



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação**

**Cassandra Marina da Silveira Pontes**

**Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

**Rio de Janeiro**  
**2009**

**Cassandra Marina da Silveira Pontes**

**Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

**Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Fernandes de Macedo**

**Rio de Janeiro  
2009**

**CASSANDRA MARINA DA SILVEIRA PONTES**

**Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovado em \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Grin Monteiro de Barros  
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosanne Evangelista Dias  
Colégio de Aplicação da UFRJ

Rio de Janeiro  
2009

## DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos, Sofia e Bernardo, porque tudo o que faço é sempre pensando  
neles e esperando que se orgulhem de mim.*

*À minha honrada e ilustre mãe, Ione, por tanto ter feito por mim.*

*Ao amado de minha alma, meu esposo César, pelo muito que ainda  
construiremos juntos.*

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e de todos, sempre, agradeço ao meu Deus pela orientação sempre presente na análise e na compreensão de cada texto lido e na sistematização de idéias em cada texto escrito. Tudo o que tenho e sou eu devo só a Ti e às pessoas que colocastes em minha vida.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabeth Fernandes Macedo, pelo exemplo de vida e de construção científica, pela confiança, por saber esperar e por sempre acreditar que eu faria um bom trabalho.

Aos professores e professoras da minha graduação e do meu mestrado, em especial, Elma Correa de Lima, Alzira Batalha Alcântara, Jane Paiva, Walter Omar Kohan e Alice Casimiro Lopes, por terem contribuído com minha formação como pesquisadora na área da educação.

Aos amigos e amigas que conquistei na graduação e no mestrado, em especial, Ingrid Campos Prado, Valeska Amanda da Cruz e Lucimar Silva, pelas discussões teóricas, políticas e práticas em salas de aula e em corredores da universidade.

Ao grupo de pesquisa com o qual tanto tenho aprendido desde 2001, em especial, Rita de Cássia Prazeres Frangella e Débora Raquel Alves Barreiros.

À Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Navantino Pinto Ângelo e Marília Ancona-Lopes pela atenção e disponibilidade.

À banca, Rosanne Evangelista Dias e Mônica Grin Monteiro de Barros pela disponibilidade e paciência na entrega do texto.

À minha parceira e irmã, Alessandra da Silveira Pontes, pela presença maternal nos cuidados e carinhos dedicados aos meus filhos durante minhas ausências físicas ou não.

## **Página Branca**

Eu apresento a página branca.

Contra:

Burocratas travestidos de poetas  
Sem-graças travestidos de sérios  
Anões travestidos de crianças  
Complacentes travestidos de justos

Jingles travestidos de rock  
Estórias travestidas de cinema  
Medo travestido de senso

Obscuros travestidos de complexos  
Fraquezas travestidas de virtudes  
Bagaços travestidos de polpa  
Celas travestidas de lares

Pedantes travestidas de cultos  
Lerdos travestidos de zen  
Burrice travestida de citações

Eu apresento a página branca.

A árvore sem sementes.

O vidro sem nada na frente.

Contra a água.

*Arnaldo Antunes*

## RESUMO

PONTES, Cassandra Marina da Silveira. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta dissertação está inserida no campo epistemológico do currículo e tem por objetivo analisar o contexto de produção do texto do Parecer CNE/CP 003/2004, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, considerando seu contexto de influência política a partir dos discursos (re)produzidos por grupos representativos dos movimentos negros e pela comunidade epistêmica que estuda questões relacionadas às populações negras no Brasil. O trabalho é desenvolvido visando a discussão de três questões-problema: (a) Quais discursos são criados e mantidos no texto político analisado? (b) Quais as influências de grupos representativos dos movimentos negros e de comunidades epistêmicas específicas? (d) Como se deu o processo de confrontação democrática no contexto de produção do texto político? Para isso, apresenta interações teóricas, principalmente, com os estudos de Elizabeth Macedo, Carlos Skliar, Homi Bhabha, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Stuart Hall e Paul Gilroy. Foram realizadas entrevistas e encaminhados questionários para os membros da comissão de elaboração do texto político. Além de análise documental, considerando outros textos políticos que compõem a política para obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, a saber: Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CP 001/2004. Concluiu contingencialmente que, o documento reproduz discursos enunciados por movimentos negros e por comunidades epistêmicas específicas, além de discursos sem autoria com amplo poder de circulação no público; e, que a confrontação democrática agonística não foi valorizada durante o processo de produção do texto político.

**Palavras-chave:** Política curricular. Enunciação cultural. Diferença cultural. Demanda racial. Negociação agonística.

## ABSTRACT



## SUMÁRIO

<b>PARA COMEÇAR...</b> .....	9
<b>1. QUE INFLUÊNCIAS? QUE REIVINDICAÇÕES? QUE SABERES?</b> .....	34
1.1 <b>Diferenças e identificações</b> .....	35
1.2 <b>Que influências reivindicatórias?</b> .....	50
1.3 <b>Que influências epistêmicas?</b> .....	60
1.3.1 <u>Combate ao racismo e a discriminação racial</u> .....	60
1.3.2 <u>O problema do mito da democracia racial</u> .....	63
1.3.3 <u>Propostas de inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar</u> .....	64
1.4 <b>Cidadania — um significante vazio ou um significante flutuante?</b> .....	68
<b>2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO: NEGOCIAÇÕES E CONSENSOS CONFLITUOSOS</b> .....	73
2.1 <b>Os discursos no texto político</b> .....	79
2.2 <b>O contexto de produção do texto do Parecer CNE/CP 003/2004</b> .....	95
<b>3. PARA FINALIZAR, AQUI... CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>ANEXO A — Parecer CNE/CP 003/2004</b> .....	121

**PARA COMEÇAR...**

***Eu não quero a ordem natural das coisas  
Não quero mais a ordem natural  
Não quero mais a ordem  
Não me leve a mal  
Não quero mais  
O natural  
Paulinho Moska***

Esta dissertação está inserida no contexto de discussões e de produções teóricas do Grupo de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, assentada na concepção de currículo como enunciação cultural e comprometida com a recolocação da questão da agência com ênfase no discursivo. E corresponde ao meu interesse por questionar o tratamento dado as diferenças culturais no campo da educação.

Eu não tenho documentos de identidade para apresentar. “Negra”, “suburbana” e “cristã”, dentre outras, são categorias identitárias fixas que não contemplam a contingência e a fluidez dos processos de identificação que constroem dinamicamente e provisoriamente o lugar de onde escrevo. É preciso vencer o primeiro impulso interpretativo, voltar e olhar com maior atenção e sem ingenuidades essencialistas e simplórias: “as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. Daí que se tenha essa impressão: é preciso voltar a olhar bem” (JÜNGER, 1993, apud FERRE, 2001, p. 195). O que eu tenho para apresentar neste estudo são enunciações discursivas do meu posicionamento político-epistemológico contingencial sobre questões culturais e relações de poder no campo teórico do currículo e sobre questões de transformação social, construído em continuidades e deslocamentos de posicionamentos.

Quando aluna da graduação, busquei conhecer os tipos de estágio que a instituição disponibilizava aos seus discentes. Fiquei entusiasmada com as atividades de iniciação científica, com a possibilidade de mudar o mundo com pesquisas em educação. Meu pensamento se organizava pelas teorias críticas e pelo desejo de conhecer o Brasil das três raças e de pensar formas diferentes de currículo e fazer curricular para cada região cultural do país. Descobri duas professoras que desenvolviam pesquisas que abordavam questões culturais e, por mais que eu buscasse um encontro com elas, não conseguia conhecê-las

pessoalmente. Por sorte, uma delas ofereceu a bolsa que eu ansiava em minha turma, de pronto eu me ofereci. Sob orientação de Elizabeth Fernandes de Macedo, minhas concepções de educação e de mundo sofreram fortes transformações que orientam as enunciações deste trabalho.

Já não acredito na mudança homogênea do mundo pela educação, mas em transformações provisórias em espaços-tempo específicos e contingentes. Questiono o mito das três raças como discurso baseado em ideais de harmonia, de hibridismos de elementos culturais homogêneos e originais, em relações de poder ambivalentes. E percebi a impossibilidade de pensar um currículo limitado por fronteiras geográficas e culturais bem claras e definidas, pois as fronteiras são fluidas e, por vezes, só existem nos discursos classificatórios. Compreendi que eu nunca conhecerei o Brasil, mas locais e tempos provisórios de uma nação dividida e disputada nas relações de poder pela autoridade de criar um país imaginado.

Agora, busco compreender o currículo não como simples estratégia de mudança, mas como campo de confrontação e luta pelo poder de legitimação de sentidos. E essa confrontação e luta se dá, principalmente, envolvendo questões culturais. Adoto uma concepção de cultura como compartilhamento de sentidos disseminados em diferentes instâncias culturais, escola, museu, televisão, internet, igreja, shopping, jornais e revistas, diferentes espaços de convívio social. Mas um compartilhamento que não é transmitido de forma ingênua de geração em geração, homogeneamente; e, sim, disputado em contingências históricas, por processos temporais contínuos e rompidos, imaginados e questionados, a partir dos interesses específicos de diferentes grupos culturais.

Ancorando-me nos estudos de autores pós-coloniais como Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, e de autores pós-marxistas como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, articulei-os a um discurso que ainda é muito caro para mim — igualdade e justiça. Embora seja um discurso marcadamente Moderno e minhas inquietações teóricas venham deslizando para perspectivas dos “pós”, permanece norteando minhas aspirações teórico-metodológicas, mesmo que de forma contingente e cada vez mais complexa e hibridizada. “Para ser fiel é preciso aprender a ser um pouco infiel...” (BHABHA, 1998, p. 196).

Fiel ao compromisso com a emancipação, infiel à crença da possibilidade de uma emancipação total, acredito na possibilidade de emancipação de demandas particulares, em espaços-tempo contingentes e ambivalentes. Uma demanda pode

ser satisfeita para determinado grupo, em determinado lugar-tempo. Mas isso não significa que esse mesmo grupo terá todas as suas demandas satisfeitas, nem que suas conquistas parciais sejam eternas. Não quero, com isso, impor limites à agência política. Pelo contrário, o conceito de contingência perturba as tentativas de fixações e totalizações das autoridades de dominação hegemônica.

As perspectivas pós-coloniais testemunham e intervêm nos discursos que tentam fixar uma “normalidade” hegemônica à desigualdade, com forças irregulares de representação cultural nas lutas pela autoridade política. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade (BHABHA, 1998, p. 239). Nesse sentido, as contingências históricas são o fundamento da agência que revisa radicalmente a temporalidade em que outras histórias possam ser escritas nas fronteiras de conflito discursivo. A crítica pós-colonial abandona concepções binárias de oposição e reconhece a ambivalência, a incompletude, o fechamento discursivo como questões emergentes já nas matrizes teóricas oitocentistas e novecentistas.

Minhas análises focalizam discussões sobre a centralidade da diferença cultural em políticas curriculares, principalmente em políticas de combate ao racismo, associadas a discursos públicos que circulam em ambientes globais, nacionais e locais. Acredito que essa centralidade se deve às reivindicações de demandas de grupos subalternizados em relações de poder que não podem simplesmente ser ignoradas por grupos hegemônicos, faz-se necessário uma negociação de sentidos. Uma vez que, para um grupo manter-se numa posição hegemônica e exercer uma relação de dominação, precisa reconhecer a existência do Outro e negociar a fixação contingente de sua hegemonia com Aquele que pretende dominar. Não dá para dominar a si mesmo.

Nessa perspectiva, políticas curriculares de reconhecimento e de valorização da diferença estão inseridas em arenas ambivalentes de disputas estratégicas pela negociação de demandas subalternizadas e de fixação da autoridade. Uma vez que o currículo é compreendido como arena de produção cultural, de lutas entre diferentes culturas pelo poder de legitimação de seus sentidos, os conteúdos curriculares são alguns dos instrumentos de estratégia política para fixação contingente de discursos, que mantenham ou transformem as relações de poder entre diferentes grupos culturais. São instrumentos de disputas pela enunciação de

sentidos, que, ambivalentemente, podem manter significados da tradição e romper com a história continuísta contada pela autoridade com histórias recontadas por outros grupos culturais. Assim, cultura e diferença não podem ser vistas como simples objetos do conhecimento e saberes a serem compartilhados, mas como práticas de enunciação cultural da mesmidade e das rupturas do mesmo.

Defendo o currículo como espaço-tempo de fronteira, onde posições ambivalentes o tornam um híbrido em que múltiplas culturas negociam suas demandas, na elaboração do texto político, na prática política curricular. “Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. [...] O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006a, p. 105).

A cristalização das culturas como repertórios partilhados de significados no currículo escolar, por vezes, estabelece “o verdadeiro” pela transparência da autoridade do conhecimento, com a delimitação visível do certo e do errado. Para Bhabha (1998), a “transparência” discursiva pretende dar visibilidade à presença da autoridade e desvelar suas “regras de reconhecimento de forma ambivalente: nega o caos de sua intervenção [...] com o fim de preservar a autoridade de sua identidade” (p. 160).

Como Macedo (2006a),

Julgo possível tratar os currículos numa perspectiva pós-colonial, na medida em que não entendo o colonialismo como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados (p. 105).

Embora seja extremamente poderoso, o discurso colonial não pode aniquilar a diferença e a enunciação de seus significados. Ela perturba a visibilidade da presença da autoridade colonial e o seu reconhecimento consensual, não como identidade essencializada e pura, mas híbrida. “O hibridismo permite que ‘saberes negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade — suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 1998, p. 165). As referências da autoridade tornam-se parciais e o livro deixa de ser uma representação de uma essência, de uma presença plena da autoridade cultural. Os saberes legitimados são articulados e confrontados com saberes subalternizados.

As tentativas de marcar uma autoridade como absoluta não saem do campo da intencionalidade, já que a autoridade sempre será parcial e hibridizada. Do contrário, não se fixa como autoridade. Ela repete exaustivamente a diferença discriminatória para se manter no poder, tornando o processo de recusa (sem repelir a diferença) um processo de hibridação. Nesse sentido, políticas curriculares para obrigatoriedade de inclusão de conteúdos de história e cultura de grupos subalternizados se inscrevem como políticas não somente de enunciação de demandas por valorização, reconhecimento e reparação, mas como políticas de disputa pela autoridade parcial e contingente sobre sua própria história e cultura.

Nesta pesquisa, analiso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 001/2004) como uma política curricular de enunciação de demandas historicamente reivindicadas por grupos compostos por sujeitos que se identificam como negros como uma escolha política e que sofrem discriminação racial pela ascendência africana. Mas que, ambivalentemente, enuncia a fixação da diferença discriminatória de forma homogênea como uma estratégia do poder de inscrever grupos culturais subalternizados em sistemas classificatórios que demarcam as fronteiras entre a autoridade “boazinha” e os “autorizados”. Nesse sentido, quanto mais “autorizados” melhor para a fixação da autoridade hegemônica.

A partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabelecida pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, incluiu-se no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Uma comissão de conselheiros do Conselho Nacional de Educação apresentou o Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado pelo Conselho Pleno em 10 de março de 2004, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 001, de 17 de junho de 2004).

E, ainda num contexto de discussão acirrada sobre o despreparo de professores para desenvolverem essa temática com alunos; sobre a demora para a implantação da Lei 10.639/2003 na maioria das escolas brasileiras; e sobre o argumento de que conteúdos de história e cultura afro-brasileira já estão incluídos no currículo escolar e garantidos no artigo 26 original da LDB; foi instituída a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, substituindo a anterior para a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da educação básica.

As demandas dos povos indígenas e dos movimentos negros<sup>1</sup> foram articuladas, equivalentemente, pela incapacidade do governo em atendê-las de forma diferencial. Ou seja, como demandas insatisfeitas pelos mecanismos que silenciam e distorcem suas histórias e culturas na escola e na sociedade mais ampla, mas com particularidades que as separam. Entretanto, essa equivalência foi enunciada em um momento cristalizado — o texto político, que nem é fixo nem é uma autoridade absoluta.

Esclareço que defendo uma abordagem integrada de política curricular para além de binarismos entre produção e implementação, assumindo uma concepção menos hierárquica e vertical de currículo como prescrição. Reconheço a prática curricular como prática política que reinterpreta textos políticos, que recontextualiza políticas selecionando, transformando ou recusando fragmentos, idéias, princípios e conceitos a partir dos interesses locais dos sujeitos na escola. Porém, ressalto que, centralizar as discussões de currículo como produção cultural de forma desarticulada da dimensão “formal”, não altera a lógica da prescrição. Para Macedo (2006a), ampliar o conceito de currículo para experiências na/da escola mantém uma concepção linear de currículo.

Nesse sentido, a dinamicidade do processo político do currículo é mascarada, induzindo a uma compreensão de poder verticalizada, estruturada — seja o poder dos poderosos, seja o poder dos subalternos (p. 104).

Também defendo uma política da diferença em detrimento de uma política da identidade que intenta fixar totalidades homogêneas como “o negro” e “o nacional”. Enquanto uma política da identidade se articula com a perspectiva da diversidade cultural, envolvida com idéias de harmonia e tolerância. Uma política da diferença se

---

<sup>1</sup> Durante a pesquisa pensei em utilizar a expressão “grupos do movimento negro” para deixar clara minha concepção heterogênea das representações das demandas dos negros no Brasil. Mas concluí que isso poderia levar a uma interpretação de um movimento homogêneo e consensual, composto por diferentes grupos representativos. Um todo híbrido, o resultado da unificação harmoniosa de diferentes demandas. Entretanto, corresponde a uma hegemonia provisória exclui parcialmente seus elementos diferenciais. Essa exclusão não é total, a heterogeneidade permanece em meio a tensões e conflitos e, por vezes, consensos conflituosos. Essa questão será melhor discutida no próximo capítulo, utilizando as contribuições teóricas de Laclau e de Mouffe.

fundamenta na perspectiva da diferença cultural, optando por noções de consensos temporários e conflituosos (MOUFFE, 2005).

Diversidade e diferença parecem termos similares, seus usos parecem os mesmos, seu caráter de representação da alteridade parece idêntico. Mas não o são ou, em todo caso, o são apenas na superficialidade e na artificialidade de um discurso travestido que se apropria violentamente, outra vez, do inominável. [...] A tendência de fazer deles o mesmo retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo — mesmo que seja igualitarista ou diferencialista (SKLIAR, 2002, p. 201).

Reduz-se ou apagam-se os elementos diferenciais que não se pode e/ou não se quer nomear para introduzi-los em totalidades hegemônicas fixadas em sistemas classificatórios bem definidos. Tratar o poder numa perspectiva menos vertical, para além das distinções entre elaboração e implementação é reconhecer o currículo não apenas como espaço de produção cultural, mas como arena de produção nas relações de lutas e negociações entre culturas. Nesse sentido, não podemos pensar as políticas curriculares como reprodutoras de sentidos prescritos verticalmente, de um contexto a outro da política. O próprio processo político é caracterizado por disputas e negociações contingentes em contextos enunciativos ambivalentes e conflituosos, que não se fixam em sistemas totalizados e classificatórios.

Essa política curricular de inclusão de conteúdos de histórias e culturas dos negros e dos povos indígenas se inscreve, ambivalentemente, no “mito das três raças”, para fixá-lo pela repetição continuísta de um passado comum e pela ruptura da tradição por histórias dos grupos subalternizados no processo de (re)construção da cultura nacional brasileira. O esforço de marcar “muitos como um” para identificações totalizadas do povo, da nação, do negro, do índio, do imigrante europeu pela expressão de experiências coletivas unitárias é interrompido pela presença perturbadora da diferença cultural, do inexplicável, do hibridismo. Reduzir a diferença cultural em sistemas classificatórios homogeneizadores e estereotipados é uma tentativa de tornar consensual o que é conflituoso, de fixar como certo o que é contencioso, de negar histórias heterogêneas de grupos em disputas por uma harmonia imaginada. Vejo como uma manobra discursiva perversa e excludente.



Negar o conflito e a discriminação é negar a legitimidade das reivindicações dos negros pela igualdade racial e reduzir os negros a uma identidade negra totalizada é excluir da disputa de sentidos aqueles que sofrem discriminação pela ascendência africana, mas não optaram por práticas e objetos culturais da tradição africana.

Mesmo deslizando na fronteira entre os discursos “anticolonial” de oposição, de resistência imediata a um colonizador e “descolonizador”, essa política enfatiza uma diferença descolonizadora.

[...] uma diferença que insiste em produzir textos afirmativos, imagens positivas da própria cultura, do próprio corpo, da própria identidade [...] que denuncia as desigualdades sociais, econômicas, educativas, sexuais, raciais etc., que ao rever a história e a literatura pretende anular os efeitos do discurso colonial sob perspectivas não-hegemônicas e/ou não-dominantes (SKLIAR, 2002, p. 203).

As mudanças visadas pela obrigatoriedade de inclusão de conteúdos específicos se configuram apenas como mais uma reforma do mesmo, pois não representam mudanças na estrutura das relações raciais. Trata-se de tentativas de mudanças a partir “de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas” (SKLIAR, 2002, p. 199) de responsabilidade atribuída aos cidadãos brasileiros. Daí as Diretrizes Curriculares Nacionais em questão focalizarem não somente o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas também a Educação das Relações Étnico-Raciais para o combate ao racismo, como tarefa que não é exclusiva da escola.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. [...] Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (PARECER CNE/CP 033/2004, p. 14)

Para Ball (2002), muitas vezes a legitimidade de uma política é sustentada por discursos de culpabilização pelos resultados ineficazes de políticas anteriores.

No caso dessas Diretrizes, acrescento o reforço do discurso de culpabilização dos brancos e de seus descendentes, do regime escravista e de políticas de branqueamento. Entretanto, essa nova política da mesmidade não rompe com discursos totalizadores da diferença cultural. Para Skliar (2002), a diferença não é anticolonial nem descolonizadora, ela habita um entre-tempo, um entre-lugar discursivo que desenvolvo ao longo do texto, ancorada nos estudos de Bhabha (1998). Por enquanto, atrevo-me a anunciar que se a diferença flutua em uma fronteira frágil, em uma travessia sem fim nem começo, ela perturba reduções do Outro a uma categoria totalizada, estereotipada e inventada para fixar a diferença em temporalidades da mesmidade. A diferença anuncia diferentes espacialidades e temporalidades discursivas arrebentam os laços da mesmidade e a despe da sua máscara essencializada.

O outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmidade, um “rosto” que nos sacode eticamente. A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconcertado, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe em cada um dos sentidos nos quais a normalidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade (SKLIAR, 2002, p. 206; grifo do autor).

O discurso da mesmidade (discurso colonial) busca fixar o Outro como homogêneo e estável, estereotipado em identidades fixas, teimam em classificá-los como o Outro mesmo do passado, de uma tradição continuísta, de uma repetição totalizadora. E utiliza estratégias discursivas para manter sua autoridade colonial e para aniquilar o elemento perturbador. “A mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2002, p. 210). Entretanto, a insuficiência das suas certezas, a incompletude das suas fixações totalizadas, a presença do Outro que irrompe sua rigidez e, ainda, a agência política que negocia demandas da heterogeneidade, trazem a urgência de outra educação. Skliar (2002) destaca três possibilidades de como entender a pedagogia: (a) a pedagogia do outro que deve ser anulado; (b) a

pedagogia do outro como hóspede; e (c) a pedagogia do outro que reverbera permanentemente.

A “pedagogia do outro que deve ser anulado” é a pedagogia tradicional que se constrói e constrói a realidade discursiva por certezas inventadas pela neutralidade é padronização. Nega a existência da diferença, deixando de enunciar a história e a cultura do Outro. “Nega o tempo da negação do outro: é, por exemplo, a África que não existiu nunca ou que permanece fixa entre o século XVIII e XIX” (SKLIAR, 2002, p. 212). Aquilo que foge de uma normalidade padrão é louco, burro, marginal, atração de circo. O outro que deve ser anulado só existe no anúncio forçado do outro de sempre, preso na mesmidade fixa e imutável.

A “pedagogia do outro como hóspede” é a pedagogia que tenta “dar voz” ao Outro e domesticá-lo para dizer o mesmo e ser sempre o mesmo, que hospeda de forma hostil. É “uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética de hospedar, do alojar” (SKLIAR, 2002, p. 213). Essa possibilidade de pedagogia tem laços estreitos com o discurso da cultura comum, da construção da nação pelo “mito das três raças”. Baseia-se na idéia de um Brasil inventado, que viveu a escravidão de forma menos violenta que em outros países, que as relações étnico-raciais se dão de forma harmoniosa, negando toda expressão de conflito e fixando a violência física e simbólica racista em um tempo passado. A invenção de um país que se orgulha do seu “colorido”, articulada a uma pedagogia que anuncia sua generosidade e oculta sua perversidade.

Reconhecendo o currículo como um espaço-tempo de fronteira, um híbrido no qual há momentos e lugares nos quais um discurso toma mais força do que outros, argumento que o texto do Parecer CNE/CP 003/2004 tem relações mais próximas com a “pedagogia do outro que reverbera permanentemente”. Uma pedagogia que ecoa no espaço e no tempo outras vozes, outras histórias, que acontece na ambivalência do passado e do porvir, que não deixa de repercutir no presente projetos abertos para o futuro contingente.

Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro (SKLIAR, 2002, p. 214).

O referido Parecer ressalta as violências e as humilhações sofridas pelos negros no processo histórico-social e antropológico brasileiro e destaca que a Lei 10639/2003 e seus textos políticos secundários são resultados das lutas dos movimentos negros brasileiros, assim como conquistas jurídicas anteriores indicadas no documento. É uma política que ecoa, enuncia, repete as demandas dos negros como uma política afirmativa, de reparação, de reconhecimento e de valorização. E, neste estudo, concentro minhas análises no contexto de produção do texto político, mas não de forma desarticulada dos demais contextos. Para isso, busco fundamentação teórico-metodológica no modelo analítico de Stephen Ball: o “ciclo de políticas” (BOWE, BALL e GOLD, 1992).

Nessa abordagem analítica, de cunho pós-estruturalista, a política curricular é um ciclo contínuo, não-linear, dinâmico, flexível e atemporal, constituído por três contextos inter-relacionados principais: o “contexto de influência”, o “contexto de produção de textos” e o “contexto da prática política curricular”. Nessa ótica, rejeita-se a rigidez de “modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política” (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência é constituído por discursos políticos que sustentam os sentidos das políticas públicas. Esses discursos são construídos nas disputas de grupos de interesse pela definição do projeto ideal de educação, de sociedade e de cidadão. Para Ball e seus colaboradores, esses grupos consistem em partidos políticos, redes sociais do governo e do processo legislativo, meios de comunicação de massa, comissões e grupos representativos, agências multilaterais e comunidades epistêmicas. Neste estudo, focalizarei os grupos dos movimentos negros como grupo representativo de demandas particulares, a comissão organizada para a elaboração do texto do Parecer CNE/CP 003/2004 e destacar a participação de sujeitos pertencentes a comunidades epistêmicas exercendo influência direta sobre o texto político como relatores.

Por comunidades epistêmicas, entendem-se grupos de sujeitos de reconhecida autoridade do conhecimento como especialistas e acadêmicos “que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder” (LOPES, 2006, p. 41). Mas esse compartilhamento nunca será

harmônico e homogêneo, mas organizado em meio a disputas, conflitos, negociações e acordos contingentes e ambivalentes na luta pelo reconhecimento não apenas do domínio de conhecimentos específicos, como também da autoridade política em função dele. Em geral, essas comunidades influenciam a construção de discursos políticos por meio de produções textuais teóricas, conferências e “venda” de soluções políticas elaboradas por grupos e indivíduos acadêmicos.

Acredito que os relatores do Parecer em questão atuaram como representantes de comunidades epistêmicas pelo conhecimento que dominam sobre questões dos negros (Petronilha Silva), legislação educacional (Jamil Cury), questões étnicas equivalentes (Francisca Navantino).

Ball elabora o conceito de contexto de produção de textos políticos para analisar as disputas ocorridas no processo de sistematização dos discursos e dos acordos entre os diferentes grupos e sujeitos envolvidos, numa relação simbiótica com o contexto de influência. Para Mainardes (2006), enquanto o contexto de influência está relacionado a interesses e discursos mais particulares, o contexto de produção de textos expressa uma preocupação com o interesse público mais geral. As disputas pela autoridade de controlar os sentidos da política são cristalizadas nos textos políticos com uma linguagem repleta de termos-chave para uma melhor aceitação da política pela sociedade. Sendo a política representada por “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (MAINARDES, 2006, p. 52), ela está sujeita às interpretações diversas.

Ball faz a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. Na primeira concepção, considera-se o texto o resultado de uma seleção intencional e negociada das influências e vozes reconhecidas como legítimas. Mas esse resultado é contingente, pois uma pluralidade de leitores corresponde uma pluralidade de leituras. Para o autor, não importa se o texto foi construído para limitar a produção de sentidos pelo leitor, com a intenção de transformá-lo em um depósito de idéias e informações (texto *readerly*); e se o texto convida o leitor a preencher suas lacunas como co-produtor (texto *writerly*). Ele sempre será objeto de (re)interpretações e (re)criações. A segunda concepção de política está relacionada à possibilidade da política em tornar-se “regime de verdade” (FOUCAULT, 1980), limitando o que pensar e classificando as vozes legítimas e imbuídas de autoridade e as vozes que não serão ouvidas.

Segundo Foucault, “cada sociedade tem seu sistema de verdade, suas ‘políticas gerais’ de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que capacitam as pessoas a distinguirem as afirmações verdadeiras das falsas, os meios pelos quais cada afirmação é sancionada; as técnicas e procedimentos avaliados em conjunto na apropriação da verdade; a posição social daqueles que são incumbidos de dizer o que deve ser considerado como verdadeiro” (FOUCAULT, 1980, p. 131 apud MAINARDES, 2007, p. 39).

Analisando as contribuições de Ball, acredito que a política como texto produz e reproduz discursos, seleciona as influências que reconhece e que deseja que os leitores reconheçam como legítimas, investe de autoridade as vozes do regime de verdade que representa ou que pretende criar. Mas assim como o texto pode ser reinterpretado e recriado, mesmo os discursos extremamente poderosos precisam negociar seus sentidos com outras vozes, autorizadas ou não. A intenção é que os textos e os discursos políticos possam fixar sentidos, entretanto, as múltiplas releituras e reinterpretações na prática ultrapassam as fronteiras do prescritivo.

É no contexto da prática que as políticas curriculares não são simplesmente implementadas, mas recriadas. É nesse contexto que “a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Os leitores da política não implementam a política de forma ingênua e acrítica, eles negociam com ela seus projetos, interesses, crenças, valores, princípios, experiências, conhecimentos. “Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Ressalto que, para Ball, o contexto da prática política está relacionado à prática de implementação da política, mas defendo que a prática política se nos faz diferentes contextos da política.

Preocupado com questões de igualdade e justiça, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas com mais dois contextos: o “contexto dos efeitos” e o “contexto das estratégias políticas”. Para o autor, a análise de uma política precisa considerar não

somente seus resultados — se atingiram ou não os objetivos específicos propostos. Mas considerar as interações dessa política com questões sociais mais amplas, seus efeitos para lidar com a transformação de situações das desigualdades existentes. É no contexto dos efeitos que se pode analisar os impactos de primeira ordem e de segunda ordem produzidos no contexto da prática política, nem sempre previstos ou desejados no contexto de produção do texto. Os impactos de primeira ordem referem-se às mudanças evidentes na prática e/ou estrutura de instâncias mais amplas (como as articulações da política com outras políticas do mesmo setor e de setores diferentes e o conjunto de textos produzidos a partir da política focalizada) ou locais (casos particulares de implementação da política). Os impactos de segunda ordem dizem respeito às mudanças nos padrões de justiça e igualdade.

O último contexto elaborado por Ball, o contexto das estratégias políticas, diz respeito aos processos de identificação dos discursos enunciados pela política que produzem ou reproduzem desigualdades e às estratégias sociais e políticas necessárias para lidar com eles. Esse é o contexto de agência política, da ação daqueles que Foucault (1979) chama de “intelectuais específicos”.

Para Foucault (1979), os intelectuais deixaram de focalizar suas análises em questões “universais”, de apresentar soluções exemplares globais, de defender o “justo-e-verdadeiro-para-todos”, para lutar em setores específicos, concretos e imediatos. Em setores que os situam pelas suas condições de trabalho cotidianas, pela materialidade de demandas que observa e/ou vivencia no hospital, na universidade, na prisão, na igreja, no asilo, na comunidade, na escola, nas relações familiares, sexuais e étnicas. Com isso, os intelectuais encontraram problemas que não eram comuns a todos, “universais”, mas imediatos. “É o que eu chamaria de intelectual ‘específico’ por oposição ao intelectual ‘universal’” (FOUCAULT, 1979, p. 9).

Nessa perspectiva, esse é o contexto no qual se busca estratégias para lidar com problemas específicos e concretos gerados pela política e pelos mesmos adversários “universais” de sempre – a desigualdade, a injustiça. No caso da política que analiso neste estudo, o adversário “universal” são o racismo e a discriminação. Para Foucault (1979), o agente intelectual não é o escritor culto e notável, dono de um saber universal e verdadeiro capaz de propor soluções geniais para os problemas sociais de todos, independentemente das fronteiras de lugar e de tempo, como portador exemplar das demandas sociais de forma consciente e elaborada.

Para o autor, a agência intelectual é desenvolvida por “aquele que faz uso de seu saber, de sua competência, de sua relação com a verdade nas lutas políticas” (p. 10) locais e demandas específicas.

O intelectual específico encontra obstáculos e se expõe a perigos. Perigo de se limitar a lutas de conjuntura, a reivindicações setoriais. Risco de se deixar manipular por partidos políticos ou por aparelhos sindicais que dirigem estas lutas sociais. Risco principalmente de não poder desenvolver estas lutas pela falta de uma estratégia global e de apoios externos. Risco também de não ser seguido ou de o ser somente por grupos muito limitados (FOUCAULT, 1979, p. 11).

Foucault (1979) argumenta que a escrita como marca do intelectual desaparece e surge a competência específica como marca do intelectual físico atômico, farmacologista, engenheiro, professor etc. Esse agente intelectual é obrigado a assumir responsabilidades políticas devido a sua relação específica com um saber local, servindo aos interesses do Capital e do Estado, ocupando um lugar estratégico e privilegiado nas relações de poder com a especificidade da política de verdade. Para o autor, a questão política da agência intelectual é a verdade. Não a verdade absoluta, que deve ser buscada e disseminada por intelectuais, universalmente. Mas uma verdade reconhecida como contingência, como produto e efeito do poder das formas de hegemonia, como discurso que faz distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, como objeto de luta política.

Nesse sentido, Foucault (1979) traz uma contribuição que percebo como extremamente relevante quando supera perspectivas de lutas políticas pela simples denúncia a ideologias injustas e a sua reprodução, por estratégias para iluminação de consciências “alienadas”; e questiona a possibilidade de “constituir uma nova política da verdade” (Foucault, 1979, p. 14). Assim, o projeto educacional deixa de visar à libertação de mentalidades e passa a interrogar “o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. Entretanto, as teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas — principalmente, Bhabha, Laclau e até mesmo o próprio Foucault — me ajudam a analisar não simplesmente a construção de uma nova verdade, mas a contingência e a ambivalência dos regimes de verdade, como construções heterogêneas, diferenciais e equivalentes, locais universalizados, como hegemônias provisórias. Essa questão será mais bem discutida posteriormente.



O contexto das estratégias políticas corresponde à ação daqueles comprometidos com objetivos políticos específicos que negociam com as enunciações e regimes de verdade (re)produzidos pela política, no cotidiano da prática, da produção de texto e dos efeitos; corresponde às estratégias para lidar com desigualdades e injustiça próximas daqueles que assumem responsabilidades políticas pela posição que ocupam nas relações de saber-poder. A ação desse intelectual “específico” está presente nos diferentes contextos não-hierarquizados do ciclo da política, articulando atividades específicas e de saber para saber em arenas públicas e privadas de ação. E embora Ball destaque o caráter inter-relacional do ciclo de políticas, não dá conta dos processos de hibridismo e de recontextualização quando procura analisá-los de forma isolada e privilegiando as dimensões macro do ciclo de políticas.

Nesse sentido, os contextos de efeitos e de estratégia compõem com o contexto de influências o quadro de valorização da abordagem macro. O contexto de efeitos está diretamente relacionado a questões de “justiça, igualdade e liberdade” (Ball, 1994, p. 26), sendo fundamental a análise “dos seus impactos sobre e interações com as desigualdades e as formas de injustiça existentes” (p.26). O contexto da estratégia política, por sua vez, refere-se à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política. Ligam-se, portanto, aos propósitos sociais das políticas definidos no contexto de influência, ainda que tais propósitos sejam recontextualizados nos contextos de produção dos textos e da prática (LOPES & MACEDO, 2009, p. 8; mimeo).

As autoras argumentam que o modelo analítico de Ball e de seus colaboradores caracteriza-se por um deslizamento interpretativo entre aportes estruturais da sociologia e aportes pós-estruturais e pós-coloniais, fortemente marcado por certa inevitabilidade de ações globais e a luta pela igualdade e justiça incorporada às discussões de Foucault (LOPES & MACEDO, 2009, p. 4; mimeo). Assim, beneficia os contextos macro nos quais se dão as lutas por hegemonia, por legitimidades enunciativas, pela propagação de idéias, como território da agência dos intelectuais específicos. Mesmo buscando desconstruir concepções de análise vertical *top-down* e *down-top* (LOPES & MACEDO, 2009; mimeo), quando apresentou a estrutura composta por três contextos — antes de incluir os outros dois

em outro momento — percebe-se a vantagem do contexto de influência em relação aos demais, como na figura a seguir:

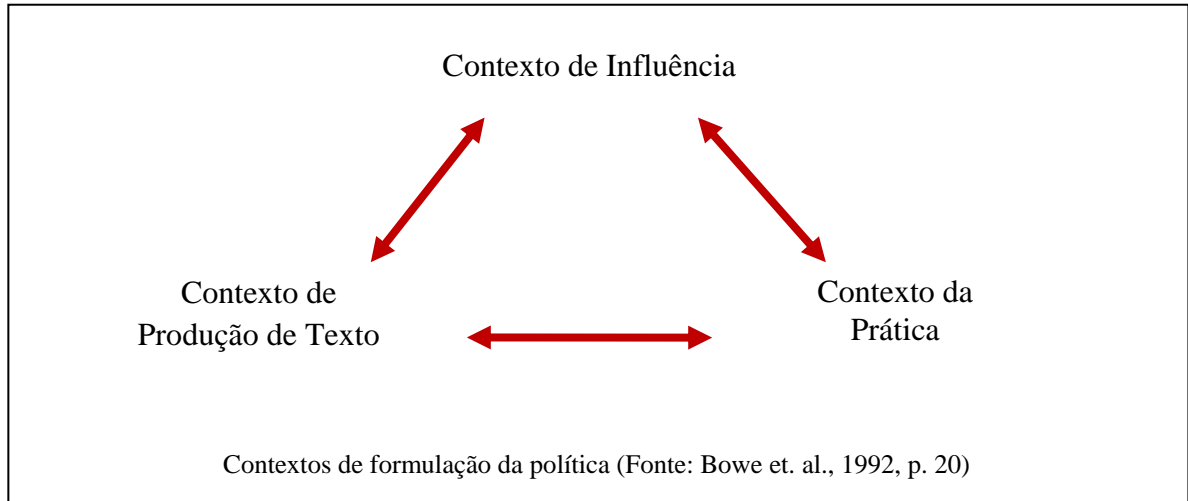


Gráfico 1: Ciclo de políticas com três contextos

Numa abordagem de ciclo com elementos inter-relacionados, na qual, inicialmente, só se apresentam três contextos, fica fácil defender que todos os contextos se relacionam e criam novos híbridos. Mas com a expansão do ciclo com mais dois contextos, fica visível a insuficiência dessa abordagem. Arrisco apresentar a figura a seguir, baseando-me no modelo de Ball e na compreensão de um ciclo contínuo que privilegia o contexto de influência:

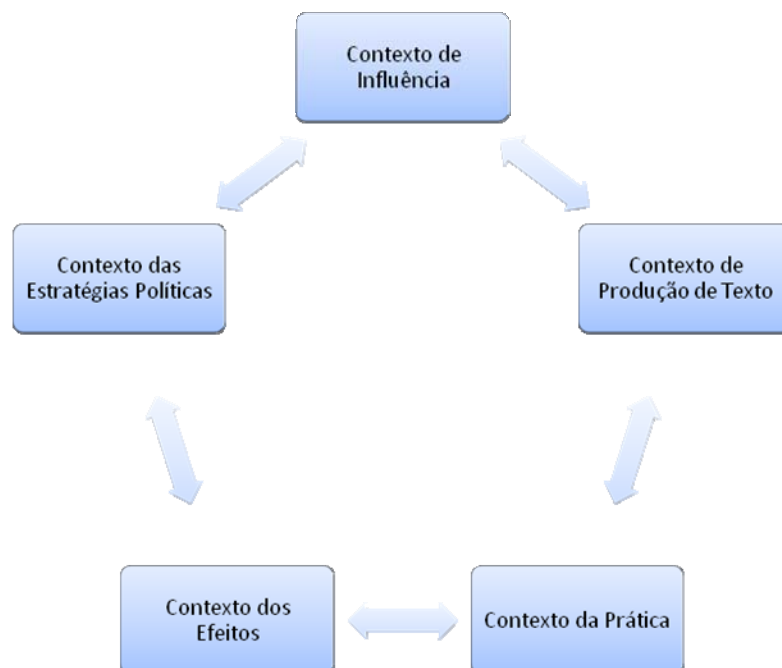


Gráfico 2: Ciclo de políticas com cinco contextos

Argumento que a proposta analítica de Ball precisa superar alguns limites e compreender desafios do hibridismo e da circulação de sentidos, mas contribui significativamente para pensar a política para além de binarismos verticais como produção/implementação, considerando as negociações nas relações de poder e processos de recontextualização de sentidos. Como Lopes e Macedo (2009), proponho analisar o ciclo contínuo de políticas como circulação de sentidos para além de uma concepção do contexto de influência como espaço-tempo no qual as políticas nascem. As autoras também alertam que:

O desafio de evitar recontextualizações mecânicas de um contexto a outro, provocadas por certa hierarquização de contextos, tem sido constante, tanto como herança de uma forma de entender as políticas de currículo quanto por limites da própria teorização sobre o ciclo contínuo de políticas (LOPES & MACEDO, 2009, p. 13; mimeo).

Os discursos criados e mantidos pela política configuram-se como um híbrido de diferentes sentidos pedagógicos e sociais, negociados nos cinco contextos do ciclo de políticas. “O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape dos sentidos. Esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a identidades pré-fixadas, seja de sujeitos ou classes sociais” (LOPES & MACEDO, 2009, p. 14; mimeo). Nessa perspectiva, a circulação de sentidos não se dá em um ciclo contínuo de contextos inter-relacionados, mas em um emaranhado menos visível e arrumadinho, um entre-lugar, um entre-tempo, um enquanto isso, um indecível, uma estrutura desestruturada e contingente.

Ball incorpora o conceito de hibridismo à análise de processos de recontextualização com base no pensamento estruturalista de Bernstein (1998). No modelo de Bernstein, o processo de recontextualização envolve a transmissão de um discurso original deslocado de um contexto e realocado em outro, numa perspectiva vertical de poder classificado em pares binários (dominante/dominado; currículo escrito/vivido). Com a incorporação do conceito de hibridismo, afasta-se da noção de significados puros originais. Nessa perspectiva, a compreensão dicotômica da política é negada, em favor de uma concepção mais complexa do poder.

Recontextualizar não é simplesmente adaptar sentidos macros aos micros. E hibridação não é a soma de sentidos puros e originais. Trata-se de compreender os contextos das políticas de currículo como mesclas mescláveis de discursos repetidos e indefinidos, ambivalentemente. “Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham a negociação [...] de sentidos e significados” (LOPES, 2005).

Os processos de recontextualização e hibridação são caracterizados pelos conflitos, pela ambivalência e pelas relações de poder de interesses contingentes e híbridos. A idéia de “estratégias de reconversão simbólica” (GARCIA CANCLÍNI, 2001) ajuda a explicar a intencionalidade de hibridação nos diferentes contextos da política para adaptar práticas, linguagens e sentidos aos interesses em jogo. Por exemplo, no contexto de influência, planejam-se estratégias de legitimação de discursos considerando os interesses públicos mais gerais e hibridizando-se com eles; no contexto de produção de texto, consideram-se as motivações, crenças e interesses dos leitores/professores para que a política seja melhor aceita; e no contexto da prática, os profissionais da escola reúnem-se para determinar as possíveis adaptações na prática curricular, apoiando-se em lacunas no texto do documento e reinterpretando-o com sentidos impróprios e imprevisíveis.

Os contextos da política curricular interagem por processos de recontextualização e de hibridação de discursos que circulam sentidos universais e locais. Não de forma prescritiva, vertical e reprodutiva, mas de forma oblíqua — obliquidades móveis, que podem se cruzar em diferentes espaços-tempo, produzindo híbridos culturais não-classificáveis e indecíveis — e ambivalente, recriada segundo os interesses em jogo nas relações de poder do local.

Como foi possível que a Declaração dos Direitos Humanos fosse transcrita em parte na Constituição brasileira de 1824, enquanto continuava existindo a escravidão? A dependência que a economia agrária latifundiária tinha com o mercado externo fez chegar ao Brasil a racionalidade econômica burguesa com sua exigência de fazer o trabalho em um mínimo de tempo, mas a classe dirigente — que baseava sua dominação no disciplinamento integral da vida dos escravos — preferia prolongar o trabalho ao máximo de tempo, e assim controlar todo o dia dos submetidos (GARCIA CANCLÍNI, 1998, p. 76).

Embora existam discursos globais extremamente poderosos que buscam fixar sentidos e delimitar a diferença em sistemas classificatórios binários, suas tentativas não saem do campo da intencionalidade (Macedo, 2006a; 2006b; 2006c). As fronteiras não são fixas e, muitas vezes, também não são claras. Sendo assim, a fluidez da fronteira entre as culturas e os discursos gera, num processo contínuo, outros híbridos culturais e imprevisíveis. Todos os contextos do ciclo de política se desenvolvem em relação com outros contextos. Nesse sentido, uma concepção oblíqua das relações de poder nos cruzamentos entre esses contextos nega a manipulação onipotente de uma política prescritiva sobre uma prática que simplesmente implementa ou das orientações de agências multilaterais sobre políticas do Estado-nação.

A partir da perspectiva oblíqua do poder (GARCIA CANCLÍNÍ, 1998) é possível compreender que a política não funcionaria se dependesse apenas de um dos contextos do seu ciclo. “Porque todas essas relações se *entrelaçam* umas com as outras, cada uma consegue uma eficácia que sozinha nunca alcançaria” (p. 346; grifo do autor). E muitos dos efeitos simbólicos e concretos da política são mesclas de lacunas no texto político e de ações informais nos contextos.

A Lei de Punto Final, lembrada por GARCIA CANCLÍNÍ (1998), teve intenção autoritária de calar absolutamente as vozes que reivindicam condenação para torturadores e assassinos na Argentina. No entanto, “dois ex-desaparecidos se colocaram em estreitos compartimentos, algemados e com os olhos vendados, na frente do palácio legislativo, com cartazes que diziam ‘o ponto final significa voltar a isto’” (p. 349). O ponto final não existe na política ou em qualquer outra prática cultural. O poder tem uma relação social disseminada, mesmo que não de forma igualitária (GARCIA CANCLÍNÍ, 1998). Os efeitos da política curricular são não-lineares; multidimensionais; abertos, fechados temporariamente, rompidos; dinâmicos no entre-lugar e no entre-tempo; híbridos; contingentes; verticais, horizontais, oblíquos; ambivalentes. Assim, reafirmo o currículo como espaço-tempo de fronteira; de discursos extremamente poderosos percebidos como verticais, anunciados como horizontais e negociados em relações oblíquas; de lutas desiguais pela legitimidade, de enunciação da ambivalência, de disputas “democráticas agonísticas”.

Mouffe (2005) defende um modelo de democracia agonística “mais receptivo [...] à multiplicidade de vozes que as sociedades pluralistas contemporâneas abarcam e à complexidade de sua estrutura de poder” (p. 22). A autora considera a distinção entre “o político” e “política” para formular sua perspectiva de política democrática. Reconhece “o político” como a dimensão antagônica inerente às relações humanas e compreende a “política” como conjunto de práticas, discursos e instituições para organizar a coexistência humana, para domesticar a hostilidade. Condenando perspectivas que lidam com a pluralidade de idéias e de interesses com condescendência ou indiferença, propõe uma perspectiva que não visa à superação inalcançável de antagonismos. Em um contexto de conflitos, a prática democrática é construída sem tentativas de aniquilação do conflito e de consensos sem exclusão. Mouffe acredita que todo consenso implica exclusão, que todo consenso é conflituoso.

Concordo com aqueles que afirmam que uma democracia pluralista exige um certo volume de consenso e que ela requer a lealdade aos valores que constituem seus “princípios ético-políticos”. Entretanto, dado que tais princípios ético-políticos só podem existir por meio de muitas interpretações diferentes e conflitantes, esse consenso está fadado a ser um “consenso conflituoso” (MOUFFE, 2005, p. 21).

Para Mouffe (2005), esse consenso é norteado por uma base de princípios comuns —liberdade e igualdade — interpretados de formas diferentes e conflituosas, defendendo que os interesses dos “nós” e dos “outros” devem ser negociados entre adversários e não entre inimigos<sup>2</sup>. Ou seja, propõe que as disputas políticas sejam orientadas percebendo o outro não como inimigo a ser destruído, cujos pontos de vista são inegociáveis e cujos interesses são sempre para privilegiar os “outros” em detrimento dos “nós”; mas concebendo os “outros” como adversários legítimos, cujas idéias devem ser combatidas sem questionar o direito de as colocarem em discussão e sem o engano de erradicar antagonismos. Quando “nós” não negociamos com inimigos, quando não há respeito pelo direito dos “outros” em defender suas idéias também não há política democrática. A negociação entre adversários implica que todos “jogam” seguindo as mesmas

---

<sup>2</sup> “O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários” (MOUFFE, 2005, p. 21).

regras, com ou sem burlas, que “nós” precisamos dos “outros” para negociar interesses e autoridades, com pactos temporários de uma confrontação contínua. A autora reconhece que os adversários podem cessar de discordar em relação ao sentido e à implementação dos princípios compartilhados. Mas nenhum consenso é livre de antagonismo e qualquer interrupção de disputas é contingente. Concebendo a confrontação agonística como inerradicável, “a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos” (MOUFFE, 2005, p. 21).

Se antagonismo é a luta entre inimigos e agonismo é a luta entre adversários, o propósito da prática política democrática, na perspectiva do pluralismo agonístico, é transformar antagonismo em agonismo (MOUFFE, 2005, p. 22). Vale ressaltar que o consenso conflituoso exclui para formar um acordo temporário em um contexto de conflitos, mas essa exclusão nunca será total. Do contrário, as identificações diferenciais deixam de existir ou são expulsas do processo de negociação democrática. Para Mouffe (2005), isso só ocorreria em negociações que não compartilham os mesmos princípios ético-políticos. Compartilho da proposta da autora de reconhecimento do conflito como inevitável e de recusa em eliminá-lo pela fixação de uma ordem autoritária. Como ela, concordo com aqueles que admitem que a democracia exija certo nível de consenso, mas que qualquer consenso democrático é um consenso híbrido, conflituoso e contingente.

Para Mouffe (2005), a democracia exige um embate intenso entre posições políticas diferentes e, por vezes, contraditórias. Sem isso, a confrontação democrática pode ser substituída pela condescendência, pela indiferença, pelo despreço pela participação política, pela celebração de um consenso tolerante. “Ainda pior, o resultado pode ser a cristalização de paixões coletivas em torno de questões que não podem ser manejadas [managed] pelo processo democrático e uma explosão de antagonismo que pode desfiar os próprios fundamentos da civilidade” (MOUFFE, 2005, p. 21). Uma militância política fixada em sentidos “verdadeiros” e “absolutos”, fechada contra um “inimigo” “universal”, impossibilita qualquer estratégia de negociação e a possível retirada dos espaços-tempo de decisão democrática. Uma democracia agonística não implica julgar que todos participam da confrontação democrática com a mesma paixão. Reconhece e assume, inclusive, as múltiplas formas e níveis de participação, mesmo a

participação baseada na presença “assinada” de alguns, mantendo a contestação democrática e negando projetos de um futuro ideal — harmonioso e igualitário. Mas não contempla aqueles que escolhem não estarem presentes nos espaços-tempo de confrontação.

Mouffe (2005) argumenta que cada consenso é o resultado temporário de uma hegemonia provisória. Mas julgo que as hegemônias são os fechamentos contingentes dos consensos conflituosos conduzidos de acordo com interesses negociáveis e uma base discursiva comum. Nesse sentido, acredito que as lutas por igualdade e justiça se justificam pela contingência das relações de poder, entretanto as conquistas sempre serão parciais, locais e transitórias.

Uma abordagem “agonística” reconhece os limites reais de tais fronteiras e as formas de exclusão que delas decorrem, ao invés de tentar disfarçá-los sob o véu da racionalidade e da moralidade. Compreendendo a natureza hegemônica das relações sociais e identidades, nossa abordagem pode contribuir para subverter a sempre presente tentação existente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e “essencializar” as suas identidades (MOUFFE, 2005, p. 21).

Orientada pelos aportes teóricos apresentados, analisarei as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, considerando o contexto de produção do texto do Parecer CNE/CP 003/2004, exclusivamente. Principalmente, por ter sido redigida por representantes dos movimentos negros e dos povos indígenas<sup>3</sup> e sujeitos pertencentes a comunidades epistêmicas; por ter sido elaborado sob consulta a grupos representativos das demandas dos afro-descendentes no Brasil; e, por apresentar riqueza de discursos teóricos, de referências históricas e políticas e de enunciações de demandas dos movimentos negros. Nesse sentido, analisarei o contexto de influência política considerando as lutas discursivas dos movimentos negros como grupo representativo e dos discursos que vinculam determinada epistême (dos relatores do Parecer) a relações de poder. E discutirei possíveis desafios e estratégias de agência política pela igualdade racial.

---

<sup>3</sup> A comissão foi composta por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora e representante do movimento negro), Carlos Roberto Jamil Cury (membro), Francisca Navantino Pinto de Ângelo (representante dos povos indígenas) e Marília Ancona-Lopez (membro).



Buscarei identificar discursos, contradições, lacunas, repetições, no contexto de produção do texto. Sendo que, por texto político, compreendo qualquer conjunto de signos que apresenta ou discute a política, como documentos curriculares, entrevistas, questionários, portais da internet, dissertações específicas.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc (MAINARDES, 2006, p. 52).

Para melhor análise desse contexto do ciclo da política foram realizadas, ainda, entrevistas semi-estruturadas com dois dos quatro relatores do Parecer em questão: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em São Carlos, interior do Estado de São Paulo, em 29 de Setembro de 2008; e Carlos Roberto Jamil Cury, em Caxambu, no sul de Minas, durante as atividades da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — 31ª R. A. da ANPEd, em 20 de Outubro de 2008. E foram enviados questionários, via e-mail, para Francisca Navantino Pinto Ângelo, em 14 de Maio de 2009, que encaminhou as respostas em 19 de Julho de 2009; e para Marília Ancona-Lopez, em 25 de Maio de 2009, enviando as respostas no dia 04 de Agosto de 2009. Tanto as entrevistas quanto os questionários foram desenvolvidos a fim de compreender o processo político-democrático de elaboração do texto político, consensos, pactos, acordos, negociações, conflitos, escolhas, decisões, dúvidas, elementos diferenciais e equivalenciais, demandas específicas.

Embora tenha buscado em diferentes fontes e contatos, inclusive com Clélia Brandão, na época Presidente do Conselho Nacional de Educação, não tive acesso a documentos que não estejam disponíveis na internet, tais como: o questionário enviado a grupos e indivíduos de movimentos negros e outras instâncias sociais nem aos 250 questionários respondidos e as pautas e atas das reuniões da Comissão para elaboração do Parecer.

A escolha pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana justifica-se não somente pelo meu interesse em analisar políticas curriculares e questões de diferenças culturais. Mas, especificamente, por minha

identificação com as demandas da população afro-descendente neste país, dentro e fora do cotidiano escolar, e pela possibilidade de discutir algumas dessas demandas a partir da análise dessas Diretrizes. Nesse sentido, esta dissertação se insere no campo epistemológico do currículo e nas discussões sobre educação e as demandas dos negros/negras no Brasil.

Ninguém representa ninguém. Eu represento a mim mesma quando digo que quero ver reconhecido que a quantidade de melanina na minha pele e o desenho dos meus lábios não me fazem nem melhor nem pior do que ninguém. Quero que a minha escolha em usar meus cabelos alisados ou crespos, em fazer uma escova temporária, em usar ou não usar produtos que alterem a natureza dos meus fios, seja respeitada por negros e por não negros como um direito legítimo e individual. Quero que as histórias e culturas dos afro-descendentes e africanos sejam (re)contadas de forma crítica, e não romantizada com personagens heróis e vítimas. Quero que a minha opção religiosa pessoal não leve as pessoas a me julgarem como mais ou menos negra. Sou mais uma a lutar pela desconstrução de regimes de verdade racistas, injustos e desiguais.

Nessa conjuntura, acredito que este trabalho contribua para discussões de estratégias políticas, no campo da intencionalidade discursiva, para lidar com práticas de discriminação e racismo (re)criadas e combatidas pelas Diretrizes citadas, em torno das seguintes questões-problema: (a) Quais discursos são criados e mantidos no texto político analisado? (b) Quais as influências de grupos representativos dos movimentos negros e de comunidades epistêmicas específicas? (d) Como se deu o processo de confrontação democrática no contexto de produção do texto político?

Neste capítulo, busquei descrever o tema, os objetivos e o campo de discussão do trabalho, priorizando os aportes teóricos e concepções que sustentam os argumentos que seguem nos próximos capítulos. No segundo capítulo, discuto o contexto de influência da política analisada, focalizando demandas da população afro-descendente e conhecimentos específicos de comunidades epistêmicas na discussão das questões raciais. E, no terceiro capítulo, procuro compreender o contexto de produção do texto político e os discursos nele presentes a partir da análise dos dados colhidos em entrevistas e por questionários com os membros da comissão de elaboração do documento e da análise documental.

## QUE INFLUÊNCIAS? QUE REIVINDICAÇÕES? QUE SABERES?

***Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente (SKLIAR, 2003, p. 39).***

A descentralização do poder do Estado soberano nas produções de políticas curriculares é compreendida pela noção de circulação de discursos que influenciam as decisões do Estado com estratégias que homogeneizam diagnósticos sobre a situação da população negra no país, propostas para solução dos problemas identificados e fontes dessa solução nos movimentos negros e comunidades epistêmicas em interações com discursos globais (LOPES, 2006).

Hoje temos assistido a uma forte exaltação da globalização e das suas consequências como algo inexorável e determinístico nas políticas individuais dos Estados-Nação. Entretanto, embora eu reconheça os fortes impactos da globalização nas políticas nacionais, julgo que a globalização não pode ser usada para explicar quase tudo, uma vez que as políticas nacionais são produzidas na tensão entre lógicas globais e locais. Nesse sentido, com Lopes (2006), entendo globalização como processos múltiplos e complexos nas relações de poder e de conflito entre o global e o local para além da dimensão econômica. Nesse sentido, sem desconsiderar o Estado e a dimensão econômica de discursos globais, faz-se necessário analisar dimensões textuais e discursivas na organização de políticas curriculares.

É preciso compreender que os sistemas globais são formados por localismos que se globalizaram a ponto de influenciar outros locais. Trata-se de hegemonias provisórias dos grupos que alcançaram lugares superiores no “eixo vertical de poder” (HALL, 2003). Assim, frequentemente, o discurso da globalização é a história

dos vencedores contada pelos próprios (SANTOS, 2003, p. 433) para prolongar sua hegemonia. Embora a política curricular resulte das influências de discursos globais a partir de um constante processo de empréstimos e cópias de políticas, idéias, tendências e fragmentos de contextos distantes para uso local, esses discursos são legitimados a partir de negociações com os interesses nacionais e recontextualizados na prática política curricular, presente nos diferentes contextos da política. Entretanto,

É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos [globalizados]. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local (LOPES, 2006, p. 39).

## 1. Diferenças e identificações

***[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora — é sempre a produção de uma imagem de uma identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem (BHABHA, 1998, p. 76).***

Primeiramente, preciso fazer uma distinção clara entre diferença e diversidade, termos comumente confundidos em discursos superficiais e mascarados pela defesa da igualdade. Diversidade cultural não é diferença cultural. Diversidade é oposição binária, multiplicidade de identidades culturais homogêneas, pré-determinadas e intocadas no tempo-espço, significante esvaziado, tolerável. Diferença é desarmonia, inominável, contingência, ambivalência, conflito, transtorno, significante preenchido por processos de identificação híbridos.

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação

através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

Vejo a cultura como objeto epistemológico, sim. Na medida em que ela é inventada, pensada e recriada, não de maneira estática, mas dinâmica e contingente, como objeto do saber-poder. Ela é o resultado temporário e híbrido, que tentamos domesticar como objeto, porém, ambivalentemente, não cessa de ser prática. Uma prática conduzida por relações de poder tensas e conflituosas, que classificam a diferença como inimigo e adversário, como inferior e superior, como não-Eu e não-Nós. Uma prática que enuncia demandas particulares buscando articulações com e contra outras para alcançarem algum privilégio nas negociações de sentidos e conquistas concretas. Ambivalentemente, a cultura é o objeto de disseminação dos discursos de uma hegemonia provisória e a prática indecível e não-classificável das diferenças. Na perspectiva da diversidade, a cultura sempre será categorizada, classificada, reduzida, tolerada, fixa no tempo e no espaço. Na perspectiva da diferença, a cultura é enunciação, é um problema insolúvel para aqueles que insistem em repetir a tradição na significação do presente enunciativo, reivindicatório e incerto, é luta política.

No currículo, a noção da diversidade trata a cultura como objeto a ser ensinado, a repetição de uma tradição como conhecimento da verdade de propriedade de uma autoridade hegemônica e contingente. Entretanto, a tradição é desestabilizada no presente enunciativo, nas práticas de significação em meios a conflitos concretos das diferenças no cotidiano escolar, seja na interação com a autoridade do saber de livros didáticos, de professores e de políticas a serem implantadas, seja no convívio com tantos Outros no espaço-tempo de fronteira curricular.

Aceitando o desafio de Skliar (2003), atrevo-me perguntar pela educação, antes de perguntar pelas suas transformações. Penso que educação é tudo aquilo que ensinamos e aprendemos, voluntária e involuntariamente, na escola e em outras instâncias pedagógicas<sup>4</sup>, estabelecendo as relações de poder sobre uma base de princípios comuns e de significados partilhados, segundo a perspectiva da

---

<sup>4</sup> Instâncias sociais mais amplas que ensinam alguma coisa, como shoppings, televisão, cinema, museu, revistas em quadrinhos, igreja, músicas, redes de relacionamento e outras redes da internet, grupos de lazer, teatro etc.

diversidade e da diferença. Penso a educação como um campo de disputa e de negociação de sentidos, enunciando e negando as tensões e os conflitos. Tomo por exemplo as brigas no mercado publicitário pela disseminação de idéias e de valores para a formação de consumidores e as reivindicações dos movimentos negros no território da política educacional pela autoridade de enunciação das histórias e culturas negras e de educação das relações étnico-raciais.

O currículo escolar é um campo específico dessas lutas e um instrumento de poder disputado por diferentes grupos culturais subalternizados e por hegemonias provisórias, uns para manterem as coisas como estão e outros para trocarem de lugar ou ocuparem o mesmo lugar daqueles que se fixaram, temporariamente, em posições privilegiadas de poder. O que temos observado nas políticas curriculares é a desvantagem de determinadas minorias culturais que continuam sendo massacradas, assimiladas, ignoradas, excluídas e incluídas, por discursos que repetem identidades homogêneas e já conhecidas, autorizadas e toleradas a partir da sua redução e exclusão parcial (SKLIAR, 2003). Predominantemente, o Outro é tratado, na perspectiva da diversidade, como questão e não como ser questionador e questionado (DERRIDA apud SKLIAR, 2003); como ser próximo, compreensível, como diferente do Eu, mas tolerável (BAUDRILLARD apud SKLIAR, 2003).

O Outro incompreensível, indomesticável, distante, impensável para políticas curriculares é inclassificável nas categorias de inclusão porque é e sempre será “louco”, “monstro”, “burro”. Nessa lógica, nenhuma política poderá incluí-lo porque não poderá resolver seu problema, sua loucura, sua monstruosidade incurável, nem poderá culpar nem a Eles nem a Nós. Assim, questiono: quem são os outros excluídos? Onde estão aqueles cujas vozes não são caladas porque sequer são ouvidas? Eles não são os negros cotistas nem os negros quilombolas nem os povos indígenas que são incluídos por políticas públicas, por organizações não-governamentais, por debates públicos.

É comum nas políticas curriculares brasileiras repetir discursos como os produzidos/mantidos na reforma espanhola da década dos anos de 90, que apresentava a diversidade como:

- a) um problema;
- b) um problema considerado de recente data;
- c) um problema que começa no outro, na sua existência, ou melhor dito, na sua experiência de ser outro;

- d) o mesmo problema que aquele da heterogeneidade já antes indesejável;
- e) um problema cuja retórica reformista anula o problema: todos temos necessidades educativas especiais — i.e. todos somos diversos ;
- f) um problema educativo que parece de todos mas que acaba se focalizando exclusivamente nos sujeitos considerados problemáticos;
- g) um problema do outro, cuja única resposta possível da nossa parte é a nossa tolerância, o nosso respeito, a nossa aceitação, o nosso reconhecimento;
- h) porém, a tolerância, o respeito, a aceitação, acabam sendo apenas conteúdos curriculares a serem avaliados no outro;
- i) a finalidade de tanto eufemismo e problematização do outro não é outra coisa que o antigo e único objetivo do avanço no conhecimento curricular (SKLIAR, 2003, p. 42).

A diversidade é vista como um problema ao convívio harmonioso, à inclusão de tantos diferentes, à hegemonia provisória. É considerado um problema tão recente quanto os processos transnacionais de culturas — escravidão, migração, refúgio político e econômico — e as reivindicações de outros grupos culturais, que permanecem a existir como o Outro das categorias heterogêneas. Um problema “solucionado” pela hospitalidade hostil, pela inclusão do Outro na universalidade da diversidade, do discurso da cultura comum. Mas o problema, repetidamente, é do Outro, que precisa ser tolerado, respeitado, reconhecido, valorizado, aceito e mantido como o Outro maléfico e vitimizado. Skliar (2003) argumenta que essa focalização no problema do Outro como objeto do conhecimento é mais uma tentativa de reforma do mesmo, de inovar com discursos que não transformam.

Para Duschatzky & Skliar (2001), existem três versões discursivas da alteridade: (a) o outro como fonte de todo o mal; (b) o outro como sujeito pleno de um grupo cultural; (c) o outro como alguém a tolerar. Segundo os autores, a forma pela qual a diversidade é anunciada como depositário de todos os males é uma necessidade que o Eu tem de culpabilizar o Outro pela barbárie e não ser ele mesmo um bárbaro. “Esse tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 124). A

crença na marca cultural da nação brasileira como um conjunto de culturas totalizadas, inclinadas à hibridização, supõe que todos descendentes de japoneses compartilham os mesmos valores e comportamentos, contribuindo para a formação de uma nação hospitaleira, heterogênea e harmoniosa. A tolerância é um discurso ambivalente que, ao mesmo tempo em que reivindica a necessidade de respeito aos direitos dos Outros, sujeitos plenos de uma identificação cultural; distingue comportamentos culturais toleráveis dos opressivos, como a mutilação genital de milhões de mulheres no mundo, denunciada e combatida por vários organismos internacionais. Os autores argumentam, ainda, que o outro como alguém a tolerar é um discurso que tem familiaridade com a indiferença, ignorando o processo histórico de construção das culturas.

O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento de desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, light, leviano, que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação por ser ineficaz (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 136).

Nesse sentido, o problema da diversidade torna-se um objeto, cada vez mais, privilegiado nas reformas curriculares, apresentado por diferentes formas discursivas de multiculturalismo. McLaren (2000) destacou quatro delas: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda, o multiculturalismo crítico e de resistência.

Segundo o autor, o discurso conservador do multiculturalismo pode ser observado em concepções coloniais e imperialistas de europeus e estadunidenses sobre as figuras dos negros como escravos, servos, cômicos, inferiores, originários de uma África selvagem e privada da civilização ocidental; em concepções evolucionistas, que comparam os negros a animais selvagens e a crianças alegres e dóceis. Como exemplo da insistência desse discurso, em 2007, numa entrevista à revista dominical do jornal *The Sunday Times*, de Londres, o Nobel James Watson relatou sua preocupação com o futuro da África, pois as políticas ocidentais para o continente são baseadas, erroneamente, na igualdade cognitiva entre negros e brancos.



Não há nenhuma razão sólida para sustentar que as capacidades intelectuais de pessoas geograficamente separadas durante sua evolução tenham se desenvolvido de forma idêntica. Nossa vontade de preservar os poderes igualitários da razão como uma espécie de herança universal da Humanidade não é o suficiente para fazer com que isso ocorra (WATSON, 2007).

Premiado pelo Nobel de Medicina, por integrar a equipe pioneira no deciframento do genoma humano, reavivou a polêmica dos testes de inteligência que recolocam os negros como menos inteligentes do que os brancos, geneticamente. O cientista não esclareceu que tipos de testes fundamentam seus argumentos, mas arrisco dizer que são testes baseados nos conteúdos dominados por brancos da classe média alta. No documentário “Olhos Azuis”, de Jane Elliott, homens negros e brancos e mulheres negras e brancas trocam de posição no eixo “vertical” do poder. No exercício, homens e mulheres de olhos castanhos reforçam uma posição de poder sobre homens e mulheres de olhos claros a partir de estratégias discursivas de intimidação, de diminuição das expectativas em relação ao Outro, de repetição de estereótipos negativos, de práticas “boazinhas” para inclusão do Outro, criando uma nova realidade a partir de uma verdade científica inventada, baseada em teorias do evolucionismo: “ao longo da evolução humana, os corpos de pessoas do clima do norte produziram cada vez menos melanina na pele, cabelos e olhos porque receberam menor incidência de raios solares do que pessoas do clima equatorial. O clareamento da pele e do cabelo não afetou o cérebro, mas o clareamento dos olhos expôs os olhos a mais luz, causando danos ao cérebro. Por isso, pessoas de olhos claros são mais burras”. Para tornar essa “verdade” ainda menos indiscutível, aplicou-se um teste de inteligência tendencioso, favorecendo a supremacia dos “olhos castanhos” com questões de conteúdos que os “olhos azuis” não conheciam, não por serem burros, mas por não terem tido acesso às informações do teste.

Esse documentário retrata, de forma análoga, outras características do discurso do multiculturalismo conservador. Direta e metaforicamente, aborda questões, como: ideologias racistas fundamentadas em teorias biológicas e ambientalistas para justificar as posições desiguais de poder e manter uma supremacia branca nos Estados Unidos; construção de uma cultura nacional

comum, enraizadas nos conteúdos culturais das pessoas brancas anglo-saxãs e na deslegitimação dos conteúdos culturais das minorias étnicas; a branquidade como um padrão para julgar outras etnicidades; concepção da diversidade como acréscimos culturais à cultura hegemônica; aceitação e assimilação das normas essencialistas da nação “hospedeira”; definição de padrões de desempenho baseados no capital cultural da classe média anglo-saxã; recusa de interrogações sobre o conhecimento elitizado que norteia o sistema educacional estadunidense; perpetuação de estereótipos racistas e de sistemas classificatórios e hierarquizantes; legitimação de espaços de recepção seguros para os discursos coloniais e imperialistas e ameaçadores para discursos contra-hegemônicos (MCLAREN, 2000).

O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas um pré-requisito para “juntar-se à turma” e desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (p. 115).

Com base nas teorias pós-coloniais, defendo que esse desnudar-se não é total, que essa desracialização não é completa, mas há uma redução da própria cultura como estratégia de sobrevivência das culturas subalternizadas. Assim como, a supremacia de uma cultura nunca será total e concreta, pois precisa negociar com os Outros presentes no interior dos limites da nação. Não desconsidero as estratégias extremamente poderosas e opressoras do poder, mas ressalto que os espaços-tempo seguros de enunciação desses discursos são cada vez menos suportados e admitidos e cada vez mais hibridizados a discursos de combate à subjugação.

O discurso do multiculturalismo humanista liberal sustenta políticas de ação afirmativa, uma vez que acredita numa igualdade intelectual entre todas as raças, que garante uma competição igual no mercado capitalista, perturbada pela ausência de oportunidades sociais e educacionais a todos. “Diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições

econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa” (MCLAREN, 2000, p. 119).

Para o multiculturalismo liberal de esquerda, essa igualdade intelectual reduz as diferenças culturais de raça, gênero, sexualidade e classe a uma universalidade que ignora características particulares e importantes na perspectiva da diversidade celebratória. Entretanto, insiste nas tendências essencialistas das culturas, negando a diferença como uma construção histórica orientada por lutas pelo poder de representar significados (MCLAREN, 2000). Na perspectiva pós-colonial, mais do que disputar o poder de representação de conceitos-verdade, segundo interesses próprios; reconhecem-se as lutas pela autoridade do poder de enunciação de maneiras diferenciais de compreender e de interpretar significantes. Acredito que o discurso liberal de esquerda do multiculturalismo fundamenta as práticas de enunciação de grupos culturais essencializados que defendem, por exemplo, que apenas o negro tem autoridade de falar sobre as questões dos negros, solicitando documentos de identidades para legitimar o lugar de onde fala<sup>5</sup>. Defendo as ações dos intelectuais públicos de oposição, de Giroux e dos intelectuais específicos, de Foucault, mas concordo com MCLAREN (2000), quando diz que:

É claro que eu não estou argumentando contra a importância da experiência na formação da identidade política, mas, em vez disso, estou apontando que ela tem se tornado a nova autorização para a legitimação da validade incontestável e do trânsito político dos argumentos próprios de uma pessoa (p. 121).

McLaren (2000) defende uma perspectiva de multiculturalismo crítico e de resistência para fundamentar seu projeto de transformação social, em oposição às concepções de reforma, humanista liberal e liberal de esquerda. Nesse sentido, afirma os conflitos culturais, a tensão democrática e a diferença pelo compromisso com a justiça social, rejeitando perspectivas de disfarçam as relações de poder na falsa crença na harmonia, no consenso, na tolerância, na homogeneidade, na essencialização. O autor busca apoio na perspectiva que denomina pós-modernismo crítico para considerar a provisoriade e o deslocamento das fixações de signos e significações em lutas discursivas, “o jogo textual e o deslocamento metafórico como

---

<sup>5</sup> Neste capítulo, considero as autoridades do saber-poder e da experiência-poder para análise do contexto de influência da política curricular em questão.

forma de resistência” (p. 122) e uma tarefa central de transformação das relações de poder. Para o autor, essa perspectiva é dividida por duas tendências teóricas: o pós-modernismo lúdico (cita Lyotard, Jacques Derrida e Baudrillard) e o pós-modernismo de resistência (cita Stuart Hall, Homi Bhabha, Henry Giroux e Peter McLaren).

Embora concorde com algumas características que destaca do pós-modernismo lúdico, como a especificidade da diferença de classe, raça, gênero e orientação sexual, McLaren (2000) acusa essa abordagem de limitação no que diz respeito à transformação de regimes de verdade, engajados com a desconstrução de processos de significação hegemônicos e não com a transformação deles; de supervalorização do cultural e da multiplicidade de significantes, em detrimento da materialidade das relações de classe; de interrogação de enunciações e signos, sem questionar o que existe fora da representação textual; e, ainda, de ceticismo total que visa perturbar discursos dominantes, mas não transformá-los a partir de um posicionamento político e epistemológico declarado. O pós-modernismo de resistência não seria uma alternativa a esta tendência, mas uma apropriação e extensão das suas críticas (MCLAREN, 2000).

O pós-modernismo de resistência traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica. Desta maneira a crítica pós-moderna pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura (MCLAREN, 2000, p. 67).

Condeno essa visão bipolar do pós-modernismo adotada por McLaren (2000) como uma tentativa de classificar as diferenças de posicionamento epistemológico entre intelectuais. Defendo que esse posicionamento é híbrido não somente entre sujeitos, mas também em suas próprias identidades múltiplas e contraditórias. Acredito que essa tentativa de delimitar os tipos de críticas pós-modernas como concretas ou “brincalhonas”, acusando de limitados os trabalhos de autores que buscam desconstruir certezas essencialistas das desigualdades, reforça as estratégias totalizantes e excludentes do poder<sup>6</sup>. Argumento que a preocupação com a desconstrução de regimes de verdade está intimamente ligada à defesa de transformação social, considerando a contingência e a ambivalência como principais

---

<sup>6</sup> Se não é marxismo é falho, limitado e excluído do grupo dos que pretendem transformar a realidade.

aliados e as fixações como decisões de interesses temporários; o cultural implica relações de classe; e, o estar de fora da representação textual não é uma separação entre teoria e prática, mas uma articulação híbrida. O para além da teoria é o estar do lado de fora e não antes da contingência da experiência social, é o exterior da sentença que articula teoria e prática em um momento híbrido “— não inteiramente experiência, ainda não conceito; meio sonho, meio análise; nem significante nem significado” (BHABHA, 1998, p. 252). O fora da sentença é suplementar à atuação no mundo real, é a articulação de temporalidades disjuntivas, de roteiros descontínuos. Nesse sentido, a agência transformadora emerge com o contingente discursivo.

O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL apud BARREIROS, 2007, p. 19).

Aquilo que McLaren (2000) denomina pós-modernismo de resistência se inscreve nessa mesma perspectiva que defendo. O que questiono é sua intenção de delimitar as fronteiras entre autores pós-modernos para fixar sua crítica ao abandono da parte de alguns deles das teorias marxistas. A emancipação nas teorias com as quais trabalho não é um projeto ingênuo e abandonado, mas reconhecem que a transformação nunca será total nem permanente. A própria contingência das hegemonias sustenta as lutas e disputas contínuas dos grupos subalternizados, e as negociações entre os diferentes grupos culturais são constituídas em processos de hibridização e exclusão que caracterizam a provisoriedade das demandas. Os autores das transformações sociais sofrem privação parcial, defendem suas demandas particulares excluindo alguns dos seus elementos diferenciais. Aqueles que sofrem privação completa são excluídos totais

dos espaços-tempo de negociação política. E, ao contrário do que McLaren (2000) nos culpa, não flutuamos em uma gama de significados, simplesmente. Mas escolhemos os significados que defenderemos com paixão como estratégia discursiva política, reconhecendo que se trata de uma fixação temporária, de uma decisão impossível entre os limites do “indecidível”<sup>7</sup>. Entre as múltiplas posições com as quais nos identificamos, decidimos pelo deslizamento do prefixo “pós”: pós-modernismo, pós-crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo (BHABHA, 1998, p. 19) e pela fidelidade ao projeto de justiça e de igualdade, habitando o espaço-tempo do aqui e do lá.

Nessa perspectiva, a diferença cultural também é pensada nos entre-lugares identitários, nos processos de identificação como uma profunda “indecidibilidade” cultural (FANON, 1969 apud BHABHA, 1998, p. 217). A identidade coletiva emerge na ambivalência narrativa do processo de sedimentação histórica e da perda da identidade tradicional pelas estratégias de identificação política. A busca de uma identidade negra homogênea no espaço-tempo do passado continuísta da África<sup>8</sup> como raiz cultural e da herança da escravidão é articulada de forma agonística com as contingências históricas do presente e as contradições heterogêneas do passado. Essa tensão discursiva entre essas temporalidades disjuntivas, entre a essencialização e a contingência, perturba o processo de pertencimento a grupos de movimentos sociais que procuram reforçar sua identidade coletiva repetindo, estrategicamente, por exemplo, a história dos horrores da escravidão e o valor da fidelidade às práticas culturais africanas; e, enuncia a permanência de discursos racistas para repetir a necessidade de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da cultura e da história das populações afrodescendentes.

As políticas de ações afirmativas baseadas em uma identidade negra homogênea e em demandas totalizadas excluem aqueles sujeitos que não se identificam ou pertencem às categorias culturais que criam e reproduzem. Questiono: quem é identificado como 100% negro? O que é ser 100% negro? Quem não é 100% negro? Quem quer ser 100% negro? As disputas de poder dinamizam

---

<sup>7</sup> Com Derrida (2004), compreendo que os posicionamentos epistemológicos e políticos (e as identificações culturais) oscilam entre duas ou mais decisões tensas, expressando as marcas do “indecidível” que não é nem isto nem aquilo, é isto e aquilo ao mesmo tempo, nas incertezas dos deslizamentos discursivos identitários.

<sup>8</sup> Busca-se uma identidade coletiva num passado comum na África, ignorando a heterogeneidade, tensões e conflitos naquele continente. A historiadora Hall (2005) destaca as diferentes origens dos africanos escravizados e seus diferentes destinos nas Américas, identificando a multiplicidade de etnias, dialetos, religiões, danças, músicas etc.

os processos de identificação com um grupo e com outro e de diferenciação de tantos outros, constituindo identidades cindidas e híbridas. A partir de Derrida (2001), compreendo que a identificação é sempre diferida ou adiada interminavelmente numa cadeia de significados que geram oposições binárias e hierárquicas que sustentam a identificação. Nunca há um momento em que a identificação é completa ou total, mas movimentos contingentes de reafirmação do mesmo em relação mutável ao diferente e não em oposição a ele. O que difere a identidade é aquilo a partir do qual a identidade é anunciada ou desejada (p. 14).

Ressalto que, os processos de identificação sofrem interferência de uma das principais estratégias discursivas do poder — o estereótipo, que “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 1998, p. 105). Embora os estereótipos sejam difundidos discursivamente como verdades absolutas, pré-estabelecidas e inquestionáveis, com ampla aceitação, sua invenção não se sustenta sem repetições históricas mutantes. Sua validade é garantida pelo excesso de afirmações prováveis e que não podem ser provadas empiricamente ou explicadas logicamente (BHABHA, 1998).

Lembrando o documentário de Jane Elliott, a verdade inventada sobre a pouca inteligência dos indivíduos de olhos azuis é tão absurda quanto os preconceitos racistas contra os negros, com repertórios cada vez mais disfarçados pelos discursos da tolerância, da solidariedade, do respeito e das piadas discriminatórias. Como explicar que quando eu usava meus cabelos alisados por química eu era menos discriminada por ser negra do que quando decidi usar meus cabelos crespos? Meus novos penteados me fizeram ser identificada estereotipicamente como militante dos movimentos negros, como pesquisadora das questões raciais (mesmo sem conhecer meu objeto de estudo atual), como adepta do movimento alternativo, como “moderninha”, como inferior nas relações sociais mais heterogêneas, dependendo dos espaços-tempo e dos sujeitos da visão.

Como estratégia discursiva do poder colonizador, o estereótipo é usado para fixar uma cultura nacional comum, baseada nas fantasias de originalidade e origem que não perturbam a hegemonia provisória; identidades totalizadas em sistemas classificatórios rígidos que domesticam as diferenças; as minorias culturais em fronteiras bem delimitadas do autorizado e do não-autorizado. Já como estratégia

discursiva da agência reivindicatória dos grupos subalternizados, o estereótipo tem a função de articular demandas equivalentes na luta contra um adversário comum.

O mito da origem histórica estereotipada tem a função de unir sujeitos divididos, de aproximar sujeitos pela mesma crença, vestes, usos dos cabelos e afastá-los das posicionalidades deslizantes, como classe, gênero, ideologia (BHABHA, 1998). Ressaltando que, sua construção discursiva depende dos processos de fixação da falsa representação da realidade pela repetição exaustiva, que marca os limites da diferença cultural e da identidade coletiva. Bhabha (1998) argumenta que o processo de identificação é sempre ambivalente e contraditório, um ato encenado diante da ameaça da heterogeneidade de outras posições. “Como forma de crença dividida e múltipla, o estereótipo requer, para uma significação bem sucedida, uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos” (p. 119), no interior do mesmo coletivo e fora dele. Um problema imediato que percebo em utilizar o estereótipo como estratégia política de subversão é o reconhecimento, valorização e reparação por políticas afirmativas tão falsas quanto as demandas enunciadas estereotipicamente.

Gilroy (2001) argumenta que a idéia de tradição africana tem funcionado em oposição à modernidade euroamericana<sup>9</sup>, caracterizada pelo relato de grandeza da história da África para apagamento da memória corrosiva da escravidão racial moderna. Ambivalentemente, o discurso da tradição é produzido pelas contraculturas originadas pela modernidade, buscando fixar “uma postura política defensiva contra os poderes injustos da supremacia branca” (p. 353). O autor defende que as subjetividades e movimentos de autenticidade e integridade cultural são fenômenos tipicamente modernos e que qualquer deslizamento para a pós-modernidade não deve ignorar as construções discursivas da diáspora das culturas. Nessa perspectiva, o uso discursivo da tradição como estratégia da agência dos negros na diáspora deve ser redefinida como a memória do mesmo que é contingente, considerando os horrores da passagem do Atlântico e das experiências escravas. Uma vez que, a domesticação dos processos de identificação cultural coletiva aniquilando a ambivalência e a tensão das temporalidades disjuntivas é uma tentativa que se configura apenas no campo da intencionalidade. “O tempo da diáspora não é [...] tempo africano” (Gilroy, 2001, p. 367) nem tempo ocidental puro,

---

<sup>9</sup> Em estudo das produções bibliográficas e musicais de negros na diáspora das Américas, principalmente Estados Unidos.



mas o tempo deslizante do presente da agência de reescrita da modernidade e dos pontos nodais importantes na história comum e da memória<sup>10</sup>.

O contar e o recontar dessas histórias desempenha um papel especial, organizando socialmente a consciência do grupo “racial” e afetando o importante equilíbrio entre atividade interna e externa — as diferentes práticas, cognitivas, habituais e performativas, necessárias para inventar, manter e renovar a identidade (GILROY, 2001, p. 369).

A tensão entre as temporalidades do passado original perdido e continuísta e o presente que tem o poder de relembrar a memória na diáspora representa uma ambivalência que não pode ser compreendida em perspectivas essencialistas e polarizadas de culturas, mas na idéia de entre-lugar discursivo, defendida por Bhabha (1998). Para o autor, existe uma temporalidade disjuntiva<sup>11</sup>, que rompe com o passado continuísta, com a tradição consensual e pluralista, e re-inscreve um presente de articulação entre culturas incomensuráveis, entre identidades reivindicativas, entre diferentes sujeitos e práticas para construir novos significados, novos tempos. Essa articulação entre elementos diferenciais e lugares de representação distintos (identificações a partir dos “signos” de gênero, raça, imigrantes, refugiados, classe etc), por vezes contraditórios e incompatíveis, é possível pela metáfora da linguagem (BHABHA, 1998) e pelo conceito de práticas articulatórias (LACLAU, 2008).

A metáfora da “linguagem” torna possível a articulação discursiva de demandas particulares a partir da construção de novos significados (ou significantes preenchidos por/com novos sentidos), em um novo tempo de reivindicação enunciativa e de desestabilização do discurso pluralista da diversidade cultural. Para Bhabha (1998), a passagem do cultural como objeto epistemológico para a cultura como prática enunciativa possibilita outros tempos e outros espaços de significação cultural. Seu compromisso é com a agência pós-colonial que reinscreve sujeitos

---

<sup>10</sup> Essa agência de reescrita pode servir à estratégia de articulação de cadeias de ambivalência entre demandas diferenciais, como Gilroy (2001) procura fazer ao buscar correspondências entre as histórias dos negros e dos judeus.

<sup>11</sup> Bhabha (1998) trabalha com o conceito de disjuntivo como sinônimo de separado e desunido para desenvolver seu argumento de deslocamento do presente em relação ao passado, rompendo com temporalidades continuístas. E, ambivalente, amplia para a idéia de “tirar do jugo”, libertar da sujeição e opressão da narrativa contada pela verdade hegemônica provisoriamente no poder.

objetificados como sujeitos da sua própria história e experiência e que reabre o fechamento da escravidão e da revolta da “chibata”, por exemplo.

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. O epistemológico está preso dentro do círculo hermenêutico, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais — subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural (BHABHA, 1998, p. 247; grifos meus).

O presente enunciativo — disjuntivo e multi-acentuado — como estratégia discursiva, propõe que as identificações culturais emergentes são articuladas no fechamento contingente e arbitrário, nas margens da identidade e do antagonismo social, no desejo político. Nesse sentido, a perspectiva pós-colonial condena perspectivas de oposição binária, de angústias e glórias da origem, de homogeneidade eterna e continuísta. E propõe o uso do fechamento discursivo para “além da teoria”, para além dos discursos dicotômicos, intencionais, previsíveis e anteriores às contingências da experiência social para análise das identidades emergentes. O para “além da teoria” é a articulação indeterminada das temporalidades disjuntivas; é a representação da contingência histórica sujeita a subversão e a revisão; é a contestação à conclusão tendenciosa da tradição como regime anterior à prática e determinístico dela. E é nesse para “além da teoria” que a negociação das agências marginalizadas se configuram.

Para Laclau (2008), as práticas articulatórias entre demandas diferenciais tornam-se possíveis uma vez que percebem o que elas têm equivalentemente em comum, de maneira que suas identidades sejam modificadas parcialmente. Argumenta que para uma ou mais dessas demandas assumirem a posição hegemônica será necessário o esvaziamento dos seus sentidos, transformando-se

em um significante vazio, impreciso, capaz de representar uma extensão que lhe é maior. Em *La razón populista*, o autor estabelece o populismo como instrumento de análise, defendendo-o como uma das formas para constituir práticas articulatórias de demandas sociais, que, por sua vez, resultam na formação de um grupo. Neste texto, interessa-me analisar um grupo cultural constituído pelas práticas articulatórias de combate ao racismo, compreendendo que não existem identidades culturais fixas e homogêneas, nem identidades híbridas e conflituosas; mas, sim, processos de identificação momentânea e cristalização contingente.

## 2. Que influências reivindicatórias?

***Não se pode calar um homem.  
Tirem-lhe a voz, restará o nome.  
Tirem-lhe o nome  
e em nossa boca restará  
a sua antiga fome...  
(Affonso Romano de Sant' Anna).***

Os discursos que constituem o contexto de influência sustentam os sentidos das políticas curriculares a partir de diferentes processos de negociação e disputa, inclusive (e, por vezes, principalmente) nos espaços-tempo das reivindicações das práticas articulatórias de demandas particulares. Essas práticas objetivam o debate das mesmas questões públicas, mas com as enunciações estratégicas dos Outros para a construção de novos sentidos. Sentidos de liberdade no pós-abolição. Sentidos que reconheçam as desigualdades, ao invés de encobri-las sob o manto do mito da democracia racial. Sentidos que reconheçam a autoridade dos negros em representar suas próprias demandas nos espaços-tempo de decisão política. Sentidos que desacreditem regimes de verdade racistas. Sentidos que legitimem as reivindicações dos negros nos projetos de educação e de sociedade. Trazer de volta ao debate questões já discutidas, definidas e fixadas implica lidar com discursos que buscam domesticar por constrangimentos, ridicularizações, culpabilizações, as demandas por (re)discussão, (re)interrogação e (re)escrita da “verdade”.

O estudo de Fischer (2007) sobre as desigualdades da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, como resultado de políticas específicas que privilegiavam determinados grupos dominantes, relata um episódio que expõe a tensão entre as tentativas discursivas do governo Vargas para fixar a retórica da

inclusão social com sinais de progresso urbano e a presença de sujeitos “sem serviços públicos, títulos de propriedade ou lugar nos ambiciosos projetos de urbanização [...] sua mera presença ameaçava a muito alardeada civilidade e progresso [...]” (FISCHER, 2007, p. 419). Trata-se da solicitação de interferência do presidente Getúlio Vargas na ameaça de despejo judicial que os moradores da favela Santo Antônio sofreram devido às políticas de saúde pública. O pedido, encaminhado por meio de uma carta endereçada ao presidente Getúlio Vargas, em 1934, abaixo-assinada por 73 nomes<sup>12</sup>, representando 300 moradores da favela Santo Antônio, foi ridicularizado com a seguinte explicação no processo: “sem resposta por falta de endereço certo” (FISCHER, 2007, p. 420). A demanda pelo direito a endereço legal continuou insatisfeita porque as autoridades não reconheciam sua legitimidade, mantendo aqueles sujeitos nos limites da “quase-cidadania” (FISCHER, 2007).

A autora afirma que os moradores de Santo Antônio não foram os únicos a enviarem cartas à Vargas com demandas equivalentemente comuns (miséria, moradia ilegal, baixa escolaridade, trabalho mal remunerado, exclusão dos benefícios sociais do governo Vargas), ressaltando que a maioria dos habitantes das favelas cariocas era composta por pessoas negras. Fischer (2007) identificou inúmeros casos que acarretaram “protestos dos moradores das comunidades e a mobilização política de vereadores e até de deputados federais” (p. 430) que levavam a satisfação parcial e isolada das demandas na maioria das situações: a moradia permanecia ilegal, mas a permanência era tolerada por tempo indeterminado e sem garantia de direitos de cidadania.

Ao longo do século XX, as demandas dos negros brasileiros transitaram do pedido para solução de problemas isolados para a exigência de explicações políticas mais amplas para o combate ao racismo. Segundo Laclau (2008), as demandas sociais surgem quando determinado problema vivenciado por um grupo de pessoas não é solucionado pelas autoridades responsáveis. E quando essas demandas permanecem insatisfeitas por muito tempo<sup>13</sup>, a acumulação de diferentes demandas

---

<sup>12</sup> Fischer (2007) argumenta que desses 73 nomes, apenas 11 eram assinados por pessoas diferentes.

<sup>13</sup> Persistindo ou ressurgindo no reconhecimento da legitimidade das suas demandas e na crença na possibilidade de satisfazê-la.

e a incapacidade do sistema institucional para atendê-las colaboram para o estabelecimento de uma relação equivalencial entre elas.

Quando as demandas passam a perceber o que elas têm equivalentemente em comum, tendem a transitar de uma simples petição às autoridades locais para a organização de exigências para a solução dos seus problemas. As demandas que permanecem isoladas do processo equivalencial, satisfeitas ou não, se inscrevem em uma totalidade diferencial distanciada e fechada. Mas existem aquelas que, através de sua articulação equivalencial, constituem uma subjetividade social mais ampla. As primeiras, Laclau (2008) denomina democráticas e as segundas, populares. Enquanto as demandas democráticas “podem ser incorporadas a uma formação hegemônica em expansão, [as demandas populares] representam um desafio à formação hegemônica” (p. 108, tradução livre) e uma possibilidade de outra particularidade assumir uma significação universalizante.

No Rio de Janeiro, na recém-abolição da escravatura, o motim localizado de marinheiros negros<sup>14</sup> contra castigos corporais que sofriam na Marinha do Brasil, mais conhecido como Revolta da Chibata, surpreendeu a sociedade da época “pela descoberta repentina, ameaçadora e trágica de que, na Marinha de Guerra, ainda se castigavam homens como se fossem escravos. Uma verdadeira contradição com o novo espírito do homem republicano, cidadão e civilizado, em voga na *belle époque* carioca de então” (NASCIMENTO, 2007, p. 285).

Embora os castigos na Marinha fossem regulamentados com limites definidos por Lei, frequentemente, esses limites eram ultrapassados e os exageros na punição eram considerados desumanos. Esse problema era vivenciado por uma maioria de oficiais negros, chefiados por uma elite branca, até que foi denunciado através dessa revolta armada, em 1910. Por vezes, essa reivindicação motinada foi contada como simplesmente uma revolta de trabalhadores. Entretanto, a imprensa da época retratou o ocorrido reproduzindo discursos racistas daquela sociedade, denunciando que não foi um movimento separado da questão racial:

Foram esses mesmos signos [racistas] que apareceram nos jornais da grande imprensa e nas revistas da época, revelando o olhar de homens letrados em relação aos trabalhadores negros. O jogo retórico das unidades semânticas — representantes das categorias

---

<sup>14</sup> O alistamento de homens negros na Marinha do Brasil era uma tentativa estratégica de sair da posição de quase-cidadania, não-cidadania, sub-cidadania, cidadania provisória e cidadania relativa. Uma demanda frustrada diante da surpresa dos castigos corporais mais violentos e freqüentes nos marinheiros negros.

de cor — e os traços sutis das charges das folhas da imprensa demonstraram um sistema de classificação racial que inferiorizava o indivíduo quanto mais sua cor se aproximava da negra (NASCIMENTO, 2007, p. 310).

Quase todos os marinheiros envolvidos naquele movimento foram mortos, presos ou expulsos da Marinha. Nesse caso, ficou impossível a articulação com outras demandas raciais, equivalentemente insatisfeitas. Mas um motim isolado de quase cem anos atrás é lembrado e recontado pelas mobilizações políticas mais amplas da atualidade como um fato marcante na história do país e, especificamente, da luta dos negros no Brasil. Argumento que as demandas dos movimentos negros para o combate ao racismo passam pela necessidade de reabrir os fechamentos tendenciosos e predeterminados das suas histórias; de ver as práticas e as histórias de luta dos negros no Brasil serem recontadas nos currículos escolares, não por uma temporalidade continuísta que visa construir uma totalidade unificada — o povo brasileiro, utilizando-se de estratégias discursivas como o mito da democracia racial<sup>15</sup>. Mas por uma temporalidade performática que permite a enunciação da diferença, cujo surgimento o poder hegemônico não pode impedir nem aniquilar as possibilidades de articulação de elementos diferenciais.

Para Bhabha (1998), a nação imaginada é marcada por uma temporalidade continuísta, baseada na tradição e na referência a um passado comum, tendendo para uma totalização homogeneizante e para a construção social de um povo como uma presença histórica *a priori* (p. 209); e por uma temporalidade performática que introduz na coesão um elemento perturbador, que pode desestabilizar “o significado do povo como homogêneo” no presente enunciativo (p. 209). A nação é construída na tensão entre essas temporalidades, criando uma zona de ambivalência temporal, um entre-tempo discursivo que possibilita a enunciação da diferença cultural, de uma nação dividida. Ou melhor, a temporalidade do entre-lugar possibilita a enunciação de culturas múltiplas, de histórias heterogêneas e de discursos enunciativos das minorias para o atendimento de suas demandas, que não podem ser negados ou aniquilados. Mas a ação performática permite a intervenção dos

---

<sup>15</sup> Por vezes, o mito da democracia racial foi utilizado como justificativa para menosprezar as demandas dos negros no Brasil, censurando qualquer manifestação anti-racista como um radicalismo sem propósito ou equivocado, na tentativa de silenciar as vozes das diferenças e de deslegitimar suas demandas como inadequadas em um país de harmonia racial, como o Brasil.

subalternizados nos processos de significação, de produção de sentidos que alterem as representações dominantes.

Uma vez que a liminaridade do espaço-nação é estabelecida e que sua “diferença” é transformada de fronteira “exterior” para sua finitude “interior”, a ameaça de diferença cultural não é mais um problema do “outro” povo. Torna-se uma questão da alteridade do povo-como-um (BHABHA, 1998, p. 213).

A ação das culturas de sobrevivência — que sofreram o sentenciamento de subjugação, dominação, diáspora, deslocamento — não ocorre em uma temporalidade continuísta, de invenção da tradição. As estratégias de sobrevivência das culturas se dão em processos transnacionais — escravidão, migração, refúgio político e econômico — de tradução cultural. Nesse sentido, o surgimento de culturas se torna objeto de análise do intelectual pós-colonial, reinterpretando, reescrevendo e re-inscrevendo formas e efeitos de uma consciência colonial anterior. Trata-se de estudar a sobrevivência das culturas, de revisar as histórias subalternas nas fronteiras entre o passado e o presente, o colonizador e o colonizado, nações e povos, e no interior das margens do espaço-nação. Nas fronteiras de tradução da diferença cultural como um sonho para sobrevivência no tempo do deslocamento e no espaço do nem aqui nem lá, do indecidível. A tradução cultural está relacionada ao deslizamento e à reapropriação de significados em um espaço-tempo diferente do “original”. Traduzir é negociar e compartilhar sentidos no entre-lugar discursivo, encenando reposicionamentos da origem intraduzível (BHABHA, 1998). Nesse sentido, Derrida (2001) propõe a substituição da noção de tradução pela de transformação. Esclareço que essa noção de originalidade não está relacionada à idéia de pureza, mas à insistência essencialista de fixar formas puras a uma cultura “preexistente”.

Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes (HALL, 2003, p. 343).

Com Hall (2003), compreendo que a ameaça de deturpação de sentidos tradicionais da cultura negra homogeneizada é combatida pelos movimentos sociais negros com estratégias de essencialização e repetição do que é ser negro autêntico e o que não é. O autor recorre ao conceito de essencialismo estratégico de Gayatri Spivak como um momento necessário para as culturas de sobrevivência enunciarem e defenderem suas demandas em ações políticas reivindicatórias. Entretanto, questiona se esse momento ainda constitui “uma base suficiente para as estratégias das novas intervenções” (HALL, 2003, p. 344) diaspóricas: ações dialógicas que reconhecem o caráter ambivalente dos posicionamentos políticos e identificações culturais e que revisam a base essencialista do racismo em uma política cultural historicizada.

Para Bhabha (1998), a ação política é centrada na negociação, sempre agonística, entre temporalidades históricas contingentes. Sendo assim, propõe uma agência comprometida com a articulação da heterogeneidade de saberes dos diferentes grupos culturais, sem intenções essencialistas e homogeneizadoras. O autor argumenta que a agência se configura como um processo intersubjetivo de desconstrução repetitiva do discurso colonial e de articulação de elementos diferenciais a partir de uma vontade política solidária, negociando a autoridade subalterna por uma estratégia que pretende transformar a ordem “estabelecida”. Nesse sentido, o agente torna possível a articulação de lutas sociais contingentes, criando “objetivos de luta híbridos” (MACEDO, 2006b, p. 110).

Para Laclau (2008), existem duas lógicas de construção discursiva do social: a lógica da diferença e a lógica da equivalência. A primeira mantém as demandas particulares desarticuladas de outras, seus elementos permanecem contingencialmente isolados de qualquer equivalência. A segunda colabora com a construção de cadeias de equivalência entre demandas insatisfeitas, através de práticas articulatórias contra um exterior constitutivo comum. Nessa perspectiva, a articulação é uma prática que torna equivalentes elementos anteriormente dispersos em um sistema discursivo, modificando suas identidades para imersão em um discurso comum. Para Laclau e Mouffe (2004), discurso é uma prática articulatória pela construção de pontos nodais que fixam sentidos provisórios de equivalências.

Como exemplo da lógica da diferença, indica um período de isolamento político das reivindicações das demandas dos negros no Brasil, sem a solidariedade nem direita nem da esquerda marxista, ilustrado pela justificativa do Partido



Comunista Brasileiro ao opor-se a um projeto de lei antidiscriminatório, apresentado pelo Senador Hamilton Nogueira à Assembléia Nacional Constituinte, em 1946 Domingues (2007):

Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia”. Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros represavam a marcha da revolução socialista no país. Como resultado, o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas (p. 110).

Outro exemplo, mas agora sobre a lógica da equivalência: no final da década de 1970, os movimentos negros e socialistas articularam suas demandas pela construção de um ponto nodal específico — o combate ao capitalismo. Os discursos anti-racistas passaram a denunciar o capitalismo como “o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Assim, a articulação entre as demandas de raça e de classe organizou as relações sociais entre elas pela fixação de sentidos parciais que alteraram seus conteúdos particulares, mas não de forma completa. A equivalência não pretende eliminar a diferença, “se a particularidade dessas demandas desaparece tampouco há fundamento para a equivalência” (LACLAU, 2008, p. 105; tradução livre), uma vez que foi estabelecida pela frustração das mesmas. Existe uma tensão insolúvel entre a universalidade do discurso equivalencial e as demandas particulares dos grupos culturais imersos no mesmo sistema discursivo. Entretanto, não existe totalização sem exclusão, sem a separação das identidades entre sua natureza diferencial e seus laços equivalenciais. A diferença não deixa de operar na equivalência, num paradoxo de ser o fundamento de ligação entre demandas frustradas em uma relação de tensão (LACLAU, 2008).

As práticas articulatórias entre as demandas de classe e dos negros contribuíram para a construção de objetivos de luta hibridizados, numa vontade política solidária, vaga e imprecisa. Para Laclau (2008), o nível mais alto de mobilização política é caracterizado pela unificação de diferentes demandas em

sistemas estáveis de significação. Nessa perspectiva, a constituição do grupo cultural se dá na ultrapassagem dos limites do antagonismo entre demandas diferenciais isoladas e da solidariedade superficial para a unificação das demandas particulares. Acredito que esta era a intenção das ações do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978.

Até o fim da escravidão, os militantes negros agiam quase sempre de forma clandestina como um movimento emancipacionista, conhecido como quilombagem, muito antes do movimento liberal abolicionista (MOURA, 1989). Pela ausência de espaços de diálogo e de negociação com a classe senhorial e o Estado, as ações dos escravos caracterizavam-se por atos violentos e criminosos<sup>16</sup>. As demandas por liberdade dos escravos e o regime escravocrata são dois elementos discursivos de conteúdos opostos, sem nenhuma possibilidade de compartilharem sentidos ou de estabelecerem princípios comuns de convivência e diálogo políticos. Nessa relação antagônica, um elemento nega o outro, mas precisa do outro para constituir-se como tal em produções de sentido precárias. A presença de um discurso antagônico impede a constituição plena do discurso antagonizado. Apoiado nos trabalhos de Laclau e Mouffe, Mendonça (2002a; mimeo) afirma:

[...] o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um “interior”. Em outras palavras: uma formação discursiva tem bloqueada sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico (p. 7).

No período pós-abolição, Gonçalves (1998) destaca três dimensões dos movimentos negros brasileiros: “nos anos 20, evocam a raça, nos anos 40, a tradição afro-brasileira e, finalmente, nos anos 70, a cultura negra” (p. 35). Para o autor, o contexto político da primeira dimensão caracterizava-se pela aquisição recente de cidadania para os negros e pela influência de um projeto cultural liberal. As ações localizadas dos movimentos negros iniciou uma luta de combate a discriminação racial, denunciando as injustiças<sup>17</sup> contra a população afro-brasileira

---

<sup>16</sup> As práticas articulatórias nos quilombos são expressas pelo refúgio a outros excluídos e marginalizados da sociedade da época (MOURA, 1989).

<sup>17</sup> No que diz respeito ao trabalho, moradia, saúde, educação e a regimes de “segregação racial” em algumas cidades brasileiras, impedindo o acesso de pessoas negras a determinados espaços públicos, como cinemas, restaurantes, orfanatos, instituições religiosas e até mesmo escolas e praças públicas (DOMINGUES, 2007).

como um problema de racismo e reivindicando igualdade de oportunidades e combate a discriminação racial. O contexto da segunda dimensão era caracterizado pelo esforço de reorganização dos movimentos negros, desestabilizados pelo autoritarismo da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) e por forte repressão política a qualquer movimento contestatório, reduzidos à clandestinidade política. Nesse momento, inicia-se uma mobilização que ultrapassa os localismos em busca da afirmação étnica pela referência à tradição, diante da persistência dos estereótipos negativos e da marginalização dos negros na sociedade. Sendo que, a implantação da ditadura militar, em 1964, foi um golpe nas tentativas de ressurgimento das mobilizações negras, acusadas de “criar um problema que não existia — o racismo no Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 111). A terceira dimensão se configura em outro momento de reorganização política dos movimentos negros, fortemente marcada pela fundação do MNU, cuja estratégia para seu fortalecimento político consistia no objetivo de articular “a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade” (p. 114), tentando unificar todas as demandas anti-racistas em escala nacional de consolidação simbólica. Eis as reivindicações do MNU apresentadas no Programa de Ação de 1982 (DOMINGUES, 2007):

- Desmistificação da democracia racial brasileira;
- Organização política da população negra;
- Transformação dos movimentos negros em movimentos de massas;
- Alianças das lutas de raça e classe;
- Organização para combate a violência policial;
- Organização em sindicatos e partidos políticos;
- Luta pela inclusão de conteúdos sobre a História da África e dos negros o Brasil nos currículos escolares;
- Busca pelo apoio internacional no combate ao racismo no país.

O MNU passou a revisar fatos históricos para reinscrevê-los, repetidamente, sob uma ótica de reconhecimento e valorização da população afro-descendente; a esvaziar o significante “negro” de sentidos pejorativos e a preenché-lo com o orgulho racial; e a promover uma identidade negra “africanizada” pelo resgate das raízes ancestrais que definem, por exemplo, um padrão de beleza e religiões africanas. Com Laclau e Mouffe, compreendo que as ações do MNU para instituição de uma identidade negra total e um movimento social homogêneo se configuram no campo da intencionalidade. Uma vez que, os diferentes grupos de interesse e de não-

interesse da população afro-brasileira não têm suas particularidades excluídas completamente em prol de uma unificação.

As práticas articulatórias das diferentes demandas constituem uma cadeia de equivalência contra o exterior que as constitui — o racismo e as desigualdades dele provenientes. Cada uma das demandas raciais dos negros é diferente em suas particularidades e, ambivalentemente, são equivalentes entre si na oposição comum ao racismo. Para Laclau (2008), isso possibilita que uma dessas demandas assuma o poder de representação das demais como um significante vazio de toda a cadeia. Se ele não for esvaziado de sentidos diferenciais, não poderá assumir a posição de representação como hegemonia provisória.

Sendo que, as reivindicações das diferentes demandas reivindicadas por negros não correspondem a uma relação antagônica, como nas mobilizações quilombolas. A relação dos movimentos negros com um Estado democrático corresponde à noção de agonismo, defendida por Laclau e Mouffe. No agonismo a disputa não é entre inimigos sem diálogo, mas entre adversários que compartilham a mesma base de regras claramente definidas e aceitas, um universal mínimo que orienta as negociações discursivas.

Embora unificação (ou totalização) não signifique exclusão das diferenças<sup>18</sup> entre as demandas particulares, a articulação possibilitou algumas reivindicações que influenciaram o contexto de produção de políticas educacionais como um dos objetivos centrais da mobilização.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia inter-étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 115).

---

<sup>18</sup> Na lógica equivalencial, a diferença continua operando na equivalência, pois a frustração de suas demandas particulares é o que elas têm em comum.

### 3. Que influências epistêmicas?

***Sou um homem comum de carne e de memória de osso e esquecimento. Sou como você feito de coisas lembradas e esquecidas rostos e mãos... (Ferreira Gullar)***

Neste momento, considerarei o contexto de influência de políticas educacionais voltadas para a questão racial a partir dos discursos reivindicatórios dos movimentos negros sob a ótica das comunidades epistêmicas, considerando as enunciações de intelectuais<sup>19</sup> envolvidos com a discussão das questões étnico-raciais dos negros (Nilma Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, Carlos Alberto Medeiros, Tatiane Consentino Rodrigues, Ronaldo Sales Jr. e Márcio André de Oliveira dos Santos<sup>20</sup>). Para essa análise, defini os seguintes eixos de influência discursiva: (a) combate ao racismo e a discriminação, (b) a desconstrução do mito da democracia racial e (c) propostas de desconstrução de conteúdos preconceituosos nos currículos escolares (textos políticos, livros didáticos, práticas cotidianas na escola).

#### ***a. Combate ao racismo e a discriminação racial***

O currículo se transformou em um espaço-tempo central para disputa e consolidação das reivindicações dos movimentos negros. Primeiramente, porque percebe a escola e o currículo como instrumento discursivo de reprodução e permanência de discursos racistas. Mas, também, como instrumento estratégico de denúncia e desconstrução de tais discursos.

Para GOMES (2005), “raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (p. 45; grifo da autora). Argumenta que o uso desse termo pode ter variadas significações, dependendo do

<sup>19</sup> Pela reivindicação de uma autoridade política relevante justificada pelo pertencimento cultural, pela experiência como militante das demandas da população afro-brasileira e pelo domínio de conhecimento sobre as questões étnico-raciais.

<sup>20</sup> Embora os nomes de intelectuais menos conhecidos do que outros possuam menor legitimidade de saber-poder na disseminação de discursos nas políticas, ou seja, menor capacidade de influência nas decisões do Estado, esses intelectuais não estão isolados das discussões teóricas da comunidade epistêmica a qual pertencem, nas interações com seus respectivos grupos de pesquisa e congressos da área. Nesse sentido, acredito que reproduzem discursos e representam defesas teóricas e políticas compartilhadas na comunidade epistêmica que discute as questões relativas ao racismo, discriminação racial e relações étnico-raciais envolvendo os negros.

sujeito, do tempo e do lugar da fala. Considera que seu uso pelos movimentos negros não carrega os sentidos de uma concepção biológica e hierarquizante, mas os sentidos políticos contra os discursos racistas que se baseiam na estética corporal do Outro. Nesse sentido, a autora reafirma a noção de construção discursiva de um movimento social em relação a um exterior constitutivo que lhe é interior.

Denuncia que as práticas de racismo permanecem presentes nos diferentes espaços-tempo do convívio social, repetindo discursos estereotipados e dicotômicos baseados na aparência física para inferiorizar o negro em relação ao não-negro e justificar práticas e atitudes consideradas negativas como expressões como “tinha que ser preto”. Ser negro torna-se sinônimo de ser maléfico e inferior. Para Gomes (2005), isso é explicado pela herança da escravidão, pelo abandono do negro no período pós-abolição e pela cegueira causada pelo mito da democracia racial.

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

Para a autora, a persistência no uso do termo raça pelos grupos dos movimentos negros e por intelectuais militantes consiste na busca de fixar sentidos diferentes aos utilizados na prática racista, considerando as dimensões histórica e cultural. Nesse sentido, o uso do termo étnico-racial orienta-se para a enunciação dessas dimensões e das dimensões de análise política do racismo. Segundo Guimarães apud Gomes (2005), embora raça seja um termo comumente carregado de sentidos preconceituosos baseados numa falsa realidade natural, trata-se de uma realidade social pautada por comportamentos sociais racistas. Daí o termo “raça social”.

Sendo o racismo orientado pela identificação e discriminação de sujeitos pela cor da pele, formato do nariz e da boca e textura do cabelo, algumas reações de defesa em relação ao preconceito racial se configuram pelo disfarce dessas

características físicas, como o alisamento do cabelo nas mulheres negras e o uso do cabelo curtíssimo nos homens negros. O peso da raça nas relações sociais é inegável, mas nega-se assim mesmo e a si mesmo.

O uso estratégico do termo raça pelos movimentos negros e intelectuais justifica-se pela denúncia e combate à discriminação baseada em características físicas. Pretende-se, então, valorizar tais características e não negá-las. Nesse sentido, muitos militantes dos movimentos negros adotam o uso dos cabelos naturais e, ainda, o uso de acessórios que remetam à tradição africana em oposição aos discursos de inferiorização da África pelas explicações do darwinismo social. “É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*” (GOMES, 2005, p. 49; grifo da autora).

[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nuca uma profecia autocumpridora — é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação — isto é, ser para um Outro — implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade (BHABHA, 1998, p. 76; grifos do autor).

Ser para um Outro branco, para um Outro negro e para tantos Outros, traz as marcas da repetição do Eu no desejo pelo Outro. Conclui-se que a identidade racial não é natural, mas uma referência a processos de identificação para vestir as máscaras da raça e da não-raça. Nesse sentido, raça permanece um termo enunciado entre aspas, em negrito, em itálico.

Gomes (2005) argumenta que o combate ao racismo e a discriminação racial defendido pelos movimentos negros consiste na desnaturalização do termo raça e na desconstrução de hierarquias raciais, a partir da defesa de projetos de re-educação e compreensão da História e da cultura da África e dos negros no Brasil. Ressaltando que, esse discurso está presente de forma militante no texto político analisado neste estudo.

### **b. O problema do mito da democracia racial**

Um dos principais problemas do racismo é sua ocultação pelo mito da democracia racial, mantendo veladas práticas discriminatórias e negando as desigualdades raciais. A crença em uma sociedade brasileira harmônica sustentou em vários momentos históricos obstáculos contra a mobilização reivindicatória dos negros. Medeiros (2004) denuncia que numa realidade racialmente harmoniosa e tolerante as demandas de combate ao racismo são deslegitimadas e vistas como equivocadas e mal-intencionadas. Nesse sentido, argumenta que a democracia racial configura-se apenas como um mito, que toma força pela sensação, conveniente e confortável, para os dominadores dominarem sem culpa. Uma vez que, as desigualdades raciais seriam justificadas pela inferioridade dos negros, e não pelos constantes prejuízos históricos causados pela discriminação racial e pelos privilégios à hegemonia construída. Para o autor, o inquestionável êxito desse mito está relacionado ao orgulho nacional repetido de ser o país da “boa” paz.

Em sua tese de doutorado, Barreto (1994) discute dentre algumas dimensões e hipóteses, o Brasil como o “país da boa paz”. Assim, os espaços democráticos de negociação política são conduzidos pela condescendência e pela indiferença em prol de “uma cultura da paz”; e não pela concepção agonística de democracia, defendida por Chantal Mouffe, que consiste no reconhecimento da inevitabilidade da confrontação democrática e na sua valorização. Entretanto, um dos discursos que Barreto (1994) destaca sobre a imagem do Brasil como um povo pacífico é “para se evitar polêmicas parece que se pode esquecer a ‘boa’ paz”. O social brasileiro, construído sobre a *fábula das três raças* (MÜLLER, 2006), seria o país da harmonia, da paz doada pelos poderosos; recusando a idéia de uma paz ruim, aquela conquistada via brigas, discussões e conflitos.

O mito da democracia racial tornou-se extremamente poderoso no Brasil e reconhecido internacionalmente a partir de uma ampla disseminação dos seus conteúdos, repetidos insistentemente na escola e em outras instâncias sociais como estratégia discursiva de desarticulação reivindicatória por meio do “não-dito cordial” (SALES JR., 2006). Nesse sentido, os mecanismos de exclusão racial tornaram-se sutis e evocam a construção de uma nação não somente harmônica, mas homogênea — resultado da mistura das três raças puras e originais.

Para Rodrigues (2005a), a simples consideração da contribuição das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro não corresponde uma ruptura



no discurso da democracia racial, mas sua reprodução implícita pelo mito das três raças que “juntas formaram um só povo brasileiro” (Freyre apud RODRIGUES, 2005b). Ora, é conhecido que a crença na democracia racial surgiu com a obra “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre, fundamentada na “idéia de que a colonização portuguesa teria produzido um tipo singular de sociedade racialmente harmônica em que brancos, negros e índios se teriam amalgamado, física e culturalmente, para produzir um povo infenso ao preconceito racial” (MEDEIROS, 2004, p. 49).

Segundo Rodrigues (2005b), o mito da democracia racial contribui para a persistência do racismo no Brasil, mesmo quando as reivindicações dos movimentos negros são aparentemente atendidas. Argumenta que as propostas de combate ao racismo são recusadas diante do poder desse mito ou reeditadas de forma a manter os princípios norteadores desse discurso hegemônico ao mesmo tempo em que autoriza o diálogo com os questionamentos sobre uma sociedade mestiça e harmoniosa.

O mito da democracia racial é sustentado pela perspectiva da diversidade, uma vez que procura fixar totalidades, como o negro ou o nacional como o somatório de diferentes totalidades identitárias homogêneas. Isso, em detrimento de uma política da diferença que reconhece o múltiplo, o contraditório, o híbrido, o contingente e o agonístico, reconhecendo espaços democráticos de negociação de sentidos com movimentos sociais que demandam políticas específicas.

### **c. Propostas de inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar**

Santos (2008) argumenta que a partir do ano de 1995, as ações dos movimentos negros transitaram do persistente “denuncismo” do racismo e da discriminação racial para o estreitamento do diálogo com instâncias governamentais diversas e para maior poder de representação e enunciação de suas demandas reivindicatórias. Observa que o mito da democracia racial começou a ser desacreditado nos discursos do governo de Fernando Henrique Cardoso, sem deixar de destacar as inúmeras negociações e conquistas políticas anteriores na relação com o Estado e governos regionais.

A mudança discursiva que denuncia e rejeita a democracia racial como construção mitológica e, neste sentido, falseadora das desigualdades raciais enquanto realidade social é paulatinamente substituída pela idéia-força de “promoção da igualdade racial” (SANTOS, 2008, p. 5).

O autor considera que essa mudança na esfera política pública está relacionada à exigência de participação civil no contexto de elaboração dos textos de documentos nacionais diante das discussões conduzidas por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas, destacando a heterogeneidade, contradições e disputas entre os movimentos negros.

Gonçalves e Silva (2003) destacam o valor político e reivindicatório de propostas multiculturais provenientes dos movimentos sociais, defendendo um multiculturalismo que parte dos protestos de rua para as salas de aula. Os autores apresentam-se como militantes afro-brasileiros, ressaltando que, para eles, multiculturalismo nunca foi um tema nem central nem transversal, mas a experiência concreta de constante construção identitária. Acredito que, nesse sentido, se aproximam da noção de intelectuais específicos de Foucault, trabalhando com questões específicas pela materialidade de demandas que observa e vivencia nas lutas políticas imediatas.

Como alerta Foucault (1979), a ação do intelectual específico corre o risco de limitar seu campo de visão e entendimento político-epistemológico e de negociação com apoios externos por isolamento setorial imediato. Entretanto, esse não é o caso desses autores nem da maioria dos militantes negros, que estabelecem estratégias globais de articulação e negociação agonística com diferentes setores governamentais, partidos políticos, agências multilaterais, movimentos sociais negros e de outras demandas, com expressiva atuação nos espaços de decisão política.

Gonçalves e Silva (2003) ressaltam a influência dos movimentos negros na legitimação das necessidades de se produzir imagens e significados de combate ao racismo, aos estereótipos e preconceitos que inferiorizam grupos minoritários. A perspectiva de sociedade multicultural defendida pelos autores está relacionada ao movimento que Bhabha (1998) denominou “culturas de sobrevivência”, em oposição

a um centro cultural dominador, denominado “exterior constitutivo”, por Laclau e Mouffe, conceitos já discutidos acima.

O campo privilegiado de atuação dos multiculturalistas, segundo análises Gonçalves e Silva (2003), é a instituição escolar. “Tendo em vista que a cultura e sua transmissão contam, nas sociedades contemporâneas, com poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas estes que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e como a educação, qualquer que ela seja, está integralmente centrada na cultura” (p. 120). Nesse sentido, ressaltam que as conquistas políticas no campo da educação precisam ser acompanhadas de perto e com grande trabalho dos militantes afro-brasileiros, para que a mudança pela força de uma lei não se restrinja ao atendimento superficial das reivindicações dos movimentos negros, mas como profunda mudança da mentalidade racista. Essa é uma das propostas presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais analisadas neste estudo.

Mendonça (2002b) argumenta que alguns movimentos sociais possuem o sonho ingênuo de que a publicação de uma lei assegura determinado direito particular (p. 56). Para o autor, o *status* universalizante da lei “pode servir ainda para conformar movimentos sociais e tal acomodação é uma das causas do contínuo processo de dominação a que estão submetidas às tão conhecidas ‘minorias’” (p. 57).

Entretanto, as diferentes manifestações localizadas para acompanhamento da implementação dessa política curricular, interrogando e negociando para conhecer lacunas e intencionalidades, demonstram que a agência não se conforma diante do estabelecimento de uma lei, mas busca a construção de novos sentidos no contexto da prática política curricular. Busca fixar, mesmo que temporariamente, mudanças nas práticas cotidianas da escola e no imaginário social mais amplo como efeitos dessa política, para além do prescritivo. Permanece empenhada em desenvolver estratégias políticas para introduzir a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida para combater estratégias discursivas do racismo.

As reivindicações de inclusão de conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares representam questionamentos às verdades eternas e absolutas do mundo ocidental, fixadas pela repetição continuísta, preservando a tradição de estereótipos essencializados como estratégia de poder discursivo da hegemonia provisória. Tais questionamentos evocam uma temporalidade iterativa do disjuntivo, que rasura binarismos ocidentais pela

duplicidade (ou ambivalência) e pela divisão das dimensões temporais e espaciais no ato de significação.

Segundo apropriações de Macedo (2006c), apoiando-se em Bhabha (1998), o currículo é um entre-lugar de enunciação da tensão entre um conjunto de saberes culturais legitimados, globalmente reconhecidos e acumulados, uma cultura privilegiada que deve ser transmitida, por processos de repetição, na escola (temporalidade pedagógica); e um conjunto de outros saberes que nega um passado essencialmente bom e projeta novos sentidos (temporalidade performática).

A temporalidade performática introduz na cultura hegemônica um elemento perturbador, um outro cultural que não é mais um a ser somado às culturas já vistas na constituição de uma sociedade plural (Macedo, 2006a, p. 349). Conceber o currículo como enunciação da cultura, contrapõe-se a uma compreensão do currículo como seleção de conteúdos das culturas hegemônicas.

Nessa perspectiva, a agência surge no entre-tempo discursivo da significação do fechamento da história e da cultura da população afro-brasileira e africana. Assim, o currículo escolar é o espaço-tempo de fronteira de significação das culturas e a agência dos movimentos negros é a possibilidade de preencher esse espaço-tempo com histórias da contingência. Sendo que, o entre-tempo dos conteúdos curriculares localiza-se entre o fechamento da história como acontecimento e a sua formação discursiva incerta.

A importância da contingência histórica para compreender a agência é fundamentada na preocupação de explicar contradições fora de uma narrativa continuísta de acontecimentos, revisando conteúdos, reinscrevendo a história de grupos subalternizados e enunciando seus elementos diferenciais. Nesse sentido, os movimentos negros viram na educação e na mudança curricular a possibilidade de uma agência performática e estrategicamente essencialista e unificada.

Entretanto, essa estratégia também é desestabilizada pela introdução da temporalidade do entre-lugar enunciativo, da contingência histórica. “A finitude da nação [grupo cultural] enfatiza a impossibilidade de tal totalidade expressiva com sua aliança entre um presente pleno e a visibilidade eterna de um passado” (Bhabha, 1998, p. 213). O presente dos negros não foi construído de forma linear, mas diferentes interrupções e lacunas na história perturbam certezas auto-geradoras da produção identitária de um grupo. Assim, a busca pela totalização estratégica é a

busca por uma hegemonia parcial e provisória constituída por um elemento diferencial privilegiado no momento equivalencial.

#### 4. Cidadania — um significante vazio ou um significante flutuante?

***O negro ainda não é livre, a vida do negro é cerceada pelos chicotes da segregação e pelas correntes da discriminação [...] o negro continua isolado na ilha da pobreza cercado por um oceano de prosperidade. Ele é um exilado em sua própria terra (Pastor Martin Luther King, apud ELIOTT, 1996).***

As histórias das lutas da população afro-descendente no Brasil são lutas políticas pela cidadania plena, uma vez que a cidadania não é a mesma para todos. Mas é um significante esvaziado de sentidos para que uma particularidade mantenha seu poder hegemônico pela representação de uma heterogeneidade de particularidades em uma cadeia de equivalência.

[...] quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originariamente como particularidade, que dizer, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro que é o que conceitua como sendo um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

Nenhuma particularidade está prédestinada a tornar-se hegemônica. São as diferentes disputas e estratégias de articulação e de preenchimento de significantes vazios que torna possível certa hegemonia e visível sua contingência. Quanto mais esvaziada de sentidos, determinada particularidade aumenta suas chances de outras particularidades se identificarem com ela e estender cada vez mais a cadeia de equivalência que representa. Embora a lógica da equivalência implique processos de identificação, é incapaz de excluir, anular e reconfigurar totalmente as particularidades diferenciais de outras demandas. A hegemonia provisória convive com a tensão entre equivalências e diferenças, daí sua luta contínua de fixação do

poder de representação. Nesse sentido, sempre surgirão elementos que podem perturbar a totalização inalcançável e a cristalização temporária dos sentidos de determinada particularidade, até porque ela mesma procura esvaziar seus significantes como estratégia de poder. Sabendo que a autoridade do poder de significar não é completa e fixa pela eternidade, as tentativas de aniquilação das diferenças se configuram, ambivalentemente, com tentativas de negociação e inclusão das particularidades no mesmo sistema de representação e de significação.

Dessa maneira, o exterior constitutivo racismo e discriminação racial são pragas<sup>21</sup> combatidas tanto pelos grupos subalternizados quanto pelas hegemônias. Apesar das estratégias discursivas para manutenção do poder pela repetição da tradição homogênea (o passado nacional comum e o mito da democracia racial) e de estereótipos que essencializam e demarcam as diferenças em sistemas classificatórios hierárquicos, as autoridades no poder precisam negociar com as contingências históricas, já que, ambivalentemente, não conseguem e não querem banir as diferenças completamente.

A autoridade hegemônizada separa o falso do verdadeiro, a justiça da injustiça, buscando fixar a legitimidade da sua autoridade como verdade justa para todos e que precisa ser transparente para todos. Luta para que as diferentes particularidades equivalenciais representadas no seu sistema discursivo percebam a transparência da presença da autoridade negando, por exemplo, o caos do ideal de cidadania igual para todos a fim de preservar sua hegemonia. Repete exaustivamente as diferenças para fixar sua autoridade sobre elas como presenças autorizadas. Se a presença da autoridade for absoluta, repelindo completamente as diferenças, não poderá se manter no poder como autoridade sobre outras particularidades. Todavia, as diferenças não são tão obedientes e domesticadas como pretende a autoridade colonial, suas contingências históricas irrompem os discursos dominantes e seus saberes “negados” se infiltram e perturbam as regras de reconhecimento da autoridade hegemônica. Bhabha (1998) ressalta que essas diferenças não se configuram como contra-autoridades ou objetos de contemplação epistemológica, mas como adversários nas disputas pela autoridade de enunciação de sentidos.

---

<sup>21</sup> É assim que a Declaração de Durban trata o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância.

Compreendo a cidadania como um significante, ao mesmo tempo, vazio e flutuante no processo de construção hegemônica do povo brasileiro, na medida em que flutua tanto entre as demandas diferenciais que acaba se tornando vazio, equivalente, universalizado nas fronteiras do Estado-Nação e para além delas.

Uma situação na qual só a categoria de significante vazio for relevante, com exclusão total do momento flutuante, seria uma situação na qual haveria uma fronteira completamente imóvel, algo difícil de imaginar. Inversamente, um universo puramente psicótico no qual houvesse uma flutuação pura sem nenhuma fixação parcial, é também impensável (LACLAU, 2008, p. 167; tradução livre).

Para Laclau (2005), hegemonia é a posição de universalidade assumida por determinada particularidade a partir do esvaziamento dos seus sentidos diferenciais para representar uma extensão que lhe é maior, perdendo “sua referência direta a um determinado significado porque os símbolos têm necessariamente que ser vagos e imprecisos para poder representar uma totalidade que não pode ser representada de forma direta tendo em vista que representa uma totalidade de elementos que são essencialmente heterogêneos entre si” (p. 3). Nesse sentido, o conceito de cidadania na representação do povo como um é esvaziado de sentidos para fixações parciais das equivalências entre as diferentes demandas no interior das fronteiras do Estado-Nação e, ao mesmo tempo, flutua com diferentes preenchimentos de sentidos entre as demandas. Trata-se de uma tensão insolúvel entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença, entre as duas formas de construção do social, ambivalentemente, mediante a afirmação da particularidade e mediante sua falha parcial que a torna equivalente a outras particularidades.

Esclareço que a população afro-brasileira corresponde a um grupo cultural incluído, assim como os povos indígenas e imigrantes, dentro do discurso de constituição do povo e de cidadania. São grupos incorporados à cadeia de equivalência como demandas internas ao processo de representação nacional; são grupos com história e não grupos às margens da historicidade, que vêm conquistando a autoridade legítima que contarem suas próprias histórias. Nesse sentido, os negros transitaram das margens da sociedade, com demandas concretas mas ilegítimas, para o interior das negociações discursivas políticas; da não-cidadania para a quase-cidadania, a sub-cidadania e a cidadania. Esclareço, ainda, que a não-cidadania para negros não foi extinta, tendo em vista a existência dos

sem-documento, sem-voto, sem-escolarização, sem-identificação quilombola, sem-moradia, sem-voz, sem-cidadania. Mas, ainda, assim, não podem ser ignorados.

A ausência da voz é, mesmo assim, um discurso. É um rio vazio, cujas margens sem água dão notícia de seu curso [...] Por isso que o silêncio da consciência, quando passa a ser ouvido, não é silêncio — é estampido (Affonso Romano de Sant' Anna<sup>22</sup>).

Cury (2008), tratando da educação escolar como um dos principais direitos da cidadania e para a cidadania de todos os brasileiros, procura trabalhar com o conceito “inclusão excludente” na tentativa de englobar a tensão do direito universal à cidadania e as diferentes práticas de exclusão. Destaca que, na Constituição Imperial de 1824, eram considerados cidadãos todo indivíduo nascido no Brasil, fosse ingênuo ou liberto. Explica que ingênuos são os que nasceram livres e filhos de pais livres e libertos são escravos alforriados. Entende-se, portanto, que os escravos negros não desfrutavam do direito à cidadania. Sendo que, a Lei Provincial do Rio de Janeiro, nº 1, de 02/01/1837, proíbe que tanto escravos quanto qualquer “preto africano”, mesmo que livres ou libertos, frequentem as escolas públicas (CURY, 2008). Com a Constituição Federal de 1988, o conceito de cidadania é ampliado com a vontade de eliminar as marcas de um passado vergonhoso de injustiças<sup>23</sup> e com as reivindicações insistentes dos movimentos negros que denunciavam o racismo, a discriminação racial e o mito da democracia racial com propostas efetivas para o texto do documento político.

Sobre as diferentes concepções de cidadania, Mouffe (2005) destaca suas associações “às diferentes interpretações dos princípios ético-políticos: liberal-conservadora, social-democrata, neoliberal, radical-democrática e assim por diante. Cada uma delas propõe a sua própria interpretação do “bem comum” e tenta implementar uma forma diferente de hegemonia” (p. 21). E defende uma concepção de cidadania em disputa, em prol do ideal de confrontação democrática agonística.

Ribeiro (2002) aponta para o preenchimento do significante cidadania com os sentidos dos movimentos sociais, marcados pelas suas demandas particulares e pela vontade política solidária (BHABHA, 1998) como uma alternativa mais concreta

---

<sup>22</sup> Poesia intitulada *Eppur si muove*.

<sup>23</sup> Destaco a ambivalência de discursos contraditórios que circulam hegemonicamente, por exemplo, em livros didáticos de história, para romper com o passado vergonhoso da escravidão, sem deixar de enaltecer que o regime escravocrata no Brasil foi menos radical e violento do que em outros países, como os Estados Unidos.



aos princípios abstratos (e vazios) de igualdade e de justiça. Identifica preenchimentos discursivos do conceito com sentidos de exercício de uma cidadania ativa e reivindicatória. Uma cidadania democrática que participa dos processos decisórios após confrontações e discussões políticas baseadas em princípios compartilhados (MOUFFE, 2005). Entretanto, os movimentos negros, como outros movimentos sociais com representação nos espaços-tempo de decisão política, correm o risco de se deixar manipular pelos interesses do Estado-Nação com uma agência condescendente. É o caso de compreender que os direitos civis não são naturais nem autorizados por benevolência, mas conquistados em disputas de confrontação contínua.

Mas, ao contrário de Mouffe (2005), não acredito que o crescimento de várias religiões seja um risco ao “laço cívico que deveria unir a associação político-democrática” (p. 18). Defendo que, podem representar grupos religiosos de movimentos sociais com embates intensos de suas posições políticas. E concordo com a autora, quando diz

Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao despreço pela participação política. Ainda pior, o resultado pode ser a cristalização de paixões coletivas em torno de questões que não podem ser manejadas [managed] pelo processo democrático e uma explosão de antagonismo que pode desfiar os próprios fundamentos da civilidade (MOUFFE, 2005, p. 21; grifo da autora).

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO: NEGOCIAÇÕES E CONSENSOS CONFLITUOSOS

***[...] os textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto em que os diferentes atores procedem suas leituras (LOPES, 2007, p. 207).***

No modelo analítico do ciclo de políticas, apresentado anteriormente, os contextos são inter-relacionados, polivalentes e fixações provisórias em diferentes processos de recontextualização e hibridação. Para uma análise, nessa perspectiva teórico-metodológica, do contexto de produção do texto político do Parecer CNE/CP 003/2004, objeto desta dissertação, não posso desconsiderar os outros contextos dessa política. Reconheço a limitação desta pesquisa para análise das interações entre os diferentes contextos da política em questão, facilmente percebida pela ausência de uma pesquisa criteriosa no contexto da prática. Entretanto, compreendo que o contexto de produção de textos, assim como o contexto da prática, se configura em relações cotidianas entre diferentes sujeitos, interesses e demandas, com negociações, conflitos, pactos e decisões contingentes. Nesse sentido, compreendo que o contexto das estratégias políticas pode ser investigado não somente na implementação prática e concreta da política, mas também no contexto de produção de texto. Isso porque a análise das desigualdades e injustiças produzidas e reproduzidas por uma política não se restringe ao contexto da prática de implementação, mas nos processos de negociações e fixações discursivas na produção do texto político, sempre acompanhado e interrogado pela agência política.

Neste capítulo, pretendo analisar o texto do documento e as entrevistas com os relatores do Parecer, buscando identificar os discursos e os conflitos e negociações entre eles e apresentando estratégias discursivas para lidar com as desigualdades criadas e recriadas pela política. “O aspecto essencial desse contexto [da estratégia política] é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (MAINARDES, 2006, p. 60). Ressaltando que, o Parecer em questão é um texto político secundário que fundamenta a Resolução CNE/CP 001/2004, que regulamenta a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB/1996 tornando a inclusão da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira” obrigatórios nos currículos escolares.

A Resolução citada institui Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a ser observadas tanto por instituições públicas e privadas de ensinos fundamental e médio quanto para instituições públicas e privadas de formação inicial e continuada de professores, salientando que seu cumprimento será considerado nas avaliações das condições de funcionamento dos estabelecimentos. No artigo 2º, diz-se que o objetivo das Diretrizes é contribuir para a construção de uma nação democrática com relações étnico-sociais positivas, destacando o caráter pluriétnico e multicultural do Brasil. Visa-se, portanto, educar os cidadãos brasileiros a atuarem de forma atuante e consciente com a diversidade; ou seja, ensinar a conviver de forma positiva com a presença do Outro.

Uma vez que as propostas curriculares apresentadas às escolas, por intermédio dos guias e parâmetros curriculares e dos livros didáticos, são entendidas como fundamentais de serem guiadas, seja visando a finalidades emancipatórias, seja visando aos interesses de mercado, seja ainda a partir da hibridização dessas tendências, a idéia de que é preciso avaliar o cumprimento do que é preconizado ganha força (LOPES, 2006, p. 47).

Sob uma concepção prescritiva de currículo, a Resolução defende a necessidade de formar um conjunto de princípios e valores no indivíduo, a partir da construção de um currículo ideal que deve ser difundido em todo o sistema de ensino nacional para uma formação humana ideal e uma sociedade ideal e avaliado também sob “o princípio da responsabilização (accountability) dos professores pelo projeto que se quer ver implementado” (LOPES, 2006, p. 47). Para que a disseminação desse projeto idealizado e adequado à realidade plural brasileira, responsabiliza os conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios pelo desenvolvimento dessas Diretrizes nos contextos locais, orientados pelos seguintes objetivos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais

e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Artigo 2º, da Resolução CNE/CP 001/2004).

O texto político é apresentado sob dimensões normativas e reguladoras de ações que não pretendem uniformizar, mas reconhecer as especificidades de projetos locais. Entretanto, não altera com a lógica da prescrição, uma vez que políticas de avaliação de escolas, de desempenho de professores e de alunos e textos de livros didáticos adotam as referências da política em questão. Todavia,

[...] é importante salientar que só é possível fazer referência às políticas de currículo nacional, e à realização homogênea de orientações centralizadas delas decorrente, no campo da intencionalidade. [...] Essa homogeneidade não se concretiza, porque, como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula (LOPES, 2006, p. 45).

No texto da Resolução, reforça-se que as Diretrizes não se constituem como normas a serem seguidas de forma impositiva, mas como uma prescrição que orienta, recomenda e indica princípios que conduzam instituições de ensino e professores a definirem conteúdos, competências, atitudes e valores que combatam a discriminação racial e promovam o respeito da diversidade, em especial, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Entretanto, essa definição não se dará de forma isolada e independente, mas em conjunto com os sistemas de ensino e coordenações pedagógicas, considerando canais de comunicação com grupos dos movimentos negros, instituições de formação de professores e núcleos de pesquisa.

Embora a Resolução institua apenas diretrizes curriculares, seu texto regulamenta uma obrigatoriedade estabelecida por lei, alterando o artigo 26-A da

atual LDB com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

A promulgação de uma lei é uma conquista política dos movimentos de lutas pela satisfação de demandas diferenciais, mas sua força não é soberana para a mudança social nem significa a acomodação da agência e o término das lutas reivindicatórias. A confrontação e a negociação são contínuas e a lei é usada apenas como um instrumento legal de acompanhamento e cobrança, como argumenta a entrevistada Petronilha.

Mesmo que alguns movimentos sociais possuam uma perspectiva ingênua sobre a força de uma lei, ela não se mantém. A acomodação não poderá ser permanente quando as demandas continuam insatisfeitas. Qual movimento social acomodou-se diante da publicação de uma lei? Como exemplo, posso citar os anos de luta dos movimentos negros, mesmo após a publicação da Lei Áurea e a promessa de liberdade. Essa lei não satisfaz as demandas dos negros libertos nem as dos seus descendentes, assim como a publicação de legislação para incluir conteúdos sobre a cultura e a história afro-brasileira não é suficiente. Por isso, grupos representativos dessa minoria acompanham e reivindicam a implementação e a sua fiscalização, em âmbitos nacional, regional e institucional, dispostos a constantes enfrentamentos políticos.

O currículo é um espaço-tempo de lutas discursivas para legitimidade e hegemonização de sentidos; é uma possibilidade dos grupos minoritários reivindicarem a enunciação dos seus discursos, repetindo suas demandas e interrogando as contingências e desigualdades. Sendo assim, as políticas curriculares que asseguram a pluralidade de enunciação de discursos, mesmo que

apenas no campo da intencionalidade, utilizam estratégias de negociação com as demandas particulares de diferentes grupos culturais.

Em 2008, a LDB/1996 sofreu outra alteração com a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, reforçando uma cadeia de equivalência entre as demandas dos povos indígenas e da população afro-descendente:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Entretanto, a constituição de uma cadeia de equivalência como estratégia discursiva de demandas subalternizadas pelas práticas articulatórias entre elas não pode ser confundida com a classificação colonizadora que fixa as demandas subalternizadas no mesmo grupo de reivindicação pela sua incapacidade de satisfazê-las diferencialmente em suas particularidades. Nesse sentido, a exclusão dos elementos diferenciais das demandas para pertencimento a algo mais complexo e maior, ambivalentemente, pode significar uma estratégia da agência subalternizada e do poder colonial para domesticá-las em categorias “autorizadas”.

Temos visto que não há totalização [discursiva] sem exclusão, e que esta exclusão pressupõe a separação de toda identidade entre sua natureza diferencial, que a vincula/separa de outras identidades, e seu laço equivalencial com todas as outras em relação ao elemento excluído (LACLAU, 2008, p. 104, tradução livre).

Nesse sentido, o currículo é um entre-lugar e um entre-tempo discursivo de enunciação da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência, que não podem ser ignoradas devido à tensão entre um conjunto de saberes culturais legitimado, globalmente reconhecido e acumulado, pertencente a uma cultura privilegiada que deve ser transmitida, por processos de repetição, na escola (temporalidade pedagógica); e um conjunto de outros saberes que negam um passado essencialmente bom e projeta novos sentidos como um elemento perturbador que não poderá ser mais um no somatório “nação”, mas negociado como produção cultural (temporalidade performática).

No caso dos conteúdos curriculares relativos ao período da escravidão no Brasil, por muito tempo o negro foi apresentado como um personagem preguiçoso, passivo, acomodado, submisso e coitadinho, um objeto do conhecimento preso no século XIX. E, estudos historiográficos que surgiram na década de 1960 construíram um discurso de supervalorização do negro escravo pelos seus atos de heroísmo e bravura. No entanto, essa visão do escravo fixa sentidos às ações políticas do negro na escravidão tão-somente como reação às violências impostas e resistência romanceada de um figurante sem voz na história, banalizando a complexidade das suas reivindicações e lutas.

Enfim, escravos não agiam, supostamente só “reagem” [...] Uma historiografia mais tradicional sempre entendeu “política” como ação exclusiva das elites; pelo contrário, a política estava nas ruas, e também nas áreas rurais. E lá também estavam escravos, libertos e homens livres pobres (GOMESc, 2003, p. 20).

Ensinar história e cultura afro-brasileira e africana a partir de um modelo de currículo e de escola como lugar de transmissão da cultura por meio de seleções de saberes mais amplos, não interrogam a tradição continuísta da cultura hegemônica, simplesmente soma-se a ela como objeto de ensino das diferenças. A educação das relações étnico-raciais, ensinando modos de conduta, de comportamentos, hábitos, valores e atitudes (BARREIROS, 2007, p. 33), mesmo que questionando a ausência de determinadas culturas nas seleções curriculares, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino” (MACEDO, 2006b, p. 101). Neste estudo, adoto uma perspectiva de currículo como produção cultural. A cultura

não pode ser transmitida, ensinada, ela é produzida de forma dinâmica, contraditória, conflituosa e contingente, dentro e fora da escola.

### 1. Os discursos no texto político

***Em um momento “determinado”, a estrutura emprega um código e produz uma “mensagem”; em outro momento determinado, a “mensagem” desemboca na estrutura das práticas sociais pela via de sua decodificação (HALL, 2003, p. 390).***

As práticas articulatórias entre demandas particulares pelo esvaziamento dos seus significantes diferenciais no momento equivalencial como estratégia de pertencimento a uma totalidade pode ser compreendida, no caso desse Parecer, pelo significativo “diferença cultural”. Comumente, como observa McLaren (2000), o Outro não pertence à cultura branca européia e anglo-saxã, a diferença é constituída em oposição ao que denomina supremacia branca. Nesse sentido, as outras culturas, subalternizadas, são classificadas pelo poder colonial na categoria “diferença” e articuladas, como estratégia política subalterna, pelo significativo vazio “diferença cultural”<sup>24</sup>. Ressalto que, numa cadeia de equivalência, uma ou mais demandas podem ter seus elementos diferenciais mais negados do que os de outras, sobrando-lhe apenas a indicação vazia da sua existência:

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - **descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 2; grifo meu).

Os povos indígenas e descendentes de asiáticos são grupos culturais contemplados em poucos trechos do documento como demandas equivalenciais no

---

<sup>24</sup> A contingência dessas práticas articulatórias justifica momentos em que não seja mais interesse de determinada demanda pertencer a uma cadeia de equivalência.



significante diferença cultural e no significante cultura nacional, sem enfrentar suas demandas particulares. As lutas articulatórias que dão sentidos a esses significantes vazios, fixam, temporariamente, enunciações nas políticas de currículo. E “quanto mais extenso é o laço equivalencial, mais vazio será o significante que unifica a cadeia” (LACLAU, 2008, p. 128; tradução livre). Sendo que, outras demandas são completamente ignoradas no documento.

[...] um significante precisa perder sua referência direta a um determinado significado, pois os símbolos fundamentalmente devem ser vagos e imprecisos para então representar uma totalidade, que não poderá ser representada de forma direta pelo fato de representar um conjunto de elementos que são necessariamente heterogêneos entre si (BARREIROS, 2007, p. 40).

No entanto, quanto mais esvaziado for o significante, menor será a chance de satisfazer as particularidades das demandas e quanto maior for a extensão da cadeia equivalencial maior será o distanciamento entre as demandas diferenciais e o Estado. Assim, “percebemos que existe uma constante busca pelo preenchimento, vista no sentimento de ausência de representatividade na dimensão da totalidade no campo das diferenças, que torna recorrente o lugar da enunciação” (BARREIROS, 2007, 41). E mesmo que alcancem o nível mais alto de mobilização política que, para Laclau (2008), corresponde à unificação mais estável de diferentes demandas por um sentimento de solidariedade, o laço equivalencial que as une é contingente. Entretanto, percebo que as práticas articulatórias entre as demandas da população afro-descendente e outras demandas étnico-raciais não existem de forma significativa no texto do documento analisado. Existe uma tentativa de representação de diferentes demandas equivalencialmente prejudicadas por uma suposta supremacia branca, sem uma articulação política discursiva entre as particularidades dessas demandas. Nessa representação, o significante vazio diferença cultural é preenchido pelas reivindicações dos movimentos negros, excluindo, parcialmente ou completamente, as particularidades de outras demandas.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 5).

O documento é apresentado como “uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 2). Assinala a exclusão secular da população negra das instituições de ensino e humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em consequência de posturas, atitudes, textos e matérias de ensino com conteúdos racistas (p. 17). Nesse sentido, são condenadas práticas e atitudes racistas na história, nas quais o outro era tratado como fonte de todo mal (SKLIAR, 2002) e excluído violentamente por ações físicas e simbólicas.

Embora trate de uma demanda histórica particular, hegemonizada no texto político, representa de forma esvaziada outras demandas equivalenciais no combate ao racismo e a discriminação racial de uma sociedade que privilegia a cultura dos descendentes de europeus. Assim, branco e negro são apresentados de forma essencializada e dicotômica como afirmação do Eu em diferenciação do Outro. Mesmo sendo incompatíveis entre si, as lógicas da diferença e da equivalência “necessitam uma da outra como condições necessárias para a construção do social. O social não é outra coisa senão o lugar desta tensão insolúvel” (LACLAU, 2008, p. 106; tradução livre). Nesse sentido, a totalização é a representação de uma hegemonia parcial e provisória por um elemento diferencial privilegiado no momento equivalencial. No caso, o momento de discussão da política para obrigatoriedade de temáticas da história e cultura negra nos currículos escolares, que busca equivalenciar particularidades com demandas semelhantes. Dessa maneira, por vezes, as relações étnico-raciais defendidas no documento são reduzidas a uma relação bi-polarizada entre negros, representando outras minorias étnicas, e brancos, reforçando discursos de fixam as diferenças em sistemas de classificação binários.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 7).

Nesse sentido, aproximando-se de um discurso descolonizador (SKLIAR,

2002), o texto político denuncia as desigualdades geradas pelos privilégios aos brancos, interrogando e revisando a história, com o objetivo de anular e deter os efeitos desses privilégios a partir de ações afirmativas que transformem o “eixo vertical do poder” (HALL, 2003). Nessa visão bipartida do social, percebe a possibilidade de outra particularidade assumir o poder de significação do universal, destacando um sentimento de temor dos descendentes de escravizadores, “embora veladamente, [de] revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados” (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 5). É com essa idéia que propõe uma reeducação das relações étnico-raciais:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (p. 5).

Acredito que o discurso por essa reeducação desliza entre um discurso totalizante populista e um institucionalista, apropriando-me dos conceitos de Laclau (2008). Nesse sentido, haveria uma ambivalência entre os significantes hegemoinizados e privilegiados que estruturam como pontos nodais a formação discursiva da totalização nacional na mesmidade (com estratégias da temporalidade pedagógica) e os significantes de uma outra totalidade menor que a totalidade do espaço da nação que busca se tornar a única totalidade legítima (irrompe na temporalidade performática). No caso de um discurso institucionalista, todas as diferenças são consideradas igualmente válidas dentro das fronteiras do Estado-Nação, constituindo uma única equivalência legítima. No caso do populismo, esta simetria se rompe e uma totalidade menor pode representar um desafio à formação hegemônica dentro do espaço comunitário (LACLAU, 2008, p. 107; tradução livre), dividindo a sociedade em dois campos: os subalternizados e os dominantes.

Nessa visão dicotômica e demarcada da diferença, uma cultura é mais valorizada do que a outra, de forma totalizante e excludente. A (re)produção desse discurso colabora com a exclusão do sujeito cindido, pois suas identidades não são essenciais e estáveis nem puramente de genealogia africana, européia, asiática ou indígena. As identidades não são formadas a partir de uma natureza racial imutável, de uma necessidade histórica que as tornam totalizantes, no passado e no futuro, e

de uma relação binária com a diferença do Outro, ignorando contingências híbridas. Quando as diferenças são demarcadas em fronteiras discursivas rígidas, as particularidades das culturas são negadas parcialmente ou completamente. Nesse sentido, tais discursos contribuem para a permanência das desigualdades.

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença — seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais — onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar — encontram sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente (Bhabha, 1998, p. 301; grifos do autor).

A tensão entre as reivindicações históricas e as necessidades contemporâneas da população afro-brasileira é regulada tanto pelo Estado e outras instâncias sociais quanto pelos diferentes grupos dos movimentos negros. O currículo é um dos espaços-tempo de regulação e negociação dessa tensão e dos interesses políticos contingentes e conflituosos. Nesse texto político analisado, procura-se lidar com essa tensão e outras regulando e negociando discursos conflituosos, contingentes, ambivalentes, híbridos com estratégias de totalização que incluem, parcialmente, o Outro e os Outros dos Outros como equivalências reconhecidas e válidas na constituição discursiva do nacional.

A política propõe uma reeducação das relações étnico-raciais pela organização da escola como espaço democrático tanto de divulgação quanto de produção de outros conhecimentos e posturas que visam a uma sociedade menos desigual e excludente. No entanto, enfatiza a necessidade de garantir aos negros o domínio dos conhecimentos da cultura hegemônica para sua emancipação social, como incluídos nos processos de identificação com o todo nacional construído pela lógica dos Outros.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 6).

Segundo o texto do Parecer, essa reeducação deverá ser promovida por pedagogias de combate ao racismo e a discriminação que, antes de serem criadas, necessitam que se desfaçam alguns equívocos. O documento cita quatro deles:

- Esclarecer as dúvidas sobre a utilização dos termos “negro” e “preto” e a complexidade do processo de construção da identidade dos negros no Brasil.
- Desmistificar a afirmação de que os negros são racistas e discriminam a nós mesmos.
- Tornar a escola um espaço de discussão da questão racial, posicionando politicamente contra o racismo e a discriminação.
- Reconhecer que discursos e práticas racistas e discriminantes não atingem apenas os negros.

O Parecer esclarece a diferença entre os termos “negro” e “preto” definindo o primeiro como escolha política individual e o segundo como uma categoria de cor utilizada pelo IBGE. Mas argumento que essa é uma polêmica que contribui para mascarar o aniquilamento da ambivalência e a contingência identitária, como uma estratégia discursiva do poder colonial para fixar a diferença em sistemas classificatórios.

[...] muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p. 47).

O discurso de que os negros são racistas é enfrentado, no Parecer, como consequência de influências da ideologia de branqueamento, que coloca os brancos como melhores e superiores em relação aos negros. Nesse sentido, o preconceito

contra afro-brasileiros seria reproduzido por suas próprias vítimas como um discurso hegemônico e poderoso. Embora procure romper com idéias essencialistas do racismo, julgo que essa perspectiva negligencia a complexidade da questão com uma resposta imediata. É necessário entender como se deu a construção histórica do processo de identificação dos negros e dos estereótipos e preconceitos associados a ele. Trata-se de questionar as origens, os contextos e os autores e reprodutores do discurso racista.

A possibilidade dos negros se discriminarem entre si pode ser analisada sob a ótica da perspectiva pós-colonial. A subjetividade e a identidade do Eu são formadas pela ausência do Outro internalizado, sendo sempre incompletas. Nesse sentido, o preconceito é uma forma de repelir o Outro e negar sua atração. Mas poderia também ser uma forma de negar a si mesmo?

O equívoco de que a escola não é lugar para discussão da questão racial pode ser compreendido a partir do conceito de “daltonismo cultural”. É ilusória a idéia de uma escola monocultural. E a multiplicidade de culturas nega esse olhar sobre o cotidiano escolar na própria dinâmica do dia-a-dia, mesmo que não fossem produzidas políticas curriculares de orientação multicultural. Nessa perspectiva, propõe que a discussão das relações étnico-raciais não se restrinja aos movimentos negros e aos estudiosos do tema, exigindo um posicionamento político da escola na luta contra o racismo e a sua reprodução.

O Parecer pretende, ainda, o esclarecimento de que a subalternização dos negros não prejudica apenas a nós. “Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes [discursos de subalternização] estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 7), de forma diferente mas dificultando suas trajetórias escolar e social, seja pela opressão sofrida ou pelo constrangimento da dívida social com os oprimidos. Assim, o posicionamento explícito e não velado contra o racismo e a discriminação racial é compromisso de todos os cidadãos brasileiros, conforme anunciado no texto político.

A superação dos equívocos sobre a questão racial, salientados no Parecer, é uma das funções das pedagogias de combate ao racismo e a discriminação, limitadas a inclusão de conteúdos curriculares e a intervenções de professores “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de

posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (PARECER CNE/CP 003/2004).

A necessidade de mediadores no diálogo entre sujeitos dispostos ao conflito, sem condescendência ou indiferença, no cotidiano escolar recai sobre a figura do professor. Embora eu acredite no papel ativo dos professores para implementação das políticas de currículo, mesmo quando estas têm intenção prescritiva, os mecanismos de culpabilização docente pela ineficácia nas mudanças de atitudes individuais dos alunos é extremamente perversa. A tarefa de se desfazer equívocos nas relações étnico-raciais (ou estereótipos, principal estratégia discursiva do poder colonial) ultrapassam inclusões no currículo e mediações dos professores em diálogos no cotidiano da escola. Do contrário, caímos em outro equívoco: que a educação é a solução de todos os males e que a responsabilidade é exclusiva do professor.

Para articular os diferentes interesses das minorias, na escola ou na sociedade mais ampla, há que se ter outros mediadores [...] Tais mediadores precisam, então, ser construídos: há que se pensar mesmo em organismos internacionais que procurem garantir os direitos das minorias (MOREIRA, 2002, p. 29).

Sob a ótica do pluralismo agonístico, um diálogo conflituoso também não pode nem pretende provocar mudanças de atitudes e correção de posturas para uma harmonia social. Mas busca um consenso temporário para negociação de objetivos comuns. O papel do professor para se desconstruir estereótipos se restringe a mediar o que é comum, legitimando os interesses das diferenças que se colocam disponíveis para negociação entre Eu, o Outro e tantos Outros, sem o sonho da transformação social completa e homogênea.

As relações desiguais, a reprodução de estereótipos, o racismo e a discriminação estão presentes no cotidiano escolar de forma tão violenta quanto em instâncias culturais mais amplas da sociedade, como televisão, cinema, Internet, agências de emprego, shoppings centers etc. Tentar desfazer os equívocos salientados pelo Parecer CNE/CP 033/2004 não é tarefa fácil, perpassando diferentes questões que precisam ser analisadas, observando suas complexidades. Dentre elas, o diálogo como estratégia pedagógica todo-poderosa no combate às injustiças sociais. Julgo ser este um equívoco ainda maior do que os mencionados no Parecer.

A política curricular para obrigatoriedade da inclusão da temática de história e cultura negra, como outras políticas educacionais, traz implicações diretas e indiretas para formação docente. Os mecanismos de controle do trabalho docente, a fim de garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino envolvem, inclusive, critérios de seleção de profissionais da educação. No Parecer CNE/CP 003/2004 é recomendado, por exemplo, a inclusão de bibliografia relativa à questão racial “nos programas de concursos públicos para admissão de professores” (p. 14).

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 8).

Nesse sentido, o documento determina que algumas providências precisarão ser tomadas: discussão da questão racial em cursos de licenciatura para os diferentes níveis de ensino e em processos de formação continuada de professores; instalação de grupos de trabalho nos sistemas de ensino para planejamento e execução formação de professores; articulação entre movimentos sociais, escolas, centros de pesquisa, sistemas de ensino, comunidade e instituições de ensino superior para formação docente sobre a diversidade étnico-racial; introdução de conteúdos relativos à reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura negra em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação (Parecer CNE/CP 003/2004).

Entretanto, não dá para ignorar os conflitos, as tensões e as contradições contingentes existentes no diálogo entre diferenças nem a existência de discursos hegemônicos que insistem em fixar a diferença em sistemas classificatórios, sob a forma de oposições binárias e excludentes (WOODWARD, 2000). Buscando apoio em teorias antropológicas, Macedo & Frangella (2007) denunciam que:

Elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, devem ser banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas. Com esses procedimentos tendemos a marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis (p. 5).



Com base em influências pós-coloniais, Macedo & Frangella (2007) argumentam que não existe um Eu essencial e estável, mas as identidades são sempre incompletas pela ausência do Outro. Para as autoras, o “sujeito cindido tende a projetar no Outro os sentimentos com os quais não sabe lidar” (p. 5). Na política analisada, quem são os outros, senão os não negros? Essa forma de lidar com o Outro como fonte de todo o mal (SKLIAR, 2002) pode ser observada no seguinte trecho do Parecer CNE/CP 003/2004, esclarecendo que reconheço a dominação extremamente poderosa de discursos universalizantes:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu [...] Têm, eles [os negros] insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (p. 5).

No Parecer é ressaltada a crença na marca cultural da nação brasileira como um conjunto de culturas totalizadas, mas inclinadas à hibridização. Num discurso confuso, o documento refere-se a totalidades como o negro (descendente de escravos) e o branco (descendente dos escravizadores), sujeitos plenos de um grupo cultural, ao mesmo tempo em que destaca os hibridismos étnico-raciais do povo brasileiro. No entanto, esse hibridismo não seria suficiente para reconhecer a ambivalência identitária.

Esse mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo [...]. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 127).

Os autores analisam a questão da tolerância como um discurso paradoxal. Se por um lado, a tolerância precisa ser reivindicada como uma necessidade para o respeito aos direitos do Outro; também se deve considerar que há comportamentos culturais opressivos, como a mutilação genital de milhões de mulheres no mundo,

denunciada e combatida por vários organismos internacionais. O Parecer CNE/CP 003/2004 propõe a criação de “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (p. 10) que representariam, conseqüentemente, um tipo negativo de relações com a diferença. Contraditoriamente, reconhece a tensão inevitável nas relações étnico-raciais e critica o mito de democracia racial.

Silva (2000) propõe uma estratégia pedagógica e curricular que trata a identidade e a diferença como questões de política, que interroga sobre seus processos de produção e de fixação em determinados sistemas classificatórios, que questiona o poder associado nesses processos.

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de [...] Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado (p. 100).

Nesse sentido, defendo uma política da diferença que não somente reconheça o caráter plural da sociedade e anseie pela sua harmonia. Mas que entenda a diferença cultural como um processo discursivo constituído a partir de relações de poder entre grupos de interesses distintos e constituidor das mesmas. Enquanto uma política da identidade procura fixar totalidades, como o negro ou o nacional, uma política da diferença reconhece o múltiplo, o contraditório, o hibridismo e o contingente. Proponho o reconhecimento de um consenso conflituoso (MOUFFE, 2005) e contingente, a partir das negociações no cotidiano dos contextos da política. E não a negação ou a resistência a este por meio de silêncios e de ausências. Mas que vozes não se calem nem sejam caladas por condescendência ou indiferença.

Para a autora (2005), existem duas dimensões paradoxais e complementares na política democrática: o “político” e a “política”. A primeira corresponde ao antagonismo inerente às relações humanas; a segunda diz respeito às tentativas de domesticar o conflito, de fixar uma ordem ao potencial hostil (p. 20). Na perspectiva do pluralismo agonístico, a política democrática não visa à superação de antagonismos ou um consenso sem exclusão. Reconhece a pluralidade de idéias e interesses e defende que as relações de poder sejam baseadas no respeito ao

direito do Outro de defender suas idéias, sem condescendência ou indiferença. Reconhece, ainda, que os adversários podem cessar de discordar e a possibilidade de negociações e pactos. Uma vez que, possuem uma base comum de adesão compartilhada aos princípios hegemônicos de democracia. No entanto, Mouffe ressalta que, o antagonismo não pode ser erradicado, destacando a existência de “interrupções temporárias de uma confrontação contínua” (2005, p. 20).

Uma vez que o “político” não pode ser eliminado, o propósito é o Eu não reconhecer o Outro e tantos Outros (em relações simbólicas internalizadas ou externas) como inimigos que deverá destruir, mas reconhecê-los como adversários cujas idéias podem ser combatidas, valorizando o direito de defender tais idéias.

[...] não requer a condescendência para com idéias que opomos, ou indiferença diante de pontos de vista com os quais discordamos, mas requer, sim, que tratemos aqueles que os defendem como opositores legítimos (MOUFFE, 2005, p. 20).

Na perspectiva do pluralismo agonístico, o objetivo da política democrática é transformar o antagonismo em agonismo. “O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários” (MOUFFE, 2005, p. 21), mobilizando as paixões da esfera do público em prol da prática democrática conflituosa. Compartilho da proposta da autora de reconhecimento do conflito como inevitável e da recusa de eliminá-lo pela fixação de uma ordem autoritária. Como ela, concordo com aqueles que admitem que a democracia exija um certo nível de consenso, mas que qualquer consenso democrático é um consenso múltiplo e conflituoso. Principalmente em processos de discussão e de decisão, que contam com a participação de diferentes grupos de interesse.

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por muita “ênfase no consenso e a recusa de confrontação [que] levam à apatia e ao despreço pela participação política” (MOUFFE, 2005, p. 21). Ressalto que, essa perspectiva não se coloca a favor ou contra ao relativismo cultural, pois um “adversário é um inimigo, mas um inimigo legítimo, com quem temos alguma base comum, em virtude de termos uma adesão compartilhada aos

princípios ético-políticos da democracia liberal<sup>25</sup>: liberdade e igualdade" (p. 20). Embora tais ideais possam ser questionados, a discussão sobre relativismo cultural não cabe aqui.

Nessa perspectiva, o diálogo é um processo conflituoso, no qual pactos são possíveis como "interrupções temporárias de uma confrontação contínua" (p. 20) de diferentes (re)interpretações e recontextualizações desses princípios. A intenção é reconhecer que os conflitos são inevitáveis e que o consenso acarreta alguma forma de exclusão. Recusa-se, portanto, qualquer forma autoritária de aniquilação do conflito.

Uma abordagem "agonística" reconhece os limites reais de tais fronteiras e as formas de exclusão que delas decorrem, ao invés de tentar disfarçá-los sob o véu da racionalidade e da moralidade. Compreendendo a natureza hegemônica das relações sociais e identidades, nossa abordagem pode contribuir para subverter a sempre presente tentação existente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e "essencializar" as suas identidades (MOUFFE, 2005, p. 21).

Mas quem não quer acabar com os conflitos na escola? Caracterizo a política analisada neste trabalho como um projeto multicultural vinculado aos discursos de empoderamento cultural, com os quais, muitos de nós, educadores e pesquisadores da educação, nos identificamos. Discursos "centrados na história das minorias e na narrativa dos resultados que esses grupos vêm conquistando socialmente como instrumentos de favorecimento do sucesso escolar e econômico" (MCCARTHY apud MACEDO, 2006a, p. 339). Nessa perspectiva, o propósito dessa política é ajustar o currículo escolar às experiências vividas pelas culturas subalternizadas, incluindo conteúdos sobre a história e as conquistas dessas minorias e garantindo igualdade de oportunidades de êxito.

Segundo Macedo (2006a), McCarthy condena o tom otimista desse tipo de projeto, que ignora as complexidades do cotidiano escolar. "Suas conclusões, a partir do estudo da realidade americana, é que trazer para os currículos materiais mais ligados às minorias não tem contribuído para diminuir a diferença nem no

---

<sup>25</sup> A concepção de democracia adotada no Parecer está articulada com garantia de direitos, valorização identitária, reconhecimento de uma cultura nacional plural e identificação de todos os grupos étnicos no currículo escolar.

interior da escola nem na sociedade” (MCCARTHY apud MACEDO, 2006a, p. 339). Como dizia Paulo Freire (1986), não podemos ser ingênuos e acreditar que a transformação social é projeto de todos e compromisso livre de perseguições e de conflitos.

Uma democracia agonística não implica julgar que todos participam da confrontação democrática com a mesma paixão. Mas, assume, inclusive, as múltiplas formas e níveis de participação, sem deixar de interceder por mudanças na política democrática. Nesse sentido, considera-se que cada consenso é o resultado temporário de uma hegemonia provisória, obrigando-nos a persistir na contestação democrática (MOUFFE, 2005, p. 21).

Outro problema é que a escola pode ser negligenciada como espaço de produção de diferenças. A educação das relações étnico-raciais corre o risco de ser apenas uma forma de divulgação e produção de conhecimentos e de atitudes (RESOLUÇÃO CNE/CP 001/2004) e não de uma estratégia pedagógica no contexto da prática política curricular. Nesse caso, se aplica o que Stoer e Cortesão (apud MOREIRA, 2002) chamam de *daltonismo cultural*: “o professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos” (p. 25). O currículo é um espaço-tempo de fronteira no qual sujeitos de diferentes culturas entram em contato, sempre de forma conflituosa. E o daltonismo cultural é mais uma expressão desse conflito entre professores-professores, professores-alunos e alunos-alunos.

A educação proposta no Parecer CNE/CP 003/2004 pretende impor “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (p. 6), responsabilizando o professor por iniciativas e resolução de problemas no combate ao racismo e a discriminação na escola. Dessa maneira, exige-se que o professor tenha uma postura profissional pró-ativa (precisa estar sempre pronto) para lidar com as tensões e diferenças entre alunos. Mas essa flexibilidade é acompanhada, simultaneamente, por uma rigidez (PETERS & WATERMAN, apud BALL, 2001, p. 109) de controle por sistemas de avaliação. Ressaltando que, o Parecer sugere que questões relativas às relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana sejam cobradas em processos de seleção de docentes e consideradas em avaliações institucionais.

Nos termos do Parecer, o valor do professor está centrado, inicialmente, em

desfazer os equívocos expostos acima. Mas nenhum desses equívocos pode ser analisado considerando-se apenas um dos contextos do ciclo de políticas, isoladamente. É importante levar em conta, de forma conjunta, as influências do global, do nacional e do local; as negociações e interesses que foram sistematizados identificando e selecionando os quatro equívocos em questão; e as possíveis recontextualizações no contexto da prática.

Embora a homologação do Parecer crie expectativas pelos efeitos de segundo ordem, como: diminuição de práticas racistas no interior da escola e na sociedade mais ampla e mudanças nos padrões de acesso e permanência da população negra na escola. Identifico alguns discursos que comprometem a promoção da igualdade e o reconhecimento da diferença cultural, (re)produzidos no texto do Parecer CNE/CP 003/2004 (PONTES & MACEDO, 2009): discursos essencialistas e continuístas.

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de etnias e hibridações culturais da população brasileira, o Parecer CNE/CP 003/2004 essencializa a categoria raça identificando uma origem histórica totalizada. O esforço dos movimentos negros, reproduzidos no texto da política, para construir a identidade do negro brasileiro a partir da valorização das origens africanas (música, dança, culinária, nomes, roupas, religiões, padrões de beleza) colabora com a fixação de identidades em sistemas classificatórios totalizadores que intentam aniquilar contingências históricas. Tais contingências também são negadas, mesmo que parcialmente, quando justifica a situação de injustiça vivenciada pela população negra no Brasil como pura e simples herança da escravidão, de políticas de branqueamento e de políticas de manutenção dos privilégios exclusivos a grupos hegemônicos, principalmente no período pós-abolição.

Esses discursos estão inscritos na temporalidade pedagógica, cumulativa, ignorando a estratégia repetitiva e não-linear da temporalidade performática. É no processo de cisão entre essas temporalidades disjuntivas que o grupo identitário constitui-se como homogêneo e consensual, apoiando-se em um passado aparentemente comum a todas as heterogeneidades que constituem a formação discursiva da totalidade nacional, marcado pela repetição do signo identitário no presente enunciativo.

A tentativa do Movimento Negro Unificado de totalizar as demandas dos negros a partir de uma raiz histórica comum, lidando com o presente como herança

do passado, é desestabilizada pela introdução da temporalidade do entre-lugar enunciativo, da contingência histórica. A finitude da nação [grupo] enfatiza a impossibilidade de tal totalidade expressiva com sua aliança entre um presente pleno e a visibilidade eterna de um passado (BHABHA, 1998, p. 213).

O presente do negro não foi construído de forma linear, mas diferentes interrupções e lacunas na história perturbam certezas auto-geradoras da produção identitária de um grupo. O discurso da herança (re)produzido nessa política reinscreve, ambivalentemente, tanto o colonizador quanto o colonizado de forma essencializada. E colabora com a fixação do discurso das “três raças originárias da nação brasileira”, baseado numa história comum e progressista. E mesmo sendo interrogado pela agência surgida na contingência histórica, não podemos ignorar ou menosprezar o discurso da democracia racial como um discurso extremamente poderoso.

As verdades eternas e absolutas do passado nacional comum e da raiz histórica homogênea são fixadas por estratégias de repetição incansável, deixando claro sua insuficiência, fragilidade e incompletude. Os binarismos essenciais são perturbados pela ambivalência temporal e de pertencimento cultural no ato de significação. Existe a possibilidade mais complexa de negociar o sentido e a agência através do entre-tempo e da inauguração de um discurso ou narrativa, onde a agência pode ser lida como catacrese<sup>26</sup> na medida em que desloca e re-inscreve seus significantes nas negociações percebidas através do entre-tempo. O gesto catacrésico facilita a comunicação e a negociação agonística, uma vez que a tradução é impossível.

Gayatri Spivak fez uma descrição útil da “negociação” da posição pós-colonial “em termos da reversão, deslocamento e apropriação do aparato de codificação do valor” como constituindo um espaço catacrésico: palavras ou conceitos arrancados de seu significado próprio, “uma metáfora-conceito sem referente adequado” que perverte seu contexto subjacente. Spivak continua: “Reivindicar a catacrese de um espaço que não se pode não querer habitar [espaços de decisão e de negociação legítimos com princípios compartilhados], e todavia tem-se de criticar [de fora da previsibilidade das categorias essencializadas, de fora das normas escritas por uma particularidade privilegiada] é então o dilema desconstrutivo do pós-colonial” (apud

---

<sup>26</sup> A metáfora comum não transforma o sentido próprio da palavra, apenas acrescenta-lhe sentidos figurados. A catacrese é uma metáfora na qual o sentido próprio da palavra é perdido e a figuração torna-se o signo.

BHABHA, 1998, p. 256).

A importância da contingência histórica para compreender a agência é fundamentada na preocupação de explicar contradições fora de uma narrativa continuísta de acontecimentos, revisando conteúdos, reinscrevendo a história de grupos subalternizados e enunciando seus elementos diferenciais. Nesse sentido, os movimentos negros veem na educação e na mudança curricular a possibilidade de uma agência performática e estrategicamente essencialista.

## **2. O contexto de produção do texto do Parecer CNE/CP 003/2004**

***Como [...] a representação sempre envolve a incorporação do representado à esfera política com uma nova identidade – criada pela interpelação do representante aqueles que ele representa – ela será sempre precária e incompleta (LOPES & MACEDO, 2009, p. 24; mimeo).***

O Parecer CNE/CP 003/2004 foi discutido e elaborado por quatro conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE): uma representante dos movimentos negros (Relatora), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; uma representante dos movimentos dos povos indígenas, Francisca Navantino Pinto de Ângelo; uma representante do setor privado, Marília Ancona-Lopez; e um representante do setor público, Carlos Roberto Jamil Cury. Sendo que foram consultados, por meio de questionários, alguns grupos dos movimentos negros, militantes individuais, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que têm desenvolvido projetos que abordam a questão racial e pais de alunos. Duzentos e cinquenta questionários foram respondidos e encaminhados à comissão responsável pela elaboração do Parecer, de um total de quase mil questionários enviados, entre os meses de janeiro e março de 2003.

Eu não tive acesso aos questionários respondidos e não pude analisá-los para este estudo. Apenas posso ressaltar a afirmação apresentada no próprio texto do documento sobre as respostas recebidas: “mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas” (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 2). Entretanto, a



dissertação de Gatinho (2008) possibilitou minha análise sobre as perguntas encaminhadas a representantes dos movimentos negros. Em seu trabalho<sup>27</sup>, o autor apresenta o modelo do questionário anexo, adquirido em um grupo de discussão na internet, denominado “negros e políticas públicas”. Para justificar essa metodologia de consulta aos “interessados”, o ex-conselheiro Jamil Cury afirma em entrevista concedida para elaboração desta dissertação:

Nós fomos indicados por um processo muito diferente do que era o processo de indicação dos conselheiros do Conselho Federal de Educação e nós quisemos marcar a diferença. E a grande diferença que nós quisemos marcar foi das audiências públicas: não fazer nada que significasse um grande impacto na educação brasileira sem consulta aos interessados. Portanto, nós desenvolvemos uma metodologia como princípio desse conceito, justamente para compensar, na medida do possível, as nossas limitações que a própria Lei 9131/1996 continha e esta foi a forma hegemônica de compensação: as audiências públicas (Entrevistado Jamil Cury)<sup>28</sup>.

Os questionários poderiam ser respondidos individual ou coletivamente, possibilitando, inclusive, que crianças e pessoas analfabetas interessadas pela questão pudessem responder em grupos, como ressaltou a entrevistada Petronilha Silva. Acrescentando que nas respostas coletivas os sujeitos envolvidos não precisariam buscar um consenso, destacando a autoridade de decisão de alguém que tenha maior poder de argumentação, segundo a Entrevistada Petronilha Silva.

Para o Entrevistado Jamil Cury, a escolha dos grupos representativos dos movimentos negros e dos indivíduos militantes a serem consultados ficou mais restrita à ex-conselheira Petronilha, que elaborou uma lista com os nomes dos principais movimentos negros do país com uma história mais antiga. Segundo Gatinho (2008), a disponibilização de endereço eletrônico ou postal e o interesse em participar dessa discussão foram outros critérios utilizados na escolha dos sujeitos e grupos que seriam consultados. Jamil Cury salientou que foi orientado por uma pessoa que considera ser “de proa” nas discussões étnico-raciais, Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, seu ex-orientando de mestrado e professor associado na mesma

---

<sup>27</sup> Gatinho (2008) também não teve acesso às respostas aos questionários encaminhados, relatando tentativas frustradas pela indisponibilidade da ex-conselheira Petronilha Silva.

<sup>28</sup> O entrevistado fala sobre a principal diferença entre o Conselho Federal de Educação, regido pela Lei 4.024/1961 e o Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei 9.131/1996.

universidade pública na qual atua. Nesse sentido, acredito que as negociações do contexto de produção do texto político foram realizadas pelos quatro conselheiros, submetidos à aprovação do Conselho Pleno, pelos sujeitos e grupos consultados seja por questionários, por cartas-convites para participação em audiências públicas, por comissões paralelas de discussão da temática e por convívio no mesmo círculo social (por exemplo, universidades e movimentos sociais) dos conselheiros.

O questionário é tendencioso quando pergunta o que todos precisam saber sobre as necessidades e interesses da população negra e o que os professores precisam saber sobre seus alunos negros, justificada pelo objetivo do CNE fazer cumprir a Lei 10.639/2003 a partir da definição de normas que deverão ser seguidas pelas secretarias de educação, escolas e também pelos professores em prol de uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. É tendencioso também quando pergunta o que alunos negros precisam aprender na escola, demarcando uma divisão simbólica entre eles e os demais alunos pertencentes a outros grupos étnico-raciais. Nesse sentido, também pergunta o que brancos, amarelos e povos indígenas precisam saber sobre os negros brasileiros, fixando as fronteiras identitárias totalizantes e contribuindo para o discurso da diversidade<sup>29</sup>. O questionário relaciona a qualidade da educação ao bom atendimento dos alunos negros e ao acesso da população negra a todos os níveis de ensino que, como observa Gatinho (2008), parece buscar apoio para a afirmação das políticas de cotas para negros.

A Entrevistada Petronilha Silva indicou uma segunda fase de consulta que consistiu na submissão do texto político à análise, mais restrita, de pessoas negras professores, diretores de escola, militantes dos movimentos negros, alunos e pais de alunos para o envio de sugestões. Segundo a entrevistada, algumas dessas sugestões foram escritas com a redação original na versão final do documento. A entrevistada declarou, ainda, que se reunia, em Brasília, com outros militantes dos movimentos negros com representação em outros espaços públicos de negociação e decisão no governo federal, citando o Ministério da Educação, a Fundação Cultural Palmares e a UNESCO. Essas reuniões aconteciam em Brasília entre sujeitos de presença assídua e esporádica, sempre acompanhando as reuniões periódicas do

---

<sup>29</sup> “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” (GATINHO, 2008, p. 95).

CNE, como uma comissão paralela à comissão do CNE. Nessas reuniões, discutia-se sobre as áreas em que cada militante atuava e cada um contribuía sobre o que seria importante na área de educação. Nesse sentido, os espaços-tempo de decisão dessa política ultrapassam as fronteiras do CNE e das consultas oficiais relatadas no texto do Parecer.

Além disso, como Gatinho (2008), ressalto que o papel dos movimentos negros na elaboração dessas Diretrizes não se restringiu a responder um questionário, destacando a indicação e a nomeação de Petronilha Silva ao CNE como marco inicial das estratégias políticas de representação das demandas dos afro-descendentes para elaboração dessas Diretrizes. Como representante dos movimentos negros no CNE, a ex-conselheira Petronilha Silva relatou que passou a receber denúncias de racismos como, por exemplo, uma escola que representou o período da escravidão vestindo seus alunos negros de escravizados, com pés descalços e arrastando correntes, e fazendo dois meninos negros carregarem uma cadeira sobre os ombros com uma menina branca sentada. Então, em novembro de 2002, a ex-conselheira Petronilha Silva apresentou uma indicação, aprovada, sobre a avaliação de políticas multirraciais, reconhecimento da população negra brasileira e a garantia dos seus direitos, entre outros, à história, identidade e cidadania, amparada pelas enunciações da comissão paralela da qual participava, periodicamente, em Brasília.

Em entrevista, a ex-conselheira deixou claro que sua segurança na representação das demandas da população afro-descendentes se fundamentou nas consultas contínuas que fazia aos movimentos negros e nas discussões em conferências e comissões da área. Quando perguntei sobre suas dúvidas pessoais sobre suas escolhas e atitudes como representante dos movimentos negros e uma sensação de autocobrança, respondeu:

Essa é a razão pela qual eu reuni aquele grupo [a “comissão paralela”] e procurava, sempre que possível, os conselheiros [...] em todas essas oportunidades eu buscava coletar a opinião das pessoas, ouvia, comunicava que estava formando um conselho [...] porque eu acho que o representante representa, ele não é a voz. Não lhe foi dado o direito de voz. Ele existe para consultar [...] Eu acho que o representante precisa consultar porque as coisas não são estáveis (Entrevistada Petronilha Silva).

Entretanto, em outro momento da entrevista, afirma que a realização de audiências entre os membros da comissão de elaboração do texto político e representantes dos movimentos negros no mesmo espaço-tempo de negociação não foi necessária para entender quais eram as demandas da população afro-brasileira. Justificou que um século de demandas sendo enunciadas e reivindicadas, com produção dos movimentos negros e dos intelectuais da academia, conflituosas ou consensuais, com conferências nacionais e regionais.

Na minha percepção, naquele momento, seria como quase que retardar uma coisa que podia andar mais rapidamente de outra forma. [...] Então, ou fosse por estudo, ou porque tinha acompanhado a formação de professores, ou, por exemplo, as atividades do coletivo dos professores negros, ou como outras partes que mostravam experiências de professores que tinham sido desenvolvidas, que estavam sendo desenvolvidas. E eu por ofício, por necessidade do meu ofício de professora... Eu tinha voz [...] Isso tudo dava no mínimo certeza e elementos para a gente ir formulando [o texto político] (Entrevistada Petronilha Silva).

Como a ex-conselheira Petronilha Silva, a ex-conselheira Francisca Navantino também teve seu nome indicado ao CNE pelos movimentos sociais que representa. E em entrevista publicada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), também demonstra o peso da responsabilidade de representar as demandas da totalidade de povos indígenas, sem desconsiderar seus interesses diferenciais.

A proposta virá dos próprios índios professores por meio de seus representantes em diversas instâncias, dentro do que seja necessário para a consolidação dos reais interesses de cada povo e suas escolas. O contato com as organizações de professores indígenas será de extrema importância para contribuir nas propostas a serem apresentadas. Tenho visitado muitas aldeias conhecido várias realidades, e principalmente, conversado com lideranças e professores para entender melhor a situação das escolas<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Disponível em <http://www.funai.gov.br/ultimas/artigos/conteudo.htm>, publicada em 14 de outubro de 2003.

A nomeação de duas integrantes das comunidades indígena e negra foi anunciada como o cumprimento do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, do compromisso assumido a partir 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na África do Sul, em 2001<sup>31</sup>. Para Petronilha Silva, em entrevista ao Boletim Informativo do Programa Políticas da Cor<sup>32</sup>, essa Conferência alertou para a urgência de se cumprir o que já estava determinado pela legislação brasileira.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 1).

O CNE foi criado com a finalidade de desenvolver atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Assim, as decisões políticas no seu contexto resultam de processos complexos de negociação envolvendo, dependendo da natureza da decisão a ser tomada, a consulta a grupos representativos diretamente afetados por elas. Essa representação de uma totalidade composta pela articulação de diferentes demandas por pontos nodais é tanto uma estratégia de cada particularidade na busca pela satisfação de suas demandas quanto uma estratégia do Estado que tentar satisfazê-las parcialmente, já que a exclusão de elementos na totalidade é inevitável.

Nesse sentido, a ex-conselheira Francisca Navantino afirmou que sua

---

<sup>31</sup> Matéria “Afro-descendentes e índios têm cadeira no CNE”, publicada pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, em 18 de março de 2002, disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

<sup>32</sup> Entrevista intitulada “Petronilha Silva fala sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar”, publica no número 13 do Boletim de junho de 2004. Disponível em: [www.politicasdacor.net](http://www.politicasdacor.net).

indicação para representar demandas particulares “significou uma grande responsabilidade em corresponder as expectativas indígenas, mesmo sabendo que no CNE há limitações, pois a atuação é numa demanda maior da educação brasileira”, em resposta ao questionário que lhe encaminhei. Embora possua uma vontade política solidária em lutar pelas demandas dos povos indígenas brasileiros, a maneira como se identifica “Francisca Navantino do povo Paresi-MT” expressa que pode ter esvaziado os sentidos das lutas do seu povo para inseri-lo numa cadeia de equivalência com outros povos indígenas, mas não completamente.

Sempre fui interessada em saber da verdade dos fatos, da história oficial e da memória oral. Desde pequena ouvia história dos parentes indígenas que frequentavam a minha casa. Isso contribuiu para o meu interesse em lutar pelo movimento indígena, pela demarcação do território do meu povo Paresi, como também reivindicar melhorias nas condições de vida dos povos indígenas. Graças a história pude entender melhor o processo histórico que meu povo passou e outros povos passaram, e ter uma visão dos vários contextos da realidade até para compreender a minha própria. Pude a partir daí, atuar mais nesse campo, colocando a minha experiência na educação pública a serviço das nossas conquistas e direcionar as reivindicações para as políticas públicas. Nisso, a sabedoria e estratégias de luta das nossas lideranças foram determinantes para o meu aprendizado (em entrevista a FUNAI).

Sobre as diferentes demandas dos grupos dos movimentos negros, Petronilha Silva argumentou que, apesar das diferenças nas formas de atuação e escolhas, há alguns pontos com os quais todos concordam: o ensino de história e cultura afro-brasileira e aplicações e a presença da população negra em todos os níveis de ensino. Para ela, as contribuições dessa compreensão conjunta, com diferentes pontos de vista, enriqueceram a produção do texto político porque não se configuram como idéias opostas ao objetivo do Parecer, demonstrando que não havia interesse, ao menos da sua parte, pela confrontação democrática. Durante a entrevista, a Relatora lembrou-se de uma opinião contrária ao Parecer, de uma militante de movimento negro do Paraná com quem não teve nenhum diálogo nem por ela foi procurada. Essa militante acusa o Parecer de ser comprado e questiona a ausência de aprofundamento sobre as religiões afro-brasileiras. Nesse sentido,

Petronilha Silva ressaltou que o documento faz menções às religiões afro-brasileiras, mas não propõe que elas devem ser ensinadas nas escolas porque defende um ensino público laico.

Representando a totalidade de demandas dos movimentos negros (sempre com exclusão) eram necessárias também práticas articulatórias no interior do CNE para aprovação do Parecer. A Relatora acredita que um dos fatores para a unanimidade de aprovação deveu-se à proposição de uma política dirigida à totalidade da população brasileira e não apenas à população negra no Brasil. Do contrário, diz: “tenho certeza que não teríamos unanimidade, nem mesmo um apoio”. Argumenta que havia um entendimento comum de que o ensino de história e cultura negra é relevante para todos os cidadãos brasileiros, independentemente do pertencimento étnico-racial.

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 [...] não houve má vontade, pelo menos da parte dos que se dispuseram a discutir e que foi a significativa maioria (em entrevista ao Boletim Informativo do PPCor).

Para o ex-conselheiro Jamil Cury, as discussões no CNE não se caracterizaram nem como de boa nem de má vontade, mas de uma dupla consciência advinda de uma impositividade legal e de um reconhecimento das culturas que constituem o Brasil. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 é uma forte conquista simbólica para a satisfação das demandas históricas reivindicadas pelos movimentos negros brasileiros, sem ignorar as necessidades de acompanhamentos da sua implementação.

Sobre a tensão entre o discurso da educação para todos e o discurso de reconhecimento da diferença, o ex-conselheiro Jamil Cury disse que o texto manteve um equilíbrio entre a igualdade e a diferença. Afirma que não interessava postular a diferença sem a igualdade, nem postular uma igualdade que não garantiria o direito à diferença.

Todos têm direito à igualdade comum (para todos, única), mas, ao mesmo tempo, há que se reconhecer as especificidades culturais advindas de situações históricas bastante específicas e que criaram

valores, mas também criaram discriminações e preconceitos; e os primeiros precisam ser reconhecidos e os segundos precisam ser desconstruídos (Entrevistado Jamil Cury).

Sobre uma cadeia de equivalência entre as lutas dos negros e dos índios, Petronilha Silva disse que o fato dela e da ex-conselheira Francisca Navantino estarem, ao mesmo tempo, no CNE apoiavam-se uma na outra e ajudavam uma a outra. E lembrou que participou, muitas vezes, de comissões do MEC para as aulas de educação indígena e diz acreditar que a Lei 11.645/2008, que novamente altera o artigo 26<sup>a</sup> da atual LDB, modificada pela Lei 10.639/2003, propicie uma aproximação conjunta. E acrescenta que a promulgação dessa nova alteração não pode ser entendida como o fim das ações para atendimento das demandas dos negros para o início de outra movimentação em favor dos povos indígenas, mas precisa significar uma articulação das duas lutas e construir as diretrizes curriculares para inclusão da temática História e Cultura Indígena.

Para a ex-conselheira Francisca Navantino, a Lei 11.645/2008 não precisava citar novamente os negros, uma vez que já haviam sido contemplados pela Lei 10.639/2003 e ações para sua implementação já estavam em andamento. E quando questionada sobre equivalências entre as duas demandas, respondeu:

Em se tratando de demandas há diferenças, pois as necessidades se divergem em vários contextos, no entanto, tivemos uma trajetória histórica de muito sofrimento e que em muitas situações fomos parceiros nas lutas pela liberdade e pela justiça (em resposta ao questionário encaminhado).

Sobre a justificativa de participação desses conselheiros no contexto de produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais, percebi que a participação da conselheira Marília Ancona-Lopez não se justificava nem por estar inserida na mesma cadeia equivalencial de demandas nem por ser pesquisadora do campo da educação, não sendo citada pelos outros conselheiros ou citada de forma superficial e secundária. “Participei por considerar o tema relevante para a educação do País. Como psicóloga, estou sempre atenta a questões referentes a minorias e a preconceitos” (em resposta ao questionário



encaminhado). E em sua resposta, cita apenas trocas de mensagens e conversas com a ex-conselheira Petronilha Silva. Ressalto que, Marília Ancona-Lopez permanece como conselheira do CNE e integra a comissão para acompanhamento da implementação das Diretrizes, com os conselheiros Maria Beatriz Luce e Wilson de Mattos.

A participação do ex-conselheiro Jamil Cury foi justificada tanto por ele quanto pela ex-conselheira Petronilha Silva pelo seu histórico de estudo da questão racial e da educação e ainda pelo conhecimento das legislações educacionais. Em entrevista, destacou sua amizade com a Relatora do documento e seus estudos recentes sobre a questão do multiculturalismo no Brasil e o reconhecimento do direito à diferença, articulado por respeito à igualdade, na constituição do país. Já a ex-conselheira Francisca Navantino justificou sua afinidade com a elaboração do Parecer “[e]xatamente pelas demandas e por questão de justiça a população negra do nosso país, e na luta contra o preconceito e discriminação, e principalmente pela negação da história deste povo na historiografia brasileira”. Contraditoriamente, a ex-conselheira Petronilha Silva declarou que os membros se ofereceram para participar da comissão para a produção do texto do Parecer por iniciativa própria, mas tanto o ex-conselheiro Jamil Cury quanto a ex-conselheira Francisca Navantino disse ter aceitado um convite da Relatora.

Nas palavras da Relatora, Petronilha Silva, sobre a composição da comissão para elaboração do Parecer com pessoas dispostas a defender uma questão que consideram relevante para a educação brasileira:

[...] pessoas que vêm de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes experiências [...] Jamil Cury trabalha com política educacional; Francisca também com política educacional, com recorte indígena... Com curiosidades que ela tinha com a demanda da população negra... Afinidade com o grupo de conexão; e Marília da área de psicologia, com sensibilidade e conhecimento da problemática, talvez, não tão intensa, mas interessada (Entrevistada Petronilha Silva).

Para Petronilha Silva, a afinidade dos membros da comissão com a temática minimizava conflitos mais acirrados, salientando que os pontos de vistas não divergiam quanto a conteúdos, mas a formas de apresentá-los. Destacou que o

compromisso dos co-relatores com a produção do texto facilitava a cessão e o consenso. Quando questionada sobre a existência de polêmicas durante o processo de discussão das Diretrizes, afirmou que o CNE “tem assumido com crescente clareza que é impossível formular normas e diretrizes para a educação, sem levar em conta a diversidade social étnico-racial da população brasileira”<sup>33</sup>. E na submissão da proposta final da comissão ao Conselho Pleno do CNE, tanto ela quanto Jamil Cury lembrou apenas de um ponto polêmico: se o documento correspondia a uma diretriz curricular.

Alguns conselheiros acharam que não poderia ser uma diretriz curricular porque eles entendiam que não tinha a ver com o currículo (Entrevistada Petronilha Silva).

Então, essa foi uma decisão bastante importante porque se tratava de estabelecer os limites onde nós poderíamos chegar como o Conselho Nacional no interior de uma república federativa. E havia quem defendesse que o parecer deveria ser o mais genérico possível e pouco específico, deixando essa responsabilidade para os entes federativos e, sobretudo, para os estabelecimentos. E, de outro lado, havia outros conselheiros, como era o nosso caso. Nós achávamos se tratar de uma área nova, se tratar de uma diretriz curricular, nós deveríamos chegar a um meio termo que pudesse não pairar dúvidas a respeito do sentido finalístico daquelas diretrizes (Entrevistado Jamil Cury).

Petronilha Silva declarou que essa questão política surgiu entre conselheiros que não são da área da educação e foi concluída com o argumento de duas conselheiras, da área da educação, de que tudo é currículo. Para ela, a reunião para a submissão do texto político ao CNE caracterizou-se como uma reunião de esclarecimento e de fácil decisão sobre um breve assunto de pauta. Para Jamil Cury, outro campo de discussão correspondeu à preocupação com o uso de termos, expressões e parágrafos que pudessem sugerir interpretações equivocadas, com significados revanchistas, estadocêntricos e de racismo às avessas. Essa preocupação não esteve presente apenas no momento de definição do texto final no Conselho Pleno, mas durante as reuniões entre os conselheiros membros da

---

<sup>33</sup> Em entrevista ao Boletim Informativo do Programa Políticas da Cor, n. 13, junho de 2004. Disponível em: [www.politicasdacor.net](http://www.politicasdacor.net).

comissão para elaboração do texto-proposta ao CNE. Entretanto, o controle não está nas mãos dos autores do texto, mas nas dos leitores; as interpretações da política estão submetidas à pluralidade de leituras e respectivas recriações.

## **PARA FINALIZAR, AQUI... CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS**

Fazendo menção ao prefácio inicial desta dissertação, burrice só é travestida de citações quando se busca incessantemente quem sustentará seus argumentos e afirmações; quando se recorre à autoridade do saber de alguém. As citações e paráfrases que fiz ao longo da apresentação deste estudo nada têm a ver com burrice e insegurança, mas com uma leitura curiosa de autores cujas idéias me identifico e que costumo chamar de companheiros. Quando cito a idéia de alguém, estou reconhecendo a autoria de algum pensamento, minha aproximação com ele e que não percebo melhor forma de escrever determinado parágrafo ou frase. De maneira alguma minha leitura é passiva, mas reinterpreto com ousadia e reescrevo outros sentidos sem covardia, interrogando, desconstruindo, repetindo, enunciando meu posicionamento político e dialogando com os efeitos de sentidos dos textos de Bhabha, Laclau, Mouffe, Ball, Skliar e outros no contexto de produção desta pesquisa.

Procurei deixar clara a relação deste texto com outros que o precedem, almejando interagir com os por vir. Admito e valorizo seu caráter inacabado, como possibilidade de continuidade, confrontação e reescrita por mim e por outros leitores/autores. Aceito falhas e distorções não como erros abomináveis, mas como outra produção contingente de conhecimento.

Nessa perspectiva, volto às três questões-problema apresentadas no início deste trabalho: (a) Quais discursos são criados e mantidos no texto político analisado? (b) Quais as influências de grupos representativos dos movimentos negros e de comunidades epistêmicas específicas? (d) Como se deu o processo de confrontação democrática no contexto de produção do texto político?

Sobre o processo de confrontação democrática no contexto de produção do texto político, considero, concordando com os ex-conselheiros Jamil Cury e Petronilha Silva, que foi amenizada pela participação de sujeitos que compartilham da crença na importância do ensino da história e da cultura negra e da reeducação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar e pela força impositiva da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, os autores do documento não conheceram opiniões contrárias ao Parecer, apenas divergências superficiais. Pondero que essa dinâmica de produção política exclui elementos da produção do texto, mas não das enunciações advindas dele.

Ao analisar o texto político do Parecer CNE/CP 003/2004, não identifiquei a criação de novos discursos, mas a repetição de discursos enunciados no contexto de influência dessa política, destacando os discursos dos movimentos negros e das comunidades epistêmicas e os discursos sem autoria com amplo poder de circulação no público. Nesse sentido, observei a presença de discursos que essencializam a diferença em identidades homogêneas e totalizadas em grupos culturais específicos, que repete o seu reconhecimento consensual e o apagamento das contingências históricas. Tais discursos são utilizados como estratégia de enunciação da agência política subalternizada, que insiste em repetir a existência de uma identidade negra consensual e fixada por estereótipos fundamentados na crença de uma raiz histórica comum. Portanto, reproduzem-se as estratégias discursivas do poder colonial que intentam domesticar as diferenças em sistemas classificatórios dicotômicos, com fronteiras repetidamente demarcadas por estereótipos.

Ambivalentemente, tais discursos são inscritos tanto numa perspectiva da diversidade, que procura fixar a totalidade como o somatório de culturas pré-determinadas, tratando a cultura como objeto epistemológico; quanto numa perspectiva da diferença, que reconhece o conflito, o híbrido, o contingente, a desarmonia e a cultura como enunciação dinâmica de reescritas, interrogações e relocalizações em negociações agonísticas. Assim, propõe a desconstrução e o combate contra o mito da democracia racial e a sua reprodução, ao mesmo tempo em que reivindica o reconhecimento das culturas que formaram e constituem o Estado-Nação brasileiro, visando uma reeducação das relações étnico-raciais para a harmonia e a tolerância. Na perspectiva da diversidade, a cultura sempre será categorizada, classificada, reduzida, tolerada, fixa no tempo e no espaço. Na perspectiva da diferença, a cultura é enunciação, é um problema insolúvel para aqueles que insistem em repetir a tradição na significação do presente enunciativo, reivindicatório e incerto, é luta política.

O texto político demonstra a tensão entre os discursos de uma temporalidade pedagógica continuísta e absoluta, que justificam as reivindicações das demandas da população negra como herança de um passado comum, mas de forma alguma harmonioso; e discursos de uma temporalidade performática que rompem com a tradição pelas contingências históricas e do presente enunciativo. Assim, defende discursos de combate ao racismo e a discriminação racial como “uma resposta,

entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 2). Essa tensão das temporalidades discursivas se caracteriza, por exemplo, pela reivindicação de uma reparação social da herança do sofrimento e pela reabertura do fechamento da escravidão como objeto curricular consensual para enunciar suas contingências históricas e negociações com o presente enunciativo.

As orientações do Parecer se inserem nos discursos de empoderamento cultural, contribuindo para a circulação de discursos públicos que responsabilizam os professores pela transformação social e para a reprodução de discursos de culpabilização docente pela permanência da desigualdade. Tais discursos não rompem com o discurso colonial e com a reprodução das desigualdades, mesmo quando utilizados como estratégia política da subalternização para perturbar a fixação do eixo vertical de poder. Dessa maneira, o ensino da história e cultura negra na África e no Brasil pode contribuir com a consolidação de fronteiras estereotípicas, caso não se reconheça o caráter plural e ambivalente das histórias, práticas, culturas e processos de identificação da população negra. Ressaltando que, as tentativas de fixação do poder colonial e da agência das culturas de sobrevivência, mesmo com ampla circulação dos seus discursos, não se constituem como autoridade total, mas como autoridades das hegemonias da subalternização e da dominação que precisam ser insistentemente repetidas na busca por um reconhecimento consensual inalcançável.

O projeto de combate ao racismo e a discriminação não pode ser entendido de forma fixa e totalizada, mas como expressão da articulação de demandas culturais que não possuem uma liderança pré-definida ou localizada nem uma representação política total. Discursos pela justiça social circulam de forma globalizada, embora possuam significados locais. E podem contribuir tanto para a mesmidade política e social quanto para a construção de sociedades democráticas que valorizam a confrontação agonística e respeitam a legitimidade das idéias contrárias dos seus adversários. Em prol de um consenso que não está simplesmente comprometido com o cumprimento de uma lei ou com a imposição de demandas particulares, mas comprometido com o conflito.

Reconheço que, essas Diretrizes representam uma grande conquista das

lutas dos movimentos negros e possibilidades infinitas de recriações tanto como contexto de influência de outras políticas quanto nos contextos da prática política curricular para transformações sociais particulares, equivalentes e contingentes. Mas penso em algumas estratégias discursivas para lidar com os discursos presentes no texto do Parecer e que (re)produzem desigualdades e injustiças, nos diferentes contextos da política e das suas interações.

Proponho a desconstrução da política como prescrição e como garantia de mudança. É no contexto da prática política curricular que professores, alunos e familiares lidarão com as desigualdades, reproduzindo-as, questionando-as, adaptando-as, negando-as. Argumento que uma vontade política solidária entre demandas subalternizadas, promovendo práticas articulatórias entre elementos diferenciais, fortalece as reivindicações da agência política dos diferentes sujeitos envolvidos com as dinâmicas da política. Defendo que a agência política não se restringe aos militantes dos movimentos negros, mas corresponde ao comprometimento dos diferentes atores com a transformação do social em seus contextos específicos. Sugiro que essa agência se configure em práticas democráticas agonísticas entre adversários, pois possibilita uma negociação entre as diferentes demandas. Quando a agência procura travar embates contra inimigos totais, a negociação torna-se impossível e os objetivos políticos rígidos são apresentados de forma impositiva e autoritária para aniquilação dos projetos do Outro, podendo acarretar na mesmidade de disputas, no abandono das mesmas. Se a cultura não é total e isolada e precisa negociar com outras para a satisfação das suas demandas, também precisa compartilhar princípios comuns e reconhecer os argumentos do Outro para melhor construir os seus nas negociações agonísticas. Nesse sentido, proponho a valorização da confrontação política, sem condescendência nem indiferença com as opiniões diferentes e o objeto de disputa, reconhecendo o conflito e a disputa como inerentes à negociação e pertinentes para um consenso contingente e democrático; e a desconstrução de discursos essencializadores do Eu oprimido e do Outro inimigo, considerando a contingência e a ambivalência dos processos de identificação.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AGUIAR, Maria Geralda Gomes. “Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto”; Quem faz uma citação também aumenta um? Intertextualidade e polifonia no texto científico. **Revista da Faced**. n. 8, p. 17-30, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: open university Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In. SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Julho-Dez./2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... Todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Qualificação (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARRETO, Raquel Goulart. **Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002 apud SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**. n. 05, p. 37-49, 2003.

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.



**Blue Eyed** [Olhos azuis]. Direção de Jane Elliot. 1996. 1 DVD (93 minutos), sonoro, colorido, legendado.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 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". . Brasília, DF, 10 março 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. n. 48, p. 205-222, Dez./2008.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. ¡Palavra! Instantâneas filosóficas. Madrid: Editorial Trotta, 2001 apud SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**. n. 05, p. 37-49, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carla. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANON, Frantz. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin, 1969 apud BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Brodwyn. Partindo a cidade maravilhosa. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da e GOMES, Flávio dos Santos. **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Truth and power. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/knowledge: selected interviews and other writings — 1972/1977*. London: Harvester Wheatsheaf, 1980 apud MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 33. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. [S.l.: s.n.], 1933 apud RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro, raça e política educacional**. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED — ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998/2001.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). 178p. Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Coleção: educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. v. 29, n. 01, p. 167-182, Jan./Jun., 2003a.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 75-85, Maio/Ago., 2003b.

GOMES, Flávio dos Santos. **Experiências atlânticas: ensaios e pesquisas sobre a escravidão e o pós-emancipação no Brasil**. Passo Fundo/Rio Grande do Sul: UPF Editora, 2003c.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p. 30-50, Set./Dez., 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 29, n.1, p. 109-123, Jan./Jun., 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999 apud GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Coleção: educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Slavery and african ethnicities in the Americas: restoring the links**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções do nosso Tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.2, v.22, p.15-44, 1997.

HALL, Stuart. Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções do nosso Tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.2, v.22, p.15-44, 1997 apud

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... Todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Qualificação (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

JUNGER, E. La tijera. Barcelona: Tusquets, 1993 apud FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Conferência de abertura**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO SOCIAL E AS PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURALISTAS DE ANÁLISE SOCIAL. 2005. [s.n]. [S.l]. Disponível em: [www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf).

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2004.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. 2009 (mimeo).

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 33-52. Jul./Dez., 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

\_\_\_\_\_. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. Anais da XXVIII

Reunião Anual da ANPEd - 40 anos de pós-graduação no Brasil. v. 1. p. 1-15. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005.

McCARTHY, C. Racismo y curriculum. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paidéia, 1994 apud MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n.128, p. 327-356, Maio/Ago., 2006a.

MACEDO, Elizabeth e FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo e cultura: deslizamentos e hibridizações**. Trabalho encomendado. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — ANPEd, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença: o caso da multieducação com ênfase nas ciências. **Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n.128, p. 327-356, Maio/Ago., 2006a.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo Sem Fronteiras**. v.6, n.2, p. 98-113, Jul./Dez., 2006b. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, Maio/Ago., 2006c.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abril, 2006.

\_\_\_\_\_. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais**, Brasil-Estados Unidos. Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MENDONÇA, Daniel de. **A Dupla Impossibilidade de Objetivação do Social: Considerações a partir da Teoria do Discurso**. In: 3º ENCONTRO NACIONAL DA ABCP — Associação Brasileira de Ciência Política, 2002a (mimeo).

\_\_\_\_\_. Para além da lei. **Revista de Ciências Sociais**. Ano 2, n. 1, p. 55-68, Jun., 2002b.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, 2005.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 15-38, ago./2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Relações raciais nas escolas de Mato Grosso. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues & PAIXÃO, Lea Pinheiro (orgs.). **Educação: diferença e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Um reduto negro: cor e cidadania na Armada (1870-1910). In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da e GOMES, Flávio dos Santos. **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

PETERS, T., & Waterman, R. In Search of Excellence. London: Harper Row, 1982 apud BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Julho-Dez./2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

PONTES, Cassandra & MACEDO, Elizabeth. **Demandas curriculares no Brasil e política curricular.** In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE ANPEDINHA, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa.** v. 28, n. 2, p. 113-128, Jul./Dez., 2002.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005a (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Movimento negro, raça e política educacional.** In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED — ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. In: **Tempo social.** Revista de sociologia da USP. p. 229-258. v. 18, n. 2, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acessado em: 20 de Novembro de 2007.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. **A Persistência Política dos Movimentos Negros Brasileiros: transformações e novos desafios institucionais.** In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION — BRASA, 2008. Disponível em: [sitemason.vanderbilt.edu/files/.../Santos%20Marcio%20Andre.doc](http://sitemason.vanderbilt.edu/files/.../Santos%20Marcio%20Andre.doc)



SIEGEL, Micol. Mães pretas, filhos cidadãos. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da e GOMES, Flávio dos Santos. **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**. n. 05, p. 37-49, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPIVAK, Gayatri C. Postcoloniality and value. In: COLLIER, P. GAYA-RYAN, H. (Ed.). *Literary Theory Today*. Cambridge: Polity Press, 1990. P. 225, 227, 228 apud BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

STOER, S.R. & CORTESÃO, L. Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999 apud MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 15-38, ago./2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

WATSON, James. **Avoid Boring People**. [S.l.]: Random House, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## ANEXO — Parecer CNE/CP 003/2004

**I – RELATÓRIO**

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo<sup>34</sup>.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

---

<sup>34</sup> Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a 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. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

### **Questões introdutórias**

O parecer 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. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma

nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

### **Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas**

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, 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.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>35</sup>, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

---

<sup>35</sup> Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

### **Educação das relações étnico-raciais**

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

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 freqüência 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 são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.



Como bem salientou Frantz Fanon<sup>36</sup>, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem o muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

---

<sup>36</sup> FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça

brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre

os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, as contribuições, as participações e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui se apresentaram orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

### **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações**

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os

brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural

da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

### **CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE**

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de

história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

### **FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS**

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

### **AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES**

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais,



bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas<sup>37</sup>, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais<sup>38</sup>, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico

---

<sup>37</sup> § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

<sup>38</sup> Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org.. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do

conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- 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.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas,

comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de

procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a 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.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem 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, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações

aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

### **Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação**

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

## **II – VOTO DA COMISSÃO**

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;



- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

### **III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente