (2000), a escolarização promovida pelas associações negras não se dissociava dos serviços de assistência social. Estas duas modalidades, educação e assistência social, caminhavam juntas, e nem sempre foi possível discernir a qual delas se dava prioridade.

Fernandes (1978) aponta que por meio da educação, o negro teria a possibilidade de dominar os “recalques” da sociedade de classes e a possibilidade de se ver como “Homem” e não como “Preto”.

A absorção, pelo negro, de novas técnicas de trabalho e de instituições sociais exigidas pela ordem social capitalista fez com que este dependesse da aquisição de certos requisitos psicossociais que o lançaram como diz Fernandes em uma autêntica “política cultural de assimilação”.

Correspondendo ansiosamente às expectativas assimilacionistas da sociedade inclusiva, as inquietações e os movimentos sociais amparam-se sob o signo de uma revolução moral. Eles não vão contra a ordem econômica, social e política estabelecida. Mas, contra a espécie de *espoliação* racial que ela acobertava, graças aos mecanismos imperantes de acomodação entre “negros e brancos”. (FERNANDES, 1978, p. 10).

Essa responsabilidade do negro na aquisição de instrução era apenas um dos fatores responsáveis pela situação precária em que se encontravam. Para o movimento negro, a educação era vista como uma arma para se obter cultura e instrução, e, dessa forma, concorrer aos postos de trabalho da época. Segundo Gonçalves e Silva (2000), a idéia da educação como capital cultural era uma estratégia contra o “esmorecimento” da própria população.

Com os mecanismos impostos pela elite dominante no Brasil a toda a população negra, ficava muito difícil organizar uma crítica sistemática à escola enquanto instrumento do branqueamento. Ao adotar conteúdos curriculares e práticas no interior das escolas que tinham como objetivos aperfeiçoar a raça, as políticas educacionais brasileiras eram orientadas por princípios eugênicos, de modo que não se encontram vestígios, na literatura analisada do histórico do movimento negro, práticas escolares que negavam a estrutura curricular da educação brasileira.

As primeiras propostas educacionais dos negros denunciavam o abandono e exclusão dos mesmos no sistema educacional, os quais eram fatos que corroboravam para o nível educacional tão baixo dos referidos.

Dessa forma, a primeira fase de organização do movimento negro, que data da fundação das associações negras e seus respectivos jornais, nas primeiras décadas do século XX, estavam longe de articular uma revisão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. O que estes queriam naquele momento era pelo menos ter acesso à escola, visto pelos limites do protesto negro no tocante à questão educacional a partir da leitura de suas bandeiras de luta.

Pinto (1993a) aponta que as principais bandeiras de luta do movimento giravam em torno do papel da educação e da cultura para a vida e para a situação negra, bem como da tentativa de se encontrar saídas para a sua situação educacional naquele momento.

A educação era tida como a única, ou pelo menos, uma das principais oportunidades do negro integrar-se à vida nacional, combater a miséria em que vivia, os vícios e as doenças que o atormentavam.

A escolarização que os negros reivindicavam, os colocou diante de um modelo de escola eugenizado, pensado pela elite branca, onde branqueou-se o negro no intuito de garantir a sua presença na escola. O discurso da ressocialização, do adestramento foi utilizado com fins de assimilação dos comportamentos corretos das chamadas sociedades civilizadas.

Constatamos que o esforço por acesso à educação estava presente nas lutas do período ora estudado, no entanto, com as limitações<sup>22</sup> aferidas aos negros, que levaram o movimento negro a não estabelecer propostas concisas a alterações na organização curricular das escolas brasileiras, muito menos aos efeitos raciais da organização escolar.

Apesar de se observar que começava a nascer, entre as lideranças negras, ainda que timidamente, uma postura crítica em relação à educação e à escola que estavam à disposição do alunado negro, Pinto (1993a) esclarece que não se observa, nas primeiras décadas do século XX, uma discussão específica sobre as questões educacionais, no seio do movimento.

---

<sup>22</sup> A intensa atividade que o negro desenvolveu no campo da educação, sem dúvida, demandou um esforço muito grande de sua parte, tendo em vista as deficiências de toda a sorte que enfrentou e os poucos recursos com que contou. Se, naquele momento, ele já demonstrava uma percepção crítica a respeito da política educacional, do abandono a que foi relegado neste campo, tendo em vista o descaso com que foi tratada a sua educação, das causas imediatas que contribuíram para que o seu nível educacional fosse tão baixo, a sua percepção não chegou a tão longe, a ponto dele equacionar esta questão de uma maneira mais ampla, análise que o movimento negro mais recente vem empreendendo. Mas, sem dúvida, a avaliação dos problemas que enfrentava e enfrenta, neste campo, e a procura de soluções para amenizá-los contribuíram para despertar no negro o sentimento de pertencimento ao grupo, de solidariedade, cimento para a consolidação do grupo étnico. (PINTO, 1993a, p. 268).

O desejo do negro de se afirmar socialmente fez com que estes, organizadamente, dessem ênfase na equiparação e na integração à sociedade brasileira, ou seja, na assimilação de valores da sociedade branca. Eles percebiam a educação como redentora, afirmando que esta os prepararia para enfrentar a vida como cidadãos livres. No final das contas, no início do século, a palavra de ordem era para que o negro se educasse. (PINTO, 1993b).

A intenção em se educar e conseguir almejar um lugar na sociedade levou o negro a frequentar uma escola que se baseava basicamente na formação para o trabalho e na transmissão de uma cultura nacional, que via no aperfeiçoamento da raça a condição necessária para a salvação da formação social brasileira. O projeto educacional ora em vigor, se baseava na preparação de uma raça forte, capaz de amar e merecer a pátria engrandecida.

Segundo Horta (1994, p. 147):

[...] A ligação estabelecida entre educação e aperfeiçoamento da raça servirá para justificar a importância dada a educação física, sobretudo a partir de 1937, bem como ênfase dada à educação eugênica, incluída na Constituição de 1934 como um dos deveres do Estado.

A educação era vista como um elemento importante na tentativa de se reverter o quadro de degeneração racial presente. O projeto educacional revelava uma educação inspirada em noções de nacionalismo, saúde, higiene e educação física. Este adendo nos permite perceber como o discurso sobre raça e nacionalidade foi transformado paulatinamente no Brasil.

As preocupações com a raça não eram sempre evidentes, mas se tornavam sempre significantes, demonstrando o quanto, dentro de um contexto maior de construção institucional da escola brasileira, as discussões sobre raça se tornavam significativas. Enfim, princípios eugênicos contornavam as políticas educacionais no Brasil.

O discurso sobre a raça e a nacionalidade sofreria outra transformação, não incisivamente como as preocupações de cunho eugenistas, mas agora adotando a razão freyreana para lhe explicar. A nova *rationale* para a sociedade multirracial favorecia uma interpretação de que as diferentes raças componentes – européia, africana e índia – podiam ser vistas como igualmente valiosas. (SKIDMORE, 1976).

Freyre (2004) argumentava que o Brasil era o único que, dentre as sociedades ocidentais, possuía uma fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do

mundo. O aspecto do nacionalismo brasileiro e a criação de uma cultura nacional encontraram, em Freyre, o status científico, literário e cultural que vigorou no Brasil até pelo menos a década de 1990. Freyre organizou sua tese em torno de uma interpretação positiva da história da miscigenação no Brasil.

Para Costa (2002):

[...] Nesse sentido, o clássico *Casa Grande e Senzala*, ao descrever como exitoso o processo de formação nacional apoiado não numa base racial homogênea, mas na constituição de uma cultura nacional, uma brasilidade mestiça, mas orgânica e unitária, pode ser lido como momento fundamental do movimento de "construção narrativa" da nação brasileira. (COSTA, 2002, p.118).

Aspectos significativos na construção da narrativa da nação brasileira encontraram na ideologia da mestiçagem ou na democracia racial<sup>23</sup> desenvolvida por Freyre, o processo de constituição do Brasil desde o período colonial, descrevendo cada um dos grupos formadores (brancos, negros e índios) e suas contribuições à formação do caráter nacional.

Segundo Skidmore (Ibid., p. 211), o valor prático da análise de Freyre não estava em promover o igualitarismo racial, e sim, no "[...] reforçar o ideal do branqueamento, mostrando de maneira vivida que a elite (principalmente branca) adquiria preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio, em menor escala)".

Freyre tentou argumentar que não existiram conseqüências danosas da mistura da raça em si. Esta, por sinal, deixou efetivas contribuições dos diferentes povos para a formação da sociedade brasileira. A civilização tropical, etnicamente mestiça, na análise de Freyre, contribuiu para reforçar o valor do africano como representante de uma alta civilização.

A elite se baseou nisso, para afirmar que o surpreendente malogro dos brasileiros de pele escura deve-se a barreiras sociais e não raciais. O branqueamento e a democracia racial são constructos ideológicos que sempre mantiveram os negros como um grupo social em condição de inferior, e os impediram de articular, no país, uma consciência negra. No entendimento de Silva (2004):

---

<sup>23</sup> Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são: a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que, uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: (1) Em nenhuma circunstância deve ser admitido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) Qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve sempre ser atacada como não brasileira. O conteúdo desse verdadeiro culto da igualdade racial é consubstanciado em afirmativas populares tais como "o negro não tem problema", "não temos barreiras baseadas em cor" e "somos um povo sem preconceito". (HASENBALG, 2005, p. 251).

A ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial pa recem ter como causa fundamental o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça, e do possível antagonismo a ser gerado a partir da exigência de direitos de cidadania e de respeito às suas diferenças étnico-culturais. Isso porque a aceitação democrática das diferenças pressupõe igualdade de oportunidades para os segmentos que apresentam padrões estéticos e valores sócio-culturais diferentes. [...]. (SILVA, 2004, p. 31).

Estas ideologias, fortemente disseminadas no Brasil, condicionaram o entendimento de que se existissem problemas raciais no Brasil, eles eram problemas exclusivos dos negros. Como afirma Pereira (2005, p. 39). “[...] É como se estes o portassem (talvez desde sempre) como algo intrínseco à sua personalidade, e cuja sup eração dependesse unicamente da superação dos próprios complexos, reduzindo questão tão complexa ao âmbito estritamente individual”.

A escola brasileira não foge a essa regra da naturalização do fenômeno das diferenças raciais. Os padrões estéticos e comportamentais aferidos pela escola não dão conta de privilegiar as diferenças étnicas e raciais da população que dela procura.

Dessa maneira, a relação dos negros com a escola sempre foi constituída por uma mistura de visibilidade, vista de forma distorcida, estereotipada pelo livro didático; e a invisibilidade, garantida pelo esquecimento e também pelas políticas de negação do reconhecimento às diferenças e da valorização da história de contribuição destes povos, demonstrando, de certa forma, a imensa complexidade da forma de pensar sobre as relações raciais.

Existe instituído na escola uma “ideologia de invisibilidade do negro”, ou do seu “recalque”, enquanto um dos elementos formadores da sociedade brasileira. (SILVA, 1996). A representação do negro e das mais diversas culturas sempre foram tratadas na escola como uma imagem padronizada da igualdade, marcadas essencialmente pelo caráter monocultural e idealizado na branquitude. Preconceitos e diferentes formas de discriminação sempre estiveram presentes no cotidiano escolar e, há pouco tempo, começaram a ser problematizados, desvelados ou desnaturalizados.

A escola afirma a condição de ausência do racismo, pois sempre foi conduzida para o não enfrentamento das desigualdades. Ela, dessa forma, se configura como um espaço privilegiado da produção e da reprodução da desigualdade e tem entre seus mecanismos de sustentação de poder, a seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade. (SILVA, 1996).

Ignorar a realidade, optando pela neutralidade ou impondo uma uniformidade baseada na cultura comum a todos, como no caso de nossas escolas, favorece a reprodução de preconceitos e o silenciamento de práticas discriminatórias no interior da escola.

Santomé (1995) argumenta que:

[...] As ideologias raciais têm vindo a ser utilizadas como pretexto para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social relativamente a outro. Estas ideologias fazem-se amiúde acompanhar de uma linguagem com aparências de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam o seu actual estado de inferioridade. Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade em que se produzem; utilizam-se para desculpar e consolidar os privilégios econômicos e sociais dos grupos dominantes. A raça é, pois, um conceito bio sociopolítico. (SANTOMÉ, 1995, p. 168)

O currículo escolar representa os efeitos de todo o processo de branqueamento da população brasileira; é baseado em uma formação eurocêntrica que representa inúmeros interesses sociais na forma escolhida de transmitir os conhecimentos.

Apple (1982) alerta sobre os pressupostos ideológicos expressos na organização curricular que fixam, em nosso universo social, valores e princípios, que passam a se constituir como verdades absolutas e que de forma surpreendente asseguram a ordem social vigente.

O paradigma branco perpassa as inúmeras instâncias com as quais se trabalha o currículo. Apple (2001b, p. 65) afirma que: “[...] as identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais”.

A teorização educacional crítica possibilitou o desenvolvimento de análises que revelaram o envolvimento histórico da escola e do currículo com a reprodução das diferenças raciais e das desigualdades sociais; seja de forma explícita, pela negação do acesso ou pela separação em diferentes tipos de escola; seja de forma mais velada, pelos critérios de seleção do currículo. Por isso, o currículo é utilizado como agente de produção e reprodução da desigualdade e da subordinação do “outro” (SILVA, 1995).

A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos/as educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo. (SILVA, 1995, p. 194).

Assim, o currículo está naturalmente no meio do processo de homogeneização social e cultural da escola, e, nesse sentido, este instrumento de controle político sempre assumiu um papel importante no “processo de incorporação cultural” (op. cit., p. 195) , no qual a escola está submetida.

Silva (2002, p. 102) afirma que “[...] o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”, que omitiu os interesses dos grupos oprimidos ou discriminados racialmente, desenvolvendo nos negros a dificuldade de assumirem a sua identidade racial.

O currículo de viés eurocêntrico e racista promove – à custa da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos discriminados – a imponência do padrão branco ocidental como eixo balizador da cultura universal e que, para Silva (1995) promoveram uma visão de mundo e de sociedade que vê o diferente construído sempre como déficit, carência, exotismo e insuficiência em relação à civilização.

Outro elemento importante do processo de branqueamento é o livro didático, que, sendo um material pedagógico importante no processo escolar, apresenta uma visão estereotipada da sociedade e do mundo.

Figueira (1990) listou alguns dos estereótipos e preconceitos presentes nos livros didáticos em relação ao negro: a animalização do negro, o papel do negro subalterno na hierarquia social, o desejo de desaparecimento da população negra.

O que chama atenção na crítica da autora é o “ideal de ego branco” presente no livro didático brasileiro; e este grave artifício ou postura ideológica capitaneada pelo livro didático, leva o negro, segundo a autora, a negar a “cor” e gera uma hostilidade imediata ao corpo e a tentativa de embranquecimento. A autora complementa afirmando que:

[...] Em última instância, isso significa uma negação, uma agressão, uma mutilação ao próprio corpo negro, uma tentativa de aniquilamento do corpo, seja pelas práticas acima mencionadas, seja pela vontade e uniões sexuais ou matrimoniais com o branco. (FIGUEIRA, 1990, p. 65).

É o que Eco (1980, p. 16-17) denunciava sobre o livro didático, descrevendo-o como “desenho pedagógico arcaico e regressivo”. E complementa ainda: “De qualquer forma, é colocada em relevo no livro didático somente a “diversidade” das outras raças e sempre como uma curiosidade teratológica [...]”.

Silva (2004), após analisar 82 livros de língua portuguesa de Ensino Fundamental, verificou que as “ideologias de inferiorização e do branqueamento” são dominantes no livro didático e afirma que:

[...] o branco representou nos livros a humanidade, assim como o protótipo do cidadão brasileiro. Aliás, essa representação não corresponde nem ao padrão nem à realidade educacional do típico branco brasileiro. O branco apresentado nos livros é o branco europeu, o da ideologia do branqueamento. [...]. (SILVA, 2004, p. 37).

Ou seja:

[...] O livro reproduz o ideal da ideologia do branqueamento que prevê, num tempo mínimo, o desaparecimento do povo negro da sociedade brasileira, seja através da miscigenação induzida, seja pela prática da política de abandono e outros processos já mencionados, que objetivam a eliminação da “mancha negra” da sociedade brasileira. (op. cit., p. 78).

A escola, enfim, utilizou o livro didático para internalizar, no negro e na sociedade em geral, a noção de sua inferioridade, na maneira em que promoveu o ideal branco como o modelo de humanidade e perfeição. Isso provocou no negro o esfacelamento de sua identidade, a rejeição à história do seu povo e o enfraquecimento da desconstrução do racismo.

Silva (Ibid.) ajuda a entender a inferiorização do negro da seguinte forma:

[...] A ideologia da inferiorização, além de causar a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêm, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico. (SILVA, Ibid., p. 36).

A educação brasileira, de viés racista e elitista, favoreceu a colocação do negro à margem da sociedade, contribuindo desta forma com a baixa-estima das crianças negras e, muitas vezes, empurrando-as para o fracasso e à evasão escolar.

Desse modo, a escola no Brasil se baseou em um tipo de formação que privilegiava a cultura branca européia, que visibiliza distorcidamente o negro, negando o racismo e as discriminações sofridas pelos negros no processo escolar.

Estes, sem dúvida, foram mecanismos que garantiram à escola, enquanto reprodutora da ideologia do branqueamento, um dos piores efeitos dos sistemas de discriminação explícita.

Os elementos referenciados favoreceram a tomada de posição por parte do movimento negro e de outros setores envolvidos na reorganização democrática da escola, a iniciar a crítica sistemática aos efeitos do embranquecimento dos negros na escola, a qual será objeto de reflexão na próxima seção.

## 2.2 O MOVIMENTO DE CRÍTICA À ESCOLA EMBRANQUECEDORA

A crítica ao modelo de escola e currículo baseados em um padrão eurocêntrico passou a ser objeto de questionamentos a partir do momento em que militantes, intelectuais e outros comprovavam que o modelo universalizante adotado pela escola já não mais se adequava à realidade brasileira. Diversos estudos<sup>24</sup> que tratam de relações raciais e rendimento escolar apontaram inúmeras causas para a situação discrepante que separava brancos e negros do sucesso escolar.

Rosemberg (1987, p. 19), ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD apontou que “[...] as crianças negras não só tendem a repetir o ano, como também são excluídas mais cedo dos sistemas de ensino”. Este fato não só compromete o discurso educacional brasileiro, como também, aponta os vários questionamentos sobre o papel da escola e do currículo neste processo.

A mesma autora conclui que:

[...] O sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe a crianças brancas, sendo destacável a persistência desse segmento da população na procura de níveis melhores de escolaridade. (op. cit., p. 22).

Munanga (2005) afirma que:

[...] Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Henriques (2002, p. 93), sobre isso, conclui que o “[...] padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações [...]”.

Dados como os levantados pelo autor apontam que, em cinco ou seis décadas de distanciamento temporal, o coeficiente de proximidade entre brancos e negros em relação

---

<sup>24</sup> Rosemberg (1987); Hasenbalg (1987); Hasenbalg e Silva (1990), (1993).

ao sucesso escolar se manteve estável. Ou seja, a mesma diferença de sucesso e evasão escolar persiste, desde a década de 1930, até quase a virada do século XX para o século XXI. Este é um dos fatores que mais contribuiu para a crítica à escola brasileira por parte do movimento negro.

Hasenbalg (2005) aponta que a limitada participação da população negra no contingente populacional, que conclui todos os níveis educacionais no país se deve ao fato de que quanto maior o nível educacional, maiores são os efeitos da discriminação na geração de desigualdades raciais na esfera educacional.

O autor afirma que o “[...] ideal do branqueamento e o mito da democracia racial brasileira são, muito claramente, os produtos intelectuais das elites dominantes brancas [...]” (p.250), e que estes constructos ideológicos levaram o Brasil a não reconhecer as inúmeras diferenças sociais entre brancos e negros.

Do movimento negro ou de pesquisadores brancos ou negros que procuravam respostas para os efeitos marcantes da desigualdade entre brancos e negros, vieram às primeiras denúncias e dados que comprovariam a escola como embranquecedora, na medida em que não reconhecia a presença das diversas culturas, em especial da cultura africana e afro-brasileira.

Hasenbalg (1987) destaca um fator que explica a diferença de rendimento escolar entre brancos e negros.

Um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis. (HASENBALG, 1987, p. 26).

O que as lutas de pesquisadores do movimento negro, entre outros, pretendiam, era estabelecer outra característica para a sociedade, mediada basicamente pela particularidade cultural, onde se buscava conquistar direitos aos negros etc.

Gonçalves (1987) denunciou os efeitos do sistema de ensino não mediados pela particularidade cultural afirmando que:

[...] Se a produção e a transmissão do saber, na escola, não forem mediados pela particularidade cultural (enquanto exigência totalizadora) da população negra, as práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra, a curto prazo, e do cidadão, para o resto da vida. (GONÇALVES, 1987, p. 29).

A maior parte das críticas em relação aos efeitos raciais da educação se concentra nos estudos dos demonstrativos de mobilidade social de brancos e negros no Brasil. Hasenbalg e Silva (1990) apontaram que as condições de acesso, mesmo que por meio de políticas universalizantes orientadas pelo Estado, ainda demonstravam clara diferença de oportunidade para brancos e negros.

A experiência escolar dos negros era mais lenta e acidentada, por variados fatores sócio-econômicos que fizeram com que as “[...] crianças do grupo branco apresentem ritmos de progressão dentro da escola, significativamente mais rápidos dos que as crianças pardas e pretas [...]”. (Ibid., p. 89)

E, em outro momento, os mesmos autores continuavam na divulgação das disparidades educacionais. Hasenbalg e Silva (1993) revelaram que:

[...] A proporção de brancos que completaram os oito anos de estudo do ciclo obrigatório do primeiro grau, 29,5%, é mais de duas vezes maior que os 13,6% de pretos e pardos. Por último, os brancos têm uma probabilidade 4,4 vezes maior que os não-brancos de completar o ensino superior. (HASENBALG; SILVA, 1993, p. 143).

As críticas ao embranquecimento pretendido pela escola correlacionavam-se com a reorganização do movimento negro nas décadas de 1970 -1980. A virada de posição que o movimento negro tomava naquele momento era pautada por um trabalho de conscientização negra, que afirmava a luta pelo combate ao racismo e o empenho pela recuperação dos valores africanos.

Cunha Jr. (1992) pontua em dois princípios a retomada das atividades do movimento negro. 1- a crítica a forma de luta dos movimentos anteriores que tinham deixado de insistir e incorporar os aspectos relevantes da tradição cultural africana; 2 – a rejeição do modelo de integração social que estava baseado no modelo de democracia racial brasileira.

Essa tomada de posição é explicada ainda por inúmeros fatores, como a influência das lutas de libertação que estavam acontecendo na África, a campanha pelos direitos civis nos EUA, a orientação esquerdista da maior parte da oposição à ditadura etc. . Era o que Hanchard (2001, p. 109) definiria como a tentativa forjada “[...] de se criar identidades e estratégias para um movimento negro de massas no Brasil, usando moldes provenientes dos Estados Unidos e da África [...]”.

Entretanto, o movimento negro se apresentava como portador de um discurso assumido pela denúncia da discriminação racial e contestação da ordem existente, mas que,

queria mesmo era garantir seus direitos da classe média brasileira. Andrews (1991) esclarece que:

[...] Esse novo movimento dos anos setenta e oitenta foi, em grande medida, a expressão da frustração entre os afros – brasileiros em ascensão social que viram negadas sua admissão ao status de classe média que faziam jus pelo grau de instrução e pelas qualificações. (ANDREWS, 1991, p. 37).

Santos (2006) também afirma que a maioria dos grupos criados do movimento negro, nessa década, foram constituídos por pessoas da classe média e que se articulavam, principalmente a partir das universidades brasileiras. Nesse sentido, para o autor:

[...] O movimento negro é, pois, filho da explosão educacional dos anos 70 – proliferação de faculdades particulares estimuladas pelo Estado como solução para a “crise de vagas no ensino superior”, considerada geralmente ponto crítico das relações sociedade – governo desde 1960. Com efeito, os jovens que fundam, nos anos 70, entidades negras de luta contra o racismo são, quase sempre, dessa geração universitária. (SANTOS, 2006, p. 24).

O acesso e a permanência nas Universidades era um dos fatores que garantiam o maior acesso dos negros às informações sobre as correntes de luta negra fora do Brasil. Estas informações sobre outros povos da diáspora africana ampliaram bastante a consciência de muitos negros da época.

Decorrente dessa tomada de posição, percebe-se o início de um fenômeno que se tornaria cada vez mais presente na lutas dos negros. A luta pela afirmação da identidade fez com que o negro brasileiro superasse suas concepções anteriores.

[...] Se antes o negro brasileiro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história. [...]. (PINTO, 1993b, p. 28).

Dessa forma, vê-se que o debate identitário atravessou algumas décadas, sendo reforçadas por meio de inúmeras formas e variadas organizações negras, porém, Pinto (1993b) afirma que a partir da década de 1970, as preocupações com as questões dos movimentos de resistência e da participação do negro na história do Brasil, das figuras negras eminentes, entre outras, ficam mais evidentes no campo educacional. O debate sobre a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares ficava mais claro a partir daquele momento.

[...] A tônica da questão educacional é, então, a crítica ao enfoque que a história do negro, ao seu modo de ser, as suas habilidades, a tendência a enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, a omissão dos interesses subjacentes a Abolição. [...]. (Id., Ibid., p. 30).

A compreensão dos efeitos culturais da educação inseriu o movimento negro na luta pela afirmação de sua identidade, com a preocupação nítida da sua história e com a maneira pela qual ela vinha sendo transmitida nas escolas. Esta era a bandeira de luta que, de certa forma, aparecia nas manifestações das primeiras organizações negras do início e metade do século XX, mas que agora reaparecia com veemência.

Esse processo era definido por Pinto (1993a) como “reafricanização das mentalidades”<sup>25</sup>. A recuperação da história do negro e dos seus heróis serão vistos como os meios de se criar pontos de identificação para a criança negra, no qual este procedimento era visto como a condição essencial para o fortalecimento da identidade do negro.

Enfim, observa – se que já começa a se esboçar um processo de conscientização da necessidade de assumir uma identidade negra, o que ganha maior evidência em fase mais atual do movimento. Enquanto, antes, a afirmação de uma identidade negra fazia – se com base numa valorização do negro, agora essa afirmação faz – se sobretudo com base numa valorização da cultura negra, de suas raízes africanas. Há novas denominações referentes aos negros – agora se fala com frequência em afro – brasileiro – e incentivo, explícito ou não, para que o negro se identifique com suas raízes. (PINTO, 1993b, p. 30).

A partir deste momento, surgem registros interessantes da organização do movimento negro em relação à discussão educacional a partir das décadas de 1970 e 1980. Foi o momento que o movimento adotou uma estratégia mais politizada de denuncia aberta à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira e, em particular, atenção à escola.

Neste período, o movimento negro estabeleceu o 20 de novembro como a data máxima de empenho político dos negros, representando o resgate de sua identidade étnica a favor da desfolclorização de sua cultura e pelo reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil, para que, desta forma, se efetive a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Gomes afirma que pensar a educação do ponto de vista do povo negro:

[...] é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/ racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de

<sup>25</sup> Ferrara (1986) esclarece que desde a organização da Imprensa Negra existe uma referência a África determinada, que refletem um clima com raízes no discurso do Panafricanismo. Resume a autora que “[...] o noticiário relativo à África reflete mais um objetivo de transpor elementos mais ou menos isolados do processo histórico político-africano no sentido de dar consciência ao homem negro brasileiro, enquanto negro”. (p.202)

estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão. (GOMES, 1997, p.24).

A crítica à escola, de maneira geral, e ao currículo, em sentido estrito, foram sendo elaboradas pelas mais diversas linhas teóricas que problematizam sobre a escola. Cunha Jr. (1996) aponta cinco estratégias postas em prática na área da educação para o combate ao racismo, no período pós-década de 1970: a) a desconstrução de vocabulários e imagens racistas; b) as escolas alternativas; c) os seminários de informações e debates (cursos de formação); d) as ações dos professores negros; e) o esforço acadêmico.

Entre outras propostas desenvolvidas durante a década de 1970, apontam os como uma das mais eloqüentes no seio negro, as defendidas pelo Movimento Negro Unificado - MNU<sup>26</sup>. Esta organização tem como proposta nos seus documentos básicos: programa de ação, estatuto, carta de princípios, regimento interno e projeto político, entre várias outras bandeiras de luta “[...] lutar por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos [...]”. (JESUS, 1997, p. 43).

Isso implica claramente na primeira manifestação direta desenvolvida por associações do movimento negro na adoção da luta pela inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro, no Brasil, nos currículos escolares.

Para Santos (2006):

[...] No campo da educação, fortaleceu – se o entendimento não só de uma reavaliação da história do negro no Brasil, mas também da igualdade de oportunidades no acesso à formação. A criança negra era objeto de denúncia, pelo tratamento desumano e desigual, e pela necessidade de uma atenção diferenciada que combatesse estereótipos. (SANTOS, 2006, p. 44).

Percebemos que historicamente o movimento negro enfrentou várias batalhas para garantir a educação como forma de ascensão social e, assim, combater uma identidade comumente estigmatizada herdada do período escravista. Mais ainda, ele teve que se enveredar por uma luta bem mais complicada – construir uma identidade não estigmatizada, necessária para a consolidação de um grupo étnico no sentido político. Esta afirmação

---

<sup>26</sup> Movimento Negro Unificado fundado no dia 07 de julho de 1978, durante um ato de protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Denominava-se na sua fundação Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNUCDR.

identitária fez com que a luta pela inclusão do estudo da história e da cultura negras nos currículos escolares fosse a garantia da aceitação da identidade cultural dos negros.

Podemos afirmar também que, contextualmente naquele momento, a luta contra o racismo se articulava a uma batalha mais ampla contra o capitalismo. As posturas eram consideradas mais agressivas pelo tom questionador da sociedade e das suas instituições enquanto uma sociedade racista.

Esse contexto levou o movimento negro, ao que Gonçalves (2000) chamou de terceiro período<sup>27</sup> de mobilização em torno das questões educacionais. Era o início da conscientização do negro, ou do movimento negro no tocante às diferenças educacionais, o que favoreceu a tomada de posição por parte deste movimento em assumir uma postura de reavaliação da educação das relações étnico-raciais na escola brasileira.

O entendimento da trajetória de mobilização do movimento negro, desde o início do século XX, em torno da questão educacional (acesso, permanência, propostas curriculares) foi realizado a partir de fragmentos encontrados nos estudos sobre o histórico dos movimentos negros no Brasil, tais como: os de Gonçalves e Silva (1998, 2000, 2003), Gonçalves (1998, 2000), Andrews (1991, 1998), Hanchard (2001), Pinto (1993a, 1993b), Rodrigues (2005), Cunha Jr. (1992, 1996, 1999), Lima (2004) e que, de alguma forma, apontaram em seus estudos o conjunto de manifestações e realizações educacionais que ajudaram o movimento negro a refletir sobre o papel da educação em geral.

Mesmo em momentos de maior ou menor expressão, o movimento negro de forma organizada, conseguiu apontar suas propostas educacionais, não somente com reivindicações, mas também com problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira (GOMES, 1997).

Diversas foram as contribuições, ao longo de décadas de luta contra a discriminação e para a igualdade de direitos da população negra brasileira. Entre essas contribuições, destacam-se aquelas relacionadas ao campo educacional, no que tange à participação decisiva do movimento no debate sobre a educação das relações étnico-raciais no nosso país.

Gomes (1997, p. 20-24) sistematizou as contribuições dos negros para o pensamento educacional brasileiro da seguinte forma: “[...] denunciando a escola enquanto reprodutora do racismo, a ênfase no processo de resistência negra, a centralidade da cultura, a

---

<sup>27</sup> Gonçalves (2000) propôs uma periodização da luta do movimento negro em 03 (três) fases de entendimento, quais são: “assimilação, integração e conscientização”.

de que existem diferentes identidades e a contribuição no sentido de se repensar a estrutura excludente da escola”.

A periodização proposta por Gonçalves (2000) parece apropriada para entender os passos que serão dados na descrição deste texto: período da assimilação, que compreende as primeiras décadas de organização das entidades negras; período da integração, em que apesar de já estar estampado as reivindicações dos negros por direitos e participação na sociedade, estes precisaram assegurar o processo, integrando-se aos padrões da sociedade branca; o período da conscientização que marca as últimas décadas de organização já do anunciado<sup>28</sup> movimento negro.

Nesse sentido, o papel da educação no ideário de luta dos negros brasileiros, é melhor entendido segundo Gonçalves (Ibid.) da seguinte forma:

[...] Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito a diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p.337).

O primeiro momento que o autor se refere, diz respeito à equiparação a lmejada pelos negros e coincide com a organização do movimento no início do século XX. A situação de abandono e de esquecimento que o povo negro esteve relegado fez com que o movimento se empenhasse em oferecer possibilidades para a população negra ter acesso à educação, no início do século XX.

A imprensa negra paulistana e as demais associações<sup>29</sup> de caráter cívico e recreativo foram os primeiros instrumentos utilizados pelos negros para garantir a sua integração na sociedade republicana do início do século XX. O surgimento da imprensa negra<sup>30</sup> e de associações pode se configurar como uma das primeiras grandes tentativas de

<sup>28</sup> Pereira (1995) afirma que foram as entidades e grupos de negros surgidos na década de 1970 que tornaram comum o uso do termo “movimento negro”, para designar seu conjunto e as suas atividades. Afirma o autor que declarações e documentos de militantes do passado recente já haviam utilizado antes essa expressão, mas não com o significado político conferido no pós-1970.

<sup>29</sup> Gonçalves (2000) aponta também as Irmandades Religiosas dos Negros. Estas, por mais que não tenham dado contribuição alguma a escolarização dos negros entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, contribuíram muitíssimo para preservar as tradições africanas.

<sup>30</sup> Gomes (2005, p. 29) afirma que: de qualquer modo, não se pode reduzir as expectativas políticas da população negra no início do século XX aos jornais da imprensa negra. Mesmo as associações que muitos deles representavam eram mais amplas, com debates diversos que nem sempre apareciam impressos em suas folhas. Ainda assim, ficavam patentes nas matérias as tentativas de articular a reflexão crítica sobre a passagem de escravo a cidadão negro.

corrigir a contradição existente no período da pós-abolição brasileira, ocasionada pela liberdade garantida aos negros por intermédio da abolição e da realidade social posta aos negros libertos.

Uma das principais preocupações e luta dos jornais da imprensa negra, neste período, era a educação, e neste eixo, combater o analfabetismo era o principal alvo de suas lutas. Pinto mostra que:

[...] Diversas foram as situações propugnadas: o reerguimento moral do negro, o tom de admoestação e de aconselhamento neste campo, bem como a preocupação com a sua imagem, nos diversos setores onde atuava, é uma constante nesses jornais; a melhoria do seu nível educacional e instrucional; a valorização da sua condição de negro e, portanto, de uma identidade negra; a necessidade de reagir perante as injustiças e até de atuar politicamente. Mas, a principal solução vislumbrada, que subsidiava todas as demais e que, neste sentido, era colocada como condição para que eles se realizassem, foi a união do negro e, por consequência, o seu fortalecimento, para poder reivindicar, melhorar e, assim, superar os problemas que enfrentava. (PINTO, 1993a, p. 58-59).

Gonçalves e Silva, contribuindo sobre o papel da imprensa negra, dizem que:

[...] Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque aquelas mantidas por professores negros. (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 140).

Outro momento importante da organização do movimento negro foi o da criação da Frente Negra Brasileira – FNB, que aspirava a integração social rápida e em escala coletiva dos negros, caracterizada como um movimento de caráter assimilacionista.

Na década de 1930, o papel da educação no cotidiano de organização da FNB<sup>31</sup>, serve de exemplo para o entendimento do processo histórico, não absorvendo toda a particularidade de organização da entidade, nem tampouco o contexto político que envolveu suas aspirações.

Fernandes (1978) cita três níveis distintos de operação da Frente Negra, dentre os quais, a “reeducação do negro” era um elemento fundamental. A Frente incentivava o

---

<sup>31</sup> A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de Setembro de 1931 e teve suas atividades encerradas com o advento do Estado Novo em 1937. Sob o nome de União Negra Brasileira, ela tentou prosseguir suas atividades, mas nunca mais se suscitou no meio negro paulistano uma organização das proporções da Frente Negra Brasileira. (OLIVEIRA, 2002).

negro a concorrer com o branco, em todas as esferas da vida, e estimulava –o, psicologicamente, para enfrentar a “barreira da cor”.

A FNB foi organizada para lutar pela melhoria das condições de vida dos negros brasileiros, eliminando antigos hábitos, pelos quais eram discriminados e criticados. Este processo evidenciava que a educação pretendia simplesmente a assimilação do negro na sociedade.

Para Nascimento e Nascimento (2000), a Frente Negra Brasileira representava, sem dúvida, a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, a procura de um lugar na sociedade “brasileira”, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica.

Percebemos que o discurso educacional das entidades negras do início do século XX já falava em reeducar o negro, para agir como “cidadão” e dentro da sociedade desenvolver a solidariedade com o “branco” em uma ordem racialmente “igualitária” e “democrática”. No entanto, a reeducação do branco resumia –se a uma esfera limitada de participação, vista basicamente como a acomodação deste em relação ao elemento negro.

A FNB foi o início do movimento negro institucionalizado no Brasil, e mesmo com a existência de registros que mostram uma organização reivindicatória formada por negros, constatamos que a influência política do Estado Novo foi mais forte e fez com que a entidade defendesse o autoritarismo político do governo e as teorias políticas baseadas no racismo. (ANDREWS, 1998).

A atividade que os negros organizados empenharam no campo da educação nos chama a atenção, tendo em vista o esforço feito a partir das condições dispostas ao negro naquele momento na sociedade brasileira. Este esforço demonstrou um tom de crítica às políticas educacionais, mas não podemos esquecer de que as políticas educacionais eram reflexos da concepção do Estado Republicano, recém proclamado no Brasil, que pregava a formação da raça forte, branca etc.

Já por volta da década de 1940, organiza-se no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro<sup>32</sup> - TEN. Esta entidade pensava a educação como um dever do Estado

---

<sup>32</sup> Teatro Experimental do Negro foi uma instituição fundada em fins 1944, pelo militante negro Abdias do Nascimento e organizou entre outros eventos: a Convenção Nacional do Negro, a Conferência do Negro Brasileiro, o Congresso do Negro Brasileiro e publicou o jornal *O Quilombo*.

e direito de todos os cidadãos, e, assim, contrariava as primeiras organizações negras que tentavam resolver os seus problemas com os próprios recursos, que era algo inaceitável pelos militantes do grupo do TEN.

Este grupo se destaca neste período por trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte. Com esta assertiva, a entidade desenvolvia aulas de alfabetização e iniciação cultural que faziam parte, segundo Ceva (2006), do projeto pedagógico da entidade.

Com as aulas de teatro, alfabetização e iniciação cultural, o Teatro Experimental do Negro pôde pensar em novas propostas e atividades para se discutir preconceito, discriminação, cor e raça, tendo em vista o seu objetivo central: combater o racismo e o preconceito. Seu “projeto pedagógico também se pautava na valorização e na construção de uma identidade negra e não mestiça”. (CEVA, 2006, p.28).

A autora afirma que a luta do TEN pode ser explicada por meio desta proposta pedagógica, que consiste em tornar públicas as demandas da comunidade negra, tendo em vista a conscientização da população brasileira como um todo.

Em 1949, o TEN organizou a Conferência Nacional do Negro que serviu como evento preparatório para o Congresso do negro Brasileiro a ser realizado posteriormente. No *Jornal Quilombo*<sup>33</sup> encontra-se referência à cruzada de se fundar um curso de alfabetização em cada associação negra proposta por Sebastião Rodrigues Alves, na Conferência. Com o lema “Alfabetizar é dignificar e libertar o negro”, era reconhecida a atuação do TEN em defesa dos direitos dos homens negros e de suas instituições culturais.

O programa defendido pelo *Jornal Quilombo* em 1948 na sua 1ª edição, estabelecia entre suas bandeiras de luta, a seguinte causa.

3- lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares; [...]. (QUILOMBO, n. 01, p. 3, dez. 1948).

O objetivo do programa de ação do *Jornal Quilombo* coincide com a reivindicação apresentada durante a Convenção Nacional do Negro Brasileiro<sup>34</sup>, em 1945.

---

<sup>33</sup> *Quilombo*, n. 03, p. 7, jun. 1949.

<sup>34</sup> Convenção Nacional do Negro Brasileiro – São Paulo 1945 e Rio de Janeiro 1946. Manifesto à Nação Brasileira.

O I Congresso do Negro Brasileiro se configurava como uma consequência direta das deliberações da Conferência Nacional do Negro. No temário aprovado<sup>35</sup> do I Congresso do Negro Brasileiro, no capítulo da Vida Social encontra-se apenas uma referência à elevação do nível cultural e econômico do negro, não sendo tratada a educação de forma específica em nenhuma das sugestões de temas ao congresso, mesmo que já vista na conferência preparatória.

Na relação geral das teses, indicações, contribuições e comunicações do I Congresso do Negro Brasileiro encontra-se referência a uma tese que tratava da questão educacional. A tese de número 25 “O negro e a campanha de alfabetização” de indicação do Sr. Roberto J. Taves era a única que tratava de alguma forma da educação neste congresso. Na justificativa da tese, o proponente faz referência ao que chama de “solução do problema racista entre os negros”. (NASCIMENTO, 1982, p. 384). Neste caso, a alfabetização dos negros solucionaria o problema racista em nossa sociedade. O incremento da educação, da instrução, da alfabetização ajudaria a resolução do problema da intolerância racista e dos preconceitos de cor no Brasil.

A educação, como apresentada nas conferências e congressos organizados pelo TEN, está presente em diversas teses e debates ocorridos nestes eventos, mas sempre tratada apenas fazendo referência do acesso do negro à escola.

No entanto, encontramos em registros do próprio Abdias do Nascimento, a necessidade da reeducação das relações raciais no Brasil, já naquele momento.

Muita importância também dedicou o TEN na criação de uma pedagogia para educar o branco de seus complexos, sentimentos disfarçados de superioridade, Mostrar ao branco – ao brasileiro de pele mais clara – a impossibilidade de o país progredir socialmente enquanto ele insistir no monopólio de privilégios coloniais, mantiver comportamento retrógrado, mascarando – se de democrata e praticando à socapa a discriminação racial. (NASCIMENTO, 1982, p.84).

Romão (2005) advoga que a perspectiva educativa do Teatro Experimental do Negro se apresentava preliminarmente de forma “afrocentrada”.

[...] O que quero dizer é que não havia uma afirmação da África como o centro do modelo social, mas, da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social. (ROMÃO, 2005, p. 119).

---

<sup>35</sup> Aprovado por unanimidade em 13 de maio de 1949, na sessão de encerramento da Conferência Nacional do Negro. (NASCIMENTO, 1982, p. 114).

Sobre esta instância possível da reivindicação da identidade negra de raiz africana, intercedemos a favor de uma possível contradição neste processo, na medida em que para o projeto do TEN, o negro devia se afirmar como tal, e contraditoriamente, este era adestrado pelos valores de vida do branco.

O caminho desenvolvido pelo TEN foi aficionado na luta pela revogação dos recalques e complexos de inferioridade do negro. Nesse sentido, chama atenção o discurso do diretor – fundador do TEN, Abdias do Nascimento que, em sua fala na abertura da Conferência do Negro, revela que o TEN não é nem uma entidade política nem simplesmente uma associação artística. “[...] Um experimento psico–sociológico tendo em vista adestrar a gente negra nos estilos de comportamentos das classes mais elevadas do país.” ( QUILOMBO, n. 03, p. 07, jun. 1949).

No discurso de inauguração do I Congresso do Negro Brasileiro, transcrito anteriormente, Abdias do Nascimento aponta os objetivos do movimento negro a época, baseado na integração embranquecedora dos negros a sociedade brasileira. E ainda mais, o mesmo Abdias do Nascimento descreveria a miscigenação ocorrida por conta de nossa formação histórica numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos de formação étnica complexa, conforme é o nosso caso.

Podemos ressignificar as palavras de Abdias do Nascimento, a partir do entendimento de Guimarães (2002) que as define como retórica de uma coalizão progressista e anti–racista que estende o significado mais restrito e conservador da democracia étnica de Gilberto Freyre para transforma – lá em palavra de ordem de uma inserção realmente igualitária, em termos políticos e culturais.

Cunha Jr. (1992) afirma que, após 1937, depois do fechamento da Frente Negra, o movimento negro como um todo passou por um período de transição marcada pela manifestação de duas tendências:

[...] uma com uma preocupação de massa, procurando caminhos que possibilitassem melhorias gerais; outra guiada pelo negro de emprego fixo, e por idéias do sucesso individual e do agrupamento dos bens sucedidos, advogando o reconhecimento social, enquanto grupo, da posição social assumida. (CUNHA JR., 1992, p. 53).

Para o autor, o grupo bem sucedido tinha idéias elitistas e neste período foi o que obteve mais sucesso em sua empreitada por acolhimento de negros simpatizantes a seus ideais.

Motta Maués (1997) afirma que com isso posto, começa um processo de distanciamento intelectual e social entre “negros e negros” (ou negros e pretos), representado

pela busca declarada de valores brancos de matriz européia e uma adesão incondicional a valores pretensamente negros. A contradição presente se entende a partir do que a autora vai aferir como “ambigüidade e/ou ambivalência” da luta do movimento negro neste período. A posição “vacilante” do movimento negro era de quem experimentava ao mesmo tempo, sentimentos opostos, como a adesão ao branqueamento da população e a negritude que, de alguma forma, já se proclamava.

Ao voltar e enveredar pela definição de um paradigma afrocentrista visualizamos que o projeto proposto pelo TEN estava longe de ser definido a partir da história do povo negro, destarte, estava distante de ser configurado como afrocentrista. Significante nesta revisão é a semelhança entre a postura dos militantes do TEN e os militantes negros das décadas anteriores, pois de um modo ou de outro, os militantes negros se dispuseram a orientar o negro a se integrar na sociedade, assimilando os valores dos brancos.

A partir desta indicação e percebendo em outras declarações explícitas dos programas do TEN, podemos perceber que os militantes negros dirigiam as suas críticas a estrutura escolar, geralmente, mas não diretamente aos conteúdos curriculares, ora em vigência na política educacional brasileira.

O movimento negro, após o período áureo de organização do TEN, sofreu as conseqüências do que Hanchard (2001) chama de “hegemonia racial”, ou seja, o processo desenvolvido no Brasil que neutralizou efetivamente a identificação racial entre os não brancos, fazendo dela um tema improvável de mobilização de massas entre os afro-brasileiros.

Sobre esta hegemonia racial, que se afirmou a partir da compreensão de que o país vivia uma democracia racial podemos concluir que este processo nega a existência de discriminação racial no Brasil e contribui ainda mais para a reprodução das desigualdades entre brancos e negros, quando promove a suposta premissa da igualdade racial.

Hanchard (Ibid.) diz que o elemento de distinção entre o Brasil e qualquer outra sociedade mundial foi a “solução” sofisticada para o “problema” do pluralismo cultural e racial.

A democracia racial e sua concomitante ideologia racista do embranquecimento foram “resultado da luta da elite para conciliar as relações sociais reais do Brasil – a falta de uma clara linha demarcatória entre brancos e não brancos – com as doutrinas do racismo científico que penetraram no país, provenientes do exterior”, tiveram grande influência no curso da história brasileira, das relações raciais e da identidade nacional. (HANCHARD, 2001, p. 23).

Para Cunha Jr. (1992), de 1945 em diante, os movimentos negros caminham para uma aparente extinção, remetendo esta consequência ao discurso racial da época que não oferecia nenhuma perspectiva de reorganização e progresso para a população negra.

O autor aponta três tipos de problemas que afetavam o meio negro, àquela altura, “isolamento político, ditadura militar e esvaziamento dos movimentos passados”, que eram problemas pelos quais não se conseguia mobilizar mais de meia dúzia de negros nas décadas de 1960 e 1970.

Independente dos problemas que afetavam o meio negro, a década de 1970 marcou o início do desmascaramento do mito da democracia racial, e o início da luta pela inclusão da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, que será tratada, posteriormente, neste trabalho.

Neste capítulo, procuramos substanciar a compreensão da luta do movimento negro por uma educação das relações étnico-raciais, para se aproximar da relação do movimento negro com as DCNERER. O amadurecimento da luta do movimento negro proporcionou o melhor entendimento, por parte do movimento, do sentido da educação das relações étnico-raciais.

Este histórico do movimento negro e das relações raciais influenciou diretamente na redefinição das lutas do referido. As linhas de pensamento adotadas a cada momento histórico provocaram novas posturas, que tiveram posições políticas, históricas, culturais e por consequência, educacionais diferentes.

O que chama atenção, desde as primeiras tomadas de posição por parte dos militantes, no início do século XX até o início da década de 1970, é que muitas das iniciativas educacionais propostas pelo movimento em questão esbarraram em condições ideológicas que desarticularam tanto a recepção destas propostas no meio negro, quanto na não aceitação da sociedade perante as bandeiras de luta e etc.

Por isso, neste capítulo, tentamos relacionar a questão racial na escola, desde a contestação do branqueamento, até a afirmação da história afro-brasileira nos currículos escolares.

Todo este processo de disputa e de debates pela consolidação sobre o ensinamento da educação das relações étnico-raciais levou posteriormente a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 e culminou com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, objeto de análise no próximo capítulo.

É sobre este movimento de inclusão de conteúdo disciplinar e elaboração de um programa pedagógico de desconstrução do racismo e da consequente afirmação da identidade negra é que se busca analisar o papel do movimento negro no processo de elaboração desta política curricular nacional.

### **3 A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS**

Apresentamos e discutimos neste capítulo, o processo de elaboração das DCNERER. Para isso, abordamos a relação desta Diretriz com as reformas curriculares brasileiras, bem como se analisa o papel do movimento negro no processo de elaboração do texto legal.

Em um primeiro momento, apresentamos as DCNERER, no contexto da reforma curricular desenvolvida no Brasil, como uma das ações da política curricular nacional. Logo em seguida, mostramos o conteúdo das Diretrizes aprovadas pelo CNE e homologadas pelo Ministro da Educação, com alguns comentários inerentes as suas características.

Após a apresentação das Diretrizes, faremos a descrição do processo de sua elaboração. Para isso, constituímos o histórico do processo de tramitação no Congresso Nacional, da mais evidente bandeira de luta do movimento negro no campo educacional: a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Neste ponto, apresentamos desde a primeira manifestação relacionada à temática, que data do ano de 1979 até a Lei nº. 10.639/2003, instituindo como obrigatório o ensino desta.

Estabelecido o histórico da Lei, são vistas as motivações, os passos dados pelo CNE, as etapas do processo e o envolvimento do movimento. Por fim, é evidenciada a participação do movimento negro no processo de elaboração das DCNERER.

#### **3.1 A REFORMA CURRICULAR IMPLEMENTADA NO BRASIL PÓS -1990**

No campo educacional, a década de 1990 foi marcada, no Brasil, pelas reformas educacionais implementadas, principalmente a partir do Governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso. Sob a égide das reformas, foi iniciada uma ampla revisão da organização curricular e dos programas da educação nacional como um todo. As ações se materializaram nos campos mais distintos possíveis: a gestão e financiamento da educação, a definição do currículo nacional, entre outros, que foram tratados com o objetivo de dinamizar e potencializar os resultados educacionais brasileiros.

Dentre as reformas materializadas na educação, destacamos neste trabalho, em função da sua especificidade, a curricular. Desse modo, nos meados da década passada, surgiu a institucionalização de um modelo de currículo nacional ou mais claramente a definição de parâmetros e diretrizes em que o currículo nacional deveria ser desenvolvido.

Era prioridade para o governo brasileiro modernizar a educação, ou seja, ajustá-la às demandas colocadas pela sociedade. Os avanços que a escola precisava conseguir deveriam estar relacionados às transformações do conhecimento no mundo contemporâneo, e dessa forma, as determinações de conteúdos curriculares mínimos, bem como diretrizes de ação, garantiriam o crescimento produtivo das escolas brasileiras.

Manifestando-se sobre a reforma curricular implementada pelo governo brasileiro, Rocha (2001) afirma que a mesma quando de sua implementação, foi considerada como uma das cinco grandes prioridades para a educação nacional. Segundo o autor:

[...] A implementação de um currículo nacional é condição *sine qua non* para o sucesso das demais políticas educacionais, e por isto mesmo o Governo não vem medindo esforços para assegurar que seu currículo prescrito naturalize-se e passe a fazer parte do cotidiano dos estabelecimentos educacionais. (ROCHA, 2001, p.146).

Portanto, a reforma curricular instaurada, no Brasil, faz parte de um complexo jogo de interesses da sociedade e determina que conhecimentos e habilidades são necessários e que devem ser ensinados e/ou assimilados às novas gerações no atual período histórico. Como afirma Rocha:

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil e mais especificamente a reforma curricular que através dela vem sendo levada a cabo, inserem-se neste processo. A implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como de Parâmetros Curriculares Nacionais, derivam das agendas acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, através do qual o Estado compromete-se em promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ ensinado nas escolas. O que estamos presenciando é a submissão da escola e do currículo aos imperativos da economia postos pelo projeto neoliberal. (ROCHA, 2001, p.23).

As reformas são os resultados das iniciativas de se institucionalizar novas identidades pedagógicas, ou seja, novas identidades nas escolas por meio do currículo, que se formam dentro de um intenso processo de controle e regulação social por parte da economia e que mobilizam inúmeros recursos para alcançar referidos objetivos. Nesse sentido, Lopes (2002) aponta que:

[...] As propostas curriculares oficiais inseridas em uma dada reforma visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social. (LOPES, 2002, p. 145-146).

A reforma curricular foi inserida em uma rede mais ampla de solução para diversas questões técnicas que envolvem o fracasso de resultados satisfatórios, ou a situação desesperadora que a educação nacional enfrenta. Esta situação, denunciada pelos neoliberais como resultado de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos, seria facilmente resolvida, segundo os próprios denunciantes, pela reforma dos métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados.

Dessa maneira, durante a década de 1990, o governo brasileiro assegurou a execução de um projeto educacional articulado aos acordos firmados com os organismos multilaterais e aos interesses educacionais internacionais.

Desenvolvia-se, com isso, a implantação da concepção neoliberal de educação no Brasil, visível no país, a partir da introdução de elementos inerentes à sua agenda, a exemplo da referência a padrões e medições nos textos do currículo nacional, da referência a conceitos ligados ao processo de qualificação e formação humana, tais como: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente. (GENTILI, 1996).

A reforma curricular caracterizou-se pela extinção dos chamados currículos mínimos, implementados no Brasil, a partir da LDB de 1962 e reforçados pela Lei 4.024 de 1969 e 5.692/1971. A reforma consolidada na LDB 9.394/1996 colocou abaixo esse modelo de organização curricular e, segundo Rocha (2006), apresenta as diretrizes norteadoras do currículo como marca desta nova fase de concepção do mesmo.

A Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional postula em seu artigo 9º, inciso 4º, a responsabilidade da União na definição dos conteúdos mínimos obrigatórios, estabelecendo com isso diretrizes norteadoras do currículo. Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88), propostos pelo art. 9º da LDB, terão seu norte estabelecido através de diretrizes norteadoras. Estas terão como foro de deliberação as Câmaras do Conselho Nacional de Educação (art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995).

A flexibilidade também é uma marca perene das reformas curriculares atuais. Rocha (idem) afirma ser ela a característica mais marcante das reformas citadas. Segundo o autor:

A idéia de flexibilização tem sido ressaltada pelos curriculistas oficiais como fundamental para que os sistemas educacionais, instituições de ensino e os próprios educadores possam promover discussões, reelaborações e a adequação necessária a cada realidade. (ROCHA, 2006, p. 25).

Assim, a flexibilidade e a descentralização de ações devem ser sinônimas de responsabilidade compartilhada, em todos os níveis da educação brasileira.

Sobre o papel do governo, na regulamentação da política curricular desenvolvida nos últimos anos no Brasil, Sacristán (1998) aponta que as formas de se regular o currículo mostram que sua definição deve-se ao modelo político administrativo que organiza o Estado.

O direito do Estado de legislar sobre a educação nacional, garante ao mesmo, por exemplo, a definição da base comum nacional, criada como preceito constitucional na carta magna de 1988, e que desde sua promulgação foi alvo de muitas críticas e tentativas de direcionamento político à definição do seu sentido.

A regulamentação da política curricular nacional, por meio da definição de orientações mínimas de aprendizagem, propiciou ao governo a intervenção no currículo e nas práticas escolares, garantindo, por imposição à escola, a seleção dos conteúdos a partir de critérios econômicos postos pela sociedade global.

Por isso, a reforma curricular foi caracterizada pela arbitrariedade, na definição do currículo nacional pela ótica de implementação dada pelo governo, o que marcou profundamente a elaboração das ações da política curricular nacional brasileira. Um exemplo neste processo foi a elaboração dos PCNs.

Rocha (2001) afirma que a primeira proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais demonstrava o caráter antidemocrático que o MEC estabeleceu para discutir os documentos.

[...] Quando a primeira versão dos parâmetros foi divulgada, em caráter quase que sigiloso e confidencial, com direito a tarja alertando sobre a proibição de reprodução dos mesmos, iniciou-se um processo de críticas e resistências não só a concepção de currículo que os perpassava, mas também ao processo antidemocrático em que se deu a elaboração dos mesmos. (ROCHA, 2001, p. 148).

Segundo esse autor, este processo foi marcado pelo envio dos documentos a educadores previamente selecionados, para que emitissem pareceres e pela realização de encontros regionais sem nenhuma divulgação. Estas situações provocaram a manifestação de críticas de diferentes atores sobre os Parâmetros Curriculares que acabaram de ser criados.

O Governo esteve diretamente envolvido na reforma curricular por utilizá-la como um dos pilares dos compromissos assumidos com a agenda neoliberal internacional, utilizando-se da referência legal garantida na Constituição para isso. Dessa forma, a garantia da execução do cumprimento dos acordos internacionais se valeu de um preceito legal que garante ao Estado a definição das diretrizes norteadoras do currículo nacional.

O Conselho Nacional de Educação<sup>36</sup> é o órgão responsável pela determinação de Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, ou melhor, é o responsável pela definição do que seria o conhecimento oficial brasileiro.

Para Sacristán (1998, p. 110), a “estrutura de decisões” como se configura o CNE é um aspecto importante para se compreender a política curricular, pois:

As opções que forem tomadas nesta dimensão delimitam os espaços de liberdade atribuídas a diversos agentes e instancias que intervêm na configuração do currículo: administração central, outras administrações, escolas, professores, criadores de materiais, etc. Ou porque regula explicitamente essas margens ou porque as permite ou as estimula. Em cada caso se desenvolvem mecanismos de “resistência” que flexibilizam e até fazem inoperantes as regulações em algumas situações sem deixar de estar dentro do sistema. (SACRISTÁN, 1998, p. 110).

O CNE foi criado para auxiliar o desempenho das funções do MEC, logo, acaba normatizando o interesse do executivo na definição das políticas educacionais. Isto se torna mais evidente quanto à efetivação de suas deliberações, nas quais o legislador criou um vínculo de mútua dependência entre o conselho e o respectivo titular da pasta de educação.

As deliberações do conselho só adquirem validade com a homologação do ministro ou do secretário de educação (CURY, 2004). Isso a que o autor se refere é o poder de auto tutela garantido ao MEC, neste caso, o que lhe confere poderes de anular atos ilegais e revogar dispositivos normativos, inconvenientes ou inoportunos.

A autonomia das ações dos conselhos de educação é vinculada à estrutura administrativa do Poder Executivo e possui entre suas principais características na organização do sistema de ensino brasileiro para Bordignon (2004):

[...] a) são órgãos de Estado, não de governo, falando em nome da sociedade civil;  
b) constituem-se em fórum representativo da vontade plural e de deliberação democrática, assim concebidos para superar o arbítrio da vontade singular;  
c) representam a estratégia das continuidades das políticas públicas, evitando o descompasso da transitoriedade dos mandatos executivos. Por isso, a nomeação dos

---

<sup>36</sup> Lei 9.131 de 24 de Novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Esta Lei cria o Conselho Nacional de Educação e extingue o Conselho Federal de Educação.

conselheiros sempre buscou a renovação não coincidente dos mandatos evitando a quebra da continuidade;

d) suas funções de caráter normativo e consultivo na definição e na implementação de políticas públicas situam-se na esfera do poder executivo, não se confundindo, nem conflitando, com as funções do legislativo e judiciário;

e) gozam de autonomia na esfera de suas funções e competências, mas não na esfera burocrática, uma vez que integram a estrutura administrativa do governo. (BORDIGNON, 2004, p. 57-58).

A composição do CNE foi definida em 24 membros, sendo 12 para cada câmara (Educação Básica e Educação Superior) com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, sendo que cada Câmara decide em caráter terminal sobre os assuntos de sua competência, que apenas serão submetidos à apreciação do Conselho Pleno em grau de recurso ou quando indicados a se manifestar sobre os dois níveis da educação brasileira. Todos os 24 membros respeitam as decisões colegiadas tomadas de forma conjunta e pluripessoal.

Cury (2004) chama de “estratégicas e operacionais” as funções atribuídas aos conselhos de educação. Entre as funções de natureza estratégica, situa-se a de fixar currículos e diretrizes curriculares, que dizem respeito mais ao aspecto geral da educação.

As funções de natureza operacional remetem os conselhos à resolução das demandas de instituições de ensino e de pessoas, referem-se ao caráter singular das decisões tomadas pelos conselhos. As medidas de autorização e reconhecimento de cursos, aprovação de estatutos e regimentos, validação de estudos e etc., estão entre as principais medidas que visam dirimir o “contencioso escolar”.

A respeito do caráter estratégico é de atribuição das Câmaras de Educação Básica e Superior a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais fazem parte do conjunto de regulamentações elaboradas pelo poder público para a educação brasileira. As DCNs, efetivamente, definem a orientação curricular nacional, à medida que prescrevem para todos os níveis de ensino, os conteúdos necessários à formação escolar e profissional dos cidadãos, buscando com isso a aproximação das reformas educacionais às reformas estruturais que a economia mundial vem passando nos últimos anos.

As DCNs fazem parte do processo de legislação educacional estabelecido pelo Poder Público, que define as medidas que precisam ser tomadas pelos vários atores ligados ao processo educativo a cargo das instituições escolares públicas e particulares, conjugadas como bens de acesso público de interesse geral. Diretrizes curriculares decorrem de convicções, metas e projetos de sociedade concebidos pelos grupos dirigentes, que têm o poder de decidir acerca das direções que a sociedade deve seguir.

O Parecer das Diretrizes do Ensino Fundamental traz uma definição interessante sobre o que são Diretrizes Curriculares.

Diretrizes curriculares nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (CNE, 1998a).

As DCNs são pensadas e definidas para estabelecer, intervir e regular o currículo, para definir o processo de conhecimento e de escolaridade, através de mecanismos explícitos e ocultos, controlar os conteúdos e as formas pedagógicas das inovações curriculares. Sacristán define política de currículo e, assim, ajuda a entender a importância das DCNs, enquanto elemento da política curricular:

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem sobre ele, incluindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. [...]

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir de instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTÁN, 1998, p. 109).

Sacristán (1998, p. 108) vai mais adiante quando afirma que ordenar o currículo, portanto, torna-se fundamental para o Estado no exercício da organização da vida social, afinal de contas, segundo o autor “[...] ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”.

Lopes (2002) advoga que:

[...] Propostas curriculares nacionais vêm se desenvolvendo pela incorporação de discursos de origens diversas. Tais discursos são oriundos da academia, das agências de fomento e de orientação internacional de políticas globais (Banco Mundial, BID, Unesco e Fundo Monetário Internacional), de propostas curriculares de outros países com os quais se estabelecem projetos de cooperação econômica e/ou cultural, bem como dos campos simbólico e de produção de uma forma mais ampla. Nesse processo de incorporação, tais discursos são necessariamente recontextualizados. (LOPES, 2002, p. 158).

Estes e outros fatores marcam a definição da política curricular nacional, e definem a seleção dos conteúdos mínimos, como também mostram as relações de poder implicadas de diversas formas quando o currículo é objeto da centralidade das políticas públicas educacionais.

Lopes (2004) afirma que as políticas curriculares vêm sendo tratadas como o coração das reformas educacionais contemporâneas e isso mostra que o estudo das políticas curriculares é central para a compreensão deste processo.

As políticas curriculares são um instrumento de seleção e, desse modo, se tornam um espaço de poder. A definição destas políticas ocorre sempre de forma conflituosa, pois estas reformas não são produzidas unilateralmente nem aceitas incondicionalmente pelas diferentes instâncias de decisão e ordenação do processo educativo.

O currículo em si, não deriva de alguém, ou de algum grupo em particular, como já informado, ele nasce de uma ampla negociação que é estabelecida no interior de uma cultura, de uma escola e, desse modo, dentro da estrutura de decisões centralizadas. É, portanto, dentro de um quadro de contradições e conflitos que ocorre nas negociações pelo que vai ser transmitido e ensinado nas escolas.

As relações de poder são mediatizadas na elaboração de qualquer política curricular. Silva (1996, p. 91) indica que “[...] o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder”. É necessária apenas a ressalva de que as relações de poder dirigem o processo de definição do currículo, no entanto, elas não o esgotam, nem o realizam na sua totalidade.

Se o currículo é definido como um campo contestado, disputado, conflitivo, ele nunca terá resultados previsíveis ou garantidos. Dentro do campo de luta hegemônica haverá sempre os ganhadores e os perdedores, que temporariamente podem trocar de lugar. Portanto, as relações de poder que envolvem o currículo são marcadas por inúmeras tensões, que não somente estão relacionadas às relações sociais de produção, mas pelas “práticas de significação” que conferem sentido para fixar posições de sujeitos específicos, para manter relações hierárquicas e assimétricas particulares. (SILVA, 1999).

No meio desta discussão em que o currículo é utilizado no processo de formação de identidades sociais, neste espaço em que se entrecruzam práticas de significação, de identidades e de poder, é que Silva (1999, p. 26) alerta “[...] as identidades são categorias inerentemente sociais e políticas. A identidade mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento”.

Apple (1999; 2001b) sugere que a unidade em torno do capital cultural reconhecido como legítimo na sociedade, expresso no currículo nacional comum, envolve sempre um processo de tradição seletiva que estrutura e organiza o currículo, cumprindo, dessa maneira, um papel central na definição da política do conhecimento oficial.

O processo de tradição seletiva possibilita aos grupos com melhor posição no contexto social e aos de maior poder terem seus valores, cultura e história entendidos como o tipo ideal. Possibilita que a idéia de cultura comum, tomada a partir da cultura dos mais privilegiados, sobre a qual paira a idéia do currículo nacional se transforme em uma verdadeira política cultural da nova direita. (APPLE, 2001 b).

Dessa forma, para o autor, o currículo nacional serve ao interesse da “restauração conservadora” em que este é imbricado em uma série de compromissos políticos, econômicos e sociais, firmados por diversos segmentos e grupos sociais.

O currículo nacional comum, expresso, por exemplo, a partir de diretrizes curriculares nacionais e dos diferentes instrumentos normativos elaborados, sobretudo, pelo Ministério da Educação e seu órgão de apoio (CNE) se configura como a tentativa de estabelecer a política do conhecimento oficial (APPLE, 1994), defendida pelo governo brasileiro como base comum nacional.

A reforma curricular brasileira esteve ligada diretamente a um contexto mais amplo no qual funciona a definição da “política atual do conhecimento oficial”. A definição desta levou a aliança entre neoliberais e neoconservadores, chamado por Apple (1994) de “movimento de restauração conservadora”, ou de “nova direita” que incorporou diferentes discursos e logicamente os recontextualizou para os fins e objetivos que a escola precisava alcançar.

Apple (1994, p. 34) analisa que no âmbito político, este movimento traz consigo as marcas da contradição de diferentes discursos, mas que carrega enfim a aliança para “prover as condições tidas como necessárias não só para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola ideais”.

Apple caracteriza o que é a política do conhecimento oficial da seguinte maneira:

As políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento

que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso. (APPLE, 1999, p. 24).

A aliança conservadora, segundo o autor, inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos e levou a definição de currículos, padrões e avaliações nacionais, que estão baseados na definição de uma cultura comum, representando uma melhor e mais eficiente produção do capital humano.

Suárez (1995) afirma que o projeto cultural da nova direita constitui um processo de construção hegemônica orientado a formar novas identidades sociais e culturais, que sejam funcionais com a ordem a ser instaurada com as reformas.

Os autores argumentam que a definição do currículo comum, ou da cultura comum que se quer transmitida na escola é a condição para elevar o nível e fazer com que estas instituições sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Quando o mínimo curricular marca a norma de qualidade, a quantidade, a eficiência dos conhecimentos e aprendizagens para todos, ele está supostamente organizado no que a escola tem de melhor a oferecer à sociedade em geral. São os ditames do mercado, que nesta hora, definem e regimentam quem poderá participar da sociedade do conhecimento, ou quem dela será excluído.

Assim sendo, as Diretrizes foram pensadas e institucionalizadas no intuito de se mostrar à sociedade o sistema que regula o processo de desenvolvimento progressivo do conhecimento e da escolaridade. Serve, também, para garantir o interesse do Estado em intervir no próprio processo de ensino, incidindo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas, determinando conseqüências nos aspectos pessoais, intelectuais, afetivos, sociais e morais da formação humana.

É importante esclarecermos que as Diretrizes Curriculares Nacionais fazem parte do conjunto de reformas curriculares propostas nos últimos anos, no Brasil, e foram dotadas de um discurso inovador, de transformação e modernização das práticas escolares, mas que não romperam com a tradição e a manutenção de toda a ordem de seleção e organização dos conteúdos curriculares das disciplinas que, tradicionalmente, ocupam espaço no currículo escolar.

O processo de institucionalização do currículo nacional caracterizou-se pela definição de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Para o nível Básico, respectivamente definiu diretrizes para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Para o nível Superior, foram estabelecidas diretrizes para os cursos de Graduação.

Essas novas orientações e diretrizes que têm sido estabelecidas pelo governo para a educação brasileira, principalmente nos últimos dez anos, têm atingido diretamente o trabalho docente, tanto em sua concepção quanto em seu desenvolvimento prático. Em outras palavras, as reformas educacionais que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação, buscam definir tanto o conteúdo do ensino, por meio das diretrizes, quanto à prática docente, mediante o controle dos níveis de padronização do trabalho didático - metodológico.

Nesse processo de definição de DCNs para todos os níveis da educação brasileira, foram instituídas também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro -Brasileira e Africana.

### 3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATUALMENTE EM VIGOR

Para este trabalho, entendemos como imprescindível, dentro do registro histórico do processo de elaboração das DCNERER, a síntese do procedimento de formulação, discussão e transformação em norma jurídica da Lei, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

As Diretrizes estão ligadas diretamente à regulamentação da Lei nº. 10.639/2003. O Conselho Nacional de Educação normatizou as alterações que foram feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visto que uma das funções públicas garantidas em Lei do CNE é normatizar e regular as diretrizes da educação. Daí a importância da descrição do processo de elaboração da Lei e da significância política ao ato do CNE.

O Projeto de Lei - PL 259/1999 que originou a Lei nº. 10.639/2003 foi apenas uma das propostas apresentadas no Congresso Nacional Brasileiro e representaram, por meio de Deputados(as) e de Senadores(as) negros ou não, a vontade política, o diálogo, e as pretensões do movimento negro no sentido de obrigar o ensino da História e Cultura Afro - Brasileira e Africana em nível nacional e que repercutiriam na elaboração das Diretrizes.

A trajetória de debate da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Congresso Nacional, que culminou com a aprovação do PL 259/1999, transformado em norma jurídica com a sanção da Lei 10.639/2003, representa a

luta do movimento negro em garantir a obrigação do ensino da história da população negra, que vinha sendo articulada desde muito antes da promulgação da citada lei.

Vários parlamentares que defendiam ou não os interesses do movimento negro diretamente, já haviam se pronunciado ou proposto algo no sentido da garantia da bandeira de luta do referido. Existem alguns casos de projetos de leis apresentados ao Congresso Nacional, que representaram esta articulação em diversos momentos.

O primeiro registro encontrado nos Diários da Câmara dos Deputados trata da apresentação feita pelo Deputado Federal do estado de São Paulo Adalberto Camargo em 1979, registrada no PL 643/1979<sup>37</sup> que pretendia intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina “Estudos Sociais” dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus.

O deputado negro, próximo das lutas e dos anseios do movimento (ANDREWS, 1998), detinha um entendimento naquele momento, sobre a obrigação dos conteúdos da história africana, qual seja, o de realçar a afro-brasilidade, característica da imagem de afirmação da brasilidade mestiça nos conteúdos dos estudos sociais, bem distante dos ideais defendidos pelo movimento negro de revisão da história da cultura africana.

A história e a cultura dos negros, a história positiva da África, ainda era vista de forma tímida e longe de buscar estabelecer conteúdos específicos ou áreas temáticas privilegiadas à discussão da bandeira de luta dos militantes.

A proposta apresentada, de tramitação célere, apenas 07(sete) meses, foi arquivada no mesmo ano de sua apresentação nos termos de encerramento de discussão a partir do Art. 117 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (BRASIL, 1989).

Em 1983, o militante do movimento negro, o então Deputado Federal, Abdias do Nascimento, apresentou o Projeto de Lei nº. 1.332<sup>38</sup> que no Art. 8º garantia a obrigatoriedade do ensino da história africana nos currículos escolares. Para a melhor compreensão apresentamos o referido artigo:

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo das matérias,

---

<sup>37</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 643 / 1979 de autoria do Deputado Adalberto Camargo (PDS/SP) que “Intensifica conteúdos de afro-brasilidade na disciplina ‘Estudos Sociais’ dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus”.

<sup>38</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 1.332 / 1983 de autoria do Deputado Abdias do Nascimento (PDT/RJ) que “Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República”.

estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências as africanos como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas;

[...]

§ 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis.

§ 2º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, fará públicos relatórios anuais, a partir de um ano após a entrada em vigor desta legislação, sobre a implementação dos dispositivos deste artigo, expondo entre outras informações:

I - o nome dos responsáveis pela modificação curricular e a forma de colaboração das entidades negras e dos intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria. [...].

Este projeto de lei preconizava como obrigação do sistema público a participação do movimento negro no processo de modificação curricular no qual a matéria tratava, em todos os níveis do ensino público e privado. O projeto, com isso, visava consolidar um mecanismo explícito de controle da prática pedagógica, tentando inclusive coagir os técnicos pedagógicos, professores responsáveis pela possível adequação da matéria.

A idéia da participação do movimento negro, como detentor do direito exclusivo de rever o currículo e os conteúdos que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana iniciava ali sua peregrinação pela obrigação legal.

Ademais, assentavam-se as modificações curriculares propostas com o projeto de lei à disciplina História e seus desdobramentos sobre a história brasileira e geral. A disciplina era a redentora da luta do movimento negro, em todos os níveis e estabelecimentos públicos ou privados de ensino.

A medida proposta por Abdias do Nascimento era muito ampla; era uma proposta que previa também ação compensatória para os negros, com o estabelecimento de cotas em postos de trabalhos, cotas para negros em bolsas de Ensino Superior concedidas pelo MEC, reserva de vagas para a Diplomacia, dispositivos que inviabilizaram sua aprovação.

Em 1988, estando ainda em tramitação a proposta de Abdias do Nascimento, o Deputado Paulo Paim (PT/RS) apresenta o PL 678/1988<sup>39</sup> que estabelecerá a inclusão de matérias da história geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório. Diferente do projeto de Abdias do Nascimento, Paim apresenta neste projeto de lei somente a intenção de obrigar o sistema sobre a história da África e do negro no Brasil.

Consideramos o entendimento do Deputado a respeito do lugar, ou do aspecto central a que o militante do movimento e parlamentar previa para o ensino da história da África e dos negros. Essa “matéria”, como Paim a entendia, deveria ser ensinada obrigatoriamente na disciplina História em todos os níveis escolares da rede pública e privada de ensino.

O projeto aproveitando de extrema habilidade em sua condução política na Câmara dos Deputados teve tramitação relâmpago (maio a setembro de 1988), sendo enviado para o Senado Federal, em seguida. O referido, quando aprovado pelo Plenário da Câmara dos Deputados alterou a definição do ensino da temática, prevendo com isto que a matéria História Geral da África e do Negro no Brasil passaria a ser obrigatória em todo o currículo escolar. Percebe-se que o entendimento sobre o lugar da temática passava a ocupar o currículo escolar como um todo, não incluindo como obrigatório o ensino de mais uma disciplina.

O projeto, no entanto, foi engavetado até 1996, no Senado Federal, quando teve seu arquivamento decretado, segundo o Art. 332 do Regimento Interno do Senado (BRASIL, 1970) que prevê que ao final de uma legislatura, sejam arquivadas todas as proposições em tramitação no Senado. Vale lembrar que este dispositivo foi utilizado em função de nenhum interesse específico de qualquer Senador a dar continuidade na discussão da matéria.

A Deputada Benedita da Silva (PT/RJ) também, em 1988, apresentou o PL 857/1988<sup>40</sup> que previa a inclusão da disciplina “História e Cultura da África” nos currículos dos 1º e 2º graus e no curso de Graduação em História.

Percebemos, neste projeto, a preocupação com a inclusão de disciplina específica que trata da história da população de ascendência africana e a sua intrínseca relação com a formação de professores. No entanto, nesse Projeto de Lei, a formação de professores

---

<sup>39</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 678 / 1988 de autoria do Deputado Paulo Paim (PT/RJ) que: “estabelece a inclusão de matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório”.

<sup>40</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 857 / 1988 de autoria da Deputada Benedita da Silva (PT/RJ) que: “Dispõe sobre a inclusão da História e Cultura da África nos currículos que específica”.

está relacionada somente a formação dos professores de História, longe de abranger toda a formação das licenciaturas. Esta amarração política da formação de professoras marca quase todas as iniciativas que pretendem incluir a luta do movimento negro pela inclusão da disciplina.

A matéria em questão apresentada pela Deputada Benedita foi rejeitada pela Comissão de Educação, que teve como relator do processo o Deputado Jorge Hage, o qual alegou que esta não era favorável à fixação em lei de novas disciplinas ao currículo escolar.

O mesmo deputado, neste mesmo ano havia, apresentado seu substituto ao projeto de lei da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, com isso, ele visava garantir que o currículo nacional se constituísse por uma base comum nacional, constituído por conhecimentos básicos sobre as ciências físicas, sociais e humanas a ser complementada por uma parte diversificada que contemplasse as diversidades e especificidades regionais. (BRASIL, 1990).

Em discussão única no dia 19 de junho de 1990, o projeto de lei foi rejeitado em Plenário tendo sido contrários à rejeição, os deputados do PT e PDT, historicamente ligados à discussão da questão racial e das lutas do movimento negro.

Em 1993, a Deputada Benedita da Silva reapresenta o projeto de lei PL 3621/1993<sup>41</sup> na 49ª Legislatura (1991-1995), o qual tinha a mesma estrutura do apresentado anteriormente, cuja a tramitação foi alvo de total descrédito por parte dos parlamentares.

O projeto da Deputada sequer passou por qualquer tipo de debate nas Comissões Permanentes da Câmara dos Deputados, não teve relatório conclusivo e novamente foi arquivado, evocando-se o Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, que prevê:

Art. 105. Finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles, salvo as: I - com pareceres favoráveis de todas as Comissões; II - já aprovadas em turno único, em primeiro ou segundo turno; III - que tenham tramitado pelo Senado, ou dele originárias; IV - de iniciativa popular; V - de iniciativa de outro Poder ou do Procurador-Geral da República.

Parágrafo único. A proposição poderá ser desarquivada mediante requerimento do Autor, ou Autores, dentro dos primeiros cento e oitenta dias da primeira sessão legislativa ordinária da legislatura subsequente, retomando a tramitação desde o estágio em que se encontrava. [...]. (BRASIL, 1989)

---

<sup>41</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 3621 / 1993 de autoria da Deputada Benedita da Silva (PT/ RJ) que: “Dispõe sobre a inclusão da História e Cultura da África nos currículos que especifica”.

Como Senadora da República, Benedita da Silva apresentou Projeto de Lei<sup>42</sup> ao Senado Federal, em fevereiro de 1995, que visava incluir a disciplina História e Cultura da África nos currículos escolares, nos moldes dos projetos anteriores. Porém, a referida proposta mais uma vez foi arquivada ao final da 50ª legislatura (1995 -1999) utilizando da definição aferida pelo Art. 332 do Regimento Interno do Senado Federal (BRASIL, 1970). Ressaltamos que o debate, em curso, era a discussão sobre a LDB, pois o movimento negro precisava garantir a obrigatoriedade na lei complementar.

Em 28 de agosto de 1995 dava entrada na Câmara dos Deputados outro Projeto de Lei<sup>43</sup> de autoria do então Deputado Humberto Costa (PT-PE), que versava sobre a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da história da cultura afro -brasileira. Além da obrigação na disciplina História, o projeto também já mencionava a importância de outras disciplinas como a Educação Artística no processo de afirmação da cultura afro -brasileira.

O trâmite do PL foi lento, o que o caracterizou como um projeto de pouco interesse do parlamento. Este teve como relatora na Comissão de Educação, a Deputada Esther Grossi. No entanto, o mesmo foi arquivado por conta do fim da legislatura, no entanto, matéria similar seria reapresentada no início da legislatura seguinte em 1999, pelo Deputado Ben-Hur Ferreira (PT/ MS) e pela Deputada Esther Grossi (PT/ RS).

No ano de 1997, Abdias do Nascimento, agora como Senador da República (PT/RJ), apresenta ao Senado Federal o mesmo projeto da década anterior à Câmara dos Deputados, que dispõe sobre medidas de ações compensatórias para a implementação da isonomia social do negro. O referido projeto novamente é arquivado por conta do fim da legislatura.

Antes mesmo do início de tramitação de mais uma proposta<sup>44</sup> que visasse regulamentar o ensino da história da África, em 1998, o Deputado Eduardo Jorge (PT/SP) sugere por meio de requerimento que seja encaminhado ao Poder Executivo, leia-se Ministério da Educação, proposta de revisão dos conteúdos da disciplina História para que

---

<sup>42</sup> Projeto de Lei do Senado Federal nº. 18/ 1995 de autoria da Senadora Benedita da Silva (PT/ RJ) que: “Inclui a disciplina História e Cultura da África nos currículos que especifica”, apresentado no dia 22 de fevereiro de 1995.

<sup>43</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 859 / 1995 de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE) que: “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina História da Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências”.

<sup>44</sup> Citamos outra proposição decorrente da luta pela inclusão da temática História e Cultura Afro -Brasileira. O PL 7276/2002 apresentado pelo Deputado José Carlos Coutinho (PFL/RJ) prevê a obrigatoriedade da inclusão também da referida temática. Chama atenção é que no ato de apresentação do projeto (05/11/2002) o projeto da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira já havia sido aprovado na Câmara e no Senado, aguardando apenas promulgação do Presidente da República.

fosse incluída a História da África Negra no período da América pré-colombiana. A indicação sugere a outro Poder – Executivo – a adoção de providência ou a realização do ato administrativo ou de gestão das políticas públicas.

O PL 259/1999 – apresentado pela Deputada Esther Grossi (PT/ RS) e o Deputado Ben-Hur Ferreira (PT/ MS), em 11 de Março de 1999 – foi o projeto que buscou estabelecer outra forma de pensar e encarar o ensino da disciplina a proposta pelo movimento negro historicamente.

Era início da 51ª legislatura (1999-2002), os referidos deputados reapresentam ao Congresso Nacional matéria similar à apresentada anteriormente pelo Deputado Humberto Costa, visando, segundo os autores, “[...] criar condições para a implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira” (BRASIL, 1999, p. 10943).

É presente na justificativa do projeto a articulação da proposição às discussões educacionais, que dão conta dos efeitos do eurocentrismo atual no currículo escolar, aos efeitos nefastos do livro didático em relação à imagem e à história do povo negro, além da referência às lutas do movimento negro.

Os deputados reconheciam que a educação é um instrumento de garantia dos direitos cidadãos, portanto caberia ao Estado o compromisso político da readequação dos currículos escolares aos anseios dos diferentes segmentos étnicos e raciais da população.

O PL 259 trazia no bojo de sua proposta, entre outras coisas, no artigo 1º a obrigação dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus a cumprirem com o estabelecido na ementa do PL.

No parágrafo 1º, trazia as determinações sobre o conteúdo programático que tratava o *caput* do artigo. Aparecem, desse modo, os conteúdos referentes à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e ao negro na formação da sociedade nacional, os quais buscariam resgatar a contribuição do povo negro nas áreas: social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Em parágrafo subsequente, apresentava como estes conteúdos estariam distribuídos no currículo escolar, fundamentalmente em seu todo, e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

No parágrafo 3º, o projeto pretendia regulamentar temporalmente o currículo, ou seja, determinando na carga horária das disciplinas História do Brasil e Educação Artística no Ensino Médio a obrigatoriedade da temática da Lei. O projeto, desta maneira, tratava os

conteúdos de forma sectarizada, que de uma maneira ou de outra, engessaria o currículo escolar.

No artigo 2º, o PL 259 acompanha os outros projetos apresentados anteriormente, a exemplo da luta pela garantia da formação de professores, que atenderia aos interesses do movimento negro e inarredavelmente da temática da lei. Era presente novamente a obrigação da participação de entidades do movimento na formação dos professores aptos a tratarem do tema.

Como já vimos, matéria similar já havia sido apresentada nos projetos anteriores, que previam a formação de professores com a participação do movimento negro.

O PL 259/1999 trazia ainda a inclusão do dia 20 de Novembro no calendário escolar, como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, além de revogar as disposições anteriores em contrário. A inclusão deste dia foi uma das marcas características da influência do movimento negro na elaboração do PL 259, visto que o dia da Consciência Negra é uma data idealizada pelo movimento desde o final da década de 1970, que representa o ideal de libertação da opressão, da valorização da identidade negra, bem como de sua diversidade e consciência histórica.

A tramitação iniciou na Comissão de Educação no mês de agosto de 1999, não recebendo nenhuma emenda ao projeto original, o que seguiria o trâmite normal com a aprovação do parecer do Deputado Evandro Milhomem, por unanimidade, pela aprovação do PL 259, na forma em que foi proposto (BRASIL, 1999, p. 36.738-741).

Após um ano e cinco meses parado na Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, em novembro de 2001, a PL 259 teve o parecer a favor de sua constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa, havendo apenas duas alterações: a primeira previa a supressão da cláusula de regulação genérica por via de emenda, o que significou a alteração no PL, suprimindo o art. 5º do projeto que previa a revogação das disposições em contrário. A segunda alteração foram duas emendas de redação aprovadas no dia 12 de Março de 2002, que substituíam as expressões referentes a ensino de 1º e 2º graus pela adequação aos dispositivos da Lei 9.394/1996 que estabelece as terminologias “Ensino Fundamental e Médio”.

Sob a égide do bicameralismo, que fundamenta o Poder Legislativo, no dia 05 de Abril de 2002 chega ao Senado Federal o PL 259 e, transforma-se em PL 17 / 2002 que deveria ser analisado pelos Senadores para que pudessem, segundo a Constituição Federal, aprovar, rejeitar ou emendar o Projeto de Lei.

Decorrido o trâmite interno<sup>45</sup>, determinado pelo Regimento do Senado Federal, o PL 17 / 2002 foi aprovado na Comissão de Educação e na Comissão de Justiça, mas referida proposta estagnaria como é prática comum em todo ano eleitoral brasileiro, haja vista que os senadores estavam envolvidos em suas campanhas para reeleições ou pelas corridas eleitorais para Governador e Presidente da República em suas bases eleitorais.

Entre as faltas de quórum que marcaram aquele ano legislativo, o Projeto de Lei nº. 17 foi incluído na ordem de votações do dia 29 de Outubro de 2002, sendo previsto para este tipo de matéria a discussão e a votação em turno único, tal como a Constituição prevê no Art. 65.

Portanto, somente no dia 29 de Outubro de 2002, no plenário do Senado Federal, o Projeto de Lei que institui no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é aprovado, dentro do estilo de votações marcado pelos trâmites regimentais com o encaminhamento de votação aprovado sem discussão pelos parlamentares. (BRASIL, 2002, p. 18.681).

Do início de novembro até o dia 17 de dezembro de 2002, o projeto recebeu a sua redação final e adequação à legislação vigente, leia-se, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Somente no dia 02 de Janeiro de 2003, o Projeto de Lei do Senado nº. 17/2002 foi remetido à sanção presidencial. A Constituição prevê no Art. 66 poder ao mandatário, de considerar o projeto inconstitucional ou contrário ao interesse público, podendo vetar o projeto na sua totalidade ou parcialmente.

Era o início de um ano que marcaria mudança de partidos no comando do Governo Federal brasileiro. O Presidente eleito Luis Inácio Lula da Silva convoca as instituições do Estado e da Sociedade para participarem de um amplo debate sobre o racismo e para se empenharem na sua superação. Daí, é que no início de seu mandato em 2003, precisamente no dia 09 de Janeiro sanciona o PL 259 (Câmara) / PL 17 (Senado), transformando-o na norma jurídica 10.639/2003.

Não podemos esquecer, neste processo, de que a sanção desta Lei não coube ao simples e comprometido gesto do Presidente Lula para com os negros brasileiros. Era uma medida que se não fosse tomada pelo Presidente da República, poderia ser pelo Presidente do Senado Federal, transcorrida a data que marcaria o silêncio do Presidente com aquela Lei.

---

<sup>45</sup> Sistema de Tramitação de Matérias – PLC 017/2002. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>.

Mais importante ainda é sublinhar a sanção da Lei n.º. 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, veio acompanhada de dois importantes vetos do Presidente da República.

Argumenta o Presidente da República na Mensagem n.º. 07<sup>46</sup> a necessidade de vetar parcialmente, por contrariedade do interesse público o Parágrafo 3º do Artigo 26 -A da LDB, o qual pretendia estabelecer dez por cento de dedicação exclusiva para o ensino do conteúdo programático da temática da referida lei no Ensino Médio. E o Art. 79 -A que estabelecia a obrigatoriedade da participação do movimento negro no processo de capacitação dos professores.

O artigo que pretendia disciplinar a organização temporal das atividades curriculares do ensino da temática, em questão, no Ensino Médio, teve como objeto de argumentação da Presidência a de que não atendia os preceitos da legislação de que na fixação dos currículos mínimos da base comum nacional, os valores sociais e culturais das diversas localidades e regiões fossem preservados, garantindo, com isso, o esquema flexível de operação do novo currículo nacional, além de desrespeitar o pacto colaborativo estabelecido entre a União, os Estados e os Municípios na de finição dessa proposta de currículo.

O outro artigo que pretendia garantir a presença de entidades do movimento negro na “capacitação dos professores” foi vetado por conter matéria estranha ao seu objeto, visto que na LDB de 1996, não se encontra nenhuma menção ou tampouco disciplina a capacitação de professores.

Os vetos presidenciais marcaram uma posição firme da Presidência da República, mas que contrariou politicamente os interesses do movimento no processo de condução das políticas que tratam da questão racial relacionadas à educação.

Ao vetar os artigos que pretendiam legislar sobre aspectos inconstitucionais, mas que pretendiam garantir a presença do movimento negro no controle da execução da Lei barraram-se as propostas históricas que demonstravam a vontade política dos negros em conduzir as políticas educacionais relacionadas ao aspecto racial.

Se, desde o início do trâmite histórico das propostas baseadas nesta luta, resguardava-se ao movimento negro o guardião da verdadeira história e cultura afro-brasileira

---

<sup>46</sup> Mensagem n.º. 07, de 09 de Janeiro de 2003 do Presidente da República ao Presidente do Senado Federal comunicando o veto parcial do Projeto de Lei n.º.17, de 2002 (n.º. 259/1999 na Câmara dos Deputados) que: “altera a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro - Brasileira e Africana”, e dá outras providências”.

e africana, percebemos um posicionamento tímido do movimento ao não se manifestar publicamente contrariando o veto.

Demonstrou-se também, que para o movimento negro era pouco claro a apresentação de propostas educacionais, sérias, coesas e coerentes com a legislação educacional. O Governo demonstrava que longe de acatar as mais variadas propostas de condução das políticas públicas relacionadas aos movimentos sociais, evidenciava seu compromisso com o Estado democrático de direito e com o interesse coletivo, não mais somente pensado a partir de grupos setorializados.

Extrapolado o tempo regimental no Congresso Nacional para a apreciação dos vetos presidenciais, estes são colocados em votação tempos depois, em 20 de maio de 2004.

O veto do Presidente ao parágrafo que previa a vinculação temporal do currículo do Ensino Médio foi mantido por 229 votos dos congressistas a favor da manutenção do veto, 22 votos contra, e 07 abstenções. (BRASIL, 2004, p. 16.483).

O outro veto do Presidente era pelo fato da Lei não legislar sobre matéria similar ao seu interesse. Desta forma, o veto derrubou a proposta do movimento negro de participar da formação de professores, e que por falta de quórum<sup>47</sup> não pôde ser votado.

O que chama a atenção neste processo, é que os dois vetos que estavam sendo discutidos foram apresentados ao mesmo tempo, um embaixo do outro na cédula de votação e, surpreendentemente, um foi votado com um total de 258 parlamentares, exercendo o direito do voto e outro artigo, tendo sido adiada sua votação, visto que apenas 255 parlamentares haviam votado. Isso por um lado mostrou o desinteresse dos congressistas em contrariar o veto do Presidente da República, como mostrou o aparente consentimento do movimento negro em não exercer a pressão necessária à derrubada do veto. Depois deste dia, o veto relativo à participação do movimento negro na formação de professores, foi marcado pelo aparente silêncio e consentimento com a decisão do Presidente da República.

Portanto, após a tramitação das votações do veto presidencial, encerrava-se o histórico do processo legislativo da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A Lei n.º.10.639/2003 trouxe com sua sanção manifestações de todas as origens a favor e contrárias a ela, de intelectuais, jornalistas, educadores etc.

---

<sup>47</sup> Na ata de votação do Congresso Nacional no dia 28 de maio de 2004 (BRASIL, 2004, p. 16.483), os vetos presidenciais sobre as diversas Leis que precisavam ser votados pelos membros do Congresso Nacional, foram votados em cédula única, como de *práxis* do Congresso Nacional.

Manifestações, como a de Schwarstsman (2003)<sup>48</sup>, questionavam sobre “[...] até que ponto vale a pena mobilizar toda a estrutura de formação de professores para torná-los aptos a ensinar a história africana”. Ou, como pode se pensar em um projeto de lei que, na sua justificativa, pregava o direito à diferença e que reconhece que todos têm direitos iguais, se no ato de sua sanção, “a golpes de caneta” ignora todos os demais grupos étnicos “ditos” minoritários. Segundo o autor, a lei acaba incorrendo no mesmo autoritarismo que presumivelmente tentava combater.

Outros argumentos assinalam o caráter autoritário e o fato da lei ser desnecessária ao ensino da história da contribuição africana. Góis (2003)<sup>49</sup> aponta questionamentos feitos por outros grupos de educadores, que caminharía no fato da possível reação de diferentes grupos étnicos que, por se sentirem pouco representados nos currículos, começariam a pressionar o Estado a ver sua história e cultura serem consideradas em lei e obrigatória em nossas escolas.

Ulisses Panisset, nesta mesma entrevista, afirma que a Lei n.º. 10.639 pode engessar o currículo, pois as “medidas que são tomadas de cima para baixo” contrariam o princípio apregoado na LDB da flexibilização do currículo. Afirma o ex-membro do Conselho Nacional de Educação que o currículo pode se transformar em uma “camisa de força onde o governo diz o que tem que ser ensinado”.

Petronilha Silva, também consultada na reportagem (GÓIS, 2003), em defesa da lei, acha justo que outros grupos étnicos também cobrem melhor tratamento, apesar de crer que não seria necessário criar leis específicas para cada grupo.

Antes da apresentação das DCNERER, ocorreram dois momentos em que o Conselho Nacional de Educação manifestou encaminhamento em relação à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, antes mesmo da definição de Diretrizes Curriculares específicas sobre esta temática, que demonstravam o entendimento do CNE e seu posicionamento de forma insatisfatória ao anseio do movimento negro

A primeira diz respeito à indicação feita pelo, então, Deputado Paulo Paim (PT/RS), na qual o parlamentar solicita ao Conselho Nacional de Educação que se manifeste em relação ao ensino da referida temática nos currículos da educação básica e ensino superior.

---

<sup>48</sup> *Folha Online* – Pensata – Hélio Schwarstsman. A escola, o racismo e a “Ilíada”. 23/01/2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u89.shtml>>. Acesso em: 14 jun. 2006.

<sup>49</sup> *Folha Online* – Sinapse – Antônio Góis. O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro. 28/01/2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u270.shtml>>. Acesso em: 14 jun. 2006.

O parecer CNE/CP 88/1998<sup>50</sup>(CNE, 1998b), de autoria da conselheira Eunice R. Durham, demonstra o entendimento do Conselho Nacional de Educação naquele momento em relação à inclusão da disciplina História da África. O parecer atua em dois níveis de esclarecimento em relação à indicação do Deputado Paulo Paim. Inicialmente, diz respeito à competência e à decisão do Conselho Nacional de Educação e de suas respectivas Câmaras de produzirem e estabelecerem apenas diretrizes gerais para a formulação do currículo dos diversos níveis da educação brasileira. É clara a preocupação do parecer em não estabelecer obrigatoriamente disciplinas e contrariar o encaminhamento técnico estabelecido pelo CNE, no estabelecimento de Diretrizes Curriculares que respeitassem as diversidades e particularidades regionais.

Em seguida, entende que as recomendações emanadas a partir do esclarecimento sobre a legalidade do ensino da História da África sejam determinadas em orientações, que contemplem a definição de habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos a respeito das áreas em questão.

O Parecer afirma que “[...] a questão das culturas africanas está satisfatoriamente coberta nos parâmetros curriculares nacionais das quatro séries iniciais como tema transversal, o qual foi elaborado com a participação da comunidade afro-brasileira”. (CNE, 1998b)

Além de afirmar a concordância do movimento negro com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Parecer (Ibid.) deixa claro a pouca importância dada à temática pelo Conselho Nacional de Educação e para concluir solicita que as “recomendações” fossem encaminhadas ao MEC para que a História da África integrasse os parâmetros curriculares das séries finais do Ensino Fundamental e do Médio que estavam em fase de elaboração final. O documento sugere que fosse também encaminhada à comissão de especialistas que estavam responsáveis pela elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de Graduação no Brasil .

O segundo momento que marca esta trajetória diz respeito ao Parecer CNE/CEB 24/2002<sup>51</sup>, que teve como relatora a ex-conselheira Francisca Novantino Pinto de Ângelo. O Parecer visava demonstrar qual entendimento do Conselho Nacional de Educação

---

<sup>50</sup>Parecer CNE/CP 88/1998. Propõe a Inclusão da disciplina “história da África” nos currículos mínimos obrigatórios da educação básica e dos cursos de graduação das áreas de Humanidades e Ciências Sociais. (CNE, 1998b)

<sup>51</sup> Parecer CNE/CEB 24/2002. Consulta sobre a inclusão da disciplina de Cultura Afro-Brasileira no Currículo das Escolas da Rede Municipal de Ensino. (CNE, 2002a)

em relação à disciplina obrigatória de cultura afro-brasileira no currículo das escolas da rede municipal de ensino do município de Londrina/ PR.

A questão levantada pela Secretaria de Educação, do referido município, questionava sobre a legalidade<sup>52</sup> do Poder Legislativo Municipal, em criar novas disciplinas no currículo escolar, e se a Secretaria estava correta em encaminhar o trabalho da disciplina de forma interdisciplinar, tal como era proposto no documento “Pluralidade Cultural” dos PCNs.

O Parecer (CNE, 2002a) da relatora era de acordo com a postura adotada pela Secretaria de Educação do Município, ao recomendar que o tema em pauta fosse tratado no âmbito da transversalidade, de forma interdisciplinar e integrado ao conjunto dos componentes curriculares, por não poder tratar o Poder Legislativo Municipal de qualquer inclusão de disciplina na parte do currículo destinada à Base Comum Nacional.

A relatora argumenta que concorda com a Secretaria de Educação do referido município, pelo fato da Lei Municipal, que estimulava a consulta, não tratar sobre a obrigatoriedade de sua execução na parte diversificada do currículo, além do fato do Poder Legislativo não integrar o Sistema Municipal de Ensino.

O que chama atenção neste Parecer (Ibid.) é a afirmação que o “[...] tema de cultura afro-brasileira não constitui uma nova área do conhecimento”, portanto não cabendo orientações e diretrizes ao ensino desta área. Afirmava a relatora que “[...] o tema pode ser contemplado no conjunto do conhecimento” trabalhado pelas diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular brasileira.

O CNE muda significativamente o seu posicionamento meses depois, pois este passaria a discutir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais. Após a discussão da elaboração da DCNERER, estas, foram instituídas pela Resolução n°. 01, de 17 de Junho de 2004, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004b)

Esta Diretriz prevê a inclusão, nos currículos básicos das instituições de ensino que atuam nos variados níveis e modalidades da educação brasileira, a de conteúdos e atividades curriculares relativos à educação das relações étnico - raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes. Apresentamos a

---

<sup>52</sup> A Câmara Municipal de Londrina havia aprovado uma Lei Municipal em 1995 que previa a obrigatoriedade da disciplina Cultura Afro-Brasileira e estabelecia a Secretaria de Educação a organização na rede de ensino e a qualificação dos professores.

seguir as prescrições presentes nas novas diretrizes aprovadas e homologadas pelo Ministro da Educação.

No artigo 1º, coube ao legislador descrever a que e a quem serviria as novas Diretrizes Curriculares. Trouxe dessa forma, para o conjunto da reforma curricular iniciada nos meados da década de 1990, as primeiras diretrizes que prescreveriam suas diversas medidas a todos os níveis e modalidades da educação brasileira, ressalvada o caráter especial aos programas de formação inicial e continuada de professores.

Configuram-se, com esta medida, as Diretrizes Curriculares com maior abrangência a respeito dos níveis da educação brasileira. É a definição que a Lei nº.10.639 precisava, visto sua abrangência se referir aos conteúdos da história e cultura afro-brasileira, previstos para todo o currículo escolar, apesar da obrigatoriedade às áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Desde a tomada de posição pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e, mesmo durante os debates da Lei nº.10.639, a formação de professores foi um aspecto crucial da luta do movimento negro. Desse modo, a DCNERER reproduziu em parte esta preocupação, dada a ressalva, a que *caput* do artigo reserva aos programas de formação de professores.

**Art. 01** - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, **em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.** (grifo nosso)

Ademais, a preocupação do movimento negro com a obrigatoriedade da discussão da temática, nos cursos de formação de professores, teve sua conquista melhor articulada, quando vista especialmente nos parágrafos do referido artigo, visto que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

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

Neste sentido, a obrigatoriedade das instituições de ensino superior, neste rol, as que formam professores, de cumprirem as DCNERER, teve atenção especialmente

garantida quando da vinculação do cumprimento da execução das orientações das Diretrizes à avaliação das condições de funcionamento destas instituições, logo garantindo a obrigatoriedade desejada pelo movimento negro.

No artigo 2º, do referido documento, são apresentados os objetivos reais das diretrizes. Nos parágrafos do artigo, no total de três, dois buscam dimensionar a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

São definidas no parágrafo 1º a promoção e a divulgação de novos valores, posturas e práticas na escola quanto à pluralidade étnico-racial. Dessa forma, pretende-se que a educação das relações étnico-raciais busque consolidar a prática de stas relações de forma positiva no seio da sociedade brasileira. O parágrafo 2º aponta que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana facilitará a valorização das raízes africanas da nação brasileira.

O 3º parágrafo, deste artigo, especificamente, trata o legislador do regime de colaboração, dos sistemas de ensino e autonomia dos entes da Federação. Cabe aos respectivos conselhos de educação estaduais e municipais a normatização das diretrizes a cada sistema de ensino, bem como a fiscalização da implantação das novas diretrizes.

No artigo 3º, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil incursionam por indicações curriculares, que deverão ser estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, atendidas as recomendações explícitas no Parecer CNE/CP 003/2004.

As Diretrizes estabelecem também as competências e habilidades exigidas por esta nova orientação curricular. As DCNERER referenciam algumas temáticas que podem ser traduzidas em princípios gerais, determinações e algumas providências, que prescrevem as ações dos sistemas de ensino, estabelecimentos escolares e professores em geral.

São princípios do documento legal: a Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de identidade e de direitos e as Ações Educ ativas de Combate ao Racismo e às Discriminações. São prescritas também algumas determinações ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Definem-se orientações a respeito de cada eixo temático de ensino. São trabalhados os encaminhamentos gerais de organização do ensino de História Afro-Brasileira, ensino de História da África, ensino de Cultura Afro-Brasileira, Cultura Africana, História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana.

Os argumentos apresentados são encontrados no Parecer CNE/CP 003/2004 (CNE, 2004a), que tem por objetivo explicitar e interpretar o conteúdo das Diretrizes em questão e aplicá-la ao seu campo específico.

Nesse caso, os mandamentos constitucionais e legais de combate ao racismo e da valorização das culturas formadoras no Brasil são gerais, cabendo ao Parecer (Ibid.) explicitar o seu conteúdo para a escola em termos de currículo e posturas.

No parágrafo 3º, do artigo 3º, é feita referência a Lei nº. 10.639/2003 pela única vez, assinalando que o ensino sistemático de História e Cultura Afro -Brasileira e Africana na Educação Básica refere-se, em especial, aos componentes curriculares das disciplinas Educação Artística, Literatura e História do Brasil, mas estes conteúdos também devem estar presentes em toda a organização escolar e no currículo como um todo.

Trata o parágrafo 4º, do artigo 3º, do incentivo que os sistemas de ensino deverão garantir às pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

O artigo 4º permite o estabelecimento da parceria com o movimento negro para ajudar no planejamento e execução de projetos e medidas anti -racistas.

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

Para fortalecer o direito dos alunos afro -descendentes, no artigo 5º, indica-se a obrigação por parte dos estabelecimentos de ensino de garantirem ensino de qualidade, remetendo o artigo à preocupação central com os comportamentos e as atitudes dos professores que precisam, segundo as Diretrizes, ser capazes de corrigir posturas, atitudes, ou mesmo palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Dessa forma, são novamente explicitadas as competências e as habilidades necessárias à implementação das Diretrizes por parte dos professores. A preocupação com a formação de professores e o uso competente do domínio de conteúdo sobre a educação das relações étnico-raciais são identificados na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de garantirem apoio sistemático aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro -Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Prescreve o artigo 6º sobre as situações de discriminação que podem ocorrer na escola, apontando sugestões de encaminhamento, que podem ser educativas para o reconhecimento e respeito da diversidade, agindo de forma preventiva, bem como devem garantir o direito constitucional, prevendo que na manifestação de preconceito e racismo, estes passam a ser considerados crimes imprescritíveis e inafiançáveis.

Art. 06. Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

Neste artigo, o legislador tratou de aspectos gerais de combate ao racismo, estabelecidos por meios, como o encaminhamento de solução para estas situações e, em parágrafo único, tratou de fazer referência ao especificismo dos mecanismos legais de repressão ao racismo.

O 7º artigo prevê para os sistemas de ensino a responsabilidade na edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao Parecer 03/2 004 (CNE, 2004a). Isso levou o MEC a editar uma grande quantidade de livros que aponta vários caminhos, soluções, metodologias etc. ao trabalho com a educação das relações étnico -raciais.

Isso demonstra a preocupação do legislador sobre o livro didático como um instrumento importante de controle do cumprimento dos objetivos e aprendizagens considerados mínimos à execução do ensino da história e cultura da população negra.

Segundo o Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a), os livros didáticos devem abordar “[...] a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes”. O CNE, desta maneira, pretende garantir o ordenamento do processo pedagógico através da intervenção no livro didático.

No artigo 8º é tratada a exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino dos conteúdos que tratam as referidas Diretrizes. Mediante o mecanismo de controle exercido pelos comunicados propostos no §1º do referido artigo ao Ministério da Educação e à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR, as Diretrizes regulam o processo e garantem a inspeção sobre as escolas, por meio da “exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico -Raciais”.

O 9º artigo trata o expediente de revogar as disposições em contrário e de estabelecer as novas diretrizes.

Esta síntese das Diretrizes aprovadas e homologadas pelo Ministro da Educação foi fundamental para entendermos a relação deste documento com o movimento negro. Esta analogia pode ser compreendida pela capacidade de absorção das propostas do movimento, na Resolução Final das Diretrizes (CNE, 2004b), o que levará posteriormente a identificar o que foi proposto no momento da elaboração e o que realmente foi acatado no documento curricular final.

### 3.3 O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Inicialmente, é interessante falarmos com que amostragem do movimento negro, estamos trabalhando nessa pesquisa. Trabalhamos apenas com uma fração deste chamado movimento, constituída por representantes de entidades ou grupos, bem como militantes individualmente, tal como está definido no Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a). Assim, quando este trabalho menciona o movimento negro, estamos nos referindo apenas a representantes – militantes – dos “dois grupos”, que efetivamente são os sujeitos desta pesquisa.

A partir dessa nossa definição de movimento negro, apresentamos as estratégias que esses representantes do movimento negro adotaram, quando da elaboração das DCNERER. Estabelecemos como marco inicial dessas estratégias a nomeação da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ao Conselho Nacional de Educação.

De acordo com a matéria intitulada “Afro-descendentes e índios têm cadeira no CNE”<sup>53</sup>, publicada pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação de 19 de março de 2002, quando da homologação pelo Presidente da República dos nomes das conselheiras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>54</sup>, afro-descendente e Francisca Novantino

---

<sup>53</sup> Afro-descendentes e índios têm cadeira no CNE. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 out. 2007.

<sup>54</sup> A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi indicada pelo movimento negro a ocupar um a vaga no Conselho Nacional de Educação. A conselheira teve seu nome homologado pelo Presidente da República por ser indicada pelo grupo que representa e pelo fato do governo brasileiro passar a cumprir as metas estabelecidas na III Conferência Mundial contra o Racismo e discriminações correlatas acontecido em setembro de 2001.

Pinto de Ângelo, da etnia Pareci. O Ministro da Educação Paulo Renato dizia que o governo brasileiro com aquele gesto cumpria o compromisso assumido por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo. Dessa maneira, a indicação do CNE é devido ao compromisso político do governo brasileiro pós-Durban<sup>55</sup> que teve repercussões em todas as esferas de decisão das políticas públicas brasileiras.

A DCNERER teve alavancada sua discussão, a partir da entrada no Conselho Nacional de Educação de uma representante indicada pelo movimento negro, que provocou com mais afinco o debate sobre as questões étnico-raciais.

O movimento, ao garantir a indicação de uma conselheira, consolidava sua articulação, seu desejo e expectativa para a definição das orientações a respeito do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira professora doutora negra no Brasil, pesquisadora de relações étnicas e raciais na educação, tem acumulado em sua experiência a discussão, a implantação de estratégias e de programas de combate à discriminação racial na educação, motivos pelos quais a credenciaram à incumbência de representar o movimento negro e posteriormente relatar a elaboração das Diretrizes.

No ano de 2002, a conselheira Petronilha Silva solicitou<sup>56</sup> ao Pleno do CNE manifestação sobre a questão da educação e das relações étnico-raciais, trazendo a história e cultura afro-brasileira para o centro do debate. Em seguida foi formada uma comissão para elaboração do Parecer sobre o assunto. A comissão bicameral foi formada por Petronilha Silva, Marília Ancona-Lopez, Francisca Novantino e Carlos R. Jamil Cury.

Lembramos que a Indicação da conselheira se deu 06 (seis) dias após a aprovação do PL 17/2002 no Senado Federal (posteriormente Lei nº.10.639/2003), significando que, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana era irreversível e se tornaria legislação educacional específica, o que proporcionaria ao CNE a interpretação e normatização da obrigatoriedade do ensino da temática a que a Lei se referia.

---

<sup>55</sup> O Plano de Ação pós-Durban é produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, onde governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, foram conclamados a elaborar medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia. Desse documento extraíram-se os desafios a serem enfrentados pelo Estado brasileiro.

<sup>56</sup> Indicação CP 06/2002. Assunto: avaliação de políticas educacionais de reconhecimento da população negra brasileira e de afirmação de seus direitos, entre outros, o de direito à história, à identidade e à cidadania. Conselheira: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprovado em 05 de Novembro de 2002. (CNE, 2002b)

Desta forma, o movimento negro inicia sua participação no processo de elaboração desde a indicação ao CNE de uma militante negra a este conselho. A consolidação de sua indicação favoreceu a tomada de posição do Governo brasileiro a normatizar orientações e diretrizes curriculares visando a educação das relações étnico-raciais. Um das respostas de um dos ex-conselheiros ao questionário de nossa pesquisa, evidencia isto ao afirmar que:

Creio que ao indicar nomes para integrar o Conselho Nacional de Educação, as entidades do Movimento Negro consultadas tinham o desejo e a expectativa de que algum encaminhamento no sentido de suas demandas e propostas históricas ocorressem. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

A ex-conselheira relatora foi a principal responsável pela condução das medidas realizadas durante a elaboração do Parecer (Ibid.). Como relatora, a ex-conselheira, encaminhou como primeiro momento de recebimento de propostas às Diretrizes, um questionário aos conselhos estaduais e municipais de educação, professores, pais, estudantes e a militantes do movimento negro.

Em resposta ao nosso questionário, outro ex-conselheiro afirma que “[...] esta iniciativa foi tomada pela conselheira Petronilha, como ela conhece melhor do que eu os movimentos negros, não interferi.” (EX-CONSELHEIRO-CNE 03).

Da consulta, participaram, segundo o Parecer 03/2004 (Ibid.), diferentes sujeitos, classificados da seguinte maneira:

[...] grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial.

Da leitura realizada no Questionário encaminhado pelo CNE, percebemos que o interesse dos elaboradores era de consultar somente os “interessados” ou “implicados” com estas Diretrizes. Um dos ex-conselheiros, quando questionado por esta pesquisa, sobre o critério utilizado para escolher os sujeitos para os quais foram enviados os questionários, afirma que:

[...] O critério, como não poderia deixar de ser, foi o do ser parte interessada, especializada em contribuir para uma diretriz curricular nacional. Nesse sentido, era claro que entre os interessados no assunto: os governos, por obrigação, os especialistas, por opção e, **por lógica, os grupos representativos do movimento negro.** (EX-CONSELHEIRO-CNE 02, grifo nosso).

Outro ex-conselheiro, respondendo ao nosso questionário, afirma que:

[...] O Conselho Nacional de Educação sempre faz consultas, **a interessados e implicados**, antes de se manifestar sobre questões-chave para educação brasileira. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01, grifo nosso).

No entendimento de dois ex-conselheiros, o movimento negro era por “lógica” a parte interessada ou implicada na formulação das Diretrizes, isto levou o CNE a enviar o seu questionário<sup>57</sup> na sua quase totalidade, a entidades, grupos e militantes do movimento ou professores e outros, que desenvolvem trabalhos com a questão racial.

Nesse sentido, a resposta de um dos ex-conselheiros é surpreendente, pois delimita mais o raio de abrangência da consulta realizada.

Para a distribuição dos questionários levou-se em conta: - disponibilização de endereço eletrônico ou postal; - interesse e disponibilidade de pessoas e grupos, para responder o questionário. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

O legislador, ao estabelecer o movimento negro como parte interessada na definição dessas diretrizes, esqueceu que e las mesmas não se configuram como específicas para a população negra, ou para escolas dirigidas pelo movimento negro, como quando se quer resolvida alguma questão do contencioso escolar. Estas Diretrizes Curriculares trazem consigo definições para todo o sistema educacional brasileiro, configurando estas, como uma das medidas estratégicas tomada pelo CNE para toda a educação.

O questionário do CNE foi o modo mais “abrangente” encontrado pelo conselho para ouvir os interessados no processo, mas sua distribuição foi feita de maneira “duvidosa”, sobretudo pela “disponibilização de endereços eletrônicos”, dos interessados no processo. O que nos causa estranheza na resposta do(a) EX-CONSELHEIRO(A) CNE 01 é compreender quais critérios foram utilizados para definir o “interesse” e a “disponibilidade” para participar da consulta.

Por mais que o Parecer (CNE, 2004a) afirme que foram encaminhados em torno de 1000 questionários, a “disponibilização de endereços eletrônicos” como confirmado pela resposta do(a) EX-CONSELHEIRO(A) CNE 01, e o fato de ter sido encaminhado de

---

<sup>57</sup> Foram consultados também os Conselhos e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação professores não negros, estudantes e pais de alunos.

forma aleatória a um grupo de discussão na internet<sup>58</sup>, torna duvidosa a ampla consulta realizada ao movimento negro e outros, durante a elaboração das Diretrizes.

Como já visto, sabemos que o movimento negro possui uma amplitude de definições, uma grande quantidade de grupos distintos com interesses próprios de articulação e luta, dessa forma, podemos questionar quais grupos ou que parcelas do movimento participaram efetivamente da consulta realizada.

As repostas ao questionário enviado pelo CNE foram encaminhadas ao correio eletrônico da relatora do processo, fato que impede que tenhamos noção exata de quantas entidades, ou a que grupos o CNE está se referindo, quando consta no Parecer (Ibid.) que foram “[...] envolvidas nas respostas individualmente ou coletivamente em torno de 250 pessoas”.

Outro elemento importante que queremos destacar, são as temáticas estabelecidas no Questionário do CNE. Os sujeitos consultados tiveram a oportunidade de explanar suas propostas, por intermédio de algumas temáticas, que foram escolhidas segundo os ex-conselheiros, a partir de conhecimentos prévios sobre o tema.

Foram apresentadas diversas temáticas, porém entendemos que a centralidade gravita em torno da relação da educação com as questões étnico-raciais, e segundo um dos ex-conselheiros as temáticas centrais do questionário foram escolhidas com base em dois critérios:

[...] **negativamente** foram o combate à discriminação, ao preconceito e às formas de exclusão, **afirmativamente**, o reconhecimento da contribuição das etnias no processo cultural nacional nas suas várias dimensões (trabalho, arte, alimentação). (EX-CONSELHEIRO-CNE 02, grifo nosso).

As experiências de combate à discriminação racial, a dura vivência do contato com manifestações de preconceito, bem como o desenvolvimento de ações de reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e raciais seriam levantadas a partir do acúmulo de experiência dos atores consultados.

Na resposta de outro ex-conselheiro, quando indagado por nós, a respeito destes critérios, afirma que as respostas dos consultados serviriam para mapear os “[...] principais problemas, dificuldades e dúvidas, a fim de poder elaborar indicações, normas e

---

<sup>58</sup> O Questionário do CNE foi encontrado no site de busca “Google” como uma mensagem encaminhada por Ivair dos Santos (membro do grupo Programa para a Educação da População Negra) para os 534 membros do grupo de discussão Negros e Políticas Públicas. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/negrospolitikaspublicas/>>. A mensagem para o grupo é de número 415 do dia 23 de Janeiro de 2003.

ações efetivas” em relação à educação das relações étnico-raciais. (EX-CONSELHEIRO-CNE 03)

As temáticas a que os militantes foram questionados pelo CNE iniciaram com a seguinte pergunta: “[...] o que todos precisam saber sobre as necessidades e interesses da população negra em relação à educação nas creches, nas escolas, nas faculdades?”.

Percebemos que no início das mobilizações a respeito da inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, isto era evidenciado no sentido da valorização da contribuição da população negra à formação social, econômica e cultural brasileira. Entretanto, quando isto é reconfigurado, não somente como uma “necessidade”, mas como “interesse” desta população, percebemos os desdobramentos das lutas contemporâneas do movimento negro que, hoje, prega acima de qualquer coisa, a implementação de ações afirmativas aos negros.

A segunda questão é direta e pergunta sobre “[...] o que os professores precisam saber sobre seus alunos negros?”. Embora reconhecemos que a cultura afro-brasileira sofre um processo de negação e de silenciamento por parte da escola, nos questionamos por que somente conhecimentos sobre seus alunos negros? A limitação, direcionada pelos elaboradores do Questionário do CNE, demonstrava o compromisso com a formulação de um Parecer que contemplasse a população negra, descartando ou colocando em segundo plano, todas as outras composições étnicas e raciais presentes na escola.

A terceira questão é sobre de que maneira os professores podem se inteirar da história e cultura dos africanos, bem como dos brasileiros descendentes de africanos e, desse modo, mostram-se os objetivos de questionamentos dessa natureza.

Primeiro, no histórico da legislação, que trata sobre o ensino desta temática em torno de propostas de legislações nos âmbitos municipais, estaduais e as de nível nacional foi enfatizado que o movimento negro seria o detentor do direito de ensinar esta temática. Obviamente, boa parte das respostas não podem ter seguido em outra direção. Em segundo lugar, as respostas podem ter sugerido a importância dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, como centros de referência sobre a produção e difusão de conhecimento afro-brasileiro.

Em outro momento, é questionado “[...] o que precisam as crianças e os jovens negros aprender na escola?”. Acreditamos que perguntas dessa natureza demonstraram a limitação novamente da compreensão do diálogo com outros grupos étnicos. No entanto, isso confirma o que é apregoadado pelo movimento negro, o qual afirma historicamente que ter

acesso às histórias de vida de seus antepassados proporciona a afirmação da identidade negra e faz com que as possibilidades de enfrentamento da questão racial sejam mais afirmativas.

A próxima questão pergunta “[...] o que os brancos, os amarelos (descendentes de japoneses, coreanos, outros), os povos indígenas precisam aprender a respeito dos negros brasileiros?” Esta pergunta nos deixa claro que o melhor posicionamento do movimento negro, ocupando lugar no CNE e colocando na pauta do conselho a definição de diretrizes específicas sobre uma de suas bandeiras de luta, leva a sobreposição dos negros, em relação aos outros grupos étnicos que formam a sociedade brasileira.

Reconhecemos com isso a redundância do processo de consulta, ainda mais confirmado, quando se indaga na sexta questão a respeito de como deve ser a escola de qualidade para bem atender os alunos negros em todos os níveis de ensino da Educação: Infantil, Fundamental, Médio e Superior.

Nas perguntas seguintes (7ª e 8ª) deveriam ser levantadas pela militância, questões a respeito do que é necessário e não pode faltar, para que todos os negros recebam educação de qualidade em todos os níveis de ensino, bem como para facilitar o acesso da população negra a todos estes.

A partir disto é importante questionarmos porque o CNE buscou discutir questão de acesso a todos os níveis (inclusive Superior) da educação brasileira. Parece-nos que o legislador buscou, com essa pergunta, contar com apoio para afirmar a adoção de cotas para negros no Ensino Superior.

Como sabemos, o processo de elaboração do Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a) teve início com a consulta pública realizada por meio desse questionário. Este<sup>59</sup> foi aplicado<sup>60</sup> entre os meses de janeiro a março de 2003.

Segundo um dos ex-conselheiros o objetivo do questionário do CNE foi o de:

Conhecer melhor a realidade brasileira, as experiências vividas e as propostas existentes fruto de reflexões anteriores. O objetivo era o de elaborar Diretrizes realistas que provocassem ações positivas e efetivas a favor da inclusão e valorização das diferenças étnico-raciais. (EX-CONSELHEIRO-CNE 03).

---

<sup>59</sup> O questionário aplicado pelo CNE encontra-se em Anexo neste trabalho.

<sup>60</sup> Ressaltamos que a divulgação do Questionário também ocorreu por outros meios, os quais, no geral, buscaram dar amplitude ao processo, tentando o configurar como um processo de consulta caracterizado pela democrática participação dos setores “envolvidos”. O Boletim *Eparrei online*, de Fevereiro de 2003, disponível em: <[www.firmaproduções.com](http://www.firmaproduções.com)> conchama os militantes negros que interessados em contribuir com o processo de elaboração que enviassem mensagens eletrônicas ao endereço profissional da Relatora com o objetivo de ter acesso ao questionário do CNE.

Para outro ex-conselheiro em resposta ao nosso questionário, referindo-se também ao objetivo do questionário do CNE aponta que:

[...] Seria ilógico não convocar o movimento negro que, entre suas tendências e correntes, manifestava a importância do reconhecimento do multiculturalismo na sociedade brasileira. (EX-CONSELHEIRO-CNE 02).

Destacamos inicialmente na resposta dos ex-conselheiros, que o questionário teve grande importância no processo de elaboração das Diretrizes, entretanto ele não é destacado na fala dos militantes do movimento negro, uma vez que nas respostas destes nenhuma referência a esse instrumento foi feita, o que pode indicar que este não o considerou como um instrumento fundamental do processo.

Segundo o Parecer 03/2004 (CNE, 2004a, p.06), os questionários respondidos “[...] mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas”.

Ao analisarmos esta afirmação presente no Parecer e constatar mos que as temáticas abordadas no questionário eram redundantes, as lutas do movimento negro, as identificações de problemas, de dificuldades e de dúvidas sugerem que a participação em si do movimento, como respondente ao questionário do CNE, foi fraca em sua contribuição teórico-prática ao ensino da temática. Sua participação foi, sem dúvida, balizada por critérios políticos e confirmação da participação democrática na elaboração.

Citamos também que um dos ex-conselheiros, em uma de suas respostas as nossas indagações, aponta outra etapa do processo de elaboração, qual seja: a realização de audiências públicas que aconteceram durante o processo de elaboração das Diretrizes, em que suas convocações eram sempre feitas pela rede mundial de computadores no site do CNE. (EX-CONSELHEIRO-CNE 02).

No entanto, no processo que instituiu as Diretrizes, além das respostas de todos os outros ex-conselheiros, bem como nas respostas dos representantes da militância negra consultados nesta pesquisa não encontramos vestígios do acontecimento dessas audiências. Aparentemente, para o ex-conselheiro, foi preciso garantir o caráter democrático e de participação do processo a todo o custo.

Cury (s/d)<sup>61</sup> em publicação na época oferece outras informações de como se deu o processo de participação e interlocução junto à sociedade civil.

---

<sup>61</sup> CURY, C. R. J. **Educação e inclusão racial**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

O CNE em busca de legitimidade de suas posições, cujo caráter interpretativo deve contar com o apoio da lei, não poderia deixar de buscar a participação dos interessados. Daí a abertura a audiências públicas e consultas a múltiplas associações científicas, profissionais e de interesse específico. Nesse Parecer, isso também ocorreu com várias escrituras do Parecer. Era pequeno no início e depois das audiências e consultas foi se adensando até chegar ao estágio atual.

Os outros ex-conselheiros do Pleno do CNE, também, foram sujeitos no processo de elaboração das Diretrizes e, mesmo que a aprovação destas tenha sido unânime no CNE, como nos diz Silva (2004a)<sup>62</sup>, é certo que houve certa polêmica durante a elaboração do Parecer 03/2004 (CNE, 2004a).

[...] Em outras palavras os conselheiros estiveram abertos para o debate, para buscar compreender o ponto de vista da população negra, a situação de exclusão em que vem sendo mantida há 5 séculos. Houve debates, questionamentos de peso, pedidos de esclarecimento, mas não houve má vontade, pelo menos da parte dos que se dispuseram a discutir e que foi a significativa maioria. Penso que haveria muita polêmica se fosse do alcance do parecer a questão das quotas para negros nas universidades. (SILVA, 2004a, p. 03).

Além da consulta realizada, mediante a aplicação do questionário, um dos conselheiros aponta outros momentos, tais como, participação em eventos e em debates promovidos pelo movimento negro, como espaços importantes na elaboração do Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a). Transcrevemos uma de suas respostas ao nosso questionário que confirma isto:

No caso do parecer em pauta, além dos questionários e participação em eventos e em debates promovidos por entidades do Movimento Negro, realizou-se também sessão de trabalho em que representantes da UERJ e da UNEB, universidades que haviam implantado programas de ações afirmativas com cotas para negros, foram convidados e aceitaram participar de apresentação e de debates com os conselheiros do CNE e com convidados. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

Entretanto, sobre os eventos e as sessões de trabalho realizadas, o ex-conselheiro não aponta quais propostas foram apresentadas e como elas foram incorporadas

---

<sup>62</sup> SILVA, P. B. G. **Petronilha Silva fala sobre obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar**. Boletim Informativo PPCOR. 2004. Disponível em: <[www.politicasdacor.net](http://www.politicasdacor.net)>. Acesso em: 05 jan.2007.

ao documento. Sugere ainda as Conferências<sup>63</sup> do Fórum Brasil de Educação, como um dos meios utilizados para se promover as consultas.

E para debater educação e escolarização da população negra, na perspectiva das raízes africanas, o CNE e a UNESCO convidaram para Fórum de Debates o Prof. Dr. Mwalimu Shujaa, que na ocasião era diretor do African World Institut da Fort Valley State University, na Geórgia/USA, a Dr<sup>a</sup> Iolanda de Oliveira do PENESB/UFF, a então assessora da UNESCO, Dr<sup>a</sup> Edna Roland. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

Em publicação resultante desta Conferência, Silva (2004b) expõe as metas do que seria um projeto de educação nacional a partir da contribuição dos negros. Estas metas são as de se criar práticas de enfrentamento e superação do racismo, discriminações raciais e intolerâncias, reconhecimento de valores, pensamento, comportamento dos diferentes grupos étnico-raciais. Visam ao rompimento da homogeneidade de conhecimentos tidos como superiores, bem como orientam para o tratamento diferenciado em situações e condições específicas dos diferentes grupos étnico/raciais. A autora resume neste texto o que estava por vir no Parecer e na Resolução, que institui as DCNERER.

Durante a elaboração do Parecer 03/2004 (CNE, 2004a), citamos também que a relatora Petronilha Silva participou de grupos de trabalho desenvolvidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR durante o ano de 2003, que podem ter contribuído com as discussões das Diretrizes Curriculares.

A ex-conselheira relatora Petronilha Silva fez parte do Grupo de Trabalho instituído por meio da Portaria MEC/SEMTEC nº 08, de 17 de Abril de 2003, criado com fim de propor regulamentação para a Lei 10.639/2003. Este grupo teve 60 dias para encaminhar propostas para o Ministério implementar as determinações da Lei.

No dia 16 de Julho de 2003, foi criada a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes – CADARA, instituída pela Portaria MEC nº 1.942, do qual a ex-conselheira também participou.

Petronilha Silva também compôs um grupo de trabalho que tinha como objetivo elaborar proposta para o estabelecimento de políticas públicas de ação afirmativa que permita o acesso e a permanência de negros em instituições de ensino superior. Este grupo foi instituído pela Portaria Conjunta MEC – SEPIR nº 2.431 de 09 de setembro de 2003.

---

<sup>63</sup> Conferências realizadas pelo CNE ao longo dos anos de 2002 a 2004 em várias cidades do Brasil e sobre variados temas. A sessão realizada em Belém teve como debatedora entre outros Petronilha Silva que falou sobre o projeto nacional de educação dos negros.

Acreditamos que a participação da ex-conselheira do CNE Petronilha Silva nestas iniciativas, podem ter contribuído, de alguma forma, com a discussão das Diretrizes, mesmo sem encontrarmos os registros das discussões desses grupos.

Os militantes do movimento negro, consultados em nossa pesquisa, fazem em geral uma avaliação positiva do processo de elaboração das Diretrizes. Segundo o militante 01, a avaliação do processo de elaboração é a de que:

Foi um processo diversificado agregando pessoas das mais diferentes áreas e níveis de ensino de todo o país e a boa parte delas ligadas ao Movimento Social Negro. Dentro da conjuntura daquele período, realizou-se o que apresentava maiores possibilidades de concretização. (MILITANTE nº. 01).

Percebemos a partir do silêncio dos demais militantes em relação às estratégias de elaboração das Diretrizes, que eles avaliam positivamente o processo de elaboração destas. A afirmação do militante que realizou-se o que apresentava maiores possibilidades de concretização, é facilmente contestada. Primeiro, pela abrangência questionável da estratégia de distribuição do questionário; segundo, pelo fato de que se retomarmos as informações mencionadas na introdução deste trabalho, veremos que muitos militantes nem sabiam que poderiam participar da elaboração dessas Diretrizes Curriculares.

Em geral, esta resposta do militante demonstra que boa parte das pessoas agregadas ao processo de discussão das Diretrizes eram ligadas ao movimento negro, o que dificultaria as críticas às estratégias pensadas e postas em prática por uma militante do movimento, naquele momento, relatora do Parecer (CNE, 2004a) em questão.

As avaliações feitas pelos outros militantes consultados por nossa pesquisa, levam a credenciar a importância da participação do movimento negro no processo, visto por um dos militantes como uma forma de condicioná-las às reais necessidades educacionais dos negros.

Sem a presença do Movimento Social Negro, como preconizam as Diretrizes, a sua elaboração estaria fora das reais necessidades educacionais que devem ser incluídas nos currículos da Educação Básica, criadas historicamente pelas organizações negras. (MILITANTE nº. 01).

Para outro militante, o movimento negro foi:

[...] o grande artífice desse processo de construção histórica de um novo tempo curricular. (MILITANTE nº. 02).

Segundo a resposta de outro militante é sinalizado o grande mérito do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, que foi o de:

[...] viabilizar a execução de uma política curricular que coloca o negro brasileiro como sujeito na construção da sociedade brasileira. (MILITANTE n°. 05).

A política curricular estabelecida com as diretrizes curriculares étnico-raciais foi construída com a participação<sup>64</sup> direta do movimento negro. Os militantes que responderam individualmente, os grupos e a participação da Relatora, ativista negra, foram os representantes do movimento no processo de elaboração do documento.

Esta afirmação toma corpo, quando um dos ex-conselheiros relata parte do seu histórico de luta e como as sugestões dos militantes foram incorporadas ao processo de elaboração das Diretrizes.

A conselheira relatora do parecer é militante do Movimento Negro, pesquisadora de questões relacionadas a relações étnico-raciais e educação, participou como assessora dos Agentes de Pastoral Negros, do qual faz parte, no 1º Encontro Nacional de Entidades Negras, apresentou sugestões para o documento entregue ao Presidente da República, por entidades do Movimento Negro, em 1995. Mas também teve contato e intercâmbio com entidades, entre outros, MNU, União e Consciência Negra, Associação de Mulheres Antonieta de Barros, Maria Mulher, CEDEMPA, Mulheres Negras da Baixada Santista, Coletivo de Professores Negros dos Agentes de Pastoral Negros do Rio Grande do Sul, Núcleo de Estudos Negros (NEN). Muitas informações, sugestões, propostas foram colhidas em encontros e atividades de diferentes grupos do Movimento Negro em diferentes regiões, das quais a conselheira pesquisadora participou. Além das respostas ao questionário enviado pela comissão responsável pela elaboração do parecer. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

Outros dois ex-conselheiros, quando da resposta ao nosso questionário, afirmam que a participação do movimento negro ocorreu de forma direta e indireta no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares. Entretanto, eles divergem no entendimento sobre como foi esta participação.

Para um deles a participação direta do movimento negro foi “[...] estimulada e obteve apoio no processo de apresentação de propostas às diretrizes”. Logo, participação direta foram os momentos propiciados pelo CNE para a apresentação das propostas dos militantes. (EX-CONSELHEIRO-CNE 03).

---

<sup>64</sup> Neste movimento histórico, um outro momento que o movimento negro teve participação na definição de uma ação da política curricular nacional, segundo consta, foi o do processo de elaboração e definição do tema transversal “Pluralidade Cultural” dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o outro, a participação direta se deu por meio das audiências públicas regionais e nacionais realizadas por conta das discussões das diretrizes. Afirma ainda, o ex-conselheiro, que a participação se caracterizou de forma indireta “[...] pelas contribuições dos grupos interessados (Movimento negro) e especialistas, (inclusive internacionais) no assunto”. (EX-CONSELHEIRO-CNE 02).

Conforme afirma outro ex-conselheiro, o movimento negro participou também do processo respondendo ao questionário enviado pela comissão responsável pela elaboração do Parecer. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

O ex-conselheiro “01” cita em sua resposta ao nosso questionário de pesquisa, um grupo, que teve participação decisiva na tomada de posição pela Indicação nº. 06/2002 e na elaboração das DCNERER. O grupo, formado por militantes negros que trabalhavam em alguns órgãos federais, elaborou o que eles chamaram de “Programa para a Educação da População Negra” e foi de fundamental importância a elaboração das Diretrizes, pois mesmo antes da comissão bicameral do CNE, responsável por encaminhar como ocorreria o processo de elaboração das Diretrizes e se manifestar a respeito do processo, o grupo já indicava quais passos seriam possíveis nesta articulação.

Como pauta da reunião deste grupo em Novembro de 2002, coincidentemente, no dia seguinte à aprovação pelo CNE da Indicação da conselheira Petronilha, é discutida entre outras coisas, a Indicação do conselho.

#### **Indicação CP 06/2002**

- **Articular a utilização de espaços negociados com o MEC para divulgação do roteiro para formulação do parecer e coleta de sugestões sobre os componentes de cada item;**
- Consulta posterior específica direcionada a pessoas ligadas ao sistema educacional para aperfeiçoamento do relatório inicial que antecede ao parecer;
- Ofício aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e Universidades Federais, solicitando contribuições às propostas formuladas na Indicação CP 06/2002;
- Análise e organização das informações coletadas;
- **Reunião com a Comissão Bicameral para ajustes e finalização da proposta de parecer com as recomendações, encaminhamentos, normas para orientações aos sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino e professores a elaborar e executar políticas públicas de reconhecimento da população negra;**
- Planejar formas de divulgação e implementação das orientações emanadas do parecer,
- Tornar o parecer, resultante da Indicação CP 06/2002, instrumento e fonte de informação para o desencadeamento de ações de combate ao racismo; [...]. (PAUTA DA REUNIÃO NOV/2002, grifo nosso).

Percebemos, com isso, que esta parcela<sup>65</sup> do movimento negro estava bem articulada, desde o início da elaboração das Diretrizes e desenvolveu um papel fundamental neste processo. O grupo que construiu o “Programa Educação para a População Negra”, como vimos, discutiu com a comissão responsável pelas Diretrizes todos os passos e os caminhos que seriam percorridos por conta da definição de novas Diretrizes Curriculares. Enfim, foi um grupo respeitável e muito bem posicionado que favoreceu o trâmite e a aprovação do documento curricular.

Segundo militantes, que responderam ao questionário desta pesquisa, a participação do movimento negro também foi feita em eventos realizados pela Secretaria de Educação Continuada e Diversidade -SECAD do MEC.

A partir de convite da SECAD, participamos, em Florianópolis da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, especificamente na Educação de Jovens e Adultos. (MILITANTE nº. 01).

Fomos convidadas em 2004, com outras entidades para uma reunião em Salvador, pela então coordenadora da Secad Eliane Cavalleiro e lá participamos de oficinas temáticas. (MILITANTE nº. 02).

A participação também é confirmada por meio de “[...]conferências específicas da área educacional, em conferências dos direitos humanos e especificamente as de promoção da igualdade racial”. (MILITANTE nº. 03) como formas de participação do movimento na elaboração.

Segundo um dos militantes (nº. 05) que responderam a nossa pesquisa a participação de sua entidade na elaboração foi tendo acesso “[...] à minuta das diretrizes curriculares, com vistas a analisar a proposta e a sugerir dados, se fosse o caso, o que efetivamente foi feito”.

Os eventos, reuniões, conversas e outras atividades citados por um dos ex-conselheiros não foram ressaltadas por nenhum dos militantes questionados nesta pesquisa.

---

<sup>65</sup> Esta parcela ou grupo do movimento negro formada por Petronilha Silva - UFSCAR/CNE, Ivair A. A. dos Santos - MJ/SEDH, Maria Auxiliadora Lopes - MEC, Maria Siqueira - MINC/Fundação Palmares, Raimundo Miranda - CNE, Jeruse Romão - UNESCO/UNISUL e Zélia Amador de Deus - MDA/INCRA elaborou o Programa para Educação da População Negra e entregou a comissão de transição do Presidente que estava recém eleito em 2002, Luis Inácio “Lula” da Silva, as propostas para a expansão da participação da população negra nos sistemas de ensino que, entre outras coisas, solicitava ao Presidente da República a inclusão da cultura da história e cultura do povo negro como conteúdo escolar. Petronilha Silva cita este documento em relatório de prestação de contas ao movimento negro de sua participação no CNE como um dos documentos mais importantes articulados com a participação dela.

Também não foram comentados pelos militantes consultados a participação em audiências públicas convocadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Por outro lado, os eventos de organização do MEC -SECAD, que foram citados pelos militantes, não foram salientados pelos ex -conselheiros. Em pesquisa<sup>66</sup>, no “site” da SECAD, percebemos que os eventos apontados pelos militantes estão descontextualizados temporalmente do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, visto que no cronograma constante da página na internet da Secretaria, constatamos que o primeiro evento, entre os quais, estão os mencionados pelos militantes, tem início em maio de 2004, dois meses após o Parecer já ter sido aprovado no CNE.

As conferências educacionais e de direitos humanos também não foram comentadas por nenhum outro militante, nem por qualquer ex -conselheiro nas respostas aos nossos questionários de pesquisa. As conferências<sup>67</sup> regionais de promoção da Igualdade Racial foram realizadas durante os anos de 2004 e 2005, culminando com a Conferência Nacional no ano definido pelo Governo Brasileiro como o da promoção da igualdade racial, portanto, descontextualizada também do processo de elaboração das Diretrizes.

Apesar da discussão da política curricular tratar de orientações para a educação das relações étnico-raciais, a força política do movimento negro restringiu sua abrangência apenas às diferenças raciais, ou as de caráter étnico referentes às da ancestralidade africana. Isso se confirma segundo o Parecer 03/2004.

É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico - racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (CNE, 2004a, p. 09)

O resultado disso é o surgimento de Projetos de Lei e outras manifestações, que dêem conta de incluir no currículo oficial o estudo da história de outras etnias. O movimento negro não conseguiu compreender que a discussão sobre questões étnico e raciais precisava ser estabelecida para além do desejo de somente um grupo, como neste caso.

Isso pode ser confirmado pelas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, realizada em 2005, contando com a participação

---

<sup>66</sup> Os Fóruns aconteceram em parceria com as secretarias estaduais de educação em 14 estados no ano de 2004. Disponível em: <<http://diversidade.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2008.

<sup>67</sup> No relatório final da Conferência realizada em Belém encontram-se duas propostas fazendo referências diretas as Diretrizes Curriculares, recém-aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (RELATÓRIO I CONFERÊNCIA ESTADUAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – 09 a 11 de maio de 2005).

de centenas de entidades do movimento social organizado, em especial, do movimento negro. Entre as propostas aprovadas na Conferência, citamos as relativas aos povos Indígenas, Islâmicos e Judeus.

A – Diversidade étnico-racial nos conteúdos curriculares

[...]

**2 – Indígenas**

51. Tornar obrigatória a inclusão, no currículo escolar, das disciplinas história e literatura dos povos indígenas, negros, ciganos e outras minorias, conforme peculiaridades de cada povo.

52. Incluir, nos currículos escolares, disciplina sobre a história, a cultura e a vida dos povos indígenas na atualidade, revelando o(a) indígena como sujeito histórico e político no panorama nacional e valorizando sua história, sua cultura material e imaterial e suas tradições, com vistas a promover o combate aos estereótipos, à discriminação e ao preconceito contra eles presente na sociedade nacional.

53. Criar lei que garanta o ensino de culturas indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio.

[...]

**4 – Arabes, palestinos(as) e judeus(ias)**

56. Criar um projeto de lei federal que insira nos currículos escolares do ensino médio e fundamental a história da presença árabe, palestina e judaica no Brasil e a importância da sua participação tanto na formação étnica brasileira quanto na historiografia do Brasil.

[...]

**6 – Ciganos**

58. Incluir, no currículo dos ensinos fundamental e médio, o tema transversal História, Cultura e Filosofia das Religiões no Brasil. (RELATÓRIO FINAL I CNPIR, 2005).

Isso demonstra os conflitos em torno da definição do currículo, pois aos grupos melhores colocados, ou articulados, na correlação de forças entre o Governo e os movimentos sociais, será concedido o direito de estabelecer orientações e prescrições curriculares. Neste caso, o movimento negro sobressaiu diante de outros grupos étnicos e emplacou como diretriz curricular uma de suas principais bandeiras de luta.

Manifestações a favor de outros grupos étnicos foram iniciadas, logo após a sanção da Lei 10.639/2003. O PL 433/2003<sup>68</sup> da então Deputada Mariângela Duarte (PT/SP), apresentado à Câmara dos Deputados dois meses após a sanção da Lei 10.639 requeria a alteração da LDB, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A idéia defendida pela Deputada diz respeito à alteração do Artigo 26-A da LDB, que foi modificado pela Lei 10.639. Segundo a proposta apresentada é adicionada a ao

<sup>68</sup> Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 433 / 2003 de autoria da Deputada Mariângela Duarte (PT/SP) que: “altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro -Brasileira e Indígena’”.

Artigo 26-A “a história e cultura indígena” para que tal como a história afro-brasileira se recuperasse as contribuições econômicas, sociais e políticas destes “02 (dois)” grupos étnicos. Basta repararmos que o projeto em voga não ampliava a concepção de benefício aos diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

O Projeto de Lei 433/2003 acaba de ser sancionado pelo Presidente da República e transformado na Lei nº.11.645/2008<sup>69</sup>, o que proporciona mudanças na LDB e no artigo 26 novamente.

Aguardaremos, de agora em diante, a definição do complexo jogo da correlação de forças no CNE, para conferirmos se o grupo indígena conseguirá definir também Diretrizes Curriculares específicas.

A partir do cenário de embates e tensões em torno da criação das DCNERER, podemos perceber que o movimento negro participou do processo de definição das Diretrizes Curriculares, bem antes do início de sua elaboração pelo CNE. O acúmulo de experiência no trato da questão racial levou o movimento a ser o principal articulador do diálogo e da execução das medidas constantes nas Diretrizes, caracterizado como essencial, segundo os militantes consultados.

Desta forma, os militantes foram protagonistas principais deste processo político que originou as Diretrizes Curriculares, desde antes do início da tramitação do processo que instituiu as DCNERER.

A defesa de bandeiras de luta curriculares, como as que se referem ao ensino da história da África e dos afro-brasileiros, conferiu autoridade ao movimento em tornar-se o interessado ou implicado diretamente com as Diretrizes.

Logo, o acúmulo histórico, desenvolvido em décadas de militância e na elaboração de propostas educacionais, passou a ser considerado como um mecanismo direto de participação do movimento negro, antes mesmo da elaboração das Diretrizes.

Podemos considerar este traçado histórico como um importante elemento de revisão de suas propostas, de amadurecimento teórico e político, as quais, correlacionadas a outras lutas travadas dentro do universo político institucional, fizeram com que o movimento negro tivesse uma importante contribuição na luta contra o racismo e a manifestação do

---

<sup>69</sup> BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 Março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

preconceito e da discriminação racial, levando-o desta forma a se manifestar diretamente na elaboração das Diretrizes.

Ao conceber, historicamente, as Diretrizes como fruto dessa luta pela institucionalização do ensino da História Afro-Brasileira e Africana e para a consequente reeducação das relações étnico-raciais, o movimento negro viu na elaboração das Diretrizes o meio mais eficiente possível para se estabelecer as orientações necessárias ao ensino da temática. Aproveitou esta oportunidade e fincou algumas propostas históricas, como as voltadas para a formação de professores, além de definir orientações gerais a todos os níveis administrativos de ensino.

Ao institucionalizar estas propostas por meio de Diretrizes Curriculares o movimento negro aceitou as determinações do Estado brasileiro de legitimá-las no currículo nacional, estabelecendo-as como um processo natural; entretanto, isso nos preocupa, visto que por trás do estabelecimento do currículo nacional, está uma formulação ideológica mais complexa do neoliberalismo e do neoconservadorismo. (APPLE, 1994).

Apple (Ibid.) afirma que a naturalização da definição da política do conhecimento oficial por parte de um movimento social, pode demonstrar a estratégia do neoliberalismo da lógica do falso consenso. Para o movimento negro, interessava estabelecer as orientações por meio das Diretrizes, o que não possibilitou questionar os interesses destas como suas investidas ideológicas de formação de identidades.

O desejo do movimento negro de estabelecer diretrizes fez com que este participasse do jogo do neoliberalismo, na definição da política do conhecimento oficial, concordando com o estabelecimento destas como a ideal e adequada para ser adotada nas escolas brasileiras a respeito da história afro-brasileira e africana.

Diante de determinados silenciamentos, para um dos militantes consultados nesta pesquisa, estas Diretrizes apontam “[...] um passo a mais na busca por uma reparação histórica e consequente justiça social e melhoria da qualidade de vida de todos os brasileiros” (MILITANTE n°. 04).

Além da visão adequada sobre a temática levantada pelo militante houve por parte de outro a referência à perfeição do texto. Para o militante n°. 03: “[...] O texto da relatora foi perfeito”.

Os ex-conselheiros do CNE afirmam que não existiu grupo do movimento negro que se posicionou contrário à elaboração dessas Diretrizes. Em uma dessas respostas ao nosso questionário é confirmado isto.

Não que tenha chegado a meu conhecimento. Ao contrário, até onde a mim chegaram, **manifestações de entidades do Movimento Negro com diferentes orientações políticas e ideológicas mostraram-se favoráveis aos termos do Parecer CNE/CP3/2004 e da Resolução CNE/CP1/2004**. Quanto a manifestações individuais, chegou a meu conhecimento, embora eu não tenha lido ou ouvido manifestação de integrante de matriz africana do Paraná, que faz restrições a estes documentos legais, porque não recomendaram o ensino de religião afro-brasileira. Não disponho do nome dele, neste momento, vou tentar consegui-lo. (EX-CONSELHEIRO-CNE 01, grifo nosso).

Este aparente consenso do movimento negro em relação às DCNERER pode ser explicado a partir do discurso de outro militante.

A Lei n.º. 10.639 está normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Elas oferecem a linha-mestre para concretização de uma educação brasileira, que leva em conta a diversidade de origem étnico-racial do brasileiro e da multiplicidade de culturas existentes em nossa sociedade. **Representam a possibilidade de o Movimento Negro monitorar a educação que é oferecida em nos sas escolas e de interferir sempre que a realidade se afastar do proposto pela norma geral válida para todos os sistemas de ensino**. O papel do Movimento negro deve ser o de acompanhamento e avaliação permanente da execução e de intervenção, sempre que necessário. (MILITANTE, n.º. 05, grifo nosso).

Esta definição de Diretrizes Curriculares, que o movimento negro concordou, nos remete a possibilidade de compreendermos este processo a partir do que Gentili (1998) afirma como o resultado de uma “simulação democrática” amplamente “negociada” que o Estado neoliberal tem utilizado para dar legitimidade as suas reformas. (GENTILI, 1998).

Na resposta do militante (n.º. 05) surge uma alternativa para este aparente consenso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais deram corpo à lei 10.639, permitindo que ela seja cumprida pelos sistemas escolares. Sem estas diretrizes, dificilmente a lei teria condições de ser executada. (MILITANTE n.º. 05).

Quando o Estado apontou que iria legitimar algumas das bandeiras de luta do movimento negro em relação à educação, por meio de Diretrizes, estabeleceu um aparente consenso que teve como colaborador principal o movimento negro.

No Parecer 03/2004 (CNE, 2004a), não existe nenhuma menção às questões levantadas por militantes ou grupos do movimento negro, que porventura, foram mediadas, ou até mesmo excluídas do texto final. As definições e as diferentes vezes em que se fala do movimento negro, mesmo reconhecendo suas diferentes posições políticas e ideológicas, mostra uma “unidade aparente”, consubstanciada no favorecimento dessas diretrizes como um eixo aglutinador das diferentes propostas.

Não foi questionada a idéia de Diretriz e flexibilização curricular pelo movimento negro. Estas idéias são assentadas em pressupostos neoliberais, as quais, não foram questionadas nas respostas dos militantes consultados por meio de nosso questionário.

Podemos questionar se por trás desse “silêncio” presente no Parecer, reforçado também pela fala dos ex-conselheiros e dos militantes questionados por esta pesquisa, que afirmam que não houve questionamento, não está presente aquilo que Gentili (1998) chama de falsificação do consenso, consubstanciado na formulação dos pactos e de agendas comuns. Segundo o autor:

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina tem se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste [...] o pacto é fraudulento por uma questão ainda mais grave. De fato, a manipulação governamental não se limita ao estabelecimento de uma agenda inalterável e com resultados prefixados. Expressa-se também no fato de que as decisões de governo nunca são enunciadas como tais, mas são encobertas sob supostos “acordos gerais”, “coincidências comuns” e toda uma série de estratégias discursivas destinados a diluir e mascarar o conflito e criar a falsa imagem de comunidade homogênea de interesses. A artificial agenda neoliberal transforma-se no conteúdo de um milagroso *consenso*, sobre cujas premissas e princípios elementares todos, supostamente concordam. (GENTILI, 1998, p. 67-68)

Chamamos atenção com vistas ao desfecho desta seção, ressaltando que existiu a participação do movimento negro de diferentes formas, ou seja, em eventos, encontros, conversas e nas respostas dos questionários, militantes e grupos do movimento negro, além do fato da Relatora do Parecer 03/2004 ser militante negra.

O processo como um todo previu a participação de variados grupos do movimento negro na composição do Parecer, uns com mais, outros com menos influência. Percebemos também que a elaboração tentou ser marcada pelo caráter democrático da participação dos sujeitos, mesmo com controvérsias aos encaminhamentos propostos e aos objetivos realizados.

É necessário reconhecermos que, dentre este coletivo de negros, estiveram presentes três grupos que foram fundamentais neste processo de elaboração, os quais podem ser caracterizados, segundo sua influência no processo, como: o “grupo do Governo”, formado basicamente pelos membros do Grupo “Educação para a População Negra”; outro grupo formado por militantes, professores e outros ligados à Relatora, caracterizados, sobretudo pelo grupo que disponibilizou seus endereços eletrônicos e estiveram aptos a propor recomendações e sugestões. Por fim, um segmento constituído de militantes e grupos

do movimento negro em geral, que participaram da consulta por intermédio do questionário e de outros meios propiciados durante o processo de elaboração das Diretrizes.

De uma maneira geral, acreditamos que movimento negro foi privilegiado, havendo reconhecimento de grupos que participaram do processo. Concluímos que o movimento negro participou ativamente do processo de elaboração das Diretrizes, pois atuou neste processo de duas formas: primeiro, diretamente, por ter indicado uma representante ao CNE, que, dentro deste conselho, provocou o debate sobre questões étnico-raciais, até então, pouco importantes na pauta de definição deste conselho.

A segunda, caracteriza-se pela habilidade do grupo ligado ao Governo que colocou em pauta a questão das Diretrizes, mobilizando o apoio da estrutura governamental para a definição da política curricular. Este grupo traçou os rumos que a discussão da elaboração do documento curricular tomaria no CNE e no governo brasileiro.

Desta forma, o movimento negro participou “ativamente” pelas consultas respondidas, pelos eventos promovidos e discussões realizadas, aos quais a relatora faz referência. Participou de forma indireta por conta de todo o histórico de apresentação de propostas educacionais pela revisão da história do Brasil e em decorrência do reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros nesta História.

Ademais, a elaboração das Diretrizes foi marcada pela interlocução direta com grupos do movimento negro, que vistos como “interessados” ou “implicados” diretos com estas, foram utilizados como meio de garantia de uma elaboração democrática, ou vistos como co-responsáveis pela utilização política dessas Diretrizes.

## **4 A AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO SOBRE AS ATUAIS DCN PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS APROVADAS PELO CNE**

Neste capítulo, inicialmente, são descritas algumas das propostas apresentadas pelo movimento negro, da década de 1970 até a elaboração das DCNERER. Desse modo, são demonstradas as articulações feitas pelos negros no sentido de colocar em prática suas bandeiras de luta e outros meios declarados como artifícios de promoção de uma identidade negra não estigmatizada.

Neste caminho, de luta pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, existiram diferenças no meio do movimento negro que se entrecruzaram e ficaram mais evidentes nas divergências entre a proposta de inclusão de uma disciplina no currículo escolar ou um programa pedagógico de desconstrução do racismo.

Além da pesquisa demonstrar o histórico mais recente da apresentação de propostas educacionais do movimento negro, aponta como se deu a absorção dessas demandas no processo de elaboração do documento, que materializa as novas Diretrizes Curriculares.

Assim, com base nas respostas dadas pelos militantes ao questionário desta pesquisa, são demonstradas quais propostas foram apresentadas pelo movimento para a elaboração das DCNERER. Em seguida, buscamos com base na exposição das propostas apresentadas, tecer as relações entre o proposto e o acatado por meio da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para finalizar este capítulo, são analisadas as considerações do movimento negro em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como sua relação com a adoção de políticas afirmativas, além de mostrar algumas das críticas feitas às DCNERER.

### **4.1 AS PROPOSTAS APRESENTADAS PELO MOVIMENTO NEGRO PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS**

Nesta seção, buscamos responder sobre uma das inquietações iniciais levantadas para esta pesquisa, de descobrir quais propostas haviam sido apresentadas pelos negros durante o processo de elaboração das Diretrizes.

Para tanto, algumas propostas apresentadas em diferentes lugares, demonstram os caminhos que conduziram o movimento negro a chegar à elaboração das Diretrizes, apresentando encaminhamentos e orientações, frutos das reflexões feitas nestes locais. Algumas dessas iniciativas também demonstram a capacidade dos governos locais em absorver as demandas do referido e provocar, antes mesmo da promulgação da Lei n.º.10.639, a institucionalização da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos respectivos currículos.

O processo de institucionalização das práticas e propostas de organização escolar pensado pelo movimento negro se fortaleceu sistematicamente, a partir da década de 1970 e fez com que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana fosse se aprimorando em sua proposição.

Silva (1996) ajuda a entender este processo, ao afirmar que:

[...] A partir da década de 70 as entidades negras iniciaram, de forma sistemática, um trabalho voltado para os alunos das escolas de 1º e 2º graus, com o objetivo de mostrar toda a História que a história oficial oculta.

Irradiadas por todo o País, essas entidades negras, tais como o Movimento Negro Unificado, o Centro da Cultura Negra-CCN, do Maranhão, o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará-Cedenpa, o Grupo Solando Trindade, de Recife, entre várias outras, atuam nas escolas, realizando palestras, concursos, encontros e seminários, junto as comunidades, realizam encontros, constroem e divulgam cadernos de educação, calendário de datas oficiais históricas não-oficiais, boletins, cartazes, jornais e livros, colocando assim, paralelo ao sistema oficial, todo o processo civilizatório cultural que a tradição seletiva oculta, para dificultar a construção da identidade, da auto-estima e da cidadania dos segmentos étnicos e sociais oprimidos. (SILVA, 1996, p. 142).

Estes exemplos compõem o conjunto de ações significativas desenvolvidas pelo movimento, que tiveram um grau de aceitabilidade ou absorção por parte da escola. Isso nos ajuda a entender a importância histórica dos militantes na desconstrução dos ideais embranquecedores desenvolvidos na escola e que, anos depois, obrigava o Estado a se manifestar, incluindo oficialmente o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

No Pará, é relevante a contribuição de uma dessas entidades que desempenharam um papel fundamental no processo de organização do movimento negro no tocante às lutas educacionais. Trata-se do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará - CEDENPA<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Publicou trabalhos importantes direcionados a sociedade em geral e em particular a questão educacional. Publicações como *Escola e Racismo: aspectos da questão do negro em Belém* (1996), *ABC do combate ao*

Dentre as inúmeras propostas apresentadas pelo CEDENPA, o currículo era objeto de reflexão e detinha espaço privilegiado de discussão e de apresentação de modificações na estrutura disciplinar. Para a referida instituição, na discussão do currículo realizada na escola é imprescindível, entre outros elementos:

- 1- Incluir na disciplina História Geral, uma unidade ampliada sobre História da África e outra sobre a América, inclusive com destaque a chamada época Pré-colombiana, no caso da América e Pré-colonial européia, no caso da África;
- 2- Incluir e/ou dar relevo, no conteúdo e ensino de História do Brasil, a participação do negro nas lutas gerais do Brasil (Cabanagem, Balaiada, Guerra do Paraguai...) e especificamente anti-escravistas e anti-colonialistas, inclusive as lideradas por negros (Revolta dos Malês, Quilombos, etc.);
- 3- Incluir e/ou ampliar na disciplina História do Pará/Amazônia, unidades que tratem da participação de negros e índios na construção sócio-econômica e formação sócio cultural no âmbito regional/estadual; [...]. (CEDENPA, 1996, p. 38).

O CEDENPA, ao longo de sua trajetória de luta e combate ao racismo na escola, procurou desenvolver a sua proposta de ação pedagógica fundamentada em inúmeros passos, desde a abordagem pelo professor, as possíveis situações de racismo e de discriminação na escola, revisão nos recursos pedagógicos, tais como: materiais didáticos, proposta de ambientação da escola até a formação de professores.

Frisamos que existiram algumas iniciativas, como a do Núcleo Cultural Afro – Brasileiro - NCAB, com sede em Salvador, na Bahia, que desenvolveu, entre as décadas de 1970 e 1980, uma série de debates, seminários e pesquisas que desembocaram na construção de uma proposta pedagógica intitulada Pedagogia Interétnica – PI. Propostas alternativas, como a da PI de Salvador, foram elaboradas para contrapor o cotidiano singular e etnocêntrico dos espaços educacionais e, dessa forma, combater o racismo e a discriminação na escola, afirmando a construção de uma identidade ne gra não estigmatizada.

Segundo Lima que analisou a pedagogia interétnica em sua dissertação de mestrado.

A PI se constituiu com uma preocupação em construir uma base teórica e metodológica, que se propunha a explicar os pressupostos ideológicos de construção do racismo, ao mesmo tempo, que discutia ações educativas e investigativas que pudessem contribuir na desconstrução da situação de opressão dos negros, de uma forma crítica que resgatasse a história e a cultura dos afro – brasileiros, como estratégias de alteração do processo de alienação e exclusão que o negro vivenciava na estrutura educacional. (LIMA, 2004, p. 153).

---

*racismo no Pará* (2000), *“Raça Negra” a luta pela liberdade* (2004) são importantes espaços de divulgação de idéias, propostas pedagógicas, encaminhamentos curriculares, desta entidade.

É importante considerar também o esforço acadêmico realizado por militantes e/ou simpatizantes do movimento negro que, a partir da década de 1970, perceberam a importância da pesquisa científica e do conhecimento processado no meio acadêmico.

Cunha Jr. (1996) defende que:

[...] A produção universitária dos afrodescendentes, no campo da educação tem contribuições teóricas e práticas relevantes para a orientação das modificações necessárias ao combate aos racismos e sexismos na educação brasileira. Abre horizontes para um novo pensar nacional. A produção realizada constitui uma significativa estratégia de combate ao racismo e oferece caminhos que orientam as mudanças. (CUNHA JR., 1996, p. 154).

Propostas como a do Ilê-Aiyê, a Escola Criativa do Olodum - ECO, a Pedagogia Multirracial desenvolvida no Rio de Janeiro, Pedagogia Multirracial e Popular, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Negros - NEN, entre outras propostas ou ações<sup>71</sup> foram momentos decisivos em que foram elaboradas propostas pedagógicas de intervenção na escola para contrapor, entre outras coisas, à visão eurocêntrica, branca, da escola e do currículo.

Cunha Jr (Ibid.) alerta que:

[...] Cumpre ressaltar que existiu e existe uma sucessão de pequenos projetos com teor pedagógico, multiétnico, interétnico ou centrado nas afrodescendências que procuram dar oportunidade à existência de uma identidade negra livre das limitações e imposições dos racismos. (CUNHA JR., 1996, p. 152).

As referidas propostas influenciaram – a partir da discussão e da análise dos resultados dessas experiências – na exigência por parte do movimento negro, da obrigatoriedade do ensino de História da África e História do Negro no Brasil e nos currículos, garantindo que a temática seja abordada nos cursos de formação de professores, assim como na elaboração de novos materiais didáticos.

Santos (1987) faz um retrospecto sobre o processo de inclusão da disciplina, que dá conta dos estudos da História da África e da História dos Negros no estado da Bahia, ao final da década de 1970 e início da década de 1980.

---

<sup>71</sup> Silva (1996) referenda para além dessas relacionadas às escolas situadas nos terreiros de candomblé. Cunha Jr. (1996) cita como exemplo a Escola da Madureza desenvolvida na Escola de Samba Camisa Verde e Branco, o grupo de crianças da entidade Cacupro como exemplos de ações desenvolvidos na e a partir da década de 1970 pelos movimentos negros.

A autora indica que, em 1984, “Entidades Negras da Bahia”, atendendo solicitação do Movimento Negro Unificado - MNU, solicitam à Secretaria de Educação da Bahia a inclusão da disciplina nos currículos do 1º e 2º graus “Introdução aos estudos africanos”, o que um ano depois se transformaria em parecer favorável do Conselho Estadual de Educação da Bahia.

Vale ressaltar que a modificação curricular feita na Bahia indicava a inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo, significando que a estrutura em si do currículo comum era intocável, obrigatória em nível nacional.

O terceiro argumento apresentado no documento das entidades negras: “[...] 3. A ausência do estudo da História e da Cultura Negra nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes no Brasil. [...]” (SANTOS, 1987, p. 70). Este era o discurso educacional que representava a inquietação do movimento naquele momento.

Existiram propostas apresentadas durante eventos que abriram espaço para a discussão racial, por exemplo, a realização da Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC<sup>72</sup>, que proporcionou aos seus participantes a possibilidade da compreensão das propostas defendidas pelos militantes. A Conferência Brasileira de Educação foi um desses espaços<sup>73</sup> e, segundo Gonçalves e Silva (2000), eram oportunizados graças ao clima ideológico da época, contextualizado em um período de redemocratização, de aparecimento de estudos que investigavam necessidades educacionais de grupos excluídos ou minoritários.

Esta estratégia de combate à discriminação que levou à organização de encontros, congressos, simpósios organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro, cuja questão educacional era o tema gerador, possibilitou a Rodrigues (2005), a partir da leitura analítica dos anais e de trabalhos realizados nestes encontros, agrupar seus conteúdos em três aspectos que são comuns.

[...] 1) reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra; 2) denunciam, a partir de diagnósticos, a situação educacional dos negros; 3) apresentam

<sup>72</sup> Trabalho apresentado por Abdias do Nascimento, em nome do Conselho Deliberativo do Memorial Zumbi, a 33ª Reunião da SBPC, realizada em Salvador, Bahia durante os dias 08 e 09 de julho de 1981.

<sup>73</sup> Rodrigues (2005) lista alguns dos eventos promovidos ou apoiados pelo movimento negro: Encontro Nacional de militantes negros 1984; Seminário O Negro e a Educação, realizado em 1986, organizado pela FCC e CPDCN / SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, 1987; Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões Norte e Nordeste e Sul – Sudeste, ao final da década de 1980, culminando com o 1º Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em 1991.

reivindicações e propostas de ação, com claros objetivos de resgatar a real contribuição dos afro-descendentes para a sociedade brasileira, providencia essa considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva. (RODRIGUES, 2005, p. 46).

Como uma das propostas do movimento negro, Nascimento (1982) nos oferece pistas sobre como a educação era pensada pelo Quilombismo <sup>74</sup>.

Outra urgente prioridade do Quilombismo é a recuperação do nosso auto – respeito e da nossa história. Todos os níveis da educação devem ser gratuitos e abertos, sem distinção, a todos os membros da sociedade quilombista. A história africana, a verdadeira imagem de nossas civilizações, devem ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças devem ser alertadas para o fato de que essa educação constitui uma resposta as distorções racistas inventadas pela “ciência” européia para assegurar sua dominação. (NASCIMENTO, 1982, p. 33 -34).

Os casos da Pedagogia Interétnica desenvolvida pelo Núcleo Cultural Afro – Brasileiro - NCAB em 1978, o Centro Congada em São Carlos, no estado de São Paulo, CEAO - Centro de Estudos Afro – Orientais da Universidade Federal da Bahia, as Escolas de Samba, no Rio de Janeiro, o Ilê Aiyê, projeto Zumbi dos Palmares – RJ, entre outros, foram projetos e atividades desenvolvidas com o intuito de se repensar as práticas pedagógicas racistas e discriminatórias nas escolas.

A experiência desenvolvida em São Paulo, com a criação do Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra - CPDCN, que dentre as comissões de trabalho compostas para a otimização de suas funções, existia uma comissão de educação que tinha como objetivo:

[...] potencializar esse setor, desde o Mobral até o 1º, 2º e 3º graus, rever os livros didáticos, e realizar pesquisas sobre a condição da população negra na área da educação. Essa comissão deveria apresentar sugestões para as secretarias estadual e municipais de educação, o MEC, as universidades e demais entidades do setor educacional. (SANTOS, 2006, p. 105).

Isso resultou em diversas atividades realizadas pelo Conselho, onde podemos citar a reformulação do conteúdo curricular da rede estadual de ensino, incluindo a introdução da história da África como contribuição para reforçar a identidade dos afro – brasileiros, discutida com a comunidade negra. Pontuamos neste aspecto, que o Conselho teve um papel de mediação que interferiu diretamente na realização das ações das Secretarias de Estado.

---

<sup>74</sup> Foi proposto publicamente em 1977 por Abdias do Nascimento e tem suas raízes ligadas ao movimento de nacionalismo negro, ou seja, movimento que tem a necessidade de luta e organização pela independência negra, na África ou na diáspora.

Essas foram proposições que estiveram presentes entre as décadas de 1970 e 1990. O entendimento de Gonçalves e Silva (2000), a respeito da luta do movimento negro na década de 1980 aponta que:

[...] O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar. Vários foram os ataques: livro didático, currículo, formação de professores etc. na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Isso significa que vários projetos educativos desenvolvidos pelas entidades do movimento negro passaram a concorrer com o sistema oficial de ensino na educação apesar de ser claro que havia, na década de 1980, no seio do movimento, a distinção entre os que queriam lutar pela inclusão de uma disciplina escolar e os que queriam uma proposta programática para o conjunto da educação do negro.

Essa diferença era evidente pelo simples entendimento dos proponentes no momento em que imaginavam que alterar somente a estrutura disciplinar do currículo não favoreceria a desconstrução da imagem estigmatizada do negro e a conseqüente afirmação de sua identidade.

No entanto, como advoga Lima (2004), os projetos pedagógicos eram entendidos como um espaço capaz de construir meios, processos e técnicas para poder efetivar no campo educacional as mudanças necessárias sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros e, assim, buscar a escola como um espaço de reapropriação das culturas oprimidas.

A luta pela educação foi presente para o movimento negro contemporâneo, visto que suas propostas, independente da origem estratégica, política ou cultural, têm nitidamente a intenção de reforçar a identidade da criança negra, reforçando, assim, a identidade do negro.

A luta pela inclusão da obrigatoriedade no currículo escolar, do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, foi uma estratégia política e cultural de parcelas do movimento negro, para pensar numa prática pedagógica escolar diferenciada.

De outra forma, encontraram-se parcelas que procuraram pensar em propostas como as apresentadas anteriormente para além somente da inclusão da disciplina. Propostas pedagógicas que visavam à reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo. (LIMA, 2004).

O que chama atenção é que grande parcela do movimento negro passou a exigir somente do sistema educacional, uma atenção específica, concretizadas nas propostas

de obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e história do negro no Brasil nos currículos escolares, mediante a inclusão disciplinar, mesmo que desde a década de 1980 fosse apontado por outros setores do movimento negro que, somente a inclusão da disciplina no currículo escolar não seria suficiente para resolver os problemas da educação do negro.

Neste sentido, foi paradigmático o encontro realizado pela Fundação Carlos Chagas em 1986, a pedido do Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, com o tema Raça Negra e Educação. No momento da discussão das propostas de inclusão curricular relatados em publicação do encontro (CADERNOS DE PESQUISA, Nº 63, 1987) foi visível nas falas dos debatedores algumas preocupações com os rumos da inclusão curricular pretendida.

Moura (1987) pontua que a preocupação com somente a introdução do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas, poderia se tornar frustrada, pois poderia ser distorcida dos principais interesses levantados pelo movimento negro na falta de outros elementos importantes ao processo, tais como: professores formados e aptos a tratar o tema e livros didáticos que desmistificassem a imagem estereotipada do negro na formação brasileira.

No entanto, a inclusão dos estudos sobre a história da África e dos negros, no Brasil, nos currículos escolares foi apropriada como saída para se reverter a situação de abandono e de exclusão educacional que os negros haviam sofrido durante todos os séculos passados. Dessa forma, a inclusão via disciplina no currículo foi mais do que uma bandeira de luta erguida pelo movimento negro há algum tempo. Era a redenção e o espaço político pretendido para se afirmar a identidade negra, o ganho de espaço, território, no currículo e na escola.

A preocupação com a introdução da disciplina levou os negros a discutirem a forma de se trabalhar estes conteúdos, onde se enquadrariam os mesmos, e, dessa maneira, mostraram um desconhecimento profundo dos encaminhamentos didáticos e curriculares necessários à inclusão de um campo temático como este, da história e cultura afro-brasileira e africana.

A fala de um dos militantes mostra essa preocupação, no seminário realizado em São Paulo, em 1986, para discutir raça negra e educação.

Dois pontos ficaram evidentes neste Seminário. Primeiro, que devemos ter a certeza de que essa questão do currículo é bastante complicada. Tanto pelo uso político que está sendo feito em cima disso, como pelo total desconhecimento do que estamos discutindo. A questão do livro didático, por exemplo, foi bastante complicada, a do currículo muito mais. Temos que estar cientes que, até agora só conseguimos

introduzir a questão do currículo, que é uma reivindicação do Movimento que já tem dez anos. Penso que chegou o momento de aprofundar essa discussão, de fazer uma reflexão com pessoas que tem certo entendimento. Confesso que só sei reivindicar a revisão do currículo nas escolas, nada mais. Entretanto, temos que conhecer a legislação, temos que entender se isso é positivo. (SILVA, 1987, p. 83).

Outro momento importante de discussão e de balanço das propostas do movimento negro para a educação foi o Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, realizado em 1991 no Rio de Janeiro.

Nascimento (1991) considera que a preocupação com a realização do fórum remetia à necessidade de se construir uma “visão afrocentrada<sup>75</sup> do conhecimento”. Afirmar a autora que a recuperação da herança cultural afro-brasileira é inevitável, a partir do reconhecimento da história das civilizações africanas.

Naquele momento, como resultado do Fórum, foram construídas várias propostas relacionadas à educação. O relatório do Fórum, segundo Nascimento (1991, p. 21), aponta como uma das proposições a implantação de duas novas “matérias”, a saber: “[...] História Geral das Civilizações Africanas e Fundamentos Filosóficos da Cultura Afro-Brasileira”.

Cabe a este estudo, ao analisar algumas propostas oriundas do movimento negro, que representaram seus objetivos mais claros de reorientação da educação das relações étnico-raciais, apontar algumas dessas experiências que demonstraram a capacidade do Estado em absorver o conteúdo das lutas dos movimentos sociais e ressignificá-las como políticas públicas de reparação ou afirmação de povos discriminados.

A partir da capacidade dos entes públicos em dar visibilidade a estas propostas mais evidentes do movimento negro, estabelece-se a promulgação da Constituição de 1988 como um marco divisor da luta deste movimento. Foi um momento de reconfiguração do aparato público e das políticas públicas orientadas pelo Estado. Portanto, o movimento negro esteve presente tanto na afirmação dos valores ancestrais, como na afirmação da condição de igualdade que surgia no horizonte da sociedade brasileira.

Vale lembrar que, desde a década de 1960, o Estado brasileiro já se manifestava em relação à discriminação racial em todos os setores da sociedade. No entanto, foi na década de 1980, ou precisamente durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, que o processo de redemocratização da sociedade brasileira representaria a garantia dos

---

<sup>75</sup> Esta visão afrocentrada é em grande parte creditada a influência do “Quilombismo”, que marcou a década de 1970-1980 que entre suas influências tinha o afro-centrismo como ideal de filiar os negros brasileiros a uma nação negra transnacional.

direitos individuais e sociais dos cidadãos brasileiros. Este foi o dispositivo legal que mais acolheu demandas da população brasileira, entre elas, as do movimento negro.

A Constituição Federal de 1988 representou um importante exemplo do movimento do Estado, na negociação das reivindicações apresentadas pelo movimento negro. Rodrigues (2005) mostra que o movimento negro apresentava como uma das principais propostas, durante o debate da Constituição, a de que o Estado se comprometesse:

c) com uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil. (RODRIGUES, 2005, p. 53).

A autora afirma que o principal debate em torno da educação foi que o currículo escolar deveria incluir o negro como sujeito na história do Brasil. Segundo a proposta apresentada no anteprojeto – elaborado para a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias – o ensino de “História das Populações Negras do Brasil” deveria ser obrigatório em todos os níveis da Educação Básica.

Contudo, no anteprojeto relatado pela Comissão da Ordem Social, responsável pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, retirou-se a obrigatoriedade do ensino de “História das Populações Negras do Brasil”, restando a indicação de reformulação do ensino de História do Brasil. (RODRIGUES, 2005).

O que restou no texto final aprovado foi apenas a sinalização de que o currículo escolar, especificamente a disciplina História do Brasil, desse conta da pluralidade racial brasileira.

Título IX – Das Disposições Constitucionais Gerais

Art. 242 – (...)

§1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988).

Conforme Rodrigues explicita:

[...] As reivindicações do movimento negro para a educação de alteração curricular foram consideradas muito específicas devendo ser tratadas em leis ordinárias, restando à recomendação de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, como sugeriu a emenda apresentada pelo constituinte Geraldo Campos (PMDB), que caracterizou a ênfase do ensino de história das populações negras como discriminatória. (Ibid., p. 55-56).

O que se vê, mais uma vez, é a demonstração da capacidade de articulação da classe política em derrubar as principais propostas do movimento negro. Desse modo, a luta pela institucionalização na nossa Carta Magna dos mecanismos de afirmação da identidade negra foram derrubados.

A década de 1990 “guardaria” novas esperanças para a luta do movimento negro. Este período marca o forte impulso na militância pelos debates das políticas de ações afirmativas e possui inúmeros elementos, que deixam o período repleto de apresentações de propostas do movimento ao aparelho público.

Nesta época, houve o debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de projetos de leis que exigiam a inclusão da história da África nos currículos escolares, além da instituição de um grupo de trabalho interministerial<sup>76</sup>, que visava à proposição de políticas específicas para o conjunto da população negra.

A efervescência dos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitou no Congresso Nacional durante oito anos, proporcionou várias medidas tomadas no âmbito público, especificamente nos debates ocorridos no Congresso Nacional.

Segundo Rodrigues (2005), a expectativa do movimento negro era de que a Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – pudesse legislar especificamente sobre a temática raça e educação. Esta lacuna, como já citado, havia sido deixada pela Constituição de 1988, no entanto, o que a autora constatou foi que os documentos discutidos (projetos de lei e substitutivos elaborados), no que diziam respeito à temática racial reproduziam os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, não determinando especificamente sobre o ensino de história das populações negras.

Dias (2005), em estudo sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aponta que desde 1961, de forma ainda secundária, a inclusão racial fez parte das legislações educacionais. Segundo a autora, a condenação ao preconceito de raça é presente nas LDBs 4.024/61 e 5.692/71. Ela também pontua críticas ao coletivo de educadores e representantes de suas entidades, pois ao analisar os projetos apresentados, respectivamente, durante a década de 1990, vê que em suas preocupações não constava a questão racial.

A autora afirma que, na LDB de 1996, a idéia racial ou de compreensão das diferentes raças e etnias é a de que procurou-se apenas dar resposta para a sociedade

---

<sup>76</sup> Grupo de Trabalho Interministerial - GTI criado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso com vistas a discutir e implementar políticas públicas para a valorização da população negra.

organizada que pressionava por representatividade na lei em torno dessa questão, mas tratou também de manter o pacto da não explicitação da diferença, diluindo como afirma a autora, a complexidade do tema.

Todavia, a preocupação do movimento negro em apresentar proposta que obrigasse o ensino da história das populações negras se revelava articulada a parlamentares, que defendessem seus interesses diretamente. É inegável dizer que todo o produto destas leis de que trata a questão da raça foi gerado a partir de pautas provocadas por militantes.

Existem alguns casos de projetos de leis apresentados ao Congresso Nacional que representaram esta articulação, como foi visto no capítulo anterior, em que é feita contextualização da Lei nº.10.639/2003 e das DCNERER.

No entanto, as questões de ordem étnico-racial foram sendo inseridas nos currículos escolares, desde a década de 1980, em variados estados e municípios. Na totalidade de leis aprovadas, a preocupação com a formação de professores aptos a trabalharem com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é central, porém existem elementos interessantes da articulação realizada pelo movimento negro com parlamentares de estados e municípios brasileiros.

Na maioria dos casos, os estados em suas constituições e os municípios em suas leis orgânicas que adotaram esta perspectiva seguiram as prescrições do enunciado nos Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 da Constituição Federal, que disciplinam os conteúdos a serem trabalhados na escola, levando-se em consideração o respeito aos valores históricos, culturais e artísticos dos diferentes povos, garantido pela obrigação das escolas de levar em consideração, no ensino de História do Brasil, as contribuições das diversas culturas e etnias presentes na formação social brasileira.

Os estados da Bahia, Pernambuco, Pará, Rio de Janeiro, os municípios de Belém, Belo Horizonte, entre outros, respectivamente, seguiram esse encaminhamento e aprovaram em suas constituições e leis orgânicas estes enunciados. (SILVA JR, 1998).

Outros espaços foram conseguidos por força de leis. Parlamentares, por meio de Leis Municipais, garantiam o ensino de temas e conteúdos, que de alguma forma eram próximos do que o movimento negro entendia como ensino da história e cultura afro-brasileira.

O estudo da raça negra se tornou obrigatório nos Municípios de Porto Alegre, Aracaju, Belém e no Distrito Federal. No município de São Paulo também são obrigatórios estudos contra a discriminação racial. (SILVA JR, Ibid.).

Uma confusão presente nestas leis é a posição que o ensino da história da raça negra ocupa no currículo, onde na maior parte delas, a obrigação dá-se para o estudo desta temática em todo o currículo, da Educação Básica, além de outras, que apontam a disciplina História como a detentora do espaço apropriado para se rever a história negra.

Posto isso, é evidente a pouca clareza por parte dos interessados na melhor forma, ou na mais adequada, para a inclusão do tema de seu interesse. No entanto, todas as leis fazem referência à competência legal do sistema de ensino, em regular a obrigação municipal no currículo escolar. Ao estabelecer este dispositivo, as leis municipais se vêm amarradas na vontade política, transcrita na disponibilidade de carga horária ao ensino da história da raça negra.

A interdisciplinaridade também é um fato marcante na maioria destas leis, a qual transcrevia-se na postura de trabalhar os conteúdos obrigatórios do estudo da raça negra nas diferentes áreas e disciplinas, não informando de que forma isso aconteceria.

Material didático e formação de professores foram temas também presentes, os quais nos levam a constatar que estas leis seguiram um mesmo padrão político de ação. Chega ao cúmulo de algumas serem cópias das outras no seu sentido mais amplo, alternando indiscriminadamente um ou outro artigo.

A década de 1990 é caracterizada como o marco diferencial na luta pelo combate ao racismo e à discriminação. Foi o primeiro momento na história política brasileira em que um Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, admitiu publicamente a existência de racismo no Brasil. Na mesma ocasião, por conta da comemoração do tricentenário de morte de Zumbi dos Palmares, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI para Valorização da População Negra que, entre suas atribuições, mantinha um grupo temático para discutir especificamente a educação.

O interessante é que, em um documento elaborado como relatório<sup>77</sup> do GTI, as propostas defendidas, em nenhum momento, estabeleciam a revisão dos conteúdos curriculares para a inclusão de disciplina que, tratasse especificamente sobre a história da cultura afro-brasileira e africana. A criação de mecanismos que facilitassem o ingresso de afro-descendentes nas universidades públicas e privadas ou em programas de ensino profissionalizante era a preocupação presente nas propostas do GTI.

---

<sup>77</sup> Coordenadoras do Grupo Temático e militantes do movimento negro: Zélia Amador de Deus e Vera Triumpho dos Santos.

Chama nossa atenção, no relato das ações desenvolvidas pelo Grupo Temático de Educação do GTI, a sua participação na avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, naquele ano, encontrava-se em discussão. Não aparece no texto do documento nenhuma referência condenando explicitamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou mais especificamente, o documento que trata da Pluralidade Cultural.

Para um Grupo que operava segundo a lógica governamental, formado por representantes dos Ministérios e representantes da sociedade civil organizada, é difícil imaginar que suas propostas pudessem ser regidas somente pelas reivindicações do movimento negro.

Em 1998, em outra publicação<sup>78</sup> do GTI que apresentava ao Presidente da República seus resultados, o grupo descrevia as ações a serem desenvolvidas no combate ao racismo nas escolas, o preconceito e a discriminação contra os negros deveriam utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados como a mais importante contribuição para a valorização do negro na área da educação.

Uma das mais importantes contribuições do GTI à educação foi a publicação do Manual “Superando o Racismo na Escola” em 1999, que, na verdade, pode ser considerado como um texto que veio subsidiar os caminhos abertos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais contra os preconceitos e os comportamentos discriminatórios, que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. (MUNANGA, 2005).

Isso se articulava aos interesses dos PCNs ao tratar de aspectos relacionados à questão racial e ao reforço da construção da identidade negra na política curricular nacional. O tema da pluralidade cultural<sup>79</sup>, ao ser incorporado na proposta curricular em pauta, representou um ponto de partida para que se repensassem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a pluralidade cultural. Contudo, o discurso adotado pelos PCNs leva à constatação de que era preciso avançar muito no caminho da construção e consolidação de uma sociedade democrática, igualitária e que eliminasse os preconceitos e as discriminações presentes na escola.

---

<sup>78</sup> BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Ministério da Justiça, 1998.

<sup>79</sup> BRASIL, 1997. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. A “Pluralidade Cultural” foi introduzida como tema transversal no currículo escolar e tinha a pretensão de estimular uma reflexão mais aprofundada sobre a importância do conjunto de características étnico e raciais de nossa sociedade em nossa formação.

Após as propostas apresentadas aos PCNs, outro importante momento foi o da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Cabe reafirmarmos que, nesta pesquisa, questionou-se aos militantes consultados, quais tipos de propostas foram apresentadas por eles durante o período de elaboração do documento curricular.

Para um dos militantes, suas propostas concentraram-se na “[...] inclusão do referido tema, a ampliação e efetiva inclusão nos currículos, formação inicial e continuada em que o tema das relações raciais esteja plenamente contemplado”. (MILITANTE, nº. 01).

A apresentação destas propostas pelo militante pode até parecer redundante, mas ao levarmos em consideração o que o questionário do CNE anuncia como seu objetivo, o de “formular Parecer que contemple a população negra brasileira”, podemos esperar que respostas dessa natureza viriam à tona.

A reivindicação da história e cultura afro-brasileira desde que foi transformada em bandeira de luta política do movimento negro, como já informado, tomou conta do imaginário coletivo dos militantes, e fez que estes não poupassem sua apresentação, mesmo com o início de um processo que institucionalizaria orientações e normatizações ao ensino da temática.

Isso acaba ganhando mais força quando o questionário do CNE em sua primeira pergunta procurou respostas sobre as necessidades e interesses da população negra, em relação à educação das relações étnico-raciais nas “creches, escolas, nas faculdades”. Logo, é óbvio que a partir de um questionamento dessa natureza apareça uma resposta como essa: “[...] inclusão do referido tema, a ampliação e efetiva inclusão nos currículos”.(MILITANTE, nº. 01)

Neste processo de elaboração, outra proposta apresentada por um dos militantes consultados nesta pesquisa foi a formação dos professores que confirma o ocorrido ao longo do histórico de apresentação das propostas do movimento negro. A formação de professores foi um tema presente na luta que buscou a inclusão da temática, o que leva a crer que logicamente seria apresentada durante a elaboração das Diretrizes. No entanto, a proposta agora esteve imbricada em uma cobrança explícita e tratou de garantir o que havia sido vetado quando da promulgação da Lei 10.639. Segundo as informações do militante a seguir:

[...] buscamos ainda, dar conta de cobrar um efetivo controle social já que o art. 79 b, vetado, inibe a ação do movimento negro na sua implementação. Assim sendo a oportunidade de a sociedade racista implementar seria nula. (MILITANTE nº. 03).

O Artigo ao qual o militante faz referência é o que foi vetado pelo Presidente Lula, por conter matéria estranha ao objeto da Lei nº.10.639. Portanto, a Lei tem como objeto a alteração/inclusão curricular, longe também de tratar da formação de professores.

Uma das preocupações do militante do movimento foi garantir, por força das Diretrizes, o que foi vetado pelo Presidente da República. A presença do movimento negro na formação de professores correspondia aos interesses da luta destes, mas contrariava o interesse do Poder Público no qual, por normatização de Lei, já havia prescrito essa formação como competência do mesmo e sem a anuência ou participação de qualquer ator social desta natureza.

A formação de professores, da forma que foi apresentada na resposta anterior (MILITANTE nº. 03), demonstrou a cobrança por parte de militantes ligados a setores do movimento negro em reaver o vetado na Lei, o que, no entanto, foi uma proposta isolada, pois não se encontram indícios nas respostas dos outros militantes.

Outra proposta apresentada pelo mesmo militante em sua resposta ao nosso questionário foi a da “[...] valorização da experiência do aluno como forma de afirmação da identidade negra”, dentro das ações educativas de combate ao racismo (MILITANTE nº 03). O contato ou a própria experiência com situações sofridas por estes de discriminação racial deveria, segundo o (a) militante ser valorizado. Se as diretrizes procuravam ser uma das formas do Estado combater o racismo, devia levar em consideração o trato com as experiências sofridas, pois dessa forma, contribuiria para a formação da consciência e identidade negra.

A proposta de valorização da identidade negra, vista pelos encaminhamentos propostos pelo Parecer 03/2004 (CNE, 2004a) é fruto, em grande parte da experiência de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais nas escolas e nos projetos educativos que contam com ações desenvolvidas pelo movimento negro, já vista em parte. Questões referentes à afirmação da consciência/identidade negra, como deve o professor responder sobre a identificação racial do seu aluno negro, entre outros, foram temas presentes nas propostas.

As propostas apresentadas por outro militante foram “[...] sobre as providências a serem atendidas pelos sistemas de ensino”, por conta da definição das Diretrizes. (MILITANTE, nº. 05)

O mesmo militante afirmava na apresentação da proposta que, além da alteração no currículo, o movimento negro queria alterações em toda a dinâmica do sistema

escolar, pois no Parecer (CNE, 2004a) estão contidos inúmeros deveres aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos escolares.

Na resposta de um dos ex-conselheiros, aparecem outras contribuições pontuais à elaboração das DCNERER. Este, afirma que foram “preciosas” as sugestões para precisar a parte relativa à educação das relações étnico-raciais. Neste sentido, o ex-conselheiro afirma que:

Todos que responderam à consulta tiveram em parte ou no todo sua sugestão acolhida.

[...]

- os nomes de negros cuja vida e atuação devem ser divulgados, tanto brasileiros como africanos, foram sugeridos por pessoas que responderam à consulta, para aperfeiçoamento ou correção da redação;
- o destaque a que esta é uma política curricular, foi indicado por outra pessoa consultada;
- estudantes, salientaram e fizeram sugestões de redação para de significados relativos à democracia racial, diáspora . (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

No capítulo anterior, foi visto que as propostas colhidas por meio do questionário do CNE foram encaminhadas à ex-conselheira, relatora do Parecer, Petronilha Silva, onde percebemos que apenas ela teve acesso ao que foi apresentado, visto que nas respostas dos outros ex-conselheiros não são encontradas referências às propostas apresentadas durante a elaboração, cabendo apenas a estes acompanhar o processo final de compilação das proposições feitas pela relatora Petronilha Silva.

No entrecruzamento das sugestões dos militantes que responderam ao questionário de nossa pesquisa, com a resposta de um dos ex-conselheiros, constatamos claramente que três tipos delas estiveram presentes nas respostas dos militantes questionados nesta pesquisa.

O primeiro diz respeito ao caráter reafirmativo das propostas históricas do movimento negro. Neste sentido, foram apresentadas, sobretudo, propostas que demonstraram a reafirmação das bandeiras políticas do movimento negro. Inclusão da temática, ações educativas de combate ao racismo, entre outras, como já observado, foram levantadas desde as décadas de 1970/80.

O papel dos militantes, neste momento, foi de rerepresentá-las, buscando um meio de institucionalizá-las de forma objetiva. Estas propostas ao comporem o quadro apresentado por membros da militância tomaram corpo de Diretrizes, ou seja, passaram a intervir e regular o currículo da maneira como o movimento pretendia desde o início da apresentação das propostas. Portanto, da forma como foram apresentadas, compuseram às

propostas de Diretrizes Curriculares dos militantes do movimento negro consultados por meio desta pesquisa.

O segundo tipo de proposta é permeado pela cobrança política destes militantes em relação ao Governo brasileiro. Embora ela tenha sido apresentada isoladamente, representa o entendimento de uma parte da militância que via a elaboração das Diretrizes como meio de cobrar a participação e o acompanhamento do movimento na execução das políticas públicas, especialmente as de formação de professores.

A terceira linha de proposições aparece de forma pontual, sendo decisiva no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, quais sejam: determinações aos sistemas de ensino, nomes de negros valorados, a desmistificação da democracia racial.

Enfim, as propostas dos militantes do movimento negro apresentadas durante a elaboração das Diretrizes e que participaram de nossa pesquisa podem ser divididas em gerais e específicas: estas, por demonstrarem a preocupação com objetos pontuais nas Diretrizes, tais como os já mencionados ou na determinação do que todos precisam saber sobre o ensino da educação das relações étnico-raciais positivas, aquelas, por representarem a reafirmação de propostas históricas, com a particularidade da cobrança política está presente nestas.

De uma forma ou outra, estas propostas não apresentaram nenhum encaminhamento teórico e prático do ensino da educação das relações étnico-raciais, ou seja, na omissão dos respondentes à especificidade do ensino da temática, como ela deve ser feita, que argumentos teóricos a fundamentam, para que campo temático ela deve ser melhor trabalhada, demonstra o que já foi retratado nos capítulos anteriores quando no momento da apresentação das propostas de leis municipais, estaduais ou federais partidas da luta do movimento negro.

Nesses momentos, a falta de clareza e de definição ocasionou diversas propostas, fundamentadas em diferentes matrizes teóricas e que constituíram diversos campos temáticos. Era preciso apenas se obrigar o ensino da temática, mas sem deste problematizar seu encaminhamento.

Desde os primeiros projetos de leis que tratavam do ensino da história afro-brasileira, o movimento negro era colocado quase como o “sábio detentor” do conhecimento sobre a temática, logo o que poderia se esperar neste processo eram propostas mais específicas ao ensino desta.

Nesse caso, mais ainda, pois os militantes que responderam ao questionário da pesquisa, em sua totalidade, são professores que desenvolvem trabalhos com a questão racial

e participam de grupos do movimento negro que dialogam em suas atividades com núcleos de estudos e pesquisa vinculados a Universidades brasileiras.

A ausência de propostas dessa natureza ganha sustentação quando um dos ex-conselheiros em uma de suas respostas ao questionário desta pesquisa afirma que:

[...] o fim maior do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é a reeducação das relações étnico-raciais. Assim sendo, regulamentar ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana exigia que se focalizasse a educação das relações étnico-raciais. (EX-CONSELHEIRO CNE 01)

Assim, a experiência com o desenvolvimento de relações étnico-raciais que se baseiem no respeito às diferenças, na valorização da história do negro e na sua conseqüente afirmação identitária, levaram-nos a apresentar propostas gerais entendidas como encaminhamentos e deveres ao ensino das relações étnico-raciais positivas.

A preocupação com as relações étnico-raciais nos leva a entender a partir das respostas dos militantes questionados nesta pesquisa que o movimento não queria ser o “sábio detentor” do direito de ensinar a história e cultura afro-brasileira, mas sim resguardar seus interesses em relações positivas e que respeitassem as diferenças e a história de seus antepassados.

Enfim, o processo de elaboração da DCNERER, visto a partir das respostas dos militantes negros consultados por esta pesquisa, teve como coeficiente das propostas apresentadas a reafirmação de bandeiras político-educacionais históricas, deixando claro o vazio e o pouco conhecimento teórico da aplicação destes estandartes de luta por parte dos militantes do movimento negro.

As respostas dos militantes indicam que estes setores do movimento negro participaram do processo de elaboração das Diretrizes, apresentando propostas, cobrando do Governo, buscando o ensino das relações étnico-raciais, fazendo destas, suas propostas de Diretrizes Curriculares.

Na ausência de questionamentos às Diretrizes Curriculares, que não aparecem nas propostas dos militantes, confirmamos que estes, participaram do processo sem inquirir a definição das políticas curriculares nacionais pelo Estado brasileiro.

#### 4.2 ENTRE O PROPOSTO E O ACATADO, ENTRE OS AVANÇOS E AS LIMITAÇÕES: a avaliação do movimento negro sobre as DCNs aprovadas e homologadas pelo Ministro da Educação

Nesta seção é relacionado, a partir da visão dos militantes questionados por meio de nossa pesquisa, o que foi proposto por estes e o que foi homologado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como quais avanços e limitações eles identificam nestas Diretrizes Curriculares.

As propostas apresentadas historicamente pelo movimento negro foram um dos elementos principais que favoreceram-no na elaboração das Diretrizes. Portanto, o primeiro ponto que se elege para o entendimento da relação entre o que foi proposto e homologado no texto final das Diretrizes, é a proximidade com as demandas históricas do movimento negro, a partir da análise do mesmo.

Estão presentes no Parecer 03/2004 (CNE, 2004a) referências explícitas de sugestões históricas do movimento, incorporadas ao documento final. O referido afirma que esta Diretriz Curricular:

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (BRASIL, 2004a, p. 08).

A raça negra é uma dessas referências, pois o movimento, ao longo do tempo, ressignificou a questão da raça e a utiliza como coeficiente político de luta, servindo desta forma, para agregar pretos, pardos e outros, como negros. No trecho a seguir do Parecer é percebida a preocupação com institucionalização política da raça negra e a influência exercida pelo movimento negro nesta definição.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na

expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (CNE, 2004a, p. 09).

D'Adeski (2001, p.46) afirma que a raça é um termo correntemente usado pelo movimento negro e observa que no contexto de luta contra o racismo, ela serve para abranger diversas interpretações. “[...] a raça entendida como índice de diferenças fenotípicas classificatórias, a raça compreendida como sinônimo de povo, de grupo e, também, em menor grau, a raça baseada nos laços de sangue”. O discurso sobre raça do movimento negro sofreu influências dessas diferentes interpretações mencionadas pelo autor e implicou na institucionalização da raça negra no Parecer (CNE, 2004a).

Outro elemento identificado no texto final do documento e que tem correspondência direta com as lutas do movimento é o fato da discussão racial agora ser debatida na escola brasileira obrigatoriamente. As estratégias desenvolvidas sempre foram pautadas pelo desejo de superar a limitação da discussão da questão racial ser remetida apenas ao interior das organizações negras.

O movimento negro lutou para que a questão racial fosse discutida pela sociedade brasileira, nesse caso, pela escola, em particular. Com a institucionalização das Diretrizes, a referida questão supera esta barreira e leva para as escolas brasileiras a discussão agora em caráter obrigatório.

A correlação às lutas do movimento, também aparece, quando o Parecer (Ibid.) aponta que as Diretrizes Curriculares são uma das políticas afirmativas de reparação e valorização da população negra, reivindicadas pelo movimento e que estão em desenvolvimento no país. Inúmeras medidas<sup>80</sup> foram tomadas, a partir da Conferência de Durban, em 2001, mas salientamos que anteriormente o Governo brasileiro já demonstra interesse em consolidar de forma mais evidente, a adoção de ações afirmativas.

Segundo um dos ex-conselheiros do CNE, em resposta ao questionário de nossa pesquisa, as propostas dos negros “[...] assinalaram a importância de se adotar ações afirmativas”. (EX-CONSELHEIRO -CNE 03)

---

<sup>80</sup> O decreto de 1996 de criação do Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH. Algumas medidas administrativas tomadas pelo Governo Federal tais como, a iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário que criou uma cota de 20% para negros na estrutura funcional do Ministério e do Incra, devendo o mesmo ocorrer com as empresas terceirizadas, contratadas por esses órgãos. Daí, vários outros Ministérios acompanharam estas medidas afirmativas, como o Ministério da Justiça, o Ministério da Cultura, o Ministério de Relações Exteriores.

O militante nº. 02 aponta em uma de suas respostas que “[...] o texto traz as referências necessárias para trabalharmos as ações afirmativas da etnia negra na educação brasileira”. (MILITANTE, nº. 02).

Na mesma direção, mas com base em um discurso mais politizado de cobrança ao governo, o militante nº. 03 afirma que :

[...] as ações afirmativas na era FHC deram conta, mesmo de forma polêmica, de colocar em pauta a questão racial, de onde nunca mais saiu. até as medidas compensatórias, são outros 500 anos de luta contra as falácias incoerentes dos donos da oligarquia e herdeiros da burguesia com seus sobre nomes nada brasileiros. a consequência política pode ser estabelecida com a construção de uma reflexão sobre a necessidade de medidas compensatórias. considerando que educação pressupõe reflexão na troca de informação, pressupõe também crescimento de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. (MILITANTE, nº. 03).

Para o movimento negro, a década de 1990 foi marcada pela idéia de que a democracia racial combatida desde 1970 já estava superada e as ações afirmativas tornar-se-iam objeto de luta e de demarcação política no cenário brasileiro. Para eles, combater as desigualdades raciais no Brasil passava a exigir do Estado, novas e criativas soluções, onde a adoção de políticas de ações afirmativas serviriam a este propósito.

O problema é que no meio deste processo, o movimento negro trouxe para a cena política - imbricado em uma demanda de reconhecimento das diferenças raciais e culturais, da afirmação dos direitos dos negros, transvestido de política afirmativa ou compensatória - a definição de identidade negra baseada na racialização brasileira, como um dos meios de caracterizar os possíveis beneficiados com a implementação de políticas afirmativas.

Nos últimos anos, no Brasil, o “racialismo de atribuição racial” (GUIMARÃES, 2002) demandado pelo movimento negro, feito a partir da junção de caracteres fisionômicos e ascendência biológica, unindo pretos e pardos no Brasil na categoria política de negros tem provocado os maiores debates a respeito das políticas afirmativas brasileiras.

Guimarães (2002) aponta as falhas do movimento negro, ao tentar impor esta nova definição racial à sociedade brasileira.

Definindo “negros” como todos os descendentes de africanos e identificando -os com a soma das categorias censitárias “preto” e “pardo”, o movimento incorreu em duas heresias científicas: primeiro, adotou como critério de identidade, não a auto-identificação, como quer a moderna antropologia, mas a ascendência biológica; segundo, ignorou o fato de que, em grande parte do Brasil, a população que se autodefine “parda” pode ter origem indígena e não africana. A pretensão de

identificar alguém como “negro” pela sua ascendência, ignorando o modo como as pessoas se classificam ou traçam suas origens, deu margem também a outras críticas: a de que o movimento negro tenta impor categorias raciais americanas ao Brasil, e a de que professa a crença em raças biológicas (racialis mo). (GUIMARÃES, 2002, p. 57).

Este mesmo autor propõe que o respaldo sociológico que o movimento precisa para reelaborar o conceito de raça está em: [...] 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras. (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Com essas atribuições, espera o autor que o movimento negro esclareça as diferenças deste novo racismo e consiga contra-argumentar o que dizem seus críticos.

Os antropólogos, Fry (2005) e Maggie (2006), entre outros, afirmam a necessidade de se aguçar a percepção de que as relações raciais no Brasil são marcadas pela incorporação do mito da democracia racial, ou seja, para esses autores, apesar da existência do preconceito racial no Brasil, não se pode deixar de levar em consideração que este mito é parte fundante da identidade nacional e até mesmo possibilita, enquanto valor, a criação de uma sociedade na qual as marcas raciais sejam irrelevantes.

Para Fry e Maggie (2004):

[...] As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos”. (FRY; MAGGIE, 2004, p. 68).

Fry (2005, p. 17) coloca-se contrário às políticas afirmativas, pois estas “[...] tem o efeito de negar um Brasil híbrido a favor de um país de raças distintas”.

Além disso, o autor argumenta que as ações afirmativas provocariam mudanças na forma como os brasileiros vêem a si mesmos e aos outros, e que tais políticas trariam resultados prejudiciais ao conjunto da sociedade, pois “[...] toda política que aumenta e celebra a crença em raças (cotas, por exemplo) contribui em longo prazo para a persistência do racismo e a possibilidade do preconceito e da discriminação”. (Ibid., p. 344).

Desse modo, as políticas afirmativas contrariam os valores nacionais estabelecidos de “anti-racismo” ou da ausência de racismo no Brasil. A convivência

democrática entre as raças é uma marca presente da nossa tradição racalista, logo as alterações nessa forma de organização provocam inúmeros debates.

O Brasil se vê, nestes últimos anos, com uma proposta de modificação da nação. Todo o arcabouço jurídico brasileiro até a Constituição de 1988 tratava todos os cidadãos como iguais e agora estas propostas sugerem tratar “desigualmente os desiguais”, construindo assim um país legalmente dividido em duas figuras de direito – brancos e negros. (MAGGIE 2006).

O debate sobre as novas formas de combate à discriminação e às desigualdades raciais, estabelecidas mediante a adoção de políticas de ações afirmativas está posto na sociedade brasileira.

De um lado, o movimento negro tentando desmistificar a democracia racial brasileira, negando principalmente o caráter cordial e benevolente das relações raciais no Brasil. De outro, intelectuais, jornalistas, políticos, que admitem que combater as discriminações e as desigualdades raciais pressupõe a implementação de políticas que não se baseiem na bi-racialização do povo brasileiro.

A ausência da clareza por parte dos militantes questionados por nossa pesquisa no que se refere à adoção de políticas afirmativas foi resolvida pelo CNE, ao caracterizar as DCNERER como medidas afirmativas.

O Parecer (CNE, 2004a) afirma que o documento é um avanço inquestionável nas políticas públicas, ao estabelecer encaminhamentos e orientações sobre uma demanda levantada pelo movimento negro há décadas. Este avanço na adoção de políticas públicas é confirmado na resposta de um dos militantes, quando se refere às DCNERER.

Avanço histórico. A quebra na relação uniforme com o poder social e político. Na verdade a implementação das Diretrizes é uma ação, sobretudo política, no país que mesmo tendo “abolido” a escravidão é centrado em idéias escravagistas. (MILITANTE, nº. 02).

Quando questionados sobre qual significância tem hoje para o movimento negro brasileiro, a existência de DCNs para a educação das relações étnico-raciais, um dos militantes aponta para a:

A concretização de uma luta de centenas de anos por parte do Movimento Social Negro com suas organizações em diferentes configurações e conjunturas para a efetivação da História da População Negra no sistema oficial de ensino. (MILITANTE, nº. 01).

Os militantes que responderam à pesquisa, afirmaram que a histórica relação do movimento com a educação e com a criação de estratégias que dessem conta de garantir o melhor aproveitamento por parte dos negros no processo de escolarização formal, foi uma das propostas homologadas no texto final das Diretrizes.

Segundo um dos militantes “[...] A histórica criação educacional e pedagógica do Movimento Social Negro e a necessária inclusão do Estudo de História Afro-Brasileira e Africana, até então, ausentes nos currículos da Educação Pública oficial”, foram demandas do movimento e estiveram presentes no texto final das DCNERER. (MILITANTE, nº. 01)

No entendimento de outro militante, aparecem elementos similares aos apresentados anteriormente, apenas com referência às lutas contemporâneas.

A relação do intercâmbio histórico interno, ou seja, a ação afirmativa do povo negro ganha espaços nos bancos da escola, conseqüentemente reavalia-se estereótipos tão incorporados ao social-político deste país miscigênico. Estabelece-se o espaço da diversidade /igualdade étnica dentro da multiplicidade do país. (MILITANTE, nº. 02).

A reavaliação dos “estereótipos tão incorporados ao social-político” deste país, é o que Silva (2005) chama de estudo das “africanidades”, ou seja, a aprendizagem da contribuição dos negros à história do país. A autora explica que a revisão da história e cultura afro-brasileira é essencial para a conseqüente afirmação da contribuição dos negros ao Brasil.

Para o militante nº. 03, a relação das DCNERER com as reivindicações históricas do movimento negro passa pela reafirmação de que “[...] dar visibilidade a identidade negra na formação brasileira é contar a verdadeira história do Brasil e do mundo”. (MILITANTE nº. 03).

A referência ao movimento negro como o eixo articulador desta luta pela revisão da história afro-brasileira apenas é feita na resposta do militante nº. 05. “O Movimento Negro sempre lutou por visibilidade para as questões afro-brasileiras, em todos os setores da vida nacional”. (MILITANTE nº. 05).

Questões mais recentes estiveram presentes nas respostas, como as dadas pelo militante nº. 02, sobre as “ações afirmativas do povo negro”, além da relação estabelecida entre as DCNERER e o compromisso brasileiro estabelecido na Conferência de Durban. Para outro militante, as DCNERER “[...] é um dos compromissos assumidos pelo Brasil na carta de Durban/ 2001 cujo documento é país signatário”. (MILITANTE nº. 03).

Na resposta de um dos ex-conselheiros do CNE ao nosso questionário, encontramos o reconhecimento por parte do CNE das propostas históricas do movimento

negro. Reivindicações como as da revisão da história do Brasil e conseqüentemente dos negros, foram consideradas neste processo. Na resposta a seguir podemos sintetizar quais das demandas foram valoradas neste processo.

Questões referentes à valorização da cultura africana em inúmeras de suas manifestações, a importância de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, a necessidade de desenvolver a consciência política e fortalecer identidades. (EX-CONSELHEIRO-CNE 03).

Este mesmo ex-conselheiro afirma também que foram levadas em consideração “[...] as experiências vividas e as propostas existentes fruto de reflexões anteriores”. (Ibid.) No entanto, os militantes questionados para esta pesquisa não fizeram referência a essas experiências como fruto de reflexões anteriores, o que é aparentemente contraditório, pois isso já foi levantado como proposta pelos militantes e agora não é confirmado quando opinam em relação ao que foi acatado no texto final.

A única referência a essas experiências está presente na resposta do militante nº. 03 e vem relacionada às críticas das experiências desenvolvidas de combate ao racismo, valoradas nas Diretrizes.

[...] faltam mecanismos que desdobrem as propostas em ações concretas dentro da sala de aula. Estes **mecanismos foram pensados a partir de experiências isoladas, não generalizáveis**. Além disso, há o fator subjetivo que as diretrizes não darão conta: o racismo dos educadores. (MILITANTE, nº. 03, grifo nosso).

Nas respostas dos militantes e dos ex-conselheiros não se fazem referência a que experiências desenvolvidas pelo movimento negro foram valoradas e, nem quais foram avaliadas para se tornarem padrão de referência. Já foram vistas algumas delas, mas questões referentes à valorização da cultura africana em inúmeras de suas manifestações, a importância de ações educativas de combate ao racismo e à discriminações, a necessidade de desenvolver a consciência política e fortalecer identidades foram propostas amadurecidas a partir destas experiências, o que as tornam essenciais ao entendimento das Diretrizes.

Estas experiências também ajudaram a propiciar a constatação do movimento de que a afirmação da identidade negra será realizada mediante a inclusão da história afro-brasileira nos currículos escolares para o ensino de relações étnico-raciais que respeitem as diferenças e etc. Com isso, foi estabelecida, entre outras coisas, a reavaliação dos estereótipos relacionados aos negros e o estabelecimento da diferença étnico-racial como um elemento importante ao cotidiano escolar.

Ao estar envolvida em críticas, percebemos que algumas experiências desenvolvidas pelo movimento negro tiveram preferência e foram valoradas pelo CNE, em detrimento de outras que foram silenciadas em suas propostas.

Surge com esta resposta a compreensão de que as experiências do movimento negro, tão valoradas neste processo como um todo, reservam críticas dos próprios militantes, mas que estas foram deixadas de lado no momento da redação final das Diretrizes, pois não aparecem no Parecer 03/2004 (CNE, 2004a).

As respostas dos ex-conselheiros e dos militantes consultados apenas demonstraram que a revisão dos currículos e as outras propostas apresentadas historicamente pelo movimento negro foram importantes na elaboração das Diretrizes. Apontaram também que os estereótipos, ou simplesmente as marcas da contribuição da população negra à formação social, cultural, econômica brasileira precisam ser registradas e valorizadas como as dos negros. Nesse sentido, a revisão da história afro-brasileira como uma luta do movimento negro contemporâneo foi fundamental na elaboração das Diretrizes.

Apesar das propostas “gerais” encaminhadas pelos militantes do movimento negro consultados nesta pesquisa, percebemos que o texto final foi permeado de preocupações com os interesses que estavam em jogo. Segundo um dos ex-conselheiros uma das preocupações com a definição do texto final das Diretrizes foi a definição do:

[...] politicamente correto, a grande dificuldade foi o de apresentar um texto que não representasse um preconceito às avessas: termos, palavras, conceitos. (EX-CONSELHEIRO-CNE 02).

Esta preocupação do ex-conselheiro aparece de forma mais contundente em outra resposta.

Que eu me lembre, como há representantes negros que são contrários à política de cotas, havia quem se insurgisse contra certos modos de dizer as coisas justamente por entenderem que poderia se dar um racismo ao contrário. Daí o cuidado absoluto com os enunciados do texto. (EX-CONSELHEIRO-CNE 02).

Não aparece na resposta dos outros ex-conselheiros responsáveis pelo Parecer, como também nas respostas dos militantes ao questionário desta pesquisa essa preocupação com o uso de alguns termos que pudessem apontar esse “racismo às avessas”.

Para complementar a relação das sugestões apresentadas e as Diretrizes aprovadas, devemos atenção a proposta apresentada pelo militante negro que cobra do Estado o devido reconhecimento deste movimento no processo de formação de professores. Esta

proposição foi excluída da Resolução final, pois nela não consta nenhum artigo que trate especificamente sobre isso.

Apenas trata o Art. 1º das Diretrizes, ao afirmar que as recomendações e determinações devem ser cumpridas em todos os níveis e modalidades de ensino e reserva com caráter especial a orientação aos cursos de formação de professores, mas não reserva ao movimento negro a participação no processo de formação de professores.

Sobre a participação do movimento na formação de professores, esta questão foi tratada genericamente e teve eco no texto final da Resolução, quando no art. 4º é instituído que os sistemas e estabelecimentos de ensino (incluídos neste rol os que formam professores) poderão estabelecer parcerias com o movimento negro, a fim de buscar subsídios e trocar experiências para a execução de planos e projetos educacionais.

Com isso, mesmo que ele tenha conseguido estabelecer, de forma não obrigatória, certa tentativa de controle na execução da política curricular, sofreu novamente uma derrota, pois o que foi apresentado e posteriormente instituído mostra a mediação realizada pelo CNE entre o proposto e o homologado no texto final.

Um dos ex-conselheiros afirma que todos que apresentaram propostas “[...] tiveram, em parte ou no todo, a sua sugestão acolhida”. Para ele, isso demonstrou o empenho da relatoria em contemplar as demandas sugeridas. No entanto, o próprio, em relação ao contemplado no texto final das Diretrizes instiga a reflexão em uma de suas respostas, perguntando sobre “[...] em que medida terá conseguido contemplar essas demandas?” (EX - CONSELHEIRO-CNE 01).

Com base nas propostas apresentadas historicamente pelo movimento negro e especificamente pelos militantes questionados nesta pesquisa, no momento de elaboração das Diretrizes, constatamos que estes apresentaram apenas propostas gerais às Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, em sua maioria, foram contempladas, ficando apenas de fora deste grupo a referente à formação de professores.

Uma ou outra proposta específica principalmente as mencionadas por um dos ex-conselheiros foram de fato contempladas nas Diretrizes Curriculares e as que porventura tenham sido apresentadas por militantes, como as vistas anteriormente, também estão contempladas nas Diretrizes.

Tendo em vista os encaminhamentos da história africana, por mais que os militantes não tenham apresentado propostas neste sentido, fica a dúvida de como esses encaminhamentos foram incorporados nas Diretrizes. Os militantes não fazem nenhuma referência em relação ao ensino dessa História em suas respostas.

Wedderburn (2005) aponta que existem diversas problemáticas epistemológicas, metodológicas e didáticas em relação ao ensino da História Africana. Autores como Matos (2003a, 2003b), Serrano; Waldmam (2007) sugerem encaminhamentos em relação ao ensino das temáticas sobre história da África, dos africanos, dos afro-brasileiros, cultura africana e afro-brasileira, mas convergem em suas análises que são temáticas que precisam ser mais exploradas por estudos e pesquisas acadêmicas.

Não é objeto desta pesquisa pontuar a mediação de qual conhecimento sobre a história africana, afro-brasileira foi presente nas Diretrizes, mas mesmo que a referida posição não tenha sido mencionada nas respostas dos militantes, podemos inferir que os representantes do movimento negro que responderam a nossa pesquisa compartilham com as recomendações presentes no Parecer (CNE, 2004a), pois não se manifestaram em nenhum momento contrários as determinações das Diretrizes, além de que afirmam a importância do texto. Isso é confirmado na resposta do militante a seguir, o qual afirma que:

O texto final das diretrizes – parecer e resolução – contém uma gama de informações que permite a quem estudar o documento a ter uma **visão adequada da temática História e Cultura Afro-Brasileiras e de como desenvolvê-la no currículo**, através da dimensão ensino e educação e dos eixos temáticos: história afro-brasileira, cultura afro-brasileira, história africana, cultura África e relações étnico-raciais. (MILITANTE, nº. 05, grifo nosso).

O Conselho Nacional de Educação é palco de diversas articulações, questionamentos, esclarecimentos, entre outros, que resultam principalmente em inúmeras mediações. A elaboração do currículo, ou da dimensão política deste é indubitavelmente espaço para um jogo com vitoriosos e derrotados, ou mais, território para dar visibilidade ou invisibilidade de propostas de determinados grupos que queiram ver suas verdades e histórias legitimadas nas escolas e nos currículos.

O que houve aparentemente foi um tenso e amplo acordo que mobilizou os interesses do movimento negro e os conciliou aos demais presentes na composição do CNE, vez que apaziguou determinadas propostas e silenciou outras.

É válido mencionarmos que questões não menos importantes, sobre como foi interpretada a integração curricular dos conteúdos que a temática das Diretrizes se referem e sobre como estas se relacionam ao princípio da flexibilidade curricular, entre outros, não foram comentadas em nenhum momento nas respostas dos militantes.

O comprometimento das DCNERER com as lutas do movimento negro ocasionou a institucionalização de possíveis mecanismos explícitos ou ocultos de controle (SACRISTÁN, 1998) presentes nas Diretrizes.

A consideração do cumprimento das Diretrizes na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento foi um mecanismo de controle explícito considerado pelo legislador, logo no Art. 1º da Resolução 01/2004 que institui as DCNERER. (CNE, 2004b).

A exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, e o encaminhamento de seus resultados obtidos de forma detalhada aos órgãos estatais para que encaminhem providências, quando forem requeridas ou encontradas pelos vigilantes do Estado foi outro dos mecanismos estabelecidos.

Desse modo, os sistemas e os estabelecimentos de ensino ao constituírem os canais de comunicação com grupos do movimento negro, como prevê o Art. 04 da Resolução, estão promovendo outro mecanismo explícito de controle das Diretrizes.

A presença do movimento negro mostra não somente a influência que este exerceu na elaboração das Diretrizes, mas também mostra o comprometimento político que este documento teve com a luta do referido movimento.

A questão levantada anteriormente que colocava o movimento negro como “sábio detentor” do direito de ensinar a história afro-brasileira, encontra correspondência neste momento. O movimento não queria ser o guardião dos interesses da história afro-brasileira; queria, mediante as propostas apresentadas, controlar o currículo, por meio da criação de mecanismos de controle. A preocupação do movimento era resguardar seus interesses em relação ao trato das questões raciais.

Além do aparente consenso, os militantes negros também demonstram preocupação com a implementação das Diretrizes. Este elemento é presente nas respostas e demonstra a preocupação com a real efetivação das propostas.

O militante nº. 02 afirma que:

[...] É preciso que o Ministério de Educação apreenda o conceito da educação igualitária, respeitando as diversidades. Hoje a atual gestão do MEC não tem dado ênfase a essa questão e como os estados ainda se pautam pelo que dita o currículo eurocêntrico, muitos passos ainda precisam ser dados [...] As Diretrizes em muitos estados não são nem conhecidas. (MILITANTE, nº. 02).

As críticas também estão presentes em outra resposta. Segundo o militante nº. 01, as DCNERER são:

[...] um documento que dá as diretrizes para a elaboração de um trabalho curricular em todos os níveis da Educação Básica. É norteador, entretanto, deve ser melhor divulgado e discutido ao nível dos professores e gestores, pois o mesmo ainda é

desconhecido por grande parte das e dos trabalhadores em Educação. (MILITANTE, nº. 01).

A preocupação com a implementação das Diretrizes é tanta que levou a realização por parte do CNE, juntamente com militantes do movimento negro, de reunião<sup>81</sup> em agosto de 2004 com objetivo de discutir estratégias de implementação das DCNERER.

Meses depois, como fruto dessa reunião, a ex-conselheira Petronilha Silva remete ao Pleno do Conselho Nacional de Educação outra Indicação, para acompanhar a implementação das DCNERER.

A Indicação nº. 01/ 2005 propõe a constituição junto ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de Comissão de Acompanhamento e Avaliação da execução do Parecer CNE/CP nº. 03/ 2004 e da Resolução CNE/CP nº. 01/ 2004, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Enquanto o movimento negro articulava estratégias de implementação das DCNERER, surgiram as primeiras manifestações contrárias à institucionalização de Diretrizes Curriculares para o ensino da História Afro-Brasileira. Estas críticas às DCNERER partiram de alguns setores, logo após a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação.

Maggie (2006b) alerta que o MEC, por intermédio do CNE, havia exarado um documento importantíssimo e pouco debatido. A autora critica a adoção de cotas como medida afirmativa, por estabelecer critérios de promoção a partir da identificação racial, alertava com isso, que às DCNERER, representam nas escolas, o “sistema de classificação racial do movimento negro”. Segundo a autora: “[...] as diretrizes dizem que conforme alerta o movimento negro aqueles que reconhecem sua ascendência africana são negros (pretos e pardos)”. (p.748).

Para a autora, as DCNERER cumprem um papel fundamental na formação da consciência da raça no Brasil. Estas diretrizes são, portanto, necessárias para a criação de uma educação racializada, na qual o “movimento negro” tenha uma participação ativa.

Maggie (2006a), em outro momento, entende as Diretrizes como uma das peças da nova “engenharia racial” implantada a partir da participação do Brasil na III Conferência Mundial de combate ao racismo, realizada em 2001, na África do Sul.

Para a autora, as Diretrizes “[...] são uma outra dimensão deste processo de conversão identitária de pardos, pretos, morenos, escuros e a miríade de outras categorias em

---

<sup>81</sup> Reunião de Trabalho Parecer CNE/CP 003/2004. Estratégias para Implantação e Avaliação. Data: 12 de Agosto de 2004. Local: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

‘negros’”. (Id., 2006a, p. 33). Alerta ainda o fato de que as “Diretrizes” não tenham produzido nenhuma manifestação após sua aprovação a não ser por vozes isoladas como as de Góes (2004) e Fry (2005).

Góes (2007, p. 197)<sup>82</sup> afirma que o Parecer aprovado pelo CNE “[...] é uma verdadeira afronta ao espírito da Constituição Republicana”, segundo a qual a idéia de raça é preconceituosa, não devendo o indivíduo agir ou se relacionar com base em critérios raciais.

O autor faz referência em tom de crítica ao louvor aos 39 (trinta e nove) “heróis” a serem estudados – cultuados a partir da definição das DCNERER. Ele pontua também dois questionamentos sobre o que chama de esquecimento do CNE no ato de aprovação do Parecer.

O primeiro afirma que, sem a ajuda do Estado, os “postos à margem” jamais “[...] romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” [...]. (GÓES, Ibid, p. 198)

Não é o sistema de mérito que gera injustas desigualdades, mas a precariedade da rede escolar pública. O sistema de mérito não está baseado em preconceitos. [...] Em que preconceitos estaria baseado o sistema de mérito? No de avaliar o domínio de um certo conteúdo em matemática, biologia, português. [...]. (Ibid, p. 198)

Para o autor (Idem) o segundo trecho é uma inverdade histórica de tão grande proporção que não se concebe como possa constar de um documento oficial. É dito que o 13 de maio “será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição”. [...] Mas que provas existem de uma política de eliminação física de “afro-brasileiros” depois de 1888?

O autor demonstra, por meio de seus questionamentos, que o MEC não deve permitir que se ensine coisas desse tipo nas escolas. Chama atenção ainda ao fato de comunicar ao Ministério Público atitudes executadas nesse sentido. Ele conclui afirmando que começa no Brasil o que chama de “pedagogia da revanche, da dor e do medo” (GÓES, 2007), baseado em uma revisão da história que pretende sensibilizar os “descendentes do escravizadores” sobre o que seus antepassados fizeram aos escravizados.

Além de fazer emergir, segundo o autor, citando o Parecer, “as dores e os medos” que têm sido gerados ao longo do tempo por essa situação, surge o questionamento de como podemos pagar hoje em dia por erros cometidos no passado. Que revanche política é

---

<sup>82</sup> Artigo publicado originalmente no Jornal O Globo, de 16 de Agosto de 2004.

essa? Conclui o autor que isso resulta da permissão dada a grupos racistas controlarem o Estado brasileiro.

Fry (2005) afirma que as diretrizes são respostas às velhas reivindicações do movimento negro que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, além de achar louvável equilibrar o ensino de história com esta medida.

Ademais, Fry (Ibid.) pontua suas críticas em relação ao documento, por ser um exemplo contundente do como o Estado propõe exarcebar a racialização da sociedade, em vez de debelá-la. Embora reconheça a raça como uma construção social, o Parecer, segundo o autor, em vez de combater a crença em raças, faz o contrário, legitima-as.

Maggie (2006a) afirma que a partir da leitura desta Lei estabelecida pelo CNE, é reconhecido no Brasil, um país radicalmente distinto dos textos anteriores, representando uma visão alinhavada aos movimentos negros que são citados nominalmente inúmeras vezes ao longo do texto.

Como uma pedagogia de cunho racial<sup>83</sup>, ainda lança mão da ciência para justificar o uso da nova categoria “negro”, a partir do uso que é feito por “pesquisadores de diferentes áreas”.

Essa fabricação de uma identidade racial, a partir da orientação do movimento negro, é complicada visto o que Fry (2005) entende como a busca a favor de uma consciência racial. Para o autor, apesar de promover a luta contra a discriminação racial e o preconceito, o documento instiga as escolas a imaginar o Brasil não como um país de mistura genética e cultural, mas como uma sociedade composta de “raças” e “grupos étnicos” estanques, cada qual com a sua cultura.

Fry (Ibid.) se preocupa com este tipo de medida que ao imaginar um Brasil de “raças” e “grupos étnicos” estanques acabem por criá-lo, que ocasionaria uma cisão racial no Brasil.

Distante das críticas, diversos autores apontam estas Diretrizes como um importante meio de compreender a história e cultura africana. Estes, em sua maioria são militantes do movimento negro ou dialogam em suas atividades com os mesmos. Da mesma forma como os militantes questionados nesta pesquisa, Gomes (2006), Santos (2005),

---

<sup>83</sup> Maio e Santos (2005, p. 193) propuseram uma definição para o termo “pedagogia racial” em estudo sobre a aplicação de cotas para negros no vestibular da UNB. Pedagogia Racial para os autores: “[...] é o sistema utilizado pela seleção de conversão identitária de pardos e pretos em negros, culminando no trabalho da comissão encarregada de identificar os verdadeiros beneficiários das cotas”. Este sistema tem base a política estabelecida pelo IBGE de utilização do quesito sobre a raça negra em suas pesquisas.

Rodrigues (2005, 2006), Cunha Jr. (2005) entre outros, referem-se a DCNERER como uma importante conquista dos negros, como um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos e cidadãs.

Os diferentes autores salientam em sua maioria a importância da relação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como um fundamental instrumento na formação das novas gerações, uma vez que, estas Diretrizes repercutem diretamente na reeducação destas.

Gonçalves (2004) evidencia o papel do movimento negro e aponta qual o avanço mais significativo da referida Diretriz.

Também relevante para as conquistas pleiteadas pelo Movimento Negro é participação da Profª Drª Petronilha Gonçalves, conselheira relatora, no **CNE - Conselho Nacional de Educação** que acaba de aprovar o parecer e o projeto de resolução sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana”, aparato que coloca paradigmas para o enfrentamento da questão racial na sala de aula, subsidiando a implementação da Lei 10.639/03. (GONÇALVES, 2004, p. 32)

Em parte das referências feitas a DCNERER pelos autores é idealizado quais as melhores formas de se trabalhar os conteúdos e as determinações contidas nas Diretrizes. Estes apontam também as dificuldades da implementação destas, por acreditarem que os obstáculos a aplicação da Lei e das Diretrizes estão na falta de hábito da maioria dos professores em contemplar a história e cultura dos africanos e afro-descendentes. (CUNHA JR, 2005)

Dias (2005) aponta a aprovação das Diretrizes pelo CNE como um “marco” nas leis educacionais. A autora também credencia isto a luta do movimento negro, mas faz a ponderação que longe somente da pressão social dos atores sociais, estas Diretrizes precisam de políticas públicas que garantam sua implementação.

Não foram encontradas nesta pesquisa outras críticas às DCNERER, de outros setores, como as de militantes do movimento negro possivelmente contrários a institucionalização de Diretrizes.

Um dos ex-conselheiros (EX-CONSELHEIRO-CNE 01) afirma em sua resposta ao nosso questionário, que até ele, apenas chegaram manifestações de entidades do movimento negro com diferentes orientações políticas e ideológicas que se mostraram favoráveis aos termos do Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a) e da Resolução CNE/CP 01/2004 (CNE, 2004b).

O que nos chama atenção é que os militantes que responderam a esta pesquisa, em sua maioria, não pontuaram críticas às Diretrizes Curriculares, pois quando questionados sobre a relação estabelecida entre o apresentado em suas propostas e o que realmente foi acatado no texto final das Diretrizes, a maioria das respostas aponta que o texto final está de acordo com o que foi proposto.

Estes militantes afirmam o propósito das Diretrizes de nortear as ações de valorização da história da população negra no Brasil e, com isso, entendem este documento como básico para subsidiar o trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino. Sugerem, entretanto, em suas respostas certa desconfiança na efetivação do que está proposto. Não vêem firmeza no que pode ser materializado.

A avaliação dos militantes consultados em geral é que as Diretrizes são boas, que seu texto é adequado, enfim, todos avaliam positivamente o documento.

Essa avaliação favorável pode ser explicada pelo fato da participação destes no processo de elaboração. O movimento negro em geral, esteve envolvido diretamente na elaboração, participou da consulta realizada por meio do questionário, apresentou propostas, o que pode ser caracterizado como um dos elementos que impedem que militantes negros se posicionem contrários ao que está instituído por meio do documento final.

Além da participação na elaboração, bandeiras históricas dos negros estão presentes nas Diretrizes. Desse modo, é improvável que os próprios militantes se contraponham ao que era defendido historicamente.

Outro elemento importante deste processo é o fato do movimento negro ter indicado uma conselheira ao CNE. Petronilha Silva é militante negra, representava os interesses do movimento no Conselho, foi a relatora das DCNERER, o que pressupõe afirmar que as críticas dos militantes a estas Diretrizes, significa criticar Petronilha Silva e o grupo que ela representa.

Está relacionado a isso o fato dos militantes que responderam a esta pesquisa, uma vez que mantiveram diretamente ou indiretamente relações profissionais com a ex-conselheira Petronilha Silva.

Os representantes das entidades questionadas, nesta pesquisa, são professores, algumas militam em grupos de mulheres negras, desenvolvem projetos que tratam da questão racial na educação, dialogam em suas atividades com os NEABs espalhados no Brasil, logo diretamente ou indiretamente se relacionam com o grupo da Professora Petronilha Silva.

Neste capítulo, foram traçadas relações entre as propostas do movimento negro durante a elaboração das Diretrizes e as que estiveram presentes na Resolução final CNE/CP

01/2004 (CNE, 2004b). Para entender melhor o caráter histórico destas, foram apresentadas inicialmente algumas que o movimento veio defendendo publicamente da década de 1970 até os dias de hoje.

Neste ínterim, percebemos que o amadurecimento histórico das propostas apresentadas, levou à definição da educação das relações étnico-raciais como atividade fim do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A história afro-brasileira transformada em temática de Diretrizes Curriculares em 2004 pelo CNE, iniciou seu percurso histórico sendo apresentada pelo movimento negro, como disciplina obrigatória aos currículos escolares. No entanto, havia entre os militantes, os que acreditavam que somente a inclusão da disciplina não daria retorno efetivo aos interesses do movimento negro e, acreditavam em um programa interdisciplinar que abordasse a educação das relações étnico-raciais. Estes certamente estão satisfeitos com a institucionalização das Diretrizes Curriculares.

Enfim, em geral o movimento negro participou do processo de elaboração, apresentou propostas, que pelo caráter de reafirmação histórica (gerais), foram indubitavelmente incorporadas ao texto final da Resolução.

Ao avaliar as Diretrizes, os militantes em geral as circunscrevem como um avanço considerável no âmbito das políticas públicas. Consideram este documento curricular, mesmo sem contar com as especificidades necessárias, como políticas de ações afirmativas.

Promovem a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, vista pelo lado dos negros, como a única e verdadeira visão do mundo.

Ao avaliar positivamente estas Diretrizes não conseguem perceber que existe por trás do discurso de afirmação de identidades, uma ideologia tão bem formulada e imposta sobre as relações étnicos e raciais na sociedade.

Houve, instantaneamente, com a institucionalização das DCNERER, um interessante processo de desarticulação e de rearticulação discursiva das lutas do movimento negro, o qual agiu estrategicamente, ocupando um espaço até então alheio, como o CNE, e agiu criativamente para fomentar o apoio de outros grupos. Desta feita, estabeleceu uma de suas “causas” e transformou uma bandeira de luta em política pública educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil nos últimos cinco anos foi intenso, pois em 2003, a Lei nº. 10.639/2003 acabara de ser sancionada pelo Presidente da República, significando que uma importante bandeira de luta do movimento negro se tornou obrigatória no currículo escolar no Brasil.

Paralelo a este movimento, iniciava no Conselho Nacional de Educação, os debates sobre a institucionalização de orientações e recomendações aos sistemas de ensino que dessem conta da contribuição dos negros a formação da sociedade brasileira.

Nesses duas ações, o movimento negro foi um ator fundamental ao colocar em debate a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Estas situações demonstraram que as propostas educacionais do movimento foram colocadas na pauta de definição das políticas públicas educacionais brasileiras.

Entretanto, cabe ressaltar que, esta pesquisa se propôs a analisar somente, como este atuou no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que, mesmo sabendo da importância do debate da Lei nº. 10.639/2003.

O movimento negro esteve envolvido diretamente na elaboração das Diretrizes, mesmo antes de sua aprovação pelo CNE. Em 2002, o movimento foi consultado e indicou representante a este conselho, o que provocou meses depois a iniciativa do CNE em discutir a elaboração das DCNERER. Este, também participou das consultas realizadas pelo CNE, por meio de resposta de questionário e apresentação de propostas, o que caracterizou sua participação como importante.

A partir da consulta realizada aos militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração da DCNERER e que responderam ao questionário de nossa pesquisa, identificamos que a participação destes militantes negros foi caracterizada por três grupos fundamentais neste processo de elaboração, segundo sua influência no processo, como: o “grupo do Governo”, formado basicamente pelos membros do Grupo “Educação para a População Negra”; outro grupo formado por militantes, professores e outros ligados a Relatora, caracterizados sobre tudo pelo grupo que disponibilizou seus endereços eletrônicos e estiveram aptos a propor recomendações e sugestões.

Por fim, um grupo formado por militantes e grupos do movimento negro em geral, que participaram da consulta por meio do questionário e de outros meios propiciados durante o processo de elaboração das Diretrizes.

As propostas defendidas pelos militantes negros consultados por esta pesquisa, durante o processo de elaboração das DCNERER foram “gerais”, por se concentrarem basicamente na reafirmação de propostas históricas, apresentadas sobre tudo pela militância em geral.

Para compreendermos o significado destas propostas, foi implementado neste estudo, um breve histórico da relação do movimento negro com a educação e com o currículo para consubstanciar a participação destes militantes no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares.

O amadurecimento das bandeiras de luta do movimento negro e a capacidade de articulação e institucionalização em políticas públicas desenvolvidas pelos governos locais, ou por instituições deste movimento, marcaram outro momento desse histórico.

A revisão da história e cultura afro-brasileira e africana como obrigatória no currículo, marcaram a organização do movimento negro da década de 1970 até os dias de hoje. Esta luta fundamentou os diversos projetos desenvolvidos pelo movimento e os diversos projetos de lei municipais, estaduais e federais que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da temática.

Outro tipo de proposta apresentada durante a elaboração das Diretrizes foram sugestões específicas à minuta das Diretrizes, sobretudo, por militantes e grupos que tiveram acesso a esta. São pessoas ligadas em sua maioria a ex-conselheira e relatora do processo.

A avaliação que os militantes consultados por esta pesquisa fazem da DCNERER, em geral, é positiva, o que pode ser entendido pelo fato do envolvimento direto de setores do movimento negro nesta elaboração, destes em geral terem participado da consulta realizada por meio dos questionários, apresentado propostas, logo, formam a possibilidade destes elementos se constituírem em fatores impeditivos ao posicionamento contrário do que está instituído nas Diretrizes. Além da participação na elaboração, bandeiras históricas dos negros estão presentes nas Diretrizes, o que sugerem a improbabilidade dos próprios militantes se contraporem ao que era defendido historicamente.

Ao avaliar positivamente estas Diretrizes, parece que os militantes questionados não conseguiram perceber que existe por trás do discurso de afirmação da identidade negra, proposto nas DCNERER, uma ideologia tão bem formulada e imposta sobre as relações étnicas e raciais na sociedade.

Esta análise, longe de desacreditar no papel mobilizador e transformador do movimento, apenas questiona o “aparente consenso” que marcou o processo de elaboração das DCNERER do qual ele faz parte. Concordamos com Gentili (1998) quando ele afirma que a prática da tarefa intelectual no campo democrático é problematizar o “consenso”.

Não negamos que os militantes negros que participaram do processo de elaboração da DCNERER e apresentaram suas propostas de Diretrizes, vistos na correlação de forças entre os movimentos sociais e o Estado, venceram, pois colocaram na pauta dos debates sociais a institucionalização de uma importante demanda.

Desta forma o movimento negro pode ser considerado como um vencedor, pois teve reconhecidas importantes bandeiras de luta; foi o primeiro movimento social a receber atenção especial em relação às suas demandas, o que faz destas Diretrizes, uma importante conquista.

A presença dos militantes na elaboração do documento mostra que estes ocuparam o espaço conseguido no CNE e exerceram influência na elaboração das Diretrizes, mostrando o comprometimento político que este documento teve com a luta do movimento. Este documento curricular promove a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, vista pelo lado dos negros, não como a única e verdadeira visão do mundo, mas como necessária ao fortalecimento da identidade negra, categoria política de organização do movimento negro.

A luta permanente pela “hegemonia racial” está em pleno desenvolvimento no Brasil nos últimos anos, tomando de empréstimo o termo utilizado por Hanchar (2001). Esta, levantada pelo movimento negro, fomenta o debate sobre o racismo e as discriminações raciais ao colocar a sociedade as políticas de ações afirmativas no centro desta questão. Com isso, o movimento propõe a sociedade a bi-racialização dos indivíduos, onde a partir de agora existam brancos e negros. Este processo conta com o apoio do Governo Federal, que, nos últimos anos esteve disposto a colocar em prática medidas que dão suporte a esta proposta de racialização da sociedade.

As críticas em relação às DCNERER são fundamentadas, a partir, da compreensão de alguns intelectuais de que estas Diretrizes são parte da proposta de racialização da sociedade.

No entanto, o movimento negro ao propor o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais como um dos elementos que deveriam compor este processo de afirmação racial, tem sua principal bandeira de luta educacional relacionada a um modelo de política curricular pensada pelo neoliberalismo.

Para os militantes negros consultados por esta pesquisa, interessava estabelecer as orientações sobre a educação das relações étnico-raciais por meio das Diretrizes, o que não possibilitou questionar os interesses destas como suas investidas ideológicas de formação de identidades. O desejo de estabelecer diretrizes fez com que os militantes negros participassem do jogo do neoliberalismo na definição da política do conhecimento oficial (APPLE, 1994) .

Não obstante a essas considerações sobre a participação dos militantes no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, questionamos se não ocorreu aquilo que Gentili (1998) chama de “jogo fraudulento”, quando os “atores sociais” são chamados para consensuar a reforma educacional. A participação dos atores sociais neste jogo como afirma o autor, é uma questão que exigiria um trabalho futuro, uma vez que as dificuldades encontradas na realização desta pesquisa inviabilizaram conclusões desta natureza.

## 6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil**: a experiência do centro nacional de cidadania negra em Uberaba – MG. 152 f. 2005. Tese de Doutorado (Educação) UFSCAR, São Carlos, 2005.

AMARAL, M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 130f. 2006. Dissertação de Mestrado (Educação) UFPA. Belém, 2006.

ANDREWS, George R. O protesto político negro em São Paulo 1888 – 1988. **Estudos afro – asiáticos**. Rio de Janeiro n. 21, p. 27 – 48, 1991

\_\_\_\_\_. **Negros e brancos em São Paulo (1888 -1988)**. Bauru: EDUSC, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F.B. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-94.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial**. A educação democrática numa era conservadora. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana & MOREIRA, A.F.B. (Orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001a, p. 147 – 162.

\_\_\_\_\_. **Política Cultural e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 b.

\_\_\_\_\_. **Educando à direita**. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez – IPF, 2003.

BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G.(Orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos : EDUFSCAR, 1997.

**Boletim “Eparrei online”**. Fevereiro/2003. Disponível em < <http://www.firmaproducoes.com>>. Acesso em 27/12/2007.

BORDIGNON, G. Natureza dos conselhos de educação. In: **Programa nacional de capacitação de conselheiros municipais de educação PRÓ -CONSELHO**: guia de consulta. Brasília: MEC-SEB, 2004, p. 42-59.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Resolução nº. 93 de 1970. **Regimento Interno do Senado Federal**. Brasília, DF. v. 01, 1970.

\_\_\_\_\_. Congresso. Câmara dos Deputados. Resolução nº. 17 de 1989. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados**. Brasília, DF. 1989.

\_\_\_\_\_. Congresso. Câmara dos Deputados. **Diários da Câmara dos Deputados - DCD**. Brasília, DF. 1999.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Diários do Congresso Nacional - DCN**. Brasília, DF. 1990.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado Federal. **Diários do Senado Federal- DSF**. Brasília, DF. 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra**. Ministério da Justiça, 1996.

\_\_\_\_\_. **Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra**. Ministério da Justiça, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. DOU, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 08. 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. DOU, Brasília, DF, 21 dez 1996. Seção 1, p. 12. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. **Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro -Brasileira e Africana na Educação Básica.** DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 10. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro -Brasileira e Indígena”.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 19. 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mensagem Nº 07, de 09 de Janeiro de 2003** do Presidente da República ao Presidente do Senado Federal comunicando o veto parcial do Projeto de Lei nº 17, de 20 02 (nº 259/1999 na Câmara dos Deputados) que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 643 / 1979** de autoria do Deputado Adalberto Camargo (PDS/SP) que “Intensifica conteúdos de afro -brasilidade na disciplina ‘Estudos Sociais’ dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.332 / 1983** de autoria do Deputado Abdias do Nascimento que “Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 678 / 1988** de autoria do Deputado Paulo Paim (PT/RJ) que “Estabelece a inclusão de matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório”

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 857 / 1988** de autoria da Deputada Benedita da Silva (PT/RJ) que “Dispõe sobre a inclusão da História e Cultura da África nos currículos que especifica”

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 3621 / 1993** de autoria da Deputada Benedita da Silva (PT/RJ) que “Dispõe sobre a inclusão da História e Cultura da África nos currículos que especifica”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 859 / 1995** de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE) que “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina História da Cultura Afro – Brasileira e da outras providências”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 259 / 1999** de autoria dos Deputados Esther Grossi (PT/RS) e Ben – Hur Ferreira (PT/MS) que “Dispõe sobre a obrigatoriedade da Inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro – Brasileira” e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 7276/2002** de autoria do Deputado José Carlos Coutinho (PFL/RJ) que “Prevê a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro -Brasileira, e dá outras providências”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 17/2002** de autoria dos Deputados Esther Grossi (PT/RS) e Ben – Hur Ferreira (PT/MS) que “Dispõe sobre a obrigatoriedade da Inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro – Brasileira” e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 433 / 2003** de autoria da Deputada Mariângela Duarte (PT/SP) que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado Federal nº 18/1995** de autoria da Senadora Benedita da Silva (PT/RJ) “Inclui a disciplina História e Cultura da África nos currículos que especifica”.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado Federal nº 75/1997** de autoria do Senador Abdias do Nascimento (PDT/RJ) que: “Dispõe sobre medidas de ação compensatória para à implementação do princípio da isonomia social do negro”.

\_\_\_\_\_. **Requerimento nº 1.329/1998 da Câmara dos Deputados**, de 14 de Outubro de 1998, de autoria do Deputado Eduardo Jorge (PT -SP) que “Requer que seja encaminhada ao Poder Executivo, sugerindo que órgãos competentes proponham revisão curricular para que possa ser efetuada a inclusão da história da África no período da América pré -colombiana”.

CEDENPA. **Escola e racismo:** aspectos da questão do negro em Belém. Belém: Cedenpa, 1996.

CEVA, Antonia L. de A. **O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944 – 1968)**. 115 f. 2006. Dissertação de Mestrado (Educação). PUC. Rio de Janeiro, 2006.

CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE/CEB 04/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. DOU. Brasília, DF, 30 Jan. 1998. Seção 1, p. 13. 1998a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 88/1998. **Propõe a Inclusão da disciplina “história da África” nos currículos mínimos obrigatórios da educação básica e dos cursos de graduação das áreas de Humanidades e Ciências Sociais**. DOU. Brasília, DF, 15 out. 1998. Seção 1, p. 18. 1998b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 24/2002. **Consulta sobre a inclusão da disciplina de Cultura Afro-Brasileira no Currículo das Escolas da Rede Municipal de Ensino**. DOU. Brasília, DF, 09 ago. 2002. Seção 1, p. 31. 2002a.

\_\_\_\_\_. Indicação nº 06/2002: **Avaliação de políticas educacionais de reconhecimento da população negra brasileira e de afirmação de seus direitos, entre outros, o de direito à história, à identidade e à cidadania**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprovado pelo Pleno do CNE em 05 de Novembro de 2002. 2002b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 03/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DOU. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Seção 1, p. 16. 2004a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 01/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DOU. Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Relatório das conferências do fórum Brasil de educação**. Brasília: CNE, 2004c.

\_\_\_\_\_. Indicação nº 01/2005: **Propõe a constituição junto ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de Comissão de Acompanhamento e Avaliação da execução do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprovado pelo Pleno do CNE em 15 de Março de 2005. 2005

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 04/2006. **Altera o Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. DOU. Brasília, DF, 21 ago. 2006. Seção 1, p. 15. 2006.

COSTA, S. **As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós – nacionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CUNHA Jr, H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

\_\_\_\_\_. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação**. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996, p. 147-156.

\_\_\_\_\_. “Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-descendentes”. In: Lima I.C. (Org) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, 1999. p. 44-56.

\_\_\_\_\_. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília. MEC – SECAD. 2005, p. 249-274.

CURY, C. R. J. O regime de colaboração no ordenamento jurídico da educação escolar brasileira. In: **Programa nacional de capacitação de conselheiros municipais de educação PRÓ-CONSELHO: caderno de referência**. Brasília: MEC-SEB, 2004, p. 11-23

\_\_\_\_\_. **Educação e Inclusão racial**. Disponível em < <http://www.observatoriodaeducacao.com.br>>. Acesso em 12/05/2006.

DAVIS, D. J. **Afro-brasileiros hoje**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

D’ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti – racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, p. 49-64.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2003.

ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

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

FERRARA, M. N. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. **Estudos afro – asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63 – 72, 1990.

FONSECA, M. V. da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: PINTO, R. P. & SILVA, P. B. G. (Orgs) **Negro em educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa / F. Ford/ Anped, 2001, p.11-36.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editores, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

FRY, Peter. **A persistência da raça**. Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

FRY, Peter & MAGGIE, Yvonne. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Revista estudos avançados**. São Paulo, vol. 18, n. 50, p. 67–80, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. (orgs) **Escola S. A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 09-49

\_\_\_\_\_. **Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÓES, J. R. Pinto de. O racismo vira lei. In: FRY,P., Et. Al (Orgs). **Divisões Perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 195-200.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem- terra, ONGs e cidadania**. São Paulo: Cortêz, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000

GOIS, Antonio. **O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro**. Folha Online – Sinapse. 28/01/2003. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u270.shtml> >. Acesso em 14/06/2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998

GOMES, F. dos S. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo na Américas**. Brasília: MEC-SECAD, p. 45-80, 2005.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: BARBOSA, L. M. de A. & SILVA, P. B. G. (Orgs.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCAR. 1997, p, 17-30

GONÇALVES, L. R. D. **A questão do negro e a política pública de educação multicultural: avanços e limites**. 179 f. 2004, Dissertação de Mestrado (Educação). UFU. Uberlândia, 2004.

GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 27 – 29, 1987.

\_\_\_\_\_. O. Os movimentos negros no Brasil. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, nº 09, p. 30-50 set-dez, 1998.

\_\_\_\_\_. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-345.

GONÇALVES, L. A. O & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, nº 015, p. 134-158, nov-dez, 2000.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº 01, pp. 109-123 jan-jun 2003.

GOODE, W. J e HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1972

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o poder**: movimento negro no Rio e São Paulo. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p 24 – 26, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005

HASENBALG, C. e SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos afro – asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p 73 – 92, 1990.

\_\_\_\_\_. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. **Estudos afro – asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 25, p 141 – 160, 1993.

HERINGER, R. A agenda anti-racista das ONGs brasileiras nos anos 90. In HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, A. S. A. (orgs). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 343-358.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994

I CNPIR. Relatório I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília/DF. 2005

JACCOUD, L. de B. & BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, I. F. de. Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: BARBOSA, L. M. de A. & SILVA, P. B. G. (Orgs.) **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCAR, 1997. p. 41 – 60.

JORNAL QUILOMBO. 1948 – 1950. Edição Fac – Smile. São Paulo: Editora 34, 2001.

LACERDA, J. B. Constituição etnológica da população do Brasil daqui a 100 anos. Congresso Universal das Raças. Reunião Londres, 1911. **Apreciação e comentários do Dr. João Batista de Lacerda**. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912

LANDIM, L. **Sem fins lucrativos**. Rio de Janeiro: ISER, 1988.

LIMA, Ivan C. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 175 f, 2004. Dissertação de Mestrado (Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.

LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C. e MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 145-176.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, nº 026, p. 109-118, mai-ago, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, W. R. de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J.M; BARROS, G.M.N.(Coord.) **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC-SENTEC, 2003a, p.27-34.

\_\_\_\_\_. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista da FAEEBA**. Salvador, v. 12, n. 19, p. 229–234, jan-jun, 2003b.

\_\_\_\_\_. **A escola no seu ambiente**: políticas públicas e seus impactos. Relatório Parcial de Pesquisa. 2006a.

\_\_\_\_\_. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 739–751, 2006b.

MAIO, M. C. e SANTOS, R. V. Políticas de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181–214, 2005.

MOTTA MAUÉS. M. A. **Negro sobre negro: a questão racial no pensamento das elites negras brasileiras (1930-1988)**. 329 f, 1997. Tese de Doutorado (Sociologia) IUPERJ. Rio de Janeiro, 1997.

MOURA, Carlos. Curso de introdução à história da África para professores de 1º e 2º grau. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p 77–79, 1987.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC. SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

\_\_\_\_\_. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, Vol. 18, Nº 50, 2004, p. 55-75.

NASCIMENTO, Elisa L. (org.) **A África na escola brasileira**. Brasília: Gab. Senador Abdias do Nascimento, 1991.

NASCIMENTO, Abdias & NASCIMENTO, Elisa L. Reflexões sobre o Movimento negro no Brasil 1938-1997. In HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, A. S. A. (Orgs). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo. Paz e Terra, 2000. pp 203 -236.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**. As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP, 1998.

NOTÍCIAS. **Afro-descendentes e índios têm cadeira no CNE**. Agência de Notícias MEC. 19/03/2002. Disponível em <HTTP://[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 15/10/2007

NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte – CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente**: uma proposta para a implementação da lei 10639/03. 160f. 2007. Dissertação de Mestrado (Educação) UFC. Fortaleza, 2007.

PAUTA REUNIÃO NOVEMBRO DE 2002. Programa para a Educação da População Negra.

PEREIRA, A. M. **3 desafios para o movimento negro**: articulação, mobilização, organização. Rio de Janeiro: IPCN, 1995.

\_\_\_\_\_. **História e Cultura Afro-Brasileira**: Parâmetros e Desafios. 2004. Disponível em <[HTTP://www.espacoacademico.com.br/036/36/epereira.htm](http://www.espacoacademico.com.br/036/36/epereira.htm)>. Acesso em 13 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura da consciência negra. In: ROMÃO, J. (Org) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, p. 35-48.

PINTO, Regina P. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade, 494 f, 1993. Tese de Doutorado (Antropologia) USP. São Paulo, 1993a.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 25 – 38, 1993b

RIBEIRO, C. M. **Anti-racismo e educação**: o projeto político pedagógico das lideranças negras de Uberlândia. 165 f, 2000. Dissertação de Mestrado (Educação). UFU. Uberlândia, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas sobre o negro e educação no Brasil**: uma análise de suas concepções e propostas. 247f, 2005. Tese de Doutorado (Educação). UFSCAR. São Carlos, 2005.

ROCHA, Genylton O. R. **Política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais), 374 f, 2001. Tese de Doutorado (Geografia Física), USP. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_, A organização curricular dos cursos de graduação: o que mudou com a nova legislação educacional brasileira. In: CORRÊA, P. S. A.(Org.) **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: UFPA, 2006, p. 17-50.

RODRIGUES, Tatiane C. **Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. 156 f, 2005. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais) UFSCAR. São Paulo, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília. MEC – SECAD. 2005, p. 117-138.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 19 – 23, 1987.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática 3 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. **O curriculum oculto**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Arany S. N. Inclusão da disciplina “Introdução aos estudos africanos” no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 63. 1987 p. 69-71.

SANTOS, Ivair A. A. dos. **O movimento negro e o Estado**: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2006.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, A. S. A. (orgs). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 53-76.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10. 639 / 2003 como fruto da luta anti – racista do Movimento Negro. In: **Educação anti – racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 / 2003. Brasília. MEC – SECAD, 2005, p. 21-38.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZSMAN, H. **A escola, o racismo e a “Ilíada”**. Folha Online – Pensata . 23/01/2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u89.shtml>>. Acesso em 14/06/2006

SERRANO, C. & WALDMAN, M. **Memória D' África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortêz, 2007.

SHIROMA Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. Ideologia do branqueamento na educação brasileira e proposta de reversão. In: In: MUNANGA, K. (org) **Estratégias e Políticas de combate à discriminação**. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996, p. 141-146.

SILVA, F. J. R. da. Currículo: propostas e experiências de implementação (debate). **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 63. 1987 p. 79-83.

SILVA, P. B. G. Petronilha Silva fala sobre obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Boletim Informativo PPCOR. 2004a. Disponível em <<http://www.politicasdacor.net>>. Acesso em 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. G. Projeto educacional de educação na perspectiva dos negros brasileiros. In: **Conferências fórum Brasil de educação**. Brasília: CNE – UNESCO Brasil, 2004b, p. 385-395.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K.(Org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Relatório a Título de Prestação de Contas para o Movimento Negro. Conselheira – CNE. Mandato 2002/2006. São Carlos -SP, 2006.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F.B. (orgs) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia na pedagogia política. Petrópolis: Vozes, 1996

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA JR, H. **Anti – racismo** – Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, L. M. de A., et.al.(Orgs.). **De preto a afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. 1 reimp. São carlos: EDUFSCAR, p. 321-342, 2004.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, p. 141-164, 2005.

SOUZA, Maria E. V. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. 234 f, 2003. Tese de Doutorado (Educação). UNICAMP. Campinas. 2003

SUÁREZ, Daniel. O principio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 253-270.

VALLE, Lílian do. **A Escola e a nação:** as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: MEC - SECAD. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC - SECAD, 2005. p.133-166.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A



Belém, 26 de Dezembro de 2007.

Professor(a) \_\_\_\_\_,

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados que estou utilizando para viabilizar a pesquisa a qual venho realizando desde Março /2006 no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no Mestrado Acadêmico em Educação. Meu estudo busca compreender o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da análise do papel desempenhado pelo movimento negro neste processo. A referida pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Consiste este em uma consulta aos membros da comissão responsável pelo parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O preenchimento deste questionário pode ser realizado no próprio documento (*doc txt-word 97-2003 Questionário – Pesquisa ANDRIO GATINHO*) e encaminhado em anexo para o correio eletrônico [andriogatinho@oi.com.br](mailto:andriogatinho@oi.com.br), por gentileza, até o dia 05 de Janeiro de 2008.

Professor(a) \_\_\_\_\_, agradeço antecipadamente sua importante contribuição a minha pesquisa e pela resposta deste questionário e aproveito para desejar a senhora um ano de 2008 com alegria, saúde e cheio de realizações .

Atenciosamente

Andrio Alves Gatinho

- 01 – O que motivou o desencadeamento do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais?
- 02 – De que maneira ocorreu a participação do movimento negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico –Raciais?
- 03- Sabendo-se que o Conselho Nacional de Educação utilizou como estratégia de consulta um questionário enviado aos sujeitos ligados ao movimento negro, pergunta -se: Que critérios foram utilizados para escolher os sujeitos para os quais foram enviados os questionários?
- 04- Qual foi o objetivo do Conselho Nacional de Educação ao consultar o movimento negro através da aplicação de um questionário?
- 05- Quais temáticas foram tratadas no questionário utilizado pelo Conselho Nacional de Educação? Qual o critério para se estabelecer estas temáticas?
- 06- Para além da resposta ao questionário enviado pelo Conselho Nacional de Educação houve por parte dos representantes do movimento negro a apresentação de propostas referentes às Diretrizes Curriculares? Caso positivo quais as principais propostas apresentadas?
- 07- A Resolução final das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao ser elaborada levou em consideração apenas as respostas aos questionários ou incorporou questões e temáticas de carácter educacional demandadas historicamente pelo movimento negro brasileiro? Qual (is)?
- 08- Existiram grupos do movimento negro que se opuseram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais? Quais foram estes grupos? Que argumentos foram apresentados?

## APÊNDICE B



Belém, 26 de Dezembro de 2007.

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados que estou utilizando para viabilizar a pesquisa a qual venho realizando desde Março /2006 no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no Mestrado Acadêmico em Educação. Meu estudo busca compreender o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais a partir da análise do papel desempenhado pelo movimento negro neste processo. A referida pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Consiste este em um questionário as entidades / organizações do movimento negro, aos grupos do movimento negro, a militantes individualmente, professores envolvidos com trabalho que abordam a questão racial que “**participaram**” da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O preenchimento deste questionário pode ser realizado no próprio documento (*doc txt-word 97-2003 Questionário de Pesquisa ANDRIO GATINHO – Belém-PA –*) e encaminhado em anexo para o correio eletrônico [andriogatinho@oi.com.br](mailto:andriogatinho@oi.com.br), por gentileza, até o dia 31 de Janeiro de 2008.

Prezados(as), agradeço antecipadamente sua importante contribuição a minha pesquisa e pela resposta deste questionário e aproveito para desejar aos senhores e as senhoras um ano de 2008 com alegria, saúde e cheio de realizações .

Atenciosamente

Andrio Alves Gatinho

## IDENTIFICAÇÃO

ABAIXO ENCONTRA-SE A DESCRIÇÃO SOBRE COMO VOCÊ PARTICIPOU DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. SUA PARTICIPAÇÃO PODE SER CARACTERIZADA EM UMA DESSAS ESPECIFICAÇÕES, OU SE PREFERIR EM MAIS DE UMA, OU EM TODAS, CASO SEJA NECESSÁRIO.			
MILITANTE DO MOVIMENTO NEGRO		SIM ( )	NÃO ( )
ENTIDADE / ORGANIZAÇÃO -			
GRUPO DO MOVIMENTO NEGRO -			
ATUA A QUANTO TEMPO NO MOVIMENTO NEGRO? -			
PROFESSOR		SIM ( )	NÃO ( )
DESENVOLVE ALGUM PROJETO OU ATIVIDADE RELACIONADA ÀS QUESTÕES RACIAIS:		SIM ( )	NÃO ( )
ATUA EM QUE NÍVEL/MODALIDADE DA EDUCAÇÃO? -			
Cidade:	Estado:	Sexo:	MASC ( ) FEM ( )

01- De que maneira ocorreu a sua participação ou de sua entidade no processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais?

02- Para além da resposta ao questionário elaborado pelo cne você ou sua entidade apresentaram alguma proposta de diretrizes curriculares? caso positivo quais foram essas propostas? elas foram incorporadas ao texto final das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais?

03- Que avaliação você ou sua entidade fazem do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais?

04- Que avaliação você ou sua entidade fazem do texto final das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais aprovadas através da Resolução CNE/CP 01/2004?

05- Como você ou sua entidade avaliam a forma de participação do movimento negro no processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais?

06- Que relações podem ser estabelecidas entre as demandas históricas do movimento negro brasileiro e a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais?

07- O que significa para o movimento negro brasileiro a existência hoje de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais?

## APÊNDICE C

### CATÁLOGO DE ENDEREÇOS ELETRÔNICOS - MOVIMENTO NEGRO

Este catálogo de endereços eletrônicos de entidades e grupos do movimento negro é parte da pesquisa intitulada “O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará.

Andrio Alves Gatinho

- 01- eunicerodrigues@uol.com.br
- 02- mokalile@terra.com.br
- 03- ccmnegra@uol.com.br
- 04- marcelo.monteiro@cetrab.org.br
- 05- contato@dialogoscontraoracismo.org.br
- 06- educafro@franciscanos.org.br
- 07- falapreta@falapreta.org.br
- 08- contato@fietreca.org.br
- 09- movimentonegropb@bol.com.br
- 10- mariamulher@mariamulher.org.br
- 11- mnu.ma@bol.com.br
- 12- negropp@uol.com.br
- 13- afroamazonas@amazonida.com
- 14- mulheresnegras@mulheresnegras.org
- 15- contato@mundonegro.com.br
- 16- quilombhoje@terra.com.br
- 17- ccnmaranhao@bol.com.br
- 18- biko@stevebiko.org.br
- 19- info@bahai.org.br
- 20- ileaiye@ileaiye.org.br
- 21- crioula@crioula.org.br
- 22- cecup@terra.com.br
- 23- ipam@ipam-df.org.br
- 24- codhes1@zipmail.com.br
- 25- raimundaluzia@terra.com.br
- 26- falanegra@ada.com.br
- 27- fcrn@bol.com.br
- 28- movepalma@ig.com.br
- 29- nirdjumbay@bol.com.br
- 30- comunicacao@afroreggae.com.br
- 31- acmun@acmun.com.br
- 32- centroculturalcandidovelho@bol.com.br
- 33- africanarina@hotmail.com
- 34- [anid\\_org@hotmail.com](mailto:anid_org@hotmail.com)
- 35- arcab\_brag@hotmail.com
- 36- info@solano.org.br
- 37- padreatista@uol.com.br

- 38- inspir@terra.com.br
- 39- cpp.sor@sor.zaz.com.br
- 40- equipe\_negralha@hotmail.com
- 41- oriasheciti@bol.com.br
- 42- sowetoorganizacao@hotmail.com
- 43- saci@saciong.org.br
- 44- unegroba@unegro.org.br
- 45- unegroj@unegro.org.br
- 46- unegrors@unegro.org.br
- 47- unegrosp@unegro.org.br
- 48- mauriciopaixaom@yahoo.com.br
- 49- [afoxeoyalaxe@yahoo.com.br](mailto:afoxeoyalaxe@yahoo.com.br)
- 50- ammapsi@uol.com.br
- 51- bamidele@uol.com.br
- 52- officinaaffro@uol.com.br
- 53- [cernegroacre@yahoo.com.br](mailto:cernegroacre@yahoo.com.br);
- 54 - [negrinhodopara@yahoo.com.br](mailto:negrinhodopara@yahoo.com.br);
- 55- [dudaananin@yahoo.com.br](mailto:dudaananin@yahoo.com.br);
- 56- [cmndopara@yahoo.com.br](mailto:cmndopara@yahoo.com.br);
- 57- [cedenpa@amazon.com.br](mailto:cedenpa@amazon.com.br);
- 58- [oyaequibale@hotmail.com](mailto:oyaequibale@hotmail.com);
- 59- [arisia.barros@ig.com.br](mailto:arisia.barros@ig.com.br);
- 60- [juarez\\_silva@hotmail.com](mailto:juarez_silva@hotmail.com);
- 61- [dilazenze@hotmail.com](mailto:dilazenze@hotmail.com);
- 62- [edalcantara@bol.com.br](mailto:edalcantara@bol.com.br);
- 63- [afabrasileira@bol.com.br](mailto:afabrasileira@bol.com.br);
- 64- [jornaldobeiru@ig.com.br](mailto:jornaldobeiru@ig.com.br);
- 65- [ucasub@bol.com.br](mailto:ucasub@bol.com.br);
- 66- [esnegro@ibest.com.br](mailto:esnegro@ibest.com.br);
- 67- [aganju@gmail.com](mailto:aganju@gmail.com);
- 68- [leopardocapoeira@bol.com.br](mailto:leopardocapoeira@bol.com.br);
- 69- [vanvan\\_origem@hotmail.com](mailto:vanvan_origem@hotmail.com);
- 70- [santaamem@instituicao.com.br](mailto:santaamem@instituicao.com.br);
- 71- [joselito-zimba@hotmail.com](mailto:joselito-zimba@hotmail.com);
- 72- [karmilla@ig.com.br](mailto:karmilla@ig.com.br);
- 73- [geral@adesaobrasil.org.br](mailto:geral@adesaobrasil.org.br);
- 74- [grupoafrober@yahoo.com.br](mailto:grupoafrober@yahoo.com.br);
- 75- [nfortaleza@terra.com.br](mailto:nfortaleza@terra.com.br);
- 76- [cceci\\_holanda@yahoo.co.br](mailto:cceci_holanda@yahoo.co.br);
- 77- [williamap@unisol.org.br](mailto:williamap@unisol.org.br);
- 78- [casadorei@superig.com.br](mailto:casadorei@superig.com.br);
- 79- [chiquitapreta@ibest.com.br](mailto:chiquitapreta@ibest.com.br);
- 80- [codhes12000@yahoo.com.br](mailto:codhes12000@yahoo.com.br);
- 81- [ipam@ipam-df.org.br](mailto:ipam@ipam-df.org.br);
- 82- [secext@bahai.org.br](mailto:secext@bahai.org.br);
- 83- [mnudf@hotmail.com.br](mailto:mnudf@hotmail.com.br);
- 84- [mjserafim@vitoria.es.gov.br](mailto:mjserafim@vitoria.es.gov.br);
- 85- [identidadenegra@yahoo.com.br](mailto:identidadenegra@yahoo.com.br);
- 86- [marianamarilac@terra.com.br](mailto:marianamarilac@terra.com.br);
- 87- [pc.mariano@terra.com.br](mailto:pc.mariano@terra.com.br);

- 88- [cenegan@bol.com.br](mailto:cenegan@bol.com.br);
- 89- [pauloresek@bol.com.br](mailto:pauloresek@bol.com.br);
- 90- [real@astornet.com.br](mailto:real@astornet.com.br);
- 91- [babalorisajordao@bol.com.br](mailto:babalorisajordao@bol.com.br);
- 92- [maeizolina@Bol.com.br](mailto:maeizolina@Bol.com.br);
- 93- [jordao@vrs.com.br](mailto:jordao@vrs.com.br);
- 94- [eugenyl3@hotmail.com](mailto:eugenyl3@hotmail.com);
- 95- [brigadazumbi@hotmail.com](mailto:brigadazumbi@hotmail.com);
- 96- [pan\\_negra@yahoo.com.br](mailto:pan_negra@yahoo.com.br);
- 109- [artenildesilva@yahoo.com.br](mailto:artenildesilva@yahoo.com.br);
- 97- [ifarada@bol.com.br](mailto:ifarada@bol.com.br);
- 98- [cornegra2@bol.com.br](mailto:cornegra2@bol.com.br);
- 99- [afrojo\\_rj@hotmail.com](mailto:afrojo_rj@hotmail.com);
- 100- [corafro@hotmail](mailto:corafro@hotmail);
- 101- [marcelozahradias@ig.com.br](mailto:marcelozahradias@ig.com.br);
- 102- [mcnegravr@ig.com.br](mailto:mcnegravr@ig.com.br);
- 103- [cad@cadbr.org](mailto:cad@cadbr.org);
- 104- [ayresdiogo@hotmail.com](mailto:ayresdiogo@hotmail.com);
- 105- [lulu\\_pipilica@hotmail.com](mailto:lulu_pipilica@hotmail.com);
- 106- [templodeogum@templodeogum.com](mailto:templodeogum@templodeogum.com);
- 107- [tendaespiritamentedeoxala@ig.com.br](mailto:tendaespiritamentedeoxala@ig.com.br);
- 108- [walterdogun@yahoo.com.br](mailto:walterdogun@yahoo.com.br);
- 109- [mestrenagoabada@hotmail.com](mailto:mestrenagoabada@hotmail.com);
- 110- [afrobuzios@afrobuzios.org](mailto:afrobuzios@afrobuzios.org);
- 111- [afrocabofrio@yahoo.com.br](mailto:afrocabofrio@yahoo.com.br);
- 112- [acdli@interjato.com.br](mailto:acdli@interjato.com.br);
- 113- [jazean@bol.com.br](mailto:jazean@bol.com.br);
- 114- [carloskizomba@yahoo.com.br](mailto:carloskizomba@yahoo.com.br);
- 115- [cecuners@gmail.com](mailto:cecuners@gmail.com);
- 116- [jass\\_rs@hotmail.com](mailto:jass_rs@hotmail.com);
- 117- [iacoreq@ig.com.br](mailto:iacoreq@ig.com.br);
- 118- [cculturalzumbi@terra.com.br](mailto:cculturalzumbi@terra.com.br);
- 119- [kalunga2006@brturbo.com.br](mailto:kalunga2006@brturbo.com.br);
- 120- [alvarosamae@bol.com.br](mailto:alvarosamae@bol.com.br);
- 121- [f.drica@hotmail.com](mailto:f.drica@hotmail.com);
- 122- [tuticapoeira@hotmail.com](mailto:tuticapoeira@hotmail.com);
- 123- [multiculturalismo@udesc.br](mailto:multiculturalismo@udesc.br);
- 124- [nen@nen.org.br](mailto:nen@nen.org.br);
- 125- [quilombhoje@ig.com.br](mailto:quilombhoje@ig.com.br);
- 126- [secretariacombatearacismocara@msn.com](mailto:secretariacombatearacismocara@msn.com);
- 127- [profalcemicos@terra.com.br](mailto:profalcemicos@terra.com.br);
- 128- [eloblack23@yahoo.com.br](mailto:eloblack23@yahoo.com.br);
- 129- [anid\\_org@hotmail.com](mailto:anid_org@hotmail.com);
- 130- [geledes@geledes.com.br](mailto:geledes@geledes.com.br);
- 131- [abatu@terra.com.br](mailto:abatu@terra.com.br);
- 132- [africanamente@terra.com.br](mailto:africanamente@terra.com.br);
- 133- [ferreiro\\_feco@yahoo.com.br](mailto:ferreiro_feco@yahoo.com.br);
- 134- [cenacora@terra.com.br](mailto:cenacora@terra.com.br);
- 135- [incunepro@hotmail.com](mailto:incunepro@hotmail.com);
- 136- [matheus.santos@hotmail.com](mailto:matheus.santos@hotmail.com);

- 137- [mahgaroh@gmail.com](mailto:mahgaroh@gmail.com);
- 138- [ile756@terra.com.br](mailto:ile756@terra.com.br);
- 139- [contato@paimarcelo.com.br](mailto:contato@paimarcelo.com.br);
- 140- [eric\\_scarabelin@itelefonica.com.br](mailto:eric_scarabelin@itelefonica.com.br);
- 141- [naidacortez@terra.com.br](mailto:naidacortez@terra.com.br);
- 142- [jadeildesantos@itelefonica.com.br](mailto:jadeildesantos@itelefonica.com.br);
- 143- [anemiafalciforme@terra.com.br](mailto:anemiafalciforme@terra.com.br);
- 144- [lcarlos@iqsc.usp.br](mailto:lcarlos@iqsc.usp.br);
- 145- [coleblack.afro@bol.com.br](mailto:coleblack.afro@bol.com.br);
- 146- [alexcapoeirista@yahoo.com.br](mailto:alexcapoeirista@yahoo.com.br);
- 147- [silviaadriane@bol.com.br](mailto:silviaadriane@bol.com.br);
- 148- [guerrerocol@amazonia.fiocruz.br](mailto:guerrerocol@amazonia.fiocruz.br);
- 149- [mdh@zaz.com.br](mailto:mdh@zaz.com.br);
- 150- [movepalma@ig.com.br](mailto:movepalma@ig.com.br);
- 151- [sosracismo\\_pe@yahoo.com.br](mailto:sosracismo_pe@yahoo.com.br);
- 152- [jass2003@bol.com.br](mailto:jass2003@bol.com.br);
- 153- [iacoreq@ig.com.br](mailto:iacoreq@ig.com.br);
- 154- [tuticapoeira@hotmail.com](mailto:tuticapoeira@hotmail.com);
- 155- [ceert@uol.com.br](mailto:ceert@uol.com.br);
- 156- [padrebatista@uol.com.br](mailto:padrebatista@uol.com.br);
- 157- [cpp.sor@sor.zaz.com.br](mailto:cpp.sor@sor.zaz.com.br);
- 158- [nnoedi@zipmail.com.br](mailto:nnoedi@zipmail.com.br);

## **ANEXO**

QUESTIONÁRIO APLICADO PELO CNE COMO CONSULTA PARA A ELABORAÇÃO  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/negrospolitikaspublicas/message/415>

Brasília, 23 de janeiro de 2003

Prezadas senhoras e senhores

Nós, abaixo assinados, somos conselheiros do Conselho Nacional de Educação, e vimos, por meio deste solicitar sua colaboração conforme explicamos a seguir.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, entre importantes objetivos que têm, está o de interpretar leis maiores, como da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Normas da Educação Nacional; a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, em estabelecimentos de ensino fundamental e médio. O CNE interpreta e apresenta normas a serem seguidas para que se cumpram as leis, no que diz respeito à oferta de educação para todos, bem como a realização de estudos com sucesso. Para tanto, redige pareceres, documentos que contém encaminhamentos, orientações a serem seguidas pelas secretarias de educação, escolas e também pelos professores, a fim elaborar planos e executar ações que garantam, a todos os brasileiros, o direito de receber educação de muito boa qualidade. E, além disso, tenham, ao realizar seus estudos, reconhecidas e respeitadas suas especificidades de gênero, raça / etnia, classe social, religião, necessidades especiais, faixas etárias, estilos de vida e outras singularidades.

Nós assumimos o compromisso de redigir parecer que contemple a população negra brasileira. Nosso objetivo é o de fazer proposições às secretarias de educação, estabelecimentos de ensino, professores que garantam o reconhecimento da população negra e a afirmação de seus direitos, entre outros, à educação, à história, à identidade, à cultura, à cidadania.

Estamos, aqui, solicitando sua colaboração e do Grupo do Movimento Negro a que você pertence, para bem redigir esse parecer. Solicitamos, pois, que respondam às perguntas que encaminhamos em documento anexo e nos enviem suas respostas até o dia 10 de março de 2003. Envie suas respostas, por gentileza, para o seguinte endereço eletrônico: [petronilha@xxxxxxxx](mailto:petronilha@xxxxxxxx).

Contando com sua valiosa colaboração, apresentamos nossos votos de alegrias, saúde e felizes empreendimentos em 2003.

Atenciosamente

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Marília Ancona -Lopez, Francisca Novantino, Carlos Roberto Jamil Cury

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CONSULTA COM VISTAS A PARECER QUE CONTEMPLE A POPULAÇÃO NEGRA**  
**BRASILEIRA**

Desde já, agradecemos sua colaboração. As respostas podem ser dadas individualmente ou em grupo. Reúna pessoas que possam estar interessadas em responder as perguntas. Leia cada uma delas separadamente, escute a respostas atentamente e depois escreva tudo que for possível ou tudo que o grupo julgar importante.

Vamos começar!

1) Primeiramente identifique:

Grupo do Movimento Negro: \_\_\_\_\_ ONG: \_\_\_\_\_

Outra instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Complemento \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

a) Se as perguntas forem respondidas individualmente, informe seu:

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Cor \_\_\_\_\_

Escolaridade:

( ) 1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª série ( ) ensino médio ( ) ensino superior

( ) Completo ( ) Completo ( ) Completo ( ) Completo

( ) Incompleto ( ) Incompleto ( ) Incompleto ( ) Incompleto

b) Se as perguntas forem respondidas em grupo, informe:

- quantos homens responderam (idade entre 22 e mais anos)?

- quantos rapazes (idade entre 15 e 21 anos)?

- quantos meninos (idade entre 06 e 14 anos)?

- quantas mulheres responderam (idade entre 22 e mais anos)?

- quantas moças (idade entre 15 e 21 anos)?

- quantas meninas (idade entre 06 e 14 anos)?

Das pessoas que responderam, quantas cursaram:

- ( ) 1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª série ( ) ensino médio ( ) ensino superior  
 ( ) Completo ( ) Completo ( ) Completo ( ) Completo  
 ( ) Incompleto ( ) Incompleto ( ) Incompleto ( ) Incompleto

#### PERGUNTAS

- 1) O que todos precisam saber sobre as necessidades e interesses da população negra em relação à educação nas creches, nas escolas, nas faculdades?
- 2) O que os professores precisam saber sobre seus alunos negros?
- 3) De que maneira os professores podem se inteirar da história e cultura dos africanos e da história e da cultura do brasileiros descendentes de africanos?
- 4) O que precisam as crianças e os jovens negros aprender na escola?
- 5) O que os brancos, os amarelos (descendentes de japoneses, coreanos, outros), os povos indígenas precisam aprender a respeito dos negros brasileiros?
- 6) Como deve ser a escola de qualidade para bem atender os alunos negros em todos os níveis de ensino:
  - Educação Infantil (creche, maternal,jardim,parquinho,etc)?
  - De 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?
  - De 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental?
  - Ensino Médio (colegial)?
  - Ensino superior (faculdades, universidades)?
- 7) O que é necessário e não pode faltar, para que todos os negros recebam educação de qualidade em todos os níveis de ensino?
- 8) O que deve ser feito para facilitar o acesso da população negra a todos os níveis de ensino?