

O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO NO CONTEXTO POLITICO DA LEI Nº 10.639/2003

Adrielle Soares Cunha ¹

Doriele Andrade Duvernoy ²

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa sobre a participação do Movimento Negro brasileiro (MNB) no processo de construção da Lei Nº 10.639/2003. Nesse sentido, buscamos analisar as ações do MNB que impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Para este estudo, apoiamos-nos na abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (1992), especialmente, os Contextos de Influência e de Produção de Texto, para verificar a influência/participação do Movimento Negro brasileiro na construção da Lei que institui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino do Brasil. Concluímos que o Contexto da Prática da Lei Nº 10.639/2003 continua necessitando do apoio e potência do Movimento Negro brasileiro, como também de governos mais progressistas para que os currículos e práticas docentes, dos diversos níveis de ensino, possam efetivamente incluir a História e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas. Educação para as Relações Étnico-raciais. Lei Nº 10.639/2003. Movimento Negro brasileiro.

THE ROLE OF THE BRAZILIAN BLACK MOVEMENT IN THE POLITICAL CONTEXT OF LAW NO. 10,639/2003

ABSTRACT

This article presents a qualitative research on the participation of the Brazilian Black Movement (MNB) in the process of construction of Law No. 10.639/2003. In this sense, we seek to analyze the actions of the MNB that have historically driven the struggle for education for ethnic-racial relations in Brazil. For this study, we rely on the approach of the Policy Cycle, proposed by Ball and Bowe (1992), especially the Contexts of Influence and Text Production, to verify the influence/participation of the Brazilian Black Movement in the construction of the Law that institutes the mandatory theme of Afro-Brazilian History and Culture in the education systems of Brazil. We conclude that the Context of the Practice of Law No. 10.639/2003 continues to need the support and power of the Brazilian Black Movement, as well as more progressive governments so that the curricula and teaching practices, of the various levels of education, can effectively include African and Afro-Brazilian History and Cultures.

Keywords: Policy Cycle. Education for ethnic-racial relations. Law 10.639/2003. Brazilian black movement.

¹ <https://orcid.org/0000-0002-6282-5345>. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (2023), integrante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (cadastrado no CNPq) e docente de Língua Portuguesa do IFAL - Campus Maragogi. E-mail: adrielle.cunha@ifal.edu.br

² <https://orcid.org/0000-0002-6984-4012>. Doutora em Educação (Université Lumière Lyon 2), Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco e líder do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (cadastrado no CNPq). E-mail: doriele.andrade@upe.br

1 INTRODUÇÃO

Pereira (2012; 2017) destaca a importância de compreendermos o processo de construção da Lei Nº 10.639/2003 como resultado de demandas históricas da população negra em geral e do movimento negro, em específico, desde o início do século XX. Para isso, a questão da educação e da história ensinada nas escolas busca uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil.

Pereira (2012) cita a Frente Negra Brasileira (criada em 1931) e o Teatro Experimental do Negro (criado em 1944), destacando que é a partir da década de 1980 que a luta nas escolas se consolidou como estratégia privilegiada para reconstruir o papel do Negro no Brasil.

“O Movimento Negro é um educador”, afirma Gomes (2017, p. 13). Para a autora, em relação à Lei Nº 10.639/2003 e seus desdobramentos, é possível perceber que “o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma resignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação” (Gomes, 2017, p. 36).

Apesar dos reconhecidos avanços, considerando os estudos de Ball e Bowe (1992), constatamos que há um fenômeno interno e externo aos documentos de orientação curricular o qual pretende manter o *status quo*, temendo e evitando qualquer mudança dos modelos já estratificados nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas da escola.

Considerando que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo (Mainardes, 2006), refletimos sobre a Lei Nº 10.639/2003, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball; Bowe e Gold (1992), pois essa abordagem é uma importante referência para analisar programas e políticas educacionais, permitindo que se verifique criticamente como se deu suas trajetórias, da produção do texto até os efeitos.

A teoria da Abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1992), que trata dos contextos que interferem na criação e na prática de um dispositivo legal, evidencia a complexidade envolvida em promover mudanças quando se trata de educação, em especial, as demandas dos movimentos sociais, que foram historicamente “ignorados, não reconhecidos, tratados como inferiores, não existentes” (Arroyo, 2013, p. 156).

Arroyo (2013) ainda acrescenta que

as disputas no território dos currículos não são apenas pelo entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos. Há disputas de sujeitos concretos, os trabalhadores pobres, injustiçados, que tardiamente vão chegando. Os coletivos populares que nunca antes entravam

nem nas escolas e menos nos conhecimentos nobres dos currículos. Sua chegada tem um significado histórico especial para a educação básica e para os cursos de formação: pressionam por reconhecimentos (Arroyo, 2013, p. 156).

Reconhecendo que a Lei Nº 10.639/2003 passou por um processo de formulação que demanda uma análise dos diferentes atores que a influenciaram e participaram da sua produção, optamos por adotar a Abordagem do Ciclo de Política (Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994) como fio condutor da nossa coleta e análise de dados, compreendendo política como processo e produto, que deve ser considerada de acordo com o momento sócio-histórico e econômico em que se situa.

Considerando o contexto macro no qual se situa nossa investigação, destacamos que a Lei Nº 10.639/2003 constitui uma política educacional, cuja discussão não pode ser apartada dos movimentos sociais e interesses diversos que a circunscrevem.

Diante disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para investigar quais ações do Movimento Negro brasileiro impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil até a Lei Nº 10.639/2003, centrando nossas análises no Contextos de Influência e no Contexto de Produção do texto da Lei Nº 10.639/2003.

2 LEI Nº 10.639/2003: FRUTO DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

O Movimento Negro brasileiro (MNB) nasce desde o período colonial, dentro do próprio sistema escravocrata, considerando as diversas lutas e reivindicações vivenciadas historicamente na luta pela liberdade e também por direitos, porém, é só com a assinatura da Lei que decretou a Abolição da escravidão, em 1888, que podemos ver na historiografia nacional tímidas institucionalizações legais do nascimento desse movimento.

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2017, p. 21).

Segundo Domingues (2008, p. 102), “o novo sistema político, entretanto, não garantiu significativos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra”, continuando, portanto,

a exploração e a marginalização decorrentes das limitações da República, conforme ratificam os estudiosos Lima, Plaster e Schütz-Foerste (2022).

O fim da escravidão não aboliu a discriminação racial e suas consequências, o preconceito racial e a exclusão social do cenário nacional. A herança trágica dessa prática transpôs o tempo e os espaços sociais, chegando até hoje como um dos fatores determinantes do destino econômico e social dos estudantes brasileiros. O combate ao racismo precisa despertar nos estudantes o reconhecimento de que não vivemos em uma democracia racial e que a tarefa histórica de combate às mazelas se faz ainda mais necessária, apesar dos avanços legais (Lima; Plaster; Schütz-Foerste, 2022, p. 8).

Dessa forma, nesse primeiro momento de luta (1889-1937), conforme Domingues (2007), houve uma organização em grêmios, associações, clubes, com o intuito de reivindicar direitos. Em vários estados, surgiram várias organizações muito importantes para o período, incluindo diversos jornais da “imprensa negra”, que assumiram duas posturas distintas. Entre 1889 e 1922, as publicações estavam repletas de um discurso mais defensivo, com o intuito de sensibilizar sobre o drama do racismo. Mais adiante, entre 1923 e 1930, percebe-se um discurso de denúncia da discriminação racial.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p.140),

nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (Gonçalves; Silva, 2000, p.140).

Silva e Duarte (2018) destacam a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) como acontecimento de relevância no ano de 1931. Martins (2018) salienta que o Estatuto da FNB preconiza a “Frente Negra Brasileira, como força social, visa a elevação moral, intelectual, artística, técnico-profissional e física; assistência e proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (Martins, 2018, p. 139).

Ao longo desse primeiro momento de luta, os membros da FNB possuíam como preocupação maior a educação da população negra, que não tinha acesso à educação formal

oferecida pelo Estado, desobrigando-o assim de suas responsabilidades, tornando-a uma obrigação da família. Sobre essa ação, Gonçalves e Silva (2000, p.144) afirmam que:

A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados (Gonçalves; Silva, 2000, p.144).

Com a instauração da Ditadura do Estado Novo, em 1937, houve a extinção da FNB e o Movimento Negro brasileiro foi esfacelado. Dessa forma, os frutos de tantas ações das décadas anteriores não puderam ser colhidos. Há, assim, uma pausa de alguns anos nessas etapas de luta.

Só com a queda da Ditadura de Vargas, no segundo momento de luta, compreendido entre a Segunda República e o início da Ditadura Militar (1945-1964), o Movimento Negro regressa e, nesse novo contexto, estabelece alianças com outros movimentos sociais, saindo do isolamento da fase anterior.

“Nessa segunda fase, o destaque do movimento negro é o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, e com ramificações por outros estados e cidades brasileiras” (Silva; Duarte, 2018, p. 120). Observa-se tanto no TEN como no FNB uma preocupação com o acesso e a permanência das pessoas negras no sistema formal de ensino, excluídas devido a sua etnia.

Em 1950, em decorrência das experiências do Teatro Experimental do Negro, realiza-se o I Congresso do Negro Brasileiro. Segundo Abdias de Nascimento, seu coordenador, este tinha como objetivo trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Rocha, 2006, p. 54).

E, mais uma vez, na história do Movimento Negro brasileiro, a luta passa por um período de interrupção, pois, com a instauração da Ditadura Militar, os Movimentos Sociais foram reprimidos de diversas formas, impedindo suas ações em diversos âmbitos.

É possível constatar que, em apenas algumas décadas, o movimento avança para sua futura institucionalização. Os grupos organizados (grêmios, associações, clubes), pelos vários estados do território brasileiro, transformam-se em espaços receptivos à população negra, a qual

espaços formais de educação foram negados, dando vazão à necessidade de se expor às injustiças sociais e reivindicar direitos. Desse modo, é feita uma organização inicial do movimento, que já possui força, principalmente, no cenário da educação.

Comparando as ações da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental Negro, visualizamos as estratégias voltadas para o cenário da educação dessa população, privada de seus direitos básicos, com uma perspectiva emancipatória, refutando a ideia da inferioridade dos negros, imputada nas últimas décadas. Além disso, vemos que se reunir era uma das formas de aquilombar-se para fazer o levantamento de suas reivindicações, refletindo em conjunto sobre como haveria o encaminhamento delas, que é feito ainda no primeiro momento através dos jornais e, no segundo momento, pelo TEN.

Só anos depois, na fase de redemocratização da nação, que estaremos diante do terceiro momento de luta, de 1978-2000. É nesse cenário que surge o Movimento Negro Unificado, em 1978.

Um marco fundamental na organização do movimento negro nesse contexto foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, em julho de 1978. Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil (Pereira, 2017, p. 17).

O supracitado movimento já postulava, em sua Carta de Princípios, elaborada no mesmo ano de sua fundação, uma reivindicação fundamental para a futura aprovação da Lei Nº 10.639/03: a revisão do papel do negro na história do Brasil, a introdução dessa história nos livros escolares, no cotidiano da sala de aula. Vemos, assim, mais um passo em busca de uma educação inclusiva e representativa.

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), conhecido posteriormente como MNU, trazia sérias reivindicações que pautavam

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p.114, **grifo nosso**).

Surgem, com o propósito de dar o devido encaminhamento a essas reivindicações, novos modos de atuar. Um deles foi a associação a outros movimentos sociais, como o movimento sindical e o dos trabalhadores rurais sem-terra, na luta pela mudança da extrema desigualdade social enfrentada no país.

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (Gomes, 2017, p. 33).

Vários documentos que estão na base das ações do MNU fazem referência à educação, tornando-a protagonista, pois, diferentemente da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental Negro, o objetivo vai muito além do direito ao acesso à escola.

Propunha-se uma **mudança radical nos currículos**, visando a **eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira** na formação de professores com o intuito de comprometê-los no **combate ao racismo na sala de aula**. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação, 1982, p. 4 *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p.151, **grifos nossos**).

Sem dúvidas, podemos afirmar que a década de 1980 foi crucial para o MNU na luta pela democratização do ensino. Durante esse período, foi denunciado o racismo presente na escola, evidenciado pelas escolhas curriculares, pelas histórias e as culturas presentes nos materiais didáticos e, até mesmo, na formação inicial e continuada dos docentes, que ignoravam esse cenário de apagamento da população negra.

As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente, do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos (Rocha, 2006, p. 29).

Em 1986, ano em que ocorreu a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, várias proposições foram encaminhadas para as Comissões da Assembleia Nacional Constituinte, causando os seguintes impactos:

a Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro", o que só veio a ser regulamentado mais tarde (Rocha, 2006, p. 55).

Na década seguinte, com a promulgação da Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), há uma conquista relevante: em seu Capítulo II (Da Educação Básica), Artigo 26, Parágrafo 4º, fica estabelecido que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Logo, o estudo da África e da diáspora africana no Brasil faz-se presente no documento curricular mais importante da educação brasileira.

É nesse cenário que adentramos no quarto momento de luta do movimento social em estudo, dos anos 2000-aos dias atuais, e percebemos como todas as ações desenvolvidas ao longo dos séculos XIX e XX permitiram colher um fruto muito relevante: a Lei Nº 10.639/2003. No entanto, ele agora permanece como alvo de mais luta, desta vez pela sua efetivação.

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (Gomes, 2017, p. 35).

Para tanto, precisamos entender o que se deu a partir dos anos 2000 até o presente momento. Gomes (2017, p. 34) afirma que, conforme é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi “a participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas

Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, na África do Sul.

Diante do novo cenário, o Movimento Negro brasileiro intensificou o processo de ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003), com *status* de Ministério; a aprovação da Lei Nº 10.639/2003; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana (BRASIL, 2004a).

Além da criação da Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade - SECAD (2004); a construção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana (2009), e a Lei Federal 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010).

A partir de ações efetivas, houve uma relação mais próxima com o Movimento Negro brasileiro, que “passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (Lima, 2010, p. 82).

Com o surgimento do Movimento Negro Unificado, novas estratégias foram formuladas e um novo direcionamento foi dado a esse movimento social centenário. Percebemos a força das práticas coletivas com os eventos que foram organizados, no intuito de encaminhar as principais reivindicações do grupo. A aproximação com o poder público propiciou momentos de negociações que permitiram ao movimento um reconhecimento no cenário nacional.

Refletir sobre a importância da alteração LDB (Lei Nº 9.394/96), através da sanção da Lei Nº 10.639/2003, e sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 001/2004, motivou a elaboração desse artigo, pois constatamos a necessidade de muito empenho para a implementação efetiva da Política educacional em estudo.

3 O PAPEL DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO NO CONTEXTO POLITICO DA LEI Nº 10.639/2003

A Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), constitui um importante recurso teórico para a análise de políticas educacionais. Mainardes (2006), estudioso da Abordagem do Ciclo de Políticas, nos explica que

a abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (Mainardes, 2006, p. 49).

Inicialmente proposto em três contextos, o Ciclo Contínuo de Políticas passou a ser constituído por cinco contextos a saber: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de texto, o Contexto da Prática, o Contexto dos Resultados e o Contexto da Estratégia política (Ball, 1994).

Compreendemos, dessa forma, que as Políticas têm um “ciclo”, pois há a Política proposta, tida como oficial, fruto da intenção governamental; a Política de fato, através dos textos regulatórios e orientadores; além da Política em uso, realizada através de seus discursos e práticas. Nesse sentido, na Abordagem do Ciclo de Políticas,

os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Mainardes, 2006, p. 50).

Entendemos que o Contexto da Influência se dá através dos discursos políticos que buscam legitimidade, pois é na arena pública que os grupos propõem suas soluções, visando ser incorporadas à Produção de Texto. É no Contexto de Produção de texto que as políticas se materializam enquanto intervenções textuais. Nesse contexto, os textos legais representam a política. Já no Contexto da Prática, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Desse modo, os docentes exercem papel ativo. Logo, o que eles pensam e acreditam implica no processo de implementação.

É sob essa ótica de estudo que situamos a construção da Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDB, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Culturas Africanas e Afro-

Brasileiras", e dá outras providências, como uma das ações afirmativas para a população negra que necessita ser garantida.

Podemos afirmar assim que essa Política Pública teve em seu Contexto de Influência o papel do Movimento Negro brasileiro (MNB), principalmente, a partir da terceira fase dessa organização, em que se instaura o Movimento Negro Unificado (MNU), no final da década dos anos 1970, sabendo que a luta pela obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras é pauta do MNB desde o seu surgimento no início do século XX, quando se organizava como Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, evidenciando, dessa forma, que é uma demanda secular.

Além das ações seculares do MNB, como abordamos brevemente na seção anterior, houve, em 2001, um importante evento que gerou uma série de políticas públicas de reparação aos crimes cometidos no período de escravização da população negra africana. A Organização das Nações Unidas organizou a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro, em Durban, na África do Sul, tornando-se um importante marco para a luta antirracista. “Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (Gomes, 2017, p. 34).

Somado a esses acontecimentos, eleito pela primeira vez em 26 de outubro de 2002, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e o PT tinham um compromisso de dar maior visibilidade às reivindicações do MNU, que são fortemente atreladas às ideologias negras de circulação internacional - pan-africanismo, a negritude e o afrocentrismo. Nessa perspectiva, o início dessa gestão, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado.

Até então, essa relação era de exterioridade, com os atores na condição de demandantes e com pouca inserção no aparato governamental. No governo Lula (2003-2011), essa relação se transforma e o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo (Lima, 2010).

Em relação ao Contexto da Produção de Texto, o MNU também esteve presente no processo, já que, como Gomes (2017) salienta,

foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 003/04 e pela Resolução CNE/CP nº 001/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (Gomes, 2017, p. 35).

Precisamos compreender que, passados vinte e um anos de sua aprovação, o Contexto da Prática da Lei Nº 10.639/2003 continua necessitando do apoio do Movimento Negro brasileiro e toda sua potência, de instituição consolidada e reconhecida no cenário dos movimentos sociais, além do apoio dos governos mais progressistas e das organizações internacionais. Temos um longo e árduo caminho à frente para que nossos currículos e práticas docentes, dos diversos níveis de ensino, em todas as regiões desse imenso e desigual país, possam efetivamente e respeitosamente incluir a História e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Nos debates acerca de políticas educacionais, é possível perceber o peso que se coloca sobre os docentes, principalmente, os dos componentes curriculares de Artes, História e Literatura, com a falsa ideia de que está nas mãos do(a) professor(a) transformar completamente esse cotidiano escolar. Os(as) professores(as) não possuem formação adequada. Um dos artigos vetados na Lei Nº 10.639/2003, o Art. 79-A, já trazia em seu texto a necessidade da formação continuada dos(as) docentes, salientando que esses cursos deveriam "contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria" (Brasil, 2003).

Outro fator complicador é a obrigatoriedade do ensino sem uma mudança curricular efetiva. O terceiro parágrafo do Art. 26-A, também vetado do texto sancionado, previa que as disciplinas de História e Artes, no Ensino Médio, deveriam indicar, pelo menos, 10 % de seus conteúdos à temática tratada na lei, demonstrando assim que o não compromisso com a formação continuada e com uma alteração curricular quantificada prejudicam a implementação do dispositivo legal.

Acreditamos que, para modificar um sistema tão antigo, organizado, articulado, assentado, aceito (por boa parte da população), normalizado, estruturado, com objetivos de segregação bem estabelecidos, é necessário ir além das forças que já estão em ação, iniciando o processo de fortalecimento unindo essas potências. São os professores que precisam, por exemplo, conhecer o Movimento Negro brasileiro e suas conjecturas com os avanços

educacionais conquistados em nosso país. E a esses mesmos atores é necessário apresentar, permitir o aprofundamento, a reflexão, o debate dos textos legais e seus desdobramentos.

Esse seria o ponto de partida mais real que conseguimos apresentar até o momento, diante do cenário que temos. Espaço para as múltiplas vozes e abertura de um canal de comunicação funcional entre esses três atores (Movimento Negro brasileiro, Docentes e Estado) que juntos podem causar um impacto mais estruturado e que esteja em permanente evolução, aprofundamento. O que sabemos é que não podemos agir isoladamente. Por mais que acreditemos no poder das mudanças locais em prol de um impacto global, não podemos lutar de modo desarticulado. É no movimento de interação, troca, reflexão, debate, parceria que acreditamos.

Precisamos lutar por outros espaços de poder para que o alcance dessas modificações seja maior e mais profundo, enraizado. Ter a História e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos currículos escolares, e repetimos, nas práticas da sala de aula, depende dos mais variados atores, não apenas dos docentes. A preocupação com essa questão precisa estar presente no Ministério da Educação (MEC), nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em suas Gerências e Diretorias, em suas Gestões Escolares, nos Conselhos escolares, juntamente com a comunidade externa, a família e os estudantes. Portanto, muitos espaços ainda precisam ser ocupados com esse debate, conforme é salientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais :

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004b).

É preciso reforçar o entendimento de que essa política pública e seus instrumentos legais têm a capacidade de promover justiça, igualdade e liberdade individual, gerando impactos nas desigualdades existentes, como nos alerta Ball (1994).

Com o Movimento Negro brasileiro, precursor dessa luta, os docentes da educação formal e da educação popular, que muitas das vezes em pequeno número e isolados já lutam por uma educação pautada na diversidade cultural; os documentos legais federais, um marco na história de nosso país; os documentos legais estaduais e municipais, alguns já existentes, outros

ainda a serem elaborados; as gestões nos níveis federal, estadual e municipal que, unindo-se às gestões e aos conselhos escolares, à comunidade externa, aos responsáveis e estudantes, serão capazes de adquirir força suficiente para a grande luta: a de impedir que uma “história única” permaneça sendo contada.

Que possamos ter em mente as importantes reflexões de Silva (2005, p. 158):

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas (Silva, 2005, p. 158).

Constatamos que, no Contexto da Influência, “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51), o Movimento Negro brasileiro teve o papel de protagonista diante de sua história “como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2017, p. 14).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (Mainardes, 2006, p. 52).

Percebemos que no Contexto da Produção de Texto também há um protagonismo do Movimento Negro brasileiro, considerando a autonomia de estudiosos(as) da área das Relações Étnico-raciais e lideranças desse movimento social que conquistam cargos importantes em secretarias ligadas ao MEC, a exemplo de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e as relatorias dos documentos legais que regulamentaram a Lei, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a).

Já no Contexto da Prática, essa política é interpretada e recriada. É onde efeitos e consequências são produzidos. Mudanças e transformações podem ocorrer diante da política original, pois o conceito de implementação não abrange todas as nuances do processo, visto que os profissionais da educação exercem papel ativo na reinterpretção das políticas educacionais,

considerando que “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Podemos afirmar que no Brasil o imaginário construído a respeito dos negros e dos indígenas primou por vê-los de duas formas: em primeiro lugar como vítimas e não como sujeitos e, em segundo lugar, como seres “sem *cogitos*” e por isso relegados a uma relação quase naturista com o corpo, o que facilitou a construção de imagens exóticas sobre os mesmos (Gomes, 2017, p. 116).

Acreditamos que esse contexto mereça maior atenção, sendo ele um termômetro desse Ciclo de Políticas, pois é nas Secretarias de Educação e nas escolas que se pode combater o fenômeno perverso que é o racismo. Arroyo (2013, p. 165) pondera que para avançar em uma postura crítica a essa visão dos educandos que “vão chegando como pobres, carentes, será necessário deter-nos em como foi interpretada a pobreza-carência na cultura política e pedagógica. Como foram e continuam sendo vistos os coletivos populares pelo negativo”.

Os próprios coletivos não se pensam como carentes de valores, de moralidade, de capacidades mentais, nem se pensam incompetentes para o trabalho, a produção de um digno viver. Pensam-se injustiçados, negados nos direitos mais básicos como seres humanos e como cidadãos. Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustas segregações, opressões, negações de direitos humanos (Arroyo, 2013, p. 166).

Reconhecemos que os impactos causados por essa política educacional são notórios, pois interagem diretamente com desigualdades existentes e se desdobram em outras políticas afirmativas correlacionadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos o papel do MNb na construção da Lei N° 10.639/2003, à luz da abordagem do Ciclo de Políticas. Para isso, foi preciso historicizar a contribuição do MNb nos contextos de Influência e de Produção de Texto, no avanço de uma política educacional necessária para o desenvolvimento político-social em um país, no qual os negros buscam por direitos básicos, fim do racismo, igualdade social, valorização de sua história e respeito a sua cultura.

Refletir sobre a relevância do MNb, enquanto movimento social que contribui para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, permitiu que constatássemos que a Lei Nº 10.639/2003 foi fortemente influenciada pela luta do MNb, já que houve um papel protagonista do Movimento Negro brasileiro para a discussão e a demanda por políticas afirmativas, principalmente a partir dos anos 2000, quando a instituição ganha maior visibilidade na sociedade, em especial, na educação.

Concluimos que o fortalecimento do Movimento Negro brasileiro se deu também a partir da construção e implementação da Lei Nº 10.639/2003, mais especificamente, enquanto política pública na construção de uma educação antirracista, pois, passados vinte e um anos de sua aprovação, o Contexto da Prática da Lei Nº 10.639/2003 continua necessitando do apoio e potência do Movimento Negro brasileiro, como também de governos mais progressistas.

Temos um longo e árduo caminho à frente, ainda mais em tempos de tantos retrocessos político-sociais, na educação e na promoção e preservação da arte e das culturas africanas e afro-brasileiras. Por isso, os processos de resistência diante da ascensão do conservadorismo e dos ataques às minorias são necessários para avançarmos na implementação efetiva da Lei Nº 10.639/2003 nas escolas do Brasil, no qual contamos com a presença histórica do Movimento Negro brasileiro.

Destacamos, por fim, o papel dos movimentos sociais na conquista de direitos de grupos historicamente excluídos, e é nesse sentido que o MNb se configura um relevante movimento que produz espaços de debate na educação, buscando assegurar aos negros o pleno exercício da cidadania, com respeito a sua história e cultura.

Defendemos, assim, que os currículos e práticas docentes, dos diversos níveis de ensino, em todas as regiões desse imenso e desigual país possam efetivamente e respeitosamente incluir a História e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**. 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. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.678**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março 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. Diário da Oficial da União. Brasília, DF, 19 mai. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 29 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.288**. Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Universidade de São Paulo/USP: São Paulo, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, n. 21, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, dez, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGktPjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Kabengele Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2ªed. Brasília, 2005, p. 155-172.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, nº 87, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>

LIMA, K. C. S.; PLASTER, J. A.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. A atualidade de Paulo Freire no “grito” sufocado dos oprimidos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19386.031>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas, **Educação e Sociedade**, nº 94, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

MARTINS, H. V. Outros personagens entraram em cena: o movimento negro e a emergência de uma " política racializada". **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 4, p. 1393-1414, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2018.42241>

PEREIRA, A. A. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 13-30, jan./abr. de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PEREIRA, A. A. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.21>.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

SILVA, R. T. C.; DUARTE, A. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 114-138, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2018.16.3.2244>.

Recebido em: 20/10/2024

Aprovado em: 23/12/2024