



Identidade racial negra no contexto da produção do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG¹

Black racial identity in the context of the production of the Municipal Education Plan of Diamantina/MG

L'identité raciale noire dans le contexte de la production du Plan Municipal d'Éducation de Diamantina/MG

Vanderson Ely Meira²
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Regina Célia do Couto³
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir como o tema da identidade racial negra foi apropriado no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG (2015-2025). Auscultamos os colaboradores sobre: compreensão do plano de elaboração dessa política; identificação das vozes integrantes; participação do movimento negro; abordagem do tema da identidade racial negra. Pelo exposto, a cena de elaboração do PME de Diamantina/MG configurou-se como um campo político marcado por debates sobre identidades, mas nem todas as vozes tiveram expressão para definir as matrizes da Lei nº 3.880/2015, que aprova o referido plano. Nesse campo de disputas, a identidade racial negra desenhada no processo de tessitura do plano é caudatária da visão colonial, uma vez que a população negra presente no contexto educacional diamantinense ainda não é considerada parte integrante desse processo.

Palavras-chave: Identidade racial negra. Políticas de currículo. Plano Municipal de Educação.

Abstract: This article aims to discuss how the theme of black racial identity was appropriated in the process of elaborating the Municipal Education Plan of Diamantina/MG (2015-2025). We listen to the collaborators on: understanding the Plan of the elaboration of this policy; the identification of the voices that integrate the process; the participation of the black movement; the approach of the theme of black racial identity. From the above, the scene of elaboration of the PME in Diamantina/MG, was configured as a political field marked by debates about identities, but not all voices had expression to define the nuances of Law No. 3.880/2015, that approves the referred Plan. In this field of disputes, the black racial identity drawn in the process of weaving the Plan is a consequence of the colonial view, since the black population, present in the educational context of Diamantinense, is not yet considered an integrantd part of this process.

Keywords: Black racial identity. Curriculum policies. Municipal Plan of Education.

¹ Este trabalho é parte da dissertação de mestrado “Identidade racial negra nas políticas de currículo: tensões e desafios no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG” – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: elymeiraufvjm@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6328015128163181>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7821-7582>.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: rcreginacouto@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0455467215932889>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5747-1418>.

Résumé: Cet article vise à discuter comment le thème de l'identité raciale noire a été approprié dans le processus d'élaboration du Plan Municipal d'Éducation de Diamantina/MG (2015-2025). Nous avons entendu les collaborateurs sur: la compréhension du Plan d'élaboration de cette politique; l'identification des voix intégrantes; la participation du mouvement noir; l'abordage du thème de l'identité raciale noire. De ce qui précède, le scénario d'élaboration du PME de Diamantina/MG, s'est présenté comme un champ politique marqué par des débats sur les identités, mais ce ne furent pas toutes les voix qui eurent une expression pour définir les nuances de la Loi n° 3880/2015, qui approuve ledit plan. Dans ce champ de discussion, l'identité raciale noire tracée dans le processus de formation du Plan est conforme à la vision coloniale puisque la population noire, présente dans le contexte éducatif « diamantinense », n'est pas encore considérée comme faisant partie intégrante de ce processus.

Mots-clés: Identité raciale noire. Politiques de programmes-cadres. Plan Municipal d'Éducation.

Recebido em: 12 de maio de 2020

Aceito em: 07 de junho de 2020

Introdução

Discutir identidades é pensar nas diferenças, [re]conhecer discursos em arenas de disputas. É também indagar sobre as políticas públicas de educação, as políticas de currículo e as políticas de identidade. Dessa forma, os resultados aqui compartilhados têm como objetivo central discutir sobre a apropriação do tema da identidade racial negra no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG (PME), por meio de análise de seis entrevistas realizadas com colaboradores da produção dessa política de currículo.

No Brasil, a questão da identidade racial negra associada às políticas de currículo ganha maior notoriedade com a atuação da Lei n° 10.639/2003, através de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a inserção no currículo escolar da temática da história e da cultura afro-brasileira. Silva (2013), ao refletir sobre essa lei, acrescenta que, desde os anos 1980, com os movimentos negros organizados, a afirmação pela identidade racial, bem como a afirmação por direitos específicos vem se constituindo em um campo cada vez mais visível. Tal busca por visibilidade, empoderamento e ocupação de lugares na sociedade constituem matéria para o estabelecimento de novos estudos como este que apresentamos sobre o processo de elaboração do PME de Diamantina/MG.

O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, sancionado pela Lei n° 13.005/2014, estabelece 10 diretrizes e 20 metas com suas respectivas estratégias para a organização da educação no Brasil. Dentre as dez diretrizes do PNE, evidenciamos a

terceira e a décima: “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]” (BRASIL, 2014). O art. 8º do PNE definiu o prazo de um ano para que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem ou adequassem os planos já aprovados em lei, em acordo com as suas diretrizes, metas e estratégias estabelecidas nesse plano.

Decorre que o PME de Diamantina/MG, devidamente produzido até junho de 2015, na corresponsabilidade com entes federativos, estava implicado a abordar questões de identidade e de diversidade racial. Tal documento provocou nossos questionamentos: qual o entendimento dos participantes sobre o campo de produção das políticas de currículo? Quais sujeitos participaram da elaboração do PNE de Diamantina/MG? Houve atuação de algum movimento negro? Como e se a questão da identidade racial negra foi apropriada no processo de elaboração do PME de Diamantina/MG?

O presente texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento apresentamos os pressupostos de pesquisa e o método; posteriormente, realizamos uma explanação do uso que fazemos do conceito de identidade racial, associando-o ao campo das políticas de currículo; por conseguinte, expomos os resultados das análises sobre as entrevistas.

A indução do objeto, o local da pesquisa: o percurso do método

Problematizar a identidade racial negra no contexto da produção do PME de Diamantina/MG resulta do entendimento de alguns aspectos de importância para esta pesquisa. Diamantina/MG é uma cidade construída pela mão de obra negra escravizada, uma área de concentração da diáspora africana. Essa compreensão está associada à história dos povos africanos negros que foram violentamente levados aos sofrimentos pelo colonialismo europeu, provocando lutas por libertação, por empoderamento e por ocupação de lugares (HALL, 2003). A adequação do conceito – diáspora africana – pode ser aferida pelo estudo de Martins (2014, p. 223), que descreve a massiva concentração de escravizados negros nas terras da Diamantina oitocentista: “[...] é fruto do sonho do diamante, para muitos a cidade mais portuguesa das Minas Gerais. Para outros, a mais africana das vilas mineiras”. Conforme o censo provincial de 1832, a população de negros escravizados de Diamantina/MG era de 6.617, um percentual de 53,6% da população total, obrigados aos trabalhos da mineração, do comércio, o doméstico, da lavoura, dentre outros⁴.

⁴ O senso não considerou a população de negros livres.

Num contexto, tão marcado pelo passado colonial, entendemos o quão se faz importante questionar o lugar que as identidades raciais negras ocupam nas políticas de currículo, especificamente, no PME de Diamantina/MG.

Assim, este texto é direcionado para questões raciais, desenhadas em um cenário diverso, singular, envolvido por uma organização racial bipolar, dada a contundente divisão do povo brasileiro entre negros e brancos (VIANA, 2003). Para tanto, a abordagem qualitativa foi o caminho metodológico realizado em três etapas: revisão bibliográfica, coleta e tratamento dos dados, e inferência dos conteúdos com apresentação dos resultados. A parte empírica da investigação consistiu em um estudo exploratório-descritivo combinado que, conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 85), “[...] são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno”.

O *corpus* de dados empíricos foi composto por meio de seis entrevistas semiestruturadas, realizadas com colaboradores da produção do PME de Diamantina/MG, representantes de dois segmentos: grupo de discussão da meta 22, item no qual se concentraram as discussões sobre identidades e grupo de dirigentes municipais, sendo três representantes de cada segmento.

Para preservar a separação das vozes, mesmo dentro dos próprios segmentos, os entrevistados foram nomeados como colaboradores e enumerados de 1 a 6. O Colaborador 1 é do sexo feminino, autodeclarou-se branca e possui formação de nível superior; o Colaborador 2 é do sexo masculino, autodeclarou-se branco e possui formação de nível superior; o Colaborador 3 é do sexo masculino, autodeclarou-se preto e estudante universitário. Quanto aos entrevistados do segmento de dirigentes municipais, o Colaborador 4 é do sexo masculino, autodeclarou-se negro e possui formação de nível superior; o Colaborador 5 é do sexo feminino, autodeclarou-se parda e possui formação superior; o Colaborador 6 é do sexo masculino, autodeclarou-se branco e possui formação de nível superior.

A análise dos dados, efetuada de acordo com o método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2010), considerou as etapas sugeridas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

Identidade racial: uma questão de significação

Negros, pretos, pardos, mestiços, negros pardos, negros mestiços, homens de cor, afrodescendentes, afro-brasileiros, não brancos. O que têm em comum? Ou se preferirem, o que os separa dos demais grupos raciais que constituem a população brasileira? Entramos no

campo da identificação. Assim, importa expandir um pouco mais os conceitos de identidade, de identidade racial e, sobretudo, de identidade racial negra.

Neste trabalho, a adequação do conceito de identidade está associada à produção de Hall (1992; 2003; 2014). Esses estudos dialogam entre si, contribuindo para abordagens atuais no terreno das identidades. Hall (1992) investiga a questão das identidades fazendo um recorte temporal do que denomina modernidade tardia e pós-modernidade, diferenciando três sujeitos que consubstanciam qualificações distintas de identidades. A relação temporal do sujeito com sua respectiva época é fator preponderante para essa caracterização, reconhecendo que, ao longo da história europeia, estruturaram-se três concepções de identidade: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

Vale ressaltar a compreensão da identidade do sujeito pós-moderno como postula Hall (1992). O entendimento perpassa a caracterização da própria pós-modernidade, como a época que marca o fim das grandes narrativas. Não há um objetivo inequívoco a nortear as vidas, o que resultou na fragmentação do saber humano e na dissolução da consciência epistêmica. A pós-modernidade não é um projeto, é a constatação daquilo que está acontecendo: ela destruiu a visão unitária de mundo e a confiança na ciência, na sua exatidão. Ou melhor, a pós-modernidade leva a uma nova visão da ciência que não é medida pela eficácia em vista da emancipação humana, mas da compreensão na limitação, não a solidez, mas a inconsistência. Uma produção em rede, na qual uma parte se apoia na outra e assim, talvez, alcance consistência, mas, sem afirmar, nem prever certezas.

A identidade do sujeito pós-moderno indica para a desconstrução de uma identidade mestra, centrada, e a afirmação da existência de identidades deslocadas, contraditórias internamente e externamente, incapazes de conciliar todas as perspectivas são várias e conflituosas, galgando para uma politização, para a construção de uma política de identidade. Por essa via, têm-se identidades em movimento, em contínua transformação, num “[...] jogo das identidades” (HALL, 1992, p. 19).

Por outro lado, a essa identidade aplica-se a perspectiva da hibridação. Segundo Hall (1992), as opiniões dos teóricos da identidade sobre o fenômeno do hibridismo se dividem entre aqueles que argumentam que o hibridismo e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado, e aqueles que, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, com a dupla consciência e com o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos.

Como, então, alcançar uma noção de identidade racial, sem que se caia numa percepção fixa ou sem incorrer num relativismo? É possível falar de uma identidade racial negra? Acerca

da identidade racial, Hall (1992) reconhece não existirem garantias do encontro de uma identidade racial e, especificamente, de uma identidade racial negra, pois esta é, até certo ponto, subjetiva. Portanto, se não é possível pensar em uma identidade pura, “[...] somos obrigados a reconhecer que elas são o que o moderno é, naquilo que Kobena Mercer chama a necessidade de uma estética diaspórica” (HALL, 2003, p. 343): um misto de apropriação e de adaptação, um híbrido. Mas tal hibridização não tolhe a autenticidade da identidade racial negra?

Como acentua Canclini (1997), a hibridação cultural é uma marca da América Latina - ao menos no âmbito teórico. Perpassa sua história e se acentua com a expansão da vida urbana. Assim, as culturas já não se organizam em grupos fixos e estáveis e a própria ideia de identidade subverte formas de essencialismos. Se, por um lado, a hibridação, característica de contextos sobretudo reminiscentes de sistemas coloniais, confunde a pureza das identidades, e toda identidade constituída por tais processos não corresponde a nenhuma identidade original, por outro lado, é preciso admitir que alguns traços originários sejam preservados.

Essa proposição corresponde ao que Hall (2003) denomina *significante negro*. Sem descartar a existência de um conjunto de experiências negras na história, Hall insere a ideia de um *significante negro* como elemento que preserva a experiência e a expressividade negra na dialética das identidades. Dessa forma, o conceito de identidade racial negra se amplia, uma vez que nos permite transitar, não na originalidade, mas nos traços, nas formas, nas experiências, na expressividade negra, entendendo-as com base no hibridismo cultural que as compõe.

Na experiência particular dos sujeitos negros, a pele pode ser um *significante* na construção da própria identidade. Na asserção de Bhabha (1998, p. 121), a pele é “[...] um fetiche do discurso colonial [...] o mais visível dos fetiches [...]”. Assim, um sujeito não é negro simplesmente pela cor da pele, mas é um elemento importante na dialética da identidade, sobretudo na luta contra o racismo pós-colonial. Essas ponderações nos direcionam a outro conceito de suma importância para entendermos a tessitura do PME de Diamantina/MG: os currículos.

Macedo (2006) analisa o campo do currículo pelo viés do enraizamento dos Estudos Culturais, com a fundamental proposição de que o currículo é um texto político, por ser um espaço-tempo cultural. Neste trabalho, interessa o caráter político do currículo, embora entendamos “[...] que o cultural, ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política”, (MACEDO, 2006, p. 285). Assim o currículo, primeiramente, é resultado de uma construção social, que incorpora as diversas formas de conhecimentos que participam desse processo. O currículo, como um texto político e elaborado nessa concepção, importa, sobretudo, com o caráter interpretativo do conhecimento que o constitui e o produz.

Como se relacionam currículo e identidade? Silva (2014) tem nos ensinado que o currículo é um campo de disputa em torno da significação e das identidades, das lutas por

hegemonia, tendo como objetivo desconstruir os processos de naturalização das relações desiguais na vida política e social. Conforme Silva (2014), a identidade racial negra experimenta processos de subalternização. “Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (SILVA, 2014, p. 102). No currículo as construções discursivas são elaboradas em meio a sutis sistemas de dominação que exercem influência sobre elas. O juízo sobre a organização social alicerçada nas separações causadas pelo colonialismo europeu não requer desconsiderar a proposição de que nenhuma força é dominante o tempo todo.

No Brasil, de acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 1995 e 2015, pessoas negras encontram-se em situação de desigualdades num comparativo à população de pessoas brancas. Os dados do IBGE do ano de 2015 apontam uma população de mais de 53,9% de pessoas negras no país, sendo que os negros estudam em média 1,6 anos a menos que os brancos, o trabalhador negro recebe uma renda de 58,2% do valor da média de renda do trabalhador branco e apenas 5,3% do total dos cargos de chefia e gestão são ocupados por pessoas negras.

Atinente a isso, no Brasil, as desigualdades entre negros e brancos são visíveis no nível de escolaridade, na renda média do trabalho, no acesso à moradia, nas taxas de mortalidade, que corroboram os impedimentos de mobilidade social aos negros. No Brasil, não há como separar a condição econômica da condição racial: são realidades que se cruzam, consubstanciam-se numa relação dialógica.

Esses dados contribuem para o entendimento dos processos de negação e de invisibilização da identidade racial negra no campo das políticas de currículo, bem como para a discussão do PME de Diamantina/MG, como uma política curricular que nos remete ao campo das identidades pensadas num cenário de disputas de poder e de dominação racial branca.

O campo de elaboração do PME de Diamantina/MG e os conteúdos das entrevistas: o que dizem os colaboradores

Um PME não corresponde simplesmente a uma política curricular do sistema municipal. É, antes, um planejamento estratégico para a educação de todos que frequentam as escolas sob sua responsabilidade, incluindo professores, alunos, especialistas, auxiliares de serviços gerais, dentre outros. Sendo um plano decenal, não pertence a uma gestão, mas atravessa vários mandatos executivos e legislativos. Um PME se estabelece no regime de colaboração entre os entes federados, prevalecendo, contudo, as deliberações de cunho

municipal. Precisa ser pensado como parte de uma conjuntura social, que dele participa e que também poderá ser influenciada por ele (MEC, 2014).

Desse modo, um PME se associa às demandas educacionais, às fragilidades, aos desafios e às potencialidades do município. Pressupõe incorporar as diferentes visões, vivências e sujeitos que compõem a sociedade. Nesse sentido, falamos em incorporar os diversos discursos das identidades raciais que compõem as identidades nacionais, isto é, um plano do povo para o povo. Do contrário, constituir-se-á em mais uma política deslocada de seus contextos (MEC, 2014).

Uma política curricular associa-se a processos sociais mais amplos, importando, nessa pauta, pensar as relações entre política e poder num determinado contexto que inclui múltiplas instituições e sujeitos sociais. Além de ser possível, através das políticas de currículo, encontramos vários sentidos e significados que constituem e corporificam distintos discursos, tal como tem nos ensinado Lopes (2006).

Dessa forma, a análise de conteúdo das entrevistas realizadas incide sobre quatro tópicos que foram categorizados na construção do PME de Diamantina/MG: compreensão do plano de elaboração das políticas de currículo; identificação das vozes presentes proponentes; participação do movimento negro; abordagem do tema da identidade racial negra no contexto da discussão.

Sobre análise da *compreensão do campo de elaboração das políticas de currículo*, isto é, do entendimento dos entrevistados sobre a cena de produção do PME de Diamantina/MG, os indicadores delineados nas entrevistas estão associados a jogo, disputa e negociação, o que foi apreendido através das falas do Colaborador 1 do grupo de discussão da meta 22, quando este afirmou que: “[...] *como era a regra do jogo.*”; “*Isso também é uma disputa política.*”; “*Isso é uma negociação da política*”.

Na asserção de Mainardes (2006, p. 52), os “[...] textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Assim, nossa investigação sobre a apropriação da identidade racial negra na elaboração do PME de Diamantina/MG considera uma análise em meio a processos que iniciam e que terminam no terreno das relações e das estruturas de poder e, como ressalta Mainardes (2006, p. 54), “[...] onde somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”. Relacionamos essa proposição ao entendimento do Colaborador 1, cuja afirmação demonstra que a produção do plano passou por disputas e negociações num jogo de discursos ambivalentes, mas apenas uma proposta venceu.

Na categorização sobre *identificação das vozes proponentes no discurso*, compreendemos esta como uma cena que não agregou a pluralidade de sujeitos e de discursos devidos, um campo de disputas marcado, sobretudo, pela ausência de forças negras. Pelos indicativos apontados pelos colaboradores da elaboração do PME de Diamantina/MG, observa-se que

estiveram presentes na cena de produção dessa política de currículo representantes da Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Legislativo Municipal.

Considerando que nenhum dos colaboradores tenha indicado, durante as entrevistas, a participação de representantes de coletivos e, de modo específico, coletivos negros, tal situação implicou no questionamento sobre a ausência dessas vozes, com base no qual obtivemos algumas informações. Com referência à *participação de representantes do movimento negro*, o Colaborador 4, do grupo de dirigentes municipais, aponta que essas vozes estiveram presentes na fase de elaboração do documento-base e das audiências públicas, o que foi assim expresso: *“Então eu acredito que eles estavam presentes, porque eu creio que o tema [da raça negra] foi trazido por um representante deles”*. Conquanto, no grupo de discussão da meta 22, o Colaborador 2 afirma que coletivos negros e/ou representantes do movimento negro não estiveram presentes: *“[...] mas não havia, por exemplo, no caso, um grupo negro, com a discussão negra lá”,* ainda que, como foi indicado pelo Colaborador 3 desse mesmo grupo,: *“[M]as tem representantes de questões raciais em Diamantina e não foram convidados”*.

No que tange ao movimento negro no Brasil, este exerceu um importante papel na promoção da causa negra, sobretudo a partir do século XX. “O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos [...]” (GOMES, 2012, p. 735).

Destacamos a Frente Negra Brasileira, uma das maiores entidades negras do século passado. Criada no ano de 1931, em São Paulo, atuou na união política e social da população nacional negra e na integração do povo afrodescendente à sociedade, sendo extinta em 1937. A União dos Homens de Cor fundada em Porto Alegre, em 1943, chegou a existir em 11 estados, atuou, sobretudo, no enfrentamento ao racismo. Ainda, o Teatro Experimental do Negro, fundado no Rio de Janeiro em 1944, buscou no incentivo à educação, à cultura e à arte meio de valorização social do negro, bem como as inúmeras Comunidades Remanescentes de Quilombos⁵ responsáveis, em boa parte, pela preservação do patrimônio cultural negro (PAIXÃO, 2006).

Os movimentos negros, desde a década de 1920, têm efetuado um significativo trabalho de luta contra o racismo e as formas de desigualdade social, a fim de desconstruir a imagem do negro como sujeito inferior. Gomes (2012, p. 733) considera o racismo pela lógica do

⁵ Reis e Gomes (2012) organizaram um importante estudo sobre a história dos quilombos no Brasil. Uma arqueologia singular, que atravessa as cinco regiões brasileiras alcançadas pelo esforço de 18 pesquisadores. A narrativa dessa saga pela liberdade é pano de fundo de “[...] uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos do nosso passado [...]”, tendo muito a contribuir (REIS; GOMES, 2012, p. 25).

pensamento abissal de “[...] tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência”. Esta seria, então, umas das características do movimento negro: politizar a raça, trazendo-a para o campo do debate político, acenando as desigualdades raciais e apontando caminhos de superação, uma luta pela resignificação da raça. O movimento negro assume o papel de visitar uma história escrita no viés das teorias pós-coloniais, e de desconstruir a imagem da raça inferior, numa possibilidade real do entendimento da raça como construção social.

A ausência de representações do movimento negro é danosa para o evidenciamento da causa negra, ainda que a questão não seja uma causa de grupo, mas, como asseveram Gonçalves e Silva (2000, p. 139), esses movimentos funcionam como instâncias educativas, transformando esses espaços de discussão política, aumentando a capacidade da sociedade “[...] para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra”. No contexto de Diamantina/MG, a elaboração de um PME sem ouvir essas vozes é preocupante, pois a diversidade de grupos negros poderia ter definido diferentes aspectos dessa política de currículo.

Santomé (2013) nos dá conhecimento para pensarmos sobre as vozes dos grupos sociais minoritários, que sofrem exclusão nos currículos, quando partem do entendimento de que a escola, na perspectiva de uma sociedade democrática, tem por função desenvolver nos alunos e nos professores a capacidade de reconstrução reflexiva e crítica da realidade; o que se dá pela inclusão de conteúdos culturais diversos, num projeto de currículo emancipador. Destaca as seguintes culturas marginalizadas pelo currículo escolar: “[...] as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; a sexualidade lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiência [...]; as vozes do terceiro mundo” (SANTOMÉ, 2013, p. 157). Na cena de elaboração do PME de Diamantina/MG, a identidade racial negra foi uma das culturas negadas já na composição dos grupos de discussão do texto dessa política curricular.

Corroborando o quadro de disparidades, as referências à *abordagem da identidade racial negra*, o Colaborador 5 do grupo de dirigentes municipais afirma que o tema fez parte das discussões “[...] na discussão sobre o eixo, redução das desigualdades sociais, ficamos mais na redução da desigualdade racial, num tratamento diferenciado [...]”. A proposição supracitada do Colaborador 5 contrasta com as afirmações do Colaborador 2 do grupo de discussão da meta 22: “[m]as eu me lembro que essa discussão sobre a história da cultura negra ela não surgiu em debate”. Nessa asserção, compreendemos um esvaziamento do conflito de raça, cujas bases podemos traduzir nos esforços de invisibilização do negro com base na invisibilização de sua história, como relaciona Paixão (2006) a respeito das narrativas do negro como um ser-sem-história. Pelo exposto, o PME de

Diamantina/MG – uma política de currículo – alicerçar-se numa monoculturalidade, baseando-se e reproduzindo uma identidade superior e universal: a identidade racial branca.

A negação das culturas marginalizadas, ao modo de Santomé (2013), dá-se em alguns modos: a trivialização, com a superficialidade e a banalidade no estudo dos grupos sociais negros; o trato *souvenir*, ou seja, ínfima presença da identidade racial negra no currículo; a estereotipagem, identificação do negro como sujeito primitivo, inferior, degenerado etc.; a tergiversação, ocultar ou deformar a história e a origem do negro para justificar a marginalidade. Na elaboração do PME de Diamantina/MG, essas formas de tratar a identidade racial negra foram identificadas.

Nesse sentido, essa política de currículo tem um caráter excludente da identidade racial negra. Não obstante, a necessidade de tratamento às questões de identidade racial requer uma releitura de conteúdo das políticas de currículo. Como salienta Silva (2014, p. 90), “[...] não haverá ‘justiça curricular’ [...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”.

O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar no qual as questões de identidade são estratégicas e institucionalmente colocadas, como afirma Bhabha (1998). Os currículos têm como uma de suas características serem o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também das identidades, dos valores, dos afetos. Os currículos contribuem na concepção do que os sujeitos são e se tornarão (SILVA, 2014). Reproduzem essa sociedade ao mesmo tempo em que são produzidos por ela e, nesses espaços, relações de força e de poder são permanentemente negociadas.

No Brasil, o tema da identidade racial foi inserido nos currículos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal, na categoria Pluralidade Cultural, em 1996. Todavia os temas transversais são pouco abordados, sendo, portanto, uma limitação para os discursos de afirmação racial negra sendo uma “[...] questão central de conhecimento poder e identidade” (SILVA, 2014, p.102).

Mas “[...] o currículo é lugar, espaço e território, o currículo é relação de poder [...]” (SILVA, 2014, p. 150). Desse modo, o currículo pode assumir o discurso de qualquer voz que se fizer dominante, porém, como verificamos, na esteira da história, as vozes subalternizadas ocasionalmente alcançam espaço, e o currículo tem se constituído uma ferramenta de opressão das identidades raciais minoritárias comumente silenciadas (SILVA, 2014, p. 150). Assim, o currículo, como um texto político, tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais lhe confirmaram. Contudo, o entendimento teórico a que se chega sobre a identidade racial negra no âmbito dessa política de currículo apresenta um contexto e este é, notoriamente, discriminatório.

Com base nos relatos do grupo de dirigentes, sobre *abordagem da identidade racial negra*, nota-se que o Colaborador 4 considera que o tema da raça negra foi contemplado, mas sem se dar uma ênfase à questão, como evidencia: “[...] *tratamento igualitário para todos, mesmas oportunidades, sem peso nenhum, eu acho que nem destaque para as raças [...], senão daqui a um tempo vamos ter que estar brigando pela igualdade de outras raças, eu acho que é para todos [...]*”. O Colaborador 2, do grupo de discussão da meta 22, afirma: “[...] *a questão negra através da cultura afro-brasileira estava já mais ou menos contemplada em alguns itens*”. Nesse campo de disputa, o negro ainda é o sujeito escravo da época de colonização portuguesa. Integrante de uma população presente nesse contexto social, mas que ainda não é interpretada pelos sujeitos mencionados como um constituinte da sociedade. As identidades raciais negras, por sua vez, encontram-se arraigadas a aspectos inferiorizados, reminiscências do debate racial ensejado pelas instituições científicas brasileiras no final do século XIX e no início do século XX (SCHWARCZ, 1993). Nesse sentido, toda ordem de empoderamento racial precisa, antes, subverter a própria negação para alcançar visibilidade.

Pelo exposto, a cena de elaboração do PME de Diamantina/MG se configurou como uma política curricular marcada por disputas sobre identidades, na qual nem todas as vozes tiveram expressão para definir as matizes da Lei nº 3.880/2015, que aprova o referido plano, resultantes dos processos de uma democracia mal consolidada. Isso configura indicativos de um “[...] projeto democrático [...] visto como uma negociação, uma relação de hegemonia que impede sua total realização”, como ensina Macedo (2006, p. 110).

As políticas de currículo, ao modo de Macedo (2006), são locais da ação pós-colonial, arenas de dominação, nas quais o inegociável é negociado. Nesses contextos, os processos de resistência das diferentes identidades subalternizadas não são capazes de alcançar expressivas vitórias. Mas, como observa Lopes (2004, p. 111), “[...] as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Essas afirmações nos possibilitam pensar outros possíveis desdobramentos dessa questão que poderão ser analisados para além das instâncias governamentais.

Considerações

Pela investigação do PME de Diamantina/MG, com base na compreensão do plano de elaboração das políticas de currículo, da identificação das vozes, da participação do movimento negro e da abordagem do tema da identidade racial negra, alcançamos algumas constatações.

A elaboração do PME de Diamantina/MG se constituiu em um campo disputas de cunho pós-colonialista⁶, sobretudo pela afirmação do imperativo de identidade do homem branco, determinante na cena de produção desse Plano. Verificamos que essa política foi elaborada por poucas vozes, sobretudo, marcada pela ausência de forças negras, sejam elas de sujeitos negros ou brancos, o que leva a destacar a ausência de representação do movimento negro, ainda que não se considere, como já dito, que a causa negra se restrinja a um grupo, mas a identificação dos sujeitos pertencentes à população negra, com seus discursos, tende a fortalecer o debate e/ou determinar os resultados de uma discussão.

Pelo que foi possível perceber, evidências do pós-colonialismo subsistem na sociedade contemporânea infiltrando em todos seus campos formas de racismo. O PME de Diamantina/MG, como política de currículo concebida em um desses locais, resulta de processos e de discursos racistas, uma vez que os negros foram excluídos de sua elaboração, um típico racismo à brasileira, que se estabelece, por invisibilização, por negação, numa nova roupagem, mas igualmente discriminatório e segregador. Ainda, concordamos com Schwarcz (2012) que caracteriza o racismo no Brasil como silencioso e ambivalente. Silencioso por assegurar uma universalidade e igualdade de direitos sedimentados numa falsa afirmação de ausência de discriminação, e ambivalente por imputar sempre o outro num jogo de denúncia. Por tudo, assentimos que na elaboração do PME de Diamantina/MG as diferenças raciais – históricas entre negros e brancos – foram tomadas como essenciais e constituíram fator para alicerçar as desigualdades entre esses grupos no tempo presente, uma vez que essa política de currículo assumiu os discursos daqueles que ocuparam os locais do colonizador, fortalecendo essa voz e, ao mesmo tempo, marcando o lugar do colonizado.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. *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*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020.

⁶ De acordo com SILVA (2000, p. 83), o termo pós-colonialista diz da análise, em que as relações de poder envolvidas no processo de construção da alteridade dos diferentes povos colonizados é considerada.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas, poderes oblíquos*. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350. Disponível em: <<http://www.cdrom.ufrgs.br/garcia/garcia.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

DIAMANTINA. Lei nº 3880/2015. *Plano Municipal de Educação*. Diamantina, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<http://diamantina.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/LEI-N---3880-DE-22-DE-JUNHO-DE-2015-PLANO-DECENAL-MUNICIPAL-DE-EDUCA---O.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro e educação: resignificando e politizando a raça*. Educação e Sociologia, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302012000300005>.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782000000300009>.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-0003.22072>.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, n. 26, p.109-118, mai. /jun./jul./ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000200009>.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000200007>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Marcos Lobato. *Breviário de Diamantina: uma história do garimpo de diamantes nas Minas Gerais (século XIX)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

Ministério da Educação (MEC). *O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações*. Brasília: MEC, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), 2014. 22 p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Lei nº 10.639/2003: 10 anos*. São Carlos. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. – 5. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIANA, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In ABREU, Martha; Soihet (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.