

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA JOSÉ MARQUES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PERCEPÇÕES  
DE GESTORES E GESTORAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**

**Brasília  
2010**

**ANA JOSÉ MARQUES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PERCEPÇÕES  
DE GESTORES E GESTORAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventudes, gênero e raça-etnia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cavalleiro.

**Brasília  
2010**

**ANA JOSÉ MARQUES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PERCEPÇÕES  
DE GESTORES E GESTORAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventudes, gênero e raça-etnia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Eliane Cavalleiro – orientadora - FE/UnB

---

Profª Drª Denise Botelho – membro - FE/UnB

---

Profª Drª Maria Lúcia de Santana Braga – membro externo –

---

Profº. Drº. Sales Augusto dos Santos – suplente - DEX/UnB

## DEDICATÓRIA

*À minha querida e amada mãe Sebastiana, que já  
passou para a eternidade, mas que em vida  
demonstrou sempre um amor incondicional por  
mim. Aos meus filhos, Uirá, Maíra e Luã, que são  
pessoas que me ensinam todos os dias o sentido da  
vida.*

*Ao meu pai Miguel, às minhas irmãs: Márcia, Maria  
José, Martha e Rosângela e irmãos Marquinho e  
Robson, que sempre foram companheiras/os  
torcendo pelo meu sucesso e acompanhando de  
perto, essa jornada de dois anos, repleta de  
emoções.*

*Aos meus cinco irmãos Hamilton, Moisés, Romero e  
Wilson, que mesmo não tendo acompanhado de tão  
perto minha caminhada, estiveram o tempo todo  
torcendo pelo meu sucesso.*

*A cada um/uma dos/as meus/minhas sobrinhos e  
sobrinhas/as netos/as, que são pessoas que amo  
muito.*

*Ao meu querido namorado, que durante todo o  
tempo me apoiou sem restrições.*

## AGRADECIMENTOS

Às minhas irmãs, irmãos, pai, filhos, enfim, toda minha família, que de maneira integral, torceu pelo meu êxito.

À professora Eliane Cavalleiro, uma pessoa sincera e amiga, que esteve sempre me ensinando, estimulando, demonstrando paciência e, quando necessário, cobrando. Foi a dedicação de minha orientadora um dos diferenciais para eu conseguir chegar até aqui, pois tudo o que fez foi com carinho.

Às minhas amigas, Eva, Auxi e Leila por terem cedido de seu precioso tempo um espaço para ler minha dissertação e emitir opiniões preciosas; Deusa por ter me orientado sobre os caminhos a serem seguidos dentro do MEC para a marcação das entrevistas e Valéria, que sempre me incentivou e ajudou no que eu precisasse.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento remunerado para meus estudos e aos gestores e gestoras do Ministério da Educação, por se disponibilizarem a responderem as entrevistas.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Denise Botelho e Maria Lúcia que aceitaram o convite para participar da banca examinadora e contribuíram de forma efetiva no momento da qualificação do meu projeto. Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Augusto Sales, por ter aceitado ser suplente na banca de defesa desta dissertação.

Agradecimento especial à Ana Paula Meire, que nos meus momentos de desânimo dizia: Ana continue, pois temos *sangue no olho*.

Às funcionárias da Secretaria da Pós Graduação da Faculdade de Educação, que sempre demonstraram atenção e prestaram a assistência necessária durante esses dois anos de curso.

Aos tantos e tantas amigas, que fizeram disciplinas comigo, pois de uma forma ou de outra me incentivaram a continuar escrevendo e prosseguindo para alcançar o final deste curso de mestrado.

## EPÍGRAFE

*...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.*

*Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

*Boaventura de Souza Santos*

## RESUMO

A dissertação aqui apresentada insere-se no campo dos estudos sobre políticas públicas e gestão da educação, com o recorte de raça. O entendimento de que as leis são estabelecidas para um povo, uma nação e não para parcela dela faz parte deste estudo. Assim, a compreensão da implementação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e de suas diretrizes como políticas públicas de educação é de interesse público e nacional e um preceito legal do Estado Brasileiro (Saviani, 2008, Cury, 2005 & Santos, 2003). Para tanto, o trabalho inicia-se com uma visão geral de como se constituiu uma ordem racista no Estado brasileiro, a história da educação no Brasil, com sua lógica excludente e a contribuição da eugenia para propagação do racismo na sociedade. Apresenta, ainda, parte dos estudos realizados pela Unesco, referentes à raça, que tinham o intuito de apresentar “um elogio da mestiçagem, assim como enfatizar a possibilidade do convívio harmonioso entre diferentes grupos humanos nas sociedades modernas” Fernandes, (2007:14), mas ao final, com as análises Roger Bastide e Florestan Fernandes, para a cidade de São Paulo, demonstraram as “falácias do mito”: Ao invés da democracia, o que apareceu foi a discriminação e, no lugar da harmonia, o preconceito (idem). Neste trabalho, serão apresentados alguns fatos que levaram o Estado Brasileiro a impregnar-se com as ideologias de inferiorização do negro, como: a degenerescência do mestiço, o mito da democracia racial e o racismo individual, institucional e cultural, estes últimos baseados nos estudos de Jones, (1973). Tais fatos são decisivos para fazer do racismo uma atitude de senso comum no seio da sociedade. No campo da gestão da política pública de educação, a ênfase está na omissão que os gestores demonstram no que tange a presença das questões etnicorraciais nas ações do Ministério da Educação. Para isso, foram realizadas doze entrevistas, com diretores, coordenadoras e técnicos educacionais de duas secretarias do MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), nas quais os gestores puderam emitir suas opiniões sobre a implementação das políticas públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana no âmbito do MEC. As análises das entrevistas tiveram por base os estudos culturais de Bogdan e Biklen, (1994), o método de análise de conteúdos e os procedimentos qualitativos de Triviños, (2008) e Creswell, (2007).

**Palavras chaves:** políticas públicas, gestão, educação, racismo.

## ABSTRACT

This dissertation concerns studies on public policies and education management, with emphasis on race. Here, we discuss the perception that laws are established for the whole population and nation, and not parts of it. Hence, the understanding of the implementation of article 26 A of LDB and its directives as public policies of education is of public and national interest and a legal precept of the Brazilian Estate (Saviani, 2008, Cury, 2005 & Santos, 2003). This work begins with a general view of how a racist order was constituted in the Brazilian Estate, the history of education in Brazil, along with its excluding logic and the contribution of “Eugenia” to the propagation of racism in society. We also present part of the studies made by Unesco, where they intended to present “um elogio da mestiçagem”, as well as a highlight on the possibility of a harmonious relationship between different human groups in modern societies” (Fernandes 2007:14), but ended up, with the analysis of Roger Bastide e Floretan Fernandes, for the city of São Paulo, demonstrating the “fallacies of the myth”. Instead of democracy, they showed discrimination and instead of harmony, prejudice. In this work, we will present a number of facts that drove the Brazilian Estate to absorb ideologies that led to undervalue black people, such as the degeneration of the “mestiço”, the myth of racial democracy and individual, institutional and cultural racisms, these last ones based on the studies of Jones (1973). These facts are crucial to turn racism into an attitude of common sense in the midst of society. Concerning the management of educational public policies, emphasis is given to the disregard showed by managers towards the presence of ethnicracial questions in the actions of the Ministry of Education (MEC). In order to assess this issue, twelve interviews were undertaken with directors, coordinators and educational technicians of two MEC Secretaries, the Secretary of Basic Education (SEB) and the Secretary of Continued Education, Alphabetization and Diversity (Secad). Here, the managers emitted their opinions about the implementation of public policies and about management of education for the teaching of Afro-Brazilian and African culture and history in the ambit of MEC. The analyses of the interviews were based on the cultural studies of Bogdan and Biklen (1994). The content analysis as well as the qualitative procedures followed the methods of Triviños, (2008) e Creswell, (2007).

**Key words:** public policies, management, education, racism.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça – 2003.....	53
<b>TABELA 2</b> – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça.....	54
<b>TABELA 3</b> - Caracterização do grupo de gestores entrevistados.....	96

## LISTA DE SIGLAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AI	- Atos Adicionais
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arena	- Aliança Renovadora Nacional
ANC	- Assembléia Nacional Constituinte
Cadara	- Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
Cepal	- Comissão Econômica para a América Latina
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Coneb	- Conferência Nacional de Educação Básica
CNM	- Confederação Nacional de Municípios
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FCP	- Fundação Cultural Palmares
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	- Grupo de Trabalho
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	- Leis de Diretrizes Orçamentárias
LOA	- Lei de Orçamento Anual
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MDE	- Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEABs	- Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	- Partido Democrático Social
PICs	- Projetos Inovadores de Curso
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PRONAICA	- Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSECD	- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	- Secretaria de Educação Básica
Secad	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH	- Secretaria Especial de Direitos Humanos
Seif	- Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
Semtec	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SNI	- Sistema Nacional de informações
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sesu	- Secretaria de Educação Superior
Setec	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEN	- Teatro Experimental do Negro
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	- União Nacional dos Estudantes
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniafro	- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 – Concepções de estado, política pública e gestão: um olhar sobre a história da educação brasileira.....</b>	<b>17</b>
1.1 Estado: concepções históricas, legais e políticas.....	17
1.2 Política de educação no Brasil: da religiosa à democrática.....	21
1.2.1 Educação pública religiosa: conquista de nativos.....	22
1.2.2 Poder público estatal: laicidade da educação brasileira.....	24
1.2.3 A família real portuguesa: indícios de mudanças.....	25
1.2.4 Educação pública estatal: ainda no Império.....	26
1.2.5 A educação na República: características desse período.....	31
1.2.6 De Getúlio a Goulart: apontamentos sobre a educação.....	32
1.2.7 Educação brasileira: militares no poder.....	38
1.2.8 Educação pós-militarismo: de Sarney a Lula.....	41
1.2.8.1 Governo Sarney: rima entre educação e indefinição.....	41
1.2.8.2 Collor e Itamar: dois governos, duas direções.....	42
1.2.8.3 FHC: marcos legais e programas.....	44
1.2.8.4 Lula: novos discursos, antigas e novas práticas.....	47
<b>2 Conceitos fundantes e outros.....</b>	<b>59</b>
2.1 Educação, política pública e gestão.....	59
2.2 – Aspectos étnico-raciais: uma abordagem conceitual.....	65
2.2.1 Eugenia: a rendição do Estado.....	68
2.2.2 Estudos da Unesco: resultado inesperado.....	70
2.2.3 Conceitos e reflexões.....	73
2.2.3.1 Raça e etnia.....	73
2.2.3.2 Ideologias: introjetando sentidos e sentimentos.....	75
2.2.3.3 Significando: preconceito, discriminação e racismo.....	78
2.2.3.4 Ações afirmativas: tempo determinado.....	85
<b>3 A pesquisa.....</b>	<b>87</b>
3.1 Base teórica.....	87
3.2 Entrevistas e observações: o porquê dessas escolhas.....	92
3.3 Vivências no campo.....	93

3.3.1	O percurso.....	93
3.3.2	As limitações.....	95
3.3.3	Caracterização do grupo.....	96
<b>4</b>	<b>Análises das categorias: das percepções às ações dos/as gestores/as.....</b>	<b>100</b>
4.1	Previsões e constatações.....	100
4.2	Percepções dos gestores: do racismo ao antirracismo na educação.....	101
4.3	Percepções dos gestores: implementação do artigo 26 A da LDB.....	112
4.3.1	Diversidade/especificidade da temática racial.....	112
4.3.2	Recursos para implementação da lei.....	126
4.3.3	Ações previstas:.....	129
4.3.4	Síntese de ações do MEC: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.....	134
4.4	Gestão: ações que objetivam à educação das relações étnico-raciais.....	137
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>154</b>
	APÊNDICE A - Carta de apresentação aos gestores do MEC.....	166
	APÊNDICE B - 1º Roteiro de entrevista para os gestores do MEC .....	167
	APÊNDICE C - 2º Roteiro de entrevista para os gestores do MEC.....	168
	APÊNDICE D - Composição da Cadara.....	169



## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere nos estudos sobre racismo, políticas públicas e gestão da educação. A reflexão que pretendo realizar tem por principal objetivo: compreender as percepções de gestores do Ministério da Educação (MEC) sobre a implementação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004 e Resolução nº 01, de 2004). Por meio dessa legislação são estabelecidas orientações de conteúdos e trabalhos político-pedagógicos a serem incluídos nos sistemas de ensino e as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº 10639/2003. Seu contexto analítico tem por base uma série de doze entrevistas com diretores, coordenadores e técnicos da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), ambas do MEC.

Além da minha situação de mulher negra, que trabalhei no Ministério da Educação por oito anos e que sempre vi o racismo no Brasil como um fenômeno forte e de extrema complexidade, esta pesquisa surgiu de estreita relação que tenho com a temática étnico-racial, que teve seu início em 2001, no MEC, quando participei, de suplente, no Grupo de Trabalho Interministerial responsável por revisar o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal (CF)/1988, que trata da regularização das terras de remanescentes de quilombos.

Em 2003, foi iniciado no MEC um trabalho direcionado à formulação, avaliação e execução de políticas públicas de inclusão educacional da população negra nos sistemas de ensino brasileiro, do qual também participei. Um dos principais aspectos desse trabalho foi à implementação dos artigos 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, públicos e privados e institui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da

Consciência Negra, respectivamente, além dos estudos sobre as diretrizes curriculares nacionais, que regulamentam, a legislação em foco.

A partir do trabalho de implementação dessa nova legislação, passei a transitar por diversos estados e municípios do Brasil, a fim de representar o MEC em seminários, fóruns e reuniões de gestores. Nessas viagens percebi que a visão dos gestores sobre a política pública de implementação da Lei ocorria de forma diversa e em graus distintos de compromisso.

No meu trabalho cotidiano percebia que alguns gestores viam a alteração da LDB como uma atitude imprescindível do Estado Brasileiro para a melhoria das relações raciais de seu povo e afirmavam ser o conhecimento da História do negro e a mudança de postura da sociedade perante essa parcela da população fatores importantes para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, porém outros se reportavam à alteração da LDB como algo sem muita importância para o contexto racial e educacional brasileiro.

Diante das posturas dos gestores, naquela ocasião, o que de início era apenas um olhar se transformou em reflexões e, estas, em desejo de aprofundar os conhecimentos relacionados à temática racial. Conhecê-la, investigá-la, enfim, pesquisar como ocorre o processo de gestão do artigo 26 A e do Parecer CNE/CP N° 03/2004, que regulamenta a Lei.

O proceder dos gestores municipais e estaduais, aliado ao comportamento de alguns gestores do MEC, que em situações de trabalho privilegiavam determinadas ações em detrimento de outras, instigou-me a investigar se as pessoas que gerem a educação em nível federal agem da mesma forma àquelas que administram a educação em níveis estadual e municipal.

A proposta inicial era pesquisar o Curso Educação **Africanidades** Brasil, que foi oferecido pelo MEC em parceria com a Universidade de Brasília e teve por objetivo implementar o artigo 26 A da LDB. Esse curso foi de enorme proporção, a pretensão inicial era formar 25 mil professores, mas ao final formou 6 mil professores. Sua ocorrência foi pontual, durou apenas seis meses e se destinou aos/às professores/as. Assim, a pesquisa que eu propunha, com foco na gestão dos sistemas de ensino, não se concretizaria com o Curso **Africanidades** Brasil, a partir disso, a mudança do objeto de estudo se tornou necessária. Ficou então decidido a investigação sobre as atitudes dos

gestores e das gestoras do MEC frente à implementação da citada legislação.

Os/as gestores/as foram selecionados/as considerando que o foco da pesquisa é a educação das relações étnico-raciais na educação básica. As entrevistas foram realizadas, em forma de amostra, com três diretores, cinco coordenadoras e quatro técnicos. A partir disso, desenvolvi a análise dos dados colhidos nas entrevistas, estabeleci categorias que me permitiram o entendimento de como se estabelecem as prioridades de implementação de políticas públicas no âmbito das duas secretarias selecionadas. Foram analisadas, também, como ocorrem os processos de gestão dessas políticas, que perpassam ao envolvimento da sociedade civil nas ações do MEC, à visão que os gestores têm sobre a temática étnico-raciais e ao grau de importância dispensado, por esses/as gestores/as, quando da implementação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes, no cotidiano do trabalho no MEC.

É importante destacar que os elementos da gestão da educação aqui considerados são: o planejamento, a execução e a avaliação, que abarcam toda a política, conforme defendem Wittmann e Franco, (1998). Os técnicos são considerados gestores, porque mesmo sem o poder de decisão para definição das ações a serem desenvolvidas, eles acompanham, as avaliam e as planejam, juntamente, com os coordenadores e diretores.

Desse modo, o trabalho apresentará, de forma breve, a história da política de educação no Brasil, visando entender os porquês de ausências significativas de gestão na trajetória da educação brasileira. Esse passado é um ponto vital para a compreensão da atual política desenvolvida no país que, segundo Vieira “[...] o movimento da história não é linear, identificar sua seqüência permite uma reconstrução do real”. (2007: 16).

Para compreender as percepções de gestores educacionais sobre uma legislação que aponta para direitos de uma parcela da população, que por anos foi excluída, é necessário partir de uma análise histórica, que proporcione o entendimento dos fatores que contribuíram para a exclusão desse grupo e discutir conceitos que são fundantes da desigualdade racial. Nesse sentido, refletir-se-á sobre a formação do Estado Brasileiro e o lugar do negro, nesse Estado; o estabelecimento de políticas públicas de educação pelo Estado e a gestão dessas políticas no interior do MEC.

## **1 Concepções de estado, política pública e gestão: um olhar sobre a história da educação brasileira.**

### **1.1 Estado: concepções históricas, legais e políticas**

Argumentar sobre a formação do Estado brasileiro torna imperioso evidenciar sua base conceitual. Há diversos autores, tais como: Faoro, (1975), Holanda, (1995), Schwartzman, (1988), apresentando formas diferentes de expressá-lo e defini-lo. Os conceitos estabelecidos por Dallari e Mendonça vêm ao encontro das aspirações deste trabalho de pesquisa, quando os autores afirmam que:

a denominação de Estado (do latim status = estar firme), significando situação permanente de convivência e ligada à sociedade política, aparece pela primeira vez em “O Príncipe” de Maquiavel, escrito em 1513, passando a ser usada pelos italianos sempre ligada ao nome de uma cidade independente, como, por exemplo, stato di Firenze. De qualquer forma, é certo que o Estado, indicando uma sociedade política, só aparece no século XVI, e este é um dos argumentos para alguns autores que não admitem a existência do Estado antes do século XVII. Para eles, entretanto, sua tese não se reduz a uma questão de nome, sendo mais importante o argumento de que o nome Estado só pode ser aplicado com propriedade à sociedade política dotada de certas características bem definidas. A maioria dos autores, no entanto, admitindo que a sociedade ora denominada Estado é, na essência, igual à que existiu anteriormente, embora com nomes diversos, dá essa designação a todas as sociedades políticas que, com autoridade superior, fixaram as regras de convivência de seus membros. (Dallari, 1995: 43). O Estado, para Gramsci, não é nem sujeito – algo a pairar, incontestemente, acima da sociedade –, nem objeto – como propunham algumas leituras marxistas economicistas –, mas sim uma Relação Social, ou seja, a condensação das relações sociais presentes numa dada sociedade. Nesta nova ótica, o Estado é atravessado pelo conjunto das relações sociais existentes numa formação social determinada, incorporando, em si mesmo, os conflitos vigentes na formação social. (Mendonça, 1998: 19).

Portanto, o Estado, quando definido por Mendonça, com base nas ideias de Gramsci, passa a ser um misto de sociedade política e social. Ou seja, seu sentido se amplia, não trata apenas da esfera econômica que o comanda, mas também das relações ideológicas, culturais, políticas, enfim, trata-se de todas as relações existentes em uma sociedade.

Logo, partindo desse conceito, é possível afirmar que as atitudes e decisões políticas de um Estado dependem, em grande parte, de sua própria concepção de existência. No caso brasileiro, suas características foram pautadas no

colonialismo/escravismo, patrimonialismo, corporativismo e, mais recentemente, apresenta-se com fortes traços neoliberais. Assim, concordando com Carnoy, (1990), Martins, (1985) e Gouvêa, (1994), o Estado nasce sob uma égide conservadora e dependente.

Quando foi imposta ao Brasil a lógica do colonialismo/escravismo, as regras foram ditadas por Portugal e o que se produzia era para o sustento da metrópole. Conseqüentemente, o índio, de início, e os negros, posteriormente, foram escravizados e coisificados. Nessa lógica, afirma Pedrão, que

O período colonial da história brasileira foi parte de um movimento de colonialismo, que teve seu próprio dinamismo e suas contradições. O colonialismo moderno, isto é, aquele formado e desenvolvido desde o século XV, baseou-se em converter pessoas e recursos naturais em mercadorias, mediante o sistema mercantil internacionalizado mediante um uso irrestrito de força militar e com o apoio ideológico da religião. Foi sucedido pelo colonialismo industrial, que procurou matérias primas industriais e energéticas. O colonialismo moderno constitui a maior contradição com as pretensões de civilização e de efeito civilizatório, porque se sustentou na máxima contradição ética, que é o direito da vida sobre outros, na forma da escravidão e na do extermínio de grupos dominados. (Pedrão, 1999: 1).

Além de, inicialmente o Brasil ter sua base colonialista/escravista, apresentou-se como um Estado patrimonialista, no qual não há uma divisão clara do que seja atividade pública ou privada Schwartzman, (1988a). O processo de patrimonialismo teve início ainda no período colonial, quando o Brasil se encontrava apenas em condição de patrimônio da coroa portuguesa. Naquele momento, Portugal enviava seus funcionários, que vinham para o Brasil com objetivo de ocupar cargos administrativos. Nesses cargos, os funcionários se corrompiam e não demonstravam fidelidade às ordens do rei<sup>1</sup>.

Faoro, ao analisar tal período, compreende que "O funcionário é o outro eu do rei, um outro eu muitas vezes extraviado da fonte de seu poder." (Faoro, 2001, p. 199). É possível verificar, por meio dessa assertiva, que os funcionários sendo um outro "eu" do rei se utilizavam da ocupação de cargos públicos e da posição de representantes do rei, para tirarem proveitos pessoais. O rei, ao instituir tais funções, desejava que fossem cumpridas as ordens reais. Porém, o resultado foi a formação de uma classe dominante, contemplada com diversas regalias.

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre o patrimonialismo: FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Homens Livres na Ordem Escravocrata. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969. HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. José Olympio. ed. 1986. LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976. 3°. ed.

A temática do “patrimonialismo” tem sua matriz nos conceitos de Weber e, em via de regra, tende a associar, como ideia principal, o trato da coisa pública pela autoridade, como se fosse privada. O “patrimonialismo” ou neopatrimonialismo no Brasil foi e, em alguns casos, ainda é uma realidade:

No caso brasileiro, a coexistência de um Estado com fortes características neopatrimoniais levou, no passado, à tentativa de organização da sociedade em termos corporativos tradicionais, criando uma estrutura legal de enquadramento e representação de classes que perdura até hoje. Ao mesmo tempo, no entanto, o mercado se expandia, a sociedade se tornava mais complexa, e formas autônomas de organização e participação política eram criadas. [...] Os sistemas de cooptação ocupam um lugar intermediário entre os sistemas corporativos e a política aberta de grupos de interesse. Quando são efetivos, tendem a reduzir o conflito político pela limitação de seu escopo. Ao estabelecer monopólio irreduzível de privilégios eles criam, ao mesmo tempo, estruturas de participação política débeis, sem consistência interna e capacidade organizacional própria. (Schwartzman, op. cit.: 53).

Portanto, um Estado patrimonialista privilegia os interesses de grupos e pode levar a outra prática, que é a do corporativismo. O corporativismo, que surgiu no Brasil nos anos 30 do século passado, foi outra característica apresentada pelo Estado Brasileiro. Seu surgimento no Brasil ocorreu como uma tentativa de responder à crise da política tradicional e de amenização dos conflitos advindos das lutas de classe.

O sistema corporativista, na visão de Schwartzman, (1988b), teve por base, dentre outros, três componentes: a) a substituição do conceito de representação política territorial, típico das democracias liberais e o da representação política classista, apresentada pelos partidos políticos de esquerda, pelo da representação corporativa de interesses funcionais. b) a ideia de que cada qual desempenha seu papel numa sociedade, cujos órgãos são as corporações profissionais. Portanto, os interesses devem ser harmonizados, e as entidades corporativas, como sindicatos, conselhos profissionais, instituições de formação de obra e educacionais que se vinculam ao Estado, que, por seu turno, tem uma função que só pode caber a ele mesmo. c) por fim, a ideia de que os eventuais conflitos de interesses não seriam maiores que a harmonia e a colaboração de grupos funcionais – mestres e aprendizes, patrões e empregados, dirigentes e trabalhadores – nas corporações.

No corporativismo a ordem nacional e o crescimento econômico têm um maior peso, ficando a democracia reduzida, ou seja, o Estado se coloca a favor do capitalismo. Do ponto de vista de Carnoy, (op. cit.: 316), “no corporativismo, o Estado assume o

papel central no desenvolvimento capitalista e a democracia é reduzida em nome do crescimento econômico e da ordem nacional.” O corporativismo também “tem sido usado na literatura para se referir a uma forma de organização estamental da sociedade, e fez parte, durante várias décadas, das propostas políticas dos regimes autoritários, principalmente àqueles de inspiração católica conservadora.” (Schwartzman, 1988b: 52).

Ainda, para expressar as bases da formação do Estado Brasileiro, é possível afirmar que suas bases se apresentam, atualmente, com fortes traços neoliberais. Esses traços podem ser percebidos nos setores econômico, social, político, educacional, dentre outros. No setor da educação, por exemplo, verificamos uma prática meritocrática nas escolas públicas e particulares. Um dos discursos neoliberais diz respeito à aquisição de riqueza e poder por meio do mérito. Na visão de Azevedo,

“[...] os neoliberais localizam as raízes das desigualdades na distribuição desigual de oportunidades educacionais que, por seu turno, conduzem à desigualdade das rendas e riquezas. Desta perspectiva, é a oferta de chances educacionais que permite aos mais habilitados, estimulados por um sistema meritocrático, ascender na escala social e econômica.” (Azevedo, 2004: 29).

No entanto, Silva (1995) afirma que “o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”. Vale destacar, que a concepção de Estado interfere na vida social, em geral, e no sistema adotado por esse Estado, em particular.

As características do Estado brasileiro, por um longo período de sua História, têm suas estruturas baseadas no colonialismo/escravismo, patrimonialismo, corporativismo e com traços neoliberais, Azevedo (2004) e Silva (2001). Essas características levam o Brasil a ser um dos países com a pior distribuição de renda e desigualdade racial, do planeta. Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA mostram, que:

no caso dos diferenciais de raça, os indicadores usualmente adotados captam bastante bem as desigualdades entre brancos e negros, retornando rendimentos per capita sistematicamente inferiores para estes últimos. Tomando-se as informações para 2007, temos que 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro, ou 41,7%, da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade. No caso de indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 6,6% dos brancos recebem menos de 1/4

de salário mínimo per capita por mês, esse percentual salta para 16,9% da população negra, quase três vezes mais. Isso significa 20 milhões a mais de negros pobres do que brancos e 9,5 milhões de indigentes negros a mais do que brancos. (IPEA - Retrato das Desigualdades de gênero e raça, 2008: 33).

Com isso, o negro no Brasil – homem e mulher – além de sofrer preconceitos raciais e de gênero, encontra-se excluído de setores fundamentais da sociedade, como: saúde, educação, segurança. É nessa posição, como explicita os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que o negro se encontra na pirâmide social. Para Henriques, a “desigualdade resulta de um acordo excludente que não reconhece a cidadania para todos, na qual a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes espaciais e temporais dos brasileiros.” Henriques (2002: 11).

Portanto, compreende-se que dos setores sociais básicos dos quais o negro é excluído, a educação é o que contribui de forma decisiva para a mobilidade social dos indivíduos. A educação influencia nas chances de integração do indivíduo na sociedade e na transformação da situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças. Para uma melhor compreensão de como se construiu a política de educação no país, será apresentada uma breve história dessa política.

## **1.2 Política de educação no Brasil: da religiosa à democrática**

Com base em estudos realizados por (Luzuriaga, apud Vieira e Farias, 2007: 17), em meados do século XX – 1950 – sobre a História da educação pública, este breve histórico abordará da educação pública religiosa (séc. XVI) até a educação pública democrática (séc. XX). A ideia é apresentar a essência da política educacional brasileira que compreende da chegada dos jesuítas até a atualidade, para que, a partir disso, haja o entendimento do que é a política educacional brasileira no século XXI.

A política educacional no Brasil tem seu princípio com a educação pública religiosa iniciada pelos jesuítas, que, não diferentes dos portugueses que aqui aportaram em 1500, tinham por principal objetivo a exploração das riquezas naturais das novas terras.

Três momentos marcaram a construção do projeto colonial. Primeiro a conquista dos nativos pela fé; segundo a extrapolação, por parte da igreja, da obra da catequese,

acumulando bens e riquezas, sendo, com isso, expulsos e o poder público estatal tentando dar um caráter laico à educação brasileira; e por último, a ocorrência da transferência da família real – vinda de D. João VI – para o Brasil e com ela indícios de alteração do cenário cultural brasileiro.

### **1.2.1 Educação pública religiosa: conquista de nativos:**

Os primeiros educadores do território colonial foram quatro padres e dois irmãos jesuítas, que chegaram acompanhados pelo primeiro governador geral, Tomé de Sousa<sup>2</sup>, em 1549. O principal objetivo deles era difundir a fé católica, conforme o estabelecido por D. João III, em Portugal. A ação dos jesuítas dava-se por meio da Companhia de Jesus<sup>3</sup>, que assegurava ao novo território a hegemonia espiritual da Metrópole.

A estada dos jesuítas no Brasil, orientada por Manoel da Nóbrega<sup>4</sup>, pode ser classificada, segundo Vieira e Farias, em duas fases: a primeira destinada ao “ensino das primeiras letras, a catequese, a música e algumas iniciações profissionais” (op. cit.: 35) e a segunda voltada ao ensino de teologia, filosofia e humanidades. Contudo, as duas tinham por objetivo maior a educação religiosa, mesmo porque não existiam outras formas de escolarização.

Nesse período a educação para os negros representava um processo de adaptação social, com base numa visão cristã de mundo, cuja organização pedagógica era voltada para a repressão, que tinha por principal objetivo moldar essa população para agir de acordo com a moral e o comportamento social da época. (Ferreira e Bittar, 2000).

Na visão de Leite,

Os Escravos Negros não eram livres para buscarem a instrução média e superior, e claro está que o senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles Bacharéis ou Sacerdotes. A instrução ou educação, que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja. E a Igreja foi à única educadora do Brasil até ao final do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil. (Leite, 1945: 144).

---

<sup>2</sup> Nomeado em 1548 o primeiro Governador Geral do Brasil.

<sup>3</sup> A Companhia de Jesus no Brasil in Brasil História / Antonio Mendes Jr., Luís Roncari, Ricardo Maranhão. - São Paulo: Digitalmídia Editora Ltda, 1995. Brasil Indígena: 500 anos de resistência / Benedito Prezia, Eduardo Hoomaert. - São Paulo: FTD, 2000. O Povo Brasileiro - A formação e o sentido do Brasil / Darcy Ribeiro. - São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>4</sup> Cartas Jesuíticas I - Cartas do Brasil (1549-1560) - Manoel Da Nóbrega.

Enquanto os cursos de humanidades eram intitulados de cursos inferiores, os de teologia e filosofia eram os superiores, sendo que todos tinham por princípio a imitação. Vale lembrar, que em outros países da Europa, nessa época, ocorria o período renascentista, no entanto, Espanha e Portugal ficaram na contramão da história mantendo-se afastados da modernidade e adotando uma educação rígida, com a prevalência da ornamentação do espírito. Romanelli apud Vieira e Farias afirma no trecho abaixo, que a escola:

se transforma numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. Na fase colonial, este tipo de ação escolar é também o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar essa cultura marcada pelo autoritarismo e pela quase absoluta ausência de possibilidades de inovação. (op. cit.: 36).

Em 1759, cerca de duzentos anos após sua chegada, os jesuítas são expulsos por Marquês de Pombal<sup>5</sup>. A expulsão ocorreu quando Portugal se apercebeu de que o poder da igreja havia extrapolado a questão da educação religiosa, e seu poder educacional tomado corpo, alcançando dimensões políticas e econômicas em toda a colônia.

A opção escolhida por Portugal foi à expulsão dos jesuítas, para a manutenção de sua sobrevivência política. Os jesuítas se foram, mas suas obras ficaram na colônia. O resultado foi um total de “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (Azevedo apud Vieira e Farias, 2007:36).

Na tentativa de conter a força dos jesuítas Pombal tomou uma série de medidas legislativas, dentre elas:

- 1759. Junho, 28. Alvará – Extingue todas as classes e escolas jesuítas e reformula o ensino das *Letras Humanas*.
- 1759. Setembro, 3. Lei – Expulsa *dos seus reinos e domínio os regulares da Companhia de Jesus*.
- 1761. Fevereiro, 25. Alvará - Confisca os bens da Companhia de Jesus, integrando-os nos da Coroa.
- 1773. Setembro, 9. Carta de Lei – Concede o *Real Beneplácito* para a execução da Bula do Papa Clemente XIV *Dominus, AC Redemptor Noster Jesus Christus* que extingue a Companhia de Jesus. (Férrer apud Vieira, op. cit.: 37).

Vale lembrar que segundo, Veiga (2000), os negros escravizados e, mais especificamente, as crianças negras, mesmo livres, eram proibidas de freqüentar qualquer escola, pelo menos até o final da primeira metade do século XIX.

---

<sup>5</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, poderoso político português na época do Brasil Colônia – nasceu em 1699, (Lisboa) e morreu em 1782, (Pombal).

O período pombalino entrou para a história do Brasil como um momento importante na educação, pois o poder público estatal assumiu a responsabilidade pela definição dos rumos educacionais. Começa-se, então, uma nova fase na educação do país, conforme será abordado a seguir.

### **1.2.2 Poder público estatal: laicidade da educação brasileira**

O esforço de Pombal ao assumir a educação brasileira era o de emancipar a educação pública das influências jesuíticas, promovendo uma educação pública estatal, que fosse laica e se contrapusesse à educação pública religiosa até então existente.

Estudiosos, tais como: Castelo (1970), Azevedo (1976), Almeida (1989) afirmam que há poucos escritos sobre essa fase da história educacional do país. Há, inclusive, quem diga que foi uma fase prejudicial<sup>6</sup> à educação, pois causou uma ruptura de toda a organização educacional instalada no período colonial. Mas há os que afirmavam que foi na fase de Pombal que o Estado oficializou o ensino<sup>7</sup>.

Esse período foi marcado por promessas do poder público. Promessas que nem sempre se efetivaram, mesmo porque havia certa hostilidade de Portugal em relação à instrução pública, visto que isso poderia acarretar um maior espírito nacional (Vieira e Farias, op. cit.)

Em 1768 foi promulgada a Lei fundadora da Real Mesa Censória a qual cuidou dos assuntos concernentes à educação. Em 1772, por meio de uma nova Lei, criou-se as Escolas Menores, inspecionadas pela Real Mesa Censória e decretou-se o Alvará da Lei, que regula a cobrança de Subsídio Literário, que serviu para manter o ensino elementar e secundário. O Subsídio Literário foi extinto em 1835, em sua breve existência se apresentou pautado numa série de registros de abusos, corrupções e fraudes.

Foi também nesse período que surgiram as aulas régias<sup>8</sup> e os mestres régios. As aulas régias se configuraram como as primeiras expressões do sistema de ensino público

---

<sup>6</sup> FÉRRER, Francisco Adegildo. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (séc. XVIII)*. São Paulo 1997. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo.

<sup>7</sup> CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do ensino no Ceará. Fortaleza*: Departamento de Imprensa Oficial, (1970: 30), AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura: a cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, (1976: 50) e ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil: 1500-1889*. São Paulo: EDUC, (1989).

<sup>8</sup> AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320. CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

no Brasil e apresentavam sob nova ótica o estudo das humanidades, a do Estado e não mais apenas a da Igreja.

Dessa maneira, a fase pombalina caracterizou-se pela forte intervenção do Estado nos mais diversos setores da sociedade. Foi uma tentativa de ajustar a escola às novas demandas políticas e sociais da época e o que prevaleceu no campo da educação foi a lógica capitalista, ou seja, preparar pessoas para suprir a mão-de-obra.

Relativamente à educação para os negros, nada foi alterado, inclusive os afro-descendentes eram maioria na escola de primeiras letras, mas, conforme os níveis educacionais se elevavam, a predominância de alunos passava a ser de brancos. Isso demonstra a existência de um filtro no sistema de ensino que dificultava o acesso de afro-descendentes aos níveis mais altos de ensino (Romão, 2005).

Vale destacar que o período de pombal, mesmo tendo sido parcial e incompleto, propiciou novos caminhos para a educação no Brasil colonial. A ruptura desse período histórico deu-se a partir da vinda da Corte Real Portuguesa para o Brasil, conforme é possível observar a seguir.

### **1.2.3 Família real portuguesa: indícios de mudanças**

O principal fator de mudança quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil foi a alteração do grau de interesse da Coroa pela colônia. O interesse pela colônia, que antes era de expropriação e disputa econômica com outras nações, passou a se constituir como uma prioridade na agenda cultural portuguesa.

Esse período da História foi marcado por falta de informações sobre os fatos ocorridos. Aliás, o que constam são poucos escritos que tratam de notícias referentes ao Município da Corte e à Bahia. Foram criados cursos de anatomia, cirurgia e medicina com a finalidade de formar médicos e cirurgiões para a marinha e o exército. A finalidade deles era suprir necessidades imediatas e todos aconteceram na Bahia e no Rio de Janeiro. Tais cursos apresentavam caráter profissionalizante, característica que perdura até os dias atuais. (Vieira e Farias op. cit.).

No campo da cultura é possível destacar algumas medidas no Rio de Janeiro: criação da Imprensa Régia (1808); da Biblioteca Pública, da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico (1810); e do Museu Nacional (1818). Além dessas medidas alguns jornais e revistas passaram a circular – O Gazeta do Rio (1808), Variações ou Ensaios de Literatura (1812) e O Patriota (1813).

Com relação à educação propriamente dita, além de as escolas de ler e escrever e das aulas régias, dois colégios merecem destaque: o Seminário de Olinda, fundado em 1800 e o Colégio de Caraça/MG, criado por padres lazaristas, no ano de 1820. No mais, as ações destinadas à escolarização ficaram paralisadas.

Vieira e Farias afirmam que “é certo que algo muda com o advento do Império, mas é de abrangência tão restrita que não chega a ser objeto de destaque” (op. cit.: 45), no item a seguir é possível observar algumas marcas da educação no Império.

Quanto à educação do negro pouco se sabe sobre o início da escolarização dessa parcela da população no Brasil, pois além de serem poucas as iniciativas nesse sentido, o poder público não tinha interesse em educá-los.

#### **1.2.4 Educação pública estatal: ainda no Império**

Alguns fatos políticos merecem destaque nesse período da história educacional do Brasil. Primeiro, seria a capacidade que as elites desenvolveram de realizar conciliações pelo alto, ou seja, criaram mecanismos poderosos de reversão de movimento que, inicialmente, poderiam desembocar em derramamento de sangue, mas que acabam sendo resolvidos de forma *pacífica*.

Para Vieira, “se de um lado esta tendência reforça o ‘mito do homem cordial’, de outro, revela uma incompletude” e continua afirmando que “o Império se configura, pois, como um intermédio entre dois momentos de rupturas políticas inacabadas”, a Independência e a República Vieira e Farias (op. cit.: 47). A autora faz essas afirmações, porque tanto a Independência quanto a República brasileira foram realizadas sem o enfrentamento de lutas armadas sangrentas e se configuraram como arremedos e não como momentos de mudanças profundas nos aspectos sociais, políticos e econômicos do país.

Diante disso, a política educacional não poderia ser diferente, pois a escola é parte de uma sociedade e apresenta as marcas deste contexto maior. A educação não era uma prioridade técnica e política e era oferecida para poucos, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, onde estavam concentrados os interesses políticos e econômicos. Nas outras cidades, a educação ocorria de forma frágil. Mas, há que se destacar que foi também nesse período que surgiram as primeiras escolas que marcaram a história da educação brasileira, dentre elas estão os liceus. A partir disso, a educação começa a definir uma identidade, ainda que o Império tenha sido um período conturbado.

No Primeiro reinado, ocorrem uma série de conflitos entre brasileiros e entre estes e o Imperador. Esses conflitos têm a ver com a primeira constituição brasileira e são motivados por dois fatores: a relação entre o governo central e as províncias e o equilíbrio entre os poderes, neste caso o Imperador lutava para manter seu poder acima dos poderes Legislativo e Judiciário.

A luta acabou com o saldo de uma Constituição imposta, com a prevalência de quatro poderes: Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador, sendo que este último permitia ao Imperador a intervenção na vida pública, inclusive podendo nomear os chefes das províncias. Com isso os conflitos se acirraram e D. Pedro I retorna a Portugal em 1831, deixando o trono para seu filho, sendo criança, não pode assumir o poder.

Inicia-se no Brasil o período Regencial no qual são nomeados governantes para comandar o país, Mas o povo exige a independência e trava uma série de movimentos. Além da Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul, que durou dez anos, surgem movimentos no Pará – a Cabanagem, na Bahia – a Sabinada e no Maranhão – a Balaiada, todos reprimidos violentamente. Esse período de conflitos é amenizado com a antecipação da maioridade de D. Pedro II em 1840.

No Segundo Reinado, mesmo a situação política sendo, aparentemente tranqüila, na fase inicial, D. Pedro II não se dispõe a cuidar das questões políticas, deixando-as a cargo de Ministros e se dedicando mais às questões culturais. Porém, o país se envolveu em disputas por hegemonia política na região do Prata que se estenderam até 1870.

Havia, ainda, a insatisfação do povo devido ao regime político, conflitos com os abolicionistas e republicanos, a oposição militar e a igreja, essa série de fatores e mais a

abolição da escravidão, em 1888 propiciaram a tomada de rumos políticos. Devido a esse quadro político, uma série de medidas legais foram tomadas.

Em 1854, foi aprovada a Reforma Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro, que reformava o ensino primário e secundário do Município da Corte. Essa reforma previa que “as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes das famílias de algum recurso” (Romão, 2005: 69). Isso implicou uma insignificante porcentagem de negros com acesso à educação formal, e a Reforma Luis Pedreira, por meio dos Decretos nº 1.386, para os cursos jurídicos e nº 1.387, para as Escolas de Medicina, ambos de 28 de abril.

No campo da educação, na Constituição de 1823, no período do Brasil Império, aparecem as primeiras preocupações no sentido do reconhecimento da educação escolar como fator importante e iniciam-se intensos debates sobre essa questão. Nessa Constituição fica estabelecido o princípio da liberdade de criação de escolas, ou seja, elimina-se o privilégio de apenas o Estado ofertar educação. Esse direito passou a ser facultado a todos os cidadãos, apenas seria necessário ter os documentos legais: autorização, licença e exame. Cabe destacar que essa Lei estimulou a criação de escolas particulares, principalmente, no Rio de Janeiro.

No que se refere à Constituição de 1824, no quesito educação, apenas dois parágrafos, de um único artigo fazem menção ao assunto: “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros [...] é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte: § 32 – A instrução primária é gratuita a todos cidadãos; § 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.” (Art. 179).

Vale dizer que esta Carta Magna não alcançou as questões suscitadas<sup>9</sup> pelos políticos na Carta de 1823. Apenas garantiu a gratuidade da educação primária, mas não sua obrigatoriedade. Isso representou reduzido impacto no campo já incipiente da educação.

Em 1827, foi promulgada a primeira Lei Geral de Educação do país, que tinha por preocupação os aspectos legais, o que ficou evidente tanto no Primeiro quanto no

---

<sup>9</sup> Precariedade da educação, baixos salários, inexistência de recursos e falta de escolas.

Segundo Reinado. Contudo, as medidas anunciadas ficaram em sua maioria no campo das promessas. (Vieira e Farias, op. cit.)

Essa Lei serviu para consolidar o que já ocorria desde a vinda da família real, a ideia de que as províncias deveriam gerir a educação elementar e secundária, o que implicava descentralização da educação, e que o Poder Central tinha a responsabilidade com o ensino superior e sendo a educação básica ministrada no Município da Corte.

Além disso, determinou que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveriam escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1º), regulamentou uma série de medidas, tais como: formas de provimento de professores (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º), capacitação (Art. 5º), edifícios escolares (Art. 5º), criação de escolas de meninas e os conteúdos a serem ministrados nessas instituições (Art. 11 e 12). Vieira (op.cit.: 59). Essas medidas não foram impeditivos para o ensino cair em degradação em todo o país, conforme afirma Castelo (1970).

A educação no Brasil tende a ser um pálido reflexo da educação em outros países. Vieira afirma, que: “Considerando a manutenção das raízes de uma ‘cultura transplantada’ (Romanelli, 2002), a educação que se organiza no período espelha-se em moldes europeus. Algumas dessas inspirações pedagógicas, quando aqui chegam, já estão ultrapassadas em seus países de origem [...]” (op. cit.: 54).

Na educação também não havia lugar para os negros. Dois decretos da época comprovam isso:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Mais adiante, O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Foi em 1874 a primeira tentativa de o Estado controlar as escolas, quando se cria uma comissão cujo objetivo é inspecionar as escolas públicas e privadas. As críticas a essa atitude do Estado foram muitas e justificadas, pois não havia mecanismos legais de controle. Além disso, essa crítica que começa no Império se perpetua até a década de 90 do século XX.

Ainda não é no Período Imperial que se estabelece um projeto de educação para a maioria dos brasileiros, na verdade apenas 10% da população tinham acesso à escola e

esse quadro só começa a mudar a partir da década de 20 do século XX, no Brasil República. É interessante focar que os negros não tinham educação escolarizada, sua história era relegada e havia um quadro de carência de informações sobre sua história, o que resultou em dificuldades de se falar sobre essa parcela da população, ainda hoje.

O período pré-abolição foi marcado por discussões em torno do que seria do negro brasileiro se fosse liberto e não tivesse educação. Com isso, o próprio escritor José de Alencar, que era contra a Lei do Ventre Livre, afirmava que o cativo só deveria ser liberto quando “fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade” (Alencar apud Fonseca, 2000: 36).

Uma pergunta ficou no ar: de quem seria a responsabilidade da educação das crianças negras que seriam libertas com a Lei do Ventre Livre? A primeira resposta surge em 1870, com o projeto de lei que passava a responsabilidade de criar e educar as crianças negras livres aos senhores de escravos, que deveriam, sempre que possível, oferecer instrução elementar.

Isso gerou forte conflito entre os senhores de escravos, pois entendiam que essa medida podia ferir a lógica, pois escravo instruído seria sinônimo de emancipação do cativo. Portanto, para amenizar os ânimos, em 1871, parlamentares, com apoio de empresários, aprovam a Lei nº 2024, que isenta os senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução de crianças nascidas livres de mulheres escravas” (idem: 40)

Diante disso, ficou estabelecido que fossem educadas apenas as crianças confiadas ao governo por seus proprietários, por meio de indenização em dinheiro. (Gonçalves e Silva, 2000). No registro do Quadro de Matrículas dos Filhos Livres de Mulher Escrava, há o seguinte dado:

O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no período (Alencar apud Fonseca, 2000: 77).

Vale a inferência de que o abandono dispensado à população negra no campo educacional fica explícito nos dados supracitados, o Estado foi conivente com a situação quando assistiu os acontecimentos de forma pacífica. Para Gonçalves e Silva, op. cit., a própria Lei do Ventre Livre foi responsável por tal situação, pois, em seu parágrafo I,

item 1, estabelecia que o senhor poderia usufruir dos serviços da criança livre até que ela fizesse 21 anos. Isso significou que deixar a criança negra livre com os senhores foi o mesmo que fadá-la à educação do chicote, como vinha sendo feito desde sempre.

A compreensão de que o negro esteve presente na escola brasileira é importante, mas entender que sua presença não alterou suas experiências educacionais é uma realidade. Ao contrário, o que se observa é uma cultura de violência e desqualificação, que deve ser combatida a favor de sua superação.

### **1.2.5 A educação na República: características desse período**

Devido ao modelo político em vigência na época, a Proclamação da República no Brasil não trouxe consigo, de imediato, uma ruptura significativa nas estruturas até então estabelecidas. Foi um período (1889-1964) marcado por disputas pelo poder central e por vários conflitos sociais<sup>10</sup>. Há que se destacar que houve movimento dos anarquistas e dos operários organizados em sindicatos. No quesito educação não houve preocupação do setor público para com o mesmo.

As mudanças, quando ocorrem, trazem em seu bojo uma nova ordem política, contudo no caso brasileiro, a passagem da Monarquia para a República e as modificações ocorridas nesse novo período foram lentas. Na Primeira República, por um lado, observamos uma série de levantes sociais<sup>11</sup>, por outro também a manutenção do poder das oligarquias, principalmente devido ao incentivo dispensado às exportações, contudo a maioria da população do campo continuava pobre e atrasada.

No campo da educação, esse período da história deixa para trás as idéias apregoadas pelo império, de formar súditos e passa a pensar uma nova lógica de formação, a de cidadão, de homem público, tendo “o caráter essencialmente popular, elementar, primário” (Luzuriaga apud Vieira e Farias, op. cit.: 76).

Na tentativa de fazer acontecer as mudanças, surgem várias reformas<sup>12</sup> que, na verdade, são, em sua maioria, voltadas para aspectos específicos relativos à organização do ensino, além de seguirem o formato de decretos. Todavia, esse período representa

---

<sup>10</sup> Guerra de Canudos, 1897 na Bahia; revolta da Chibata, 1910 no Rio de Janeiro; Movimento do Contestado, 1912 em Santa Catarina na divisa com o Paraná;

<sup>11</sup> Revoltas tenentistas: os dezoito do forte de Copacabana, no Rio de Janeiro (1922) e movimento de rebelião militar contra o poder constituído entre 05 e 27 de julho, em São Paulo (1924) e a Coluna Prestes (1925-1927). Vieira (op. cit.: 74).

<sup>12</sup> Reforma Benjamim Constant (1890), Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Revidávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves (1925).

inovações. É nele que surgem os educadores de profissão, influenciados pelas idéias da Escola Nova<sup>13</sup>, que são os responsáveis pela criação da Associação Brasileira de Educadores – ABE, em 1924. Vários educadores<sup>14</sup> se destacam com o pensamento escolanovista no Brasil, dentre eles Anísio Teixeira - Bahia, 1925.

É interessante perceber que os dados sobre o analfabetismo demonstram:

Uma presença de 85% de pessoas nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. Os indicadores sobre o ensino primário no período são discrepantes não havendo informações precisas. [...] Entre 1907 e 1912, a presença do setor privado no ensino secundário e superior aumenta, enquanto a do setor público diminui. (Vieira e Farias, op. cit.: 81).

A ideia de uma educação privatista vem de longa data. A falta de atenção necessária à educação pública, seja no que tange recurso material, humano e pedagógico, tem-se mostrado uma constante. As tentativas de reformas sempre foram voltadas para a organização e administração do ensino, quase nunca para as questões pedagógicas, como o currículo, a formação de professores e as estratégias de ensino.

### **1.2.6 De Getúlio a Goulart: apontamentos sobre a educação**

No tocante à educação, o governo de Getúlio Vargas, sem fugir da característica dos anteriores, foi marcado por documentos legais: duas constituições e duas reformas, como podem ser conferidas no trecho que se segue:

As reformas Gustavo Capanema (1942-1946), por seu turno, têm sua origem no Estado Novo. Em movimento similar, a Constituição de 1934 traduz uma fase de maior liberdade de expressão, o que viabiliza a criação das Universidades de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (UDF-1935). A Constituição de 1937, por sua vez, assinala o aprofundamento do autoritarismo da ditadura. (Vieira e Farias, 2007: 101)

Foi também nesse período que houve o desencadeamento de reformas educacionais, advindas de ideias da década de 20. Essas ideias se apresentaram como terreno fértil para os agitados anos 30. O pensamento escolanovista propiciou o desencadeamento do movimento renovador conhecido por manifesto de 1932 - *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. No manifesto estavam contidos princípios

<sup>13</sup> Foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

<sup>14</sup> Lourenço Filho (Ceará, 1923); Fernando Azevedo (Distrito Federal, 1928); Carneiro Leão (Pernambuco, 1928); Mário Casassanta e Francisco Campos (Minas Gerais, 1927).

que prevalecem ainda hoje, como: escola comum para ambos os sexos, educação como serviço essencialmente público e educação primária gratuita e obrigatória.

Tais ideias repercutiram na Constituição de 1934, que foi a primeira a apresentar um capítulo, composto de 11(onze) artigos – Art. 148 a 158, sobre o tema educação. No geral, foi mantida a estrutura educacional anterior, “cabendo à União manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo-lhe atribuída ação supletiva na obra educativa de todo o País” (Art. 150, “d” e “e”). Contudo, os artigos 153 e 154 representavam o pensamento conservador, pois deixavam evidente o favorecimento ao ensino religioso e à escola privada:

Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais; e,

Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

A Constituição de 1934 foi a Carta Magna que, no setor da educação, evidenciou os embates entre católicos e liberais, ou seja, dos que defendiam a religião com os que defendiam a laicidade na educação; e dos que defendiam a escola privada e a pública (Vieira e Farias, op.cit.).

Quanto à população negra, jornais da época retrataram uma realidade pouco animadora. Nos trechos que se seguem é possível aferir que, além da falta de material, havia o descaso com a criança negra. Raul Joviano do Amaral, ao escrever para o jornal *A Voz da Raça* o artigo denominado *Burrice*, afirmou que apesar de haver uma campanha pró-instrução encabeçada pela Frente Negra Brasileira, que a seu ver era uma campanha válida, contava com a “falta de apoio material” e as aulas eram “ministradas em salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão” e tudo isso era custeado com recursos de particulares - *A Voz da Raça*, 23/06/1934: 1 - (Gonçalves e Silva, 2000: 143).

Nesse mesmo jornal, em um período distinto, apareceu uma crítica ferrenha sobre o tratamento dispensado às crianças negras: “Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam e os pais pobres e desacomodados

pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados” - Olímpio Moreira da Silva, *A Voz da Raça*, 17/02/1934 - (Idem).

Os movimentos sociais de defesa dos negros no Brasil foram constantes em suas reivindicações. Organizaram-se de formas diversas em associações culturais, clubes recreativos e no princípio do século XX criaram suas próprias organizações denominadas de entidades ou sociedades negras que tinham por principal objetivo o combate à discriminação racial e a criação de mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Este esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes:

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história dos seus ancestrais, os valores e cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito a diferença e respeito humano (Gonçalves apud Gonçalves e Silva, 2000: 139).

Portanto, a educação para a população negra, mesmo não sendo considerada pela Constituição Brasileira, fazia parte das constantes discussões dos movimentos sociais negros, que àquela época já lutavam e demonstravam a necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dessa parcela da população.

Um fato interessante de se relatar diz respeito ao Coronel José Eloy Pessoa - nomeado presidente da Província de Sergipe Del Rey, em 5/4/1837, empossado em 31/5/1837, deixando o cargo em 23/3/1838 - que proibiu negros, escravos, africanos, pretos, mulatos e leprosos, de frequentarem as escolas. Antes desse fato, ele era abolicionista. (Jornal Nagô, segunda-feira, 09 de junho de 2008).

Entender e compreender o processo histórico de exclusão de negros da educação é, também, objetivo desse trabalho. Então, o fato narrado pelo Jornal Nagô demonstra que os mecanismos de exclusão eram diversos. O que levaria um ex-abolicionista a proibir negros de frequentar à escola? Seria uma forma de se manter no poder? Seria porque tinha um discurso divorciado da prática? Vários questionamentos surgem a partir da narrativa desse fato.

Quanto à Constituição de 1937, vale dizer que significou um retrocesso, pois foi imposta pelas forças ditatoriais no poder. Colocou “o dever do Estado para com a educação” em segundo plano, dando ao Estado uma função compensatória; orientou a

educação pública no sentido de ser obrigatória apenas aos que não pudessem arcar com suas despesas, inclusive expondo os pobres ao vexame de ter que provar sua pouca condição financeira por meio de uma declaração de pobreza; e, para completar seu caráter retrógrado, aprovou maior espaço para a inclusão do ensino religioso nas escolas.

Essa Constituição abriu caminhos para a Reforma Capanema, que apresentou como principal característica o incentivo à formação técnico-profissional, demarcando, de forma exemplar, o sentido da educação: para os pobres – educação profissional, e para os ricos – educação preparatória para o acesso ao ensino superior. Vieira e Farias apontam que “a falta de articulação entre os vários ramos do ensino profissional, inviabilizou mudanças de opção por parte dos alunos, inclusive para o ingresso no ensino superior” (op. cit.: 100).

Para o entendimento da política educacional do país, faz-se necessário compreender que há uma lacuna entre o discurso e a prática dos responsáveis por sua gestão. Como afirma Ferreira, há “um discurso de valorização e de promoção do ser humano, mas que adota como prática um conjunto de medidas que apenas nos vão afastando das soluções demandadas por todos” Ferreira, (2007: 75). Esse pensamento e prática são, em parte, frutos da concepção política de Estado.

Ações como: atendimento educacional a todos em idade escolar; jornada escolar ampliada para, no mínimo, seis horas; duração da escolaridade da educação infantil até os 16-17anos, são demandas que, ainda hoje, não foram resolvidas, mas que tiveram seu início no final do século XIX e na primeira metade do XX, com seu auge nos anos 50-60, no pós-guerra.

Mesmo que no Governo de Vargas tenha aumentado o volume de investimento na educação, esse aumento não foi suficiente para fazer com que ocorresse a ruptura da seletividade de oferta educacional, ficando a oferta de educação básica para todos como um *dever de casa* para os próximos governos.

Vargas permaneceu no poder até 1945, quando foi deposto por forças civis e militares de oposição. Oito presidentes governam o Brasil no período que compreende de 1946 – queda de Vargas – a 1964 – golpe militar. Quais sejam: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho 08/1954-11/1955); Carlos Luz (8

a 11/1955); Nereu Ramos(11/1955-01/1956); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961); e João Goulart (1961-1964).

Esse período da História do Brasil tem sido estudado por diversos autores<sup>15</sup> que o denominam com os mais diversos nomes: nova democracia, redemocratização, república populista. O interessante é entender que esse espaço de tempo da história foi, para a educação brasileira, marcado pela busca de um novo projeto que se dá por meio de dois instrumentos legais: a Constituição de 1946 e a LDB de 1961 - Lei nº 4.024.

A Constituição de 1946 teve seu texto baseado nas ideias do liberalismo clássico<sup>16</sup>, que defende a liberdade individual e a propriedade privada, onde o Estado deve interferir o mínimo possível na lei da oferta e da procura, sendo necessário o entendimento de que o homem é livre e igual, portanto, alguns têm acesso a mais riquezas que outros, devido à competição natural. Essa Constituição institui que o ensino primário oficial será gratuito para todos (Art. 168, II), porém a instrução subsequente à primária somente será gratuita se comprovada a falta ou ineficiência de recursos para ofertá-la.

Uma novidade trazida por essa Carta foi à vinculação dos recursos para a educação: “a União deve aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Art. 169). É mantida nessa Constituição a organização escolar: Estados e Distrito Federal organizam seus sistemas de ensino (Art. 171) e União tem o seu sistema federal, em caráter supletivo, atuando nos estritos limites das deficiências locais (Art. 170). (Vieira e Farias, op. cit.)

Em 1961 foi aprovada a Lei 4024, que se deu em meio à intensa luta iniciada em 1956, mas configurada em 1958. A disputa ocorria entre dois grupos, um que defendia o investimento público em escolas privadas e confessionais, outro que defendia a escola pública para todos, com a gerência do Estado.

---

<sup>15</sup> Basbaum, (1991); Fausto, (1996); Parente (2000); Farias (1997).

<sup>16</sup> LAFER, Celso. Apresentação. In: MILL, John Stuart. *Sobre a liberdade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 7-25. LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2.

Relativamente à questão da raça, a Lei avançou no sentido em que aparece a temática no Título I – Dos fins da Educação, Art. 1º, alínea g, prevendo: “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Romão, 2005: 52). Essa questão era discutida de forma enfática entre os educadores da época, portanto, a presença da raça na primeira LDB pode ser considerada uma conquista do ponto de vista de que o Brasil é um país que tem em suas raízes o “mito da democracia racial”, tema que será tratado com maior profundidade no capítulo III.

Em se tratando de discurso, a inclusão racial estava presente na LDB de 1961, mesmo que em segundo plano. “Não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita” (Romão, op. cit.: 53), mas os educadores reconheciam a importância da raça, porém não foram capazes de conferir centralidade à questão. Isso ocorreu porque mesmo tendo um discurso moderno, ainda não haviam rompido com a lógica elitista e compactuavam com as ideologias da democracia racial e do branqueamento.

No trecho que se segue é possível verificar como se deu o processo de elaboração do projeto de lei 4.024:

Para aprovação do projeto de lei 4.024/61 (projeto original dado entrada no Congresso, em 29 de outubro de 1948), travou-se uma intensa luta, iniciada em 1956, mas efetivamente configurada em 1958, entre duas visões de educação. Uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos, sob a gestão do Estado. (Romão, op. cit.: 52).

Em suma, o que aconteceu na Lei 4024/61 foi uma conciliação em favor dos interesses privatistas, isso fica evidente no Artigo 2º, quando institui que: “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos”[...] “Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, da forma da lei em vigor” [...] Enfim, o projeto de educação desse período buscou uma adequação ao desenvolvimento econômico, mas não apresentou alterações consistentes. O regime militar, no entanto, intentou apresentar novas experiências na área educacional brasileira, como pode ser conferido no item seguinte.

### **1.2.7 Educação brasileira: militares no poder**

Quanto a esse período da história, não há necessidade de ser aprofundado, visto que diversos autores<sup>17</sup> já tratam da questão, mas serão dadas algumas informações imprescindíveis ao entendimento deste trabalho.

É sabido que esse foi um período onde prevaleceu a ditadura militar, ou seja, o excessivo controle dos militares sobre as ações e os pensamentos das pessoas, sendo, portanto, um período marcado por movimentos de protestos estudantis, torturas, mortes e exílio; Houve forte recessão econômica, mesmo que a tentativa fosse de modernização via industrialização, e política, com a prevalência de apenas dois partidos políticos a Aliança Renovadora Nacional – Arena, que representava a situação e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, formado pelo grupo oposicionista.

Fato que também merece destaque é a visibilidade que ganhou a União Nacional dos Estudantes – UNE, que mesmo tendo sido criada no final da década de 30, só nos finais dos anos 60 ganhou notoriedade, pois o movimento realizou passeatas que mobilizaram jovens de todo o país. Os estudantes representavam, por meio da UNE, a resistência, sendo, portanto, uma das primeiras instituições atingidas pelo regime militar (Vieira e Farias, 1982).

Com a deposição de Jango em 1964 até o final do período militar, cinco presidentes governaram o Brasil: Humberto de Alencar Castelo Branco (16/04/1964 a 15/03/1967); Arthur da Costa e Silva (15/03/1967 a 30/08/1969) por motivo de doença foi substituído por uma junta militar por dois meses; Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974); Ernesto Geisel (15/03/1974 a 15/03/1979); e João Baptista Figueiredo (13/03/1979 a 15/03/1985).

Os principais atos políticos desse período foram: a instituição dos Atos Adicionais – AI, que tornaram legais as medidas de exceção; a dissolução de partidos políticos; as eleições indiretas para presidentes e governadores; suspensão de direitos políticos;

---

<sup>17</sup> D'ARAÚJO Maria Celina e CASTRO Celso. *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997. 508 p. FREIRE Alípio, ALMADA Izaías e PONCE J.A. de Granville (orgs.). *Tiradentes, um presídio da ditadura*. São Paulo, Scipione, 1997. 519 p. FILHO João Roberto Martins (org.). *1968 faz 30 anos*. Campinas, Mercado de Letras, 1998. 166 p. PALMEIRA Vladimir & DIRCEU José. *Abaixo a ditadura*. Rio de Janeiro, Garamond, 1998. 196 p. CARVALHO Luiz Maklouf. *Mulheres que foram à luta armada*. São Paulo, Globo, 1998. 484 p. NADER Ana Beatriz. *Autênticos do MDB: história oral de vida política*. São Paulo, Paz e Terra, 1998. 398 p. COUTO Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura - Brasil: 1964-1985*. Rio de Janeiro, Record, 1998. 517 p. COUTO Ronaldo Costa. *Memória Viva do Regime Militar - Brasil: 1964-1985*. Rio de Janeiro, Record, 1999. 391 p.

cassação de mandatos de deputados e demissões de funcionários públicos; além da criação de Sistema Nacional de Informações – SNI, que era uma polícia política.

A ênfase aqui será dada à educação, que apresenta, também, uma diversidade de autores que se dedicam ao tema, como por exemplo: “Saviani (1987); Cunha (1973, 1978 e 1988); Germano (1993); Romanelli (2002); Freitag (1978 e 1987); e Vieira (1982)” Vieira (2002: 131). A autora afirma que duas reformas merecem destaque nesse período: a universitária, em 1968 e a do ensino fundamental, em 1971.

A reforma universitária procurou atender à racionalização do ensino superior, no sentido de conter seu avanço desordenado, prover estratégias para que as instituições pudessem oferecer mais e melhor ensino, mas, mais do que isso, que pudessem controlar a participação estudantil. Já a do ensino fundamental teve por princípio introduzir a educação profissional neste nível de educação.

A reforma universitária foi introduzida pela Lei nº 5540/68. O ocorrido não foi a *toque de caixa*, na verdade era um desejo enraizado em fins dos anos 40 e que, naquele momento, se concretizou. Inicialmente, instituiu-se um grupo de trabalho que deveria apresentar uma proposta de reforma no prazo de sessenta dias, onde deveria prevalecer a eficiência, a modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos (Brasil. Decreto nº 62.397, de 02 de julho de 1968).

Vale destacar que:

O primeiro texto que antecipa a reforma é um estudo de Rudolph Atcon (1966), assessor da USAID (United States Agency for International Development), que presta assessoria ao governo brasileiro no período. Neste escrito, denominado Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira, mais conhecido como Plano Atcon, o autor apresenta um diagnóstico e uma série de sugestões sobre o tema (Atcon, 1974). O segundo documento governamental é o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, publicado pelo MEC (Brasil, 1969) depois da promulgação da Lei nº 5540/68, mas de produção anterior à mesma e subsídio à sua elaboração. O terceiro registro de relevo sobre o assunto é o Relatório Meira Matos (1968), elaborado por grupo composto pelo governo federal em final de 1967 e concluído em maio de 1968 (Vieira e Farias, op. cit.: 133).

A proposta apresentada pelo grupo de trabalho considerou aspectos administrativos e organizacionais, mas não focou a questão pedagógica. As principais novidades que a proposta apresentou diziam respeito a: “estrutura departamental, o sistema de créditos e de matrículas por disciplinas, o ciclo básico, a carreira universitária única, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa” (Vieira, 2007:133).

Portanto, a reforma universitária, teve seus objetivos alcançados, em parte, pois um aspecto que era prioritário não conseguiu êxito, que foi a contenção do crescimento desordenado do número de vagas oferecidas no curso superior. Os registros demonstram que em dez anos, de 1968-1978, o número de vagas em instituições de ensino superior passou de 88.588 para 405.367, enquanto que o número de estabelecimentos saltou de 372 unidades para 862, nesse mesmo período (Idem).

O que ocorreu na realidade foi a proliferação de cursos superiores de baixo custo, mas que não significavam a garantia da inserção dos estudantes no mercado de trabalho. “Enquanto perdura o ‘milagre econômico’ e a demanda de empregos para profissionais com título universitário, pressões por aumento ou melhoria dos serviços de 3º grau não voltam à cena” afirma Vieira e Farias (op. cit.:134).

Após 3 anos da promulgação da Lei 4024/68, foi aprovada a 5692/71. Enquanto a primeira tratou do ensino superior, a segunda modifica os 1º e 2º graus, o que representa um forte indício de fragmentação da educação. Essas Leis foram editadas com o objetivo de adequar a educação aos novos interesses políticos dos militares. Foram Leis que não contaram com as discussões e os debates existentes anteriormente, uma vez que se vivia um momento de repressão.

A principal característica da reforma em tela foi a ideia da profissionalização. A proposta era fazer com que a qualificação para o trabalho estivesse presente em todo o 2º Grau, sendo que qualquer pessoa que fizesse o 2º Grau fosse capaz de ingressar no mercado de trabalho. Contudo essa proposta fracassou, “a verdade é que poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações de *faz de conta* (Vieira, op.cit.: 136).

Além disso, havia a questão ideológica, que diz respeito à educação profissional não agradar nem à classe média e alta, nem à classe operária. À classe média/alta por não conseguir se ver trabalhando em serviço braçal, pois esse tipo de trabalho não lhe pertencia, e a popular, por não conceber a idéia de se esforçar tanto para manter os filhos na escola para que estes não alçassem a condição de doutor, ou seja, não saírem da condição de mandados para mandantes (Idem).

Diante disso, seria inevitável que essa reforma não prevalecesse, mesmo considerando que, no regime militar, o Brasil chegou ao auge na questão do planejamento educacional, mas não foi suficiente para a proposta vingar. Quanto ao

planejamento educacional, seu início se deu na década de 40, nos governos de Vargas, Juscelino e João Goulart, mas apareceu de forma sistematizada no militarismo. Nesse período surgiu como um instrumento que partia do governo central (União) para as unidades federadas (Estados e Distrito Federal), assim se configurou em duas dimensões: a Nacional, por meio do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e a setorial, por meio do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), que podem ser verificados em documentos da época.

Dois fatos merecem destaque nesse período, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi uma das prioridades do período e o programa de assistência aos estudantes, denominado de Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criado em 1983, já nos estertores do regime militar.

Mesmo que os militares tenham tentado fazer com que o povo brasileiro aceitasse ao regime de bom grado, a democracia prevaleceu. Fato é que a ditadura militar teceu seu próprio fim. As pressões populares eram grandes e diversas, advinham de vários setores da sociedade, fazendo com que o processo de abertura política se tornasse inevitável. Com tudo isso, os militares só deixaram o governo por meio de uma eleição indireta, concorrendo somente dois civis - Paulo Maluf e Tancredo Neves.

Tancredo Neves morre e seu vice, José Sarney, assume o poder em meio a crises políticas, econômicas e sociais, como pode ser visto a seguir.

## **1.2.8 Educação no pós-militarismo: de Sarney a Lula**

### **1.2.8.1 - Governo Sarney: rima entre educação e indefinição.**

O Governo Sarney foi um período da História que, como bem define Moisés apud Vieira, (op. cit.) pode ser definido como transição entre a ditadura e a democracia, em que os partidos políticos se encontram frágeis, mas a sociedade civil pulsa em meio às mudanças. Vale dizer que Sarney subiu ao poder por força da morte de Tancredo Neves e que ficou na chapa de Tancredo por não ter sido aceito na chapa de seu partido, o Partido Democrático Social (PDS).

O próprio Presidente Sarney incorpora em seu governo a expressão Nova República. Seu governo foi marcado por alta inflação, que para tentar contê-la,

apresenta diversos planos econômicos<sup>18</sup> que não conseguiram atingir o objetivo e, em março de 1990, a inflação chegou à marca de 80%. Dois aspectos merecem destaque nesse momento da história: a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) e a inexpressiva mudança na educação.

A ANC foi permeada por grupos da camada popular que discutiam e participavam por meio da apresentação de emendas populares. A sociedade estava ávida por participar após vinte anos sendo tolhida dessa prática.

Nascem às subcomissões no âmbito do Congresso que são responsáveis por formular as sugestões e encaminhá-las à Comissão de Sistematização, que sistematiza as propostas até sua aprovação final. Ao ser promulgada a Constituição de 1988 entrou para a história com o título de *Constituição Cidadã*, conforme afirma Tácito, (2002).

Na educação o que se observa é a indefinição, mesmo tendo sido a Constituição de 1988 a primeira com o mais longo capítulo sobre educação, sendo dez artigos específicos – Art. 205 a 214 – três outros do texto constitucional – Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI; e dois das Disposições Transitórias – Art. 60 e 61, não representou mudanças imediatas, até mesmo porque antes de sua promulgação já se iniciava a discussão sobre a nova LDB, que foi aprovada em 1996.

Kuenzer define bem como foi à administração da educação no Governo Sarney:

Com certeza, na área de formulação de políticas educacionais nada se inovou no período de transição em relação aos processos que caracterizam tanto o período populista quanto o autoritário. Conseguiu-se pelo contrário, e não por acaso, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação [...] (Kuenzer, 1990: 56 e 57).

No governo seguinte a situação também não se modifica de forma consistente, como é possível verificar a seguir.

#### **1.2.8.2 Collor e Itamar: dois governos, duas direções**

No campo político-econômico o Governo Collor ficou marcado como aquele que se diferenciou do Sarney, pois inseriu o Brasil no quadro internacional, tendo por

---

<sup>18</sup> Plano Cruzado (março/1986); Plano Cruzado II (novembro/1986); Plano Bresser (abril/1987); e Plano Verão (janeiro/1989).

obrigação se enquadrar numa perspectiva de competitividade característica da globalização. Com isso, vêm as demandas pela diminuição do quadro de pessoal que atua na União e do “patrimônio público” e as privatizações. Além disso, houve “o conjunto de medidas adotadas” que “envolve desde um confisco monetário sem precedentes ao congelamento de preços, salários, extinção de órgãos públicos, demissão de funcionários e venda de patrimônio público” (Vieira, op.cit.:151). Tudo isso acompanhado de um discurso de modernidade.

A educação para esse governo não foi prioridade, ficou reduzida a uma briga com as escolas particulares por menores mensalidades que, para a imprensa, não passou de um *espetáculo*, uma forma de, ao mesmo tempo chamar e desviar a atenção, ou seja, chamava a atenção da população demonstrando preocupação, à época, com as mensalidades muito altas das escolas privadas, desviando-a para que não percebesse a falta de um projeto nacional para a educação.

A educação no Governo Collor foi representada pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Divulgado em setembro de 1990, o PNAC acabou por preencher o vazio, em termos de definição de políticas educacionais, que ficaram consubstanciadas na “perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo” (idem).

No final de 1990 é divulgado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995, que serviu para detalhar o PNAC, e, em fevereiro de 1991, foi lançado o documento denominado Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional, mas tudo isso já não fazia mais sentido, pois o governo havia caído em descrédito público, por acusação de esquema de corrupção, tráfico de influência e pagamento de propinas – o conhecido *esquema PC* – Paulo César Farias, tesoureiro de campanha de Collor, acusado de comandar o esquema que determinou a abertura do seu processo de impeachment em 1992.

O Vice-Presidente Itamar Franco assume o governo. No campo político-econômico toma medidas de apoio à modernização das empresas nacionais, lança o plano real, na tentativa de conter a acelerada inflação, dá ênfase à contenção de gastos públicos, à aceleração das privatizações, ao aumento dos juros e das exportações, fazendo com que os preços internos caiam e continua com a lógica da abertura

econômica. O Ministro da Fazenda do seu governo é o Senador Fernando Henrique Cardoso, que faz sua sucessão na Presidência da República.

Na educação, sua tentativa foi mudar os rumos retomando a política educacional a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993 a) que se estendeu para os estados e municípios e da Conferência Nacional de Educação para Todos (Brasil, 1994). Esses procedimentos são sintonizados com os preceitos ditados pelos organismos internacionais.

As Diretrizes da Ação Governamental (Brasil, 1993b) é o documento norteador do planejamento geral do Governo de Itamar Franco. Esse documento foi divulgado em janeiro de 1993, estabelecendo as linhas gerais da educação brasileira para os anos de 1993/94. Foi nesse governo que se criou o Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), estabelecendo que:

O lema é Educação para Cidadania e a meta: Boa Escola para Todos. Como políticas básicas, o Ministério propõe sete grandes linhas de ação: Universalizar com qualidade; a pedagogia da atenção integral; desenvolvimento no segundo grau; qualidade para a graduação; consolidação da pós-graduação; e, prevenção contra os riscos da modernidade (Vieira, op. cit.: 165).

Na verdade, Itamar Franco alcança um saldo positivo, uma vez que consegue trazer a educação para o campo do debate, por meio, tanto do plano decenal, quanto da Conferência Nacional. Mas o avanço mais expressivo se dá no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

### **1.8.2.3 FHC: marcos legais e programas**

O Governo FHC teve seu início em 1995. Os principais aspectos políticos e econômicos que merecem destaque nesse período são: a derrota da inflação por meio do plano real; as cinco metas na primeira campanha – agricultura, educação, emprego, saúde e segurança; o documento Avança Brasil (1998), que tinha por principal objetivo a inclusão dos excluídos; a herança do desemprego – a segunda maior população desempregada do mundo; e a segunda pior distribuição de renda do mundo, perdendo apenas para Serra Leoa, segundo levantamento denominado de "Radar Social", do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – (IPEA, 2005).

No campo social, é possível identificar uma das maiores contradições de todos os governos brasileiros, que é a capacidade de se conter a inflação, mas não conseguir diminuir o desemprego e muito menos a desigualdade social. No que diz respeito à questão racial, essa temática começou a se tornar visível em 1995, os 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, fato que será relatado mais adiante.

No setor educacional, por meio de um conjunto de medidas advindas tanto do Executivo, quanto do Legislativo, as ações propostas por esse governo começaram a ser efetivadas:

Em primeiro lugar, o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal e dando nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT. As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60). Vieira, (2007:167).

Alguns meses depois são aprovadas as Leis 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB em vigor e 9424, de 24 de dezembro de 1996, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que é um fundo de natureza contábil, com previsão de vigência de dez anos – de 1998 a 2008 – que vinculou 60% dos seus recursos para despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), exclusivo para o ensino fundamental.

Para Saviani, na década de 1990, a pedagogia tecnicista<sup>19</sup>, que era a pedagogia oficial desde os anos de 1970, foi refuncionalizada e marcou a nova LDB, como pode ser conferido no trecho abaixo:

Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação – MEC, transformou-se na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos

---

<sup>19</sup> “Idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’” (Saviani, 2008: 389).

dispositivos da LDB, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE em janeiro de 2001, Saviani (op. cit.: 365).

A Lei 9394/96, em relação à 4024/61, apresentou nítidos avanços no sentido de afirmar a democracia. Mas, infelizmente, esses avanços não podem ser evidenciados nas discussões entre os professores e suas entidades, pois os projetos apresentados por esses profissionais não demonstravam preocupação com a questão de raça, (Romão, 2005).

A ausência do item que condena o preconceito racial fica explícita no texto do título I. Essa evidência pode ser conferida “a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1996, como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas, realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação em agosto” (Romão, op. cit.: 55). Em verdade, a centralidade da discussão estava na questão de classe, mesmo esta não sendo explicitada também no texto, sendo evidenciado um grande desconhecimento por parte desses educadores progressistas, no que concerne à raça.

O que no título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, da Lei 4024/61, que condenava o preconceito racial, na 9394/96, art. 3, inciso IV, aparece de forma tímida como um apreço a tolerância. A palavra tolerância tem sido discutida de forma abrangente para apresentar o impacto gerado na interação entre as diferentes culturas e povos, portanto torna-se muito abrangente e, assim, um retrocesso, “se considerarmos que a explicitação na lei facilita os mecanismos de intervenção estatais e facilita as reivindicações da sociedade civil” (Romão, 2005: 57).

Na assertiva de Romão

A busca pela questão de raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelando ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização (Idem: 59).

Essa dicotomia enfatizada por Romão é real, mesmo porque o discurso avança, a legislação avança, mas a prática pouco progride. Ao tempo em que os gestores, os governos falam em igualdade de oportunidades e de tratamento dispensado à população de forma geral, esse tratamento isonômico em relação à população negra só será

possível quando as pessoas perceberem onde está escondido o racismo dentro delas. Os governantes, por seu turno, têm que entender a necessidade das políticas específicas para parcelas da população que não tiveram as mesmas oportunidades oferecidas às outras.

Nos dois mandatos de FHC o que se percebe é um compromisso assumido com a agenda internacional, promovida pelo Banco Mundial, ao longo dos anos de 1990. Definiu, portanto, a política educacional de forma descentralizada transferindo competências para os Estados e Municípios e estabelecendo avaliações para todos os níveis de ensino: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/1990); Exame Nacional de Cursos (Provão/1996); e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM/2002), com o objetivo de ter o controle do sistema escolar. Além disso, sua política na educação prezou pela universalização.

Foi também esse governo que fortaleceu programas permanentes<sup>20</sup>, consolidando e ampliando-os e buscou privilegiar a qualidade na educação, contudo nem todos os seus objetivos surtiram o efeito esperado, pois a lacuna entre o discurso e a prática permaneceu. Cabe ressaltar que não é nesse estudo que será possível uma análise mais completa do Governo FHC, mas o que está posto é suficiente para continuação deste estudo que pretende demonstrar o lugar de negros e brancos neste país chamado Brasil.

#### **1.8.2.4 Lula: novos discursos, antigas e novas práticas**

O Presidente Lula foi eleito em 2002, após a quarta vez que disputava eleição para presidente. Sua persistência e erros anteriores, que dessa vez foram corrigidos, corroboraram para sua vitória. Ele assumiu um país, como vimos anteriormente, com a inflação controlada, mas com a distribuição de renda classificada como uma das piores do mundo, além da alta taxa de desemprego<sup>21</sup>. Seu maior desafio era o de fazer com que o país crescesse e que seu povo pudesse crescer junto.

Com isso sua campanha eleitoral teve por premissa as questões sociais: emprego e combate a fome. Na economia, mesmo que no discurso de campanha abominasse a

---

<sup>20</sup> Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO; e Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação.

<sup>21</sup> Segundo dados do IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a taxa de desemprego em 2002 era de 9,2%, percentual da população de 10 anos e mais desocupada.

forma de FHC conduzi-la, na prática decidiu pela continuidade, inicialmente. No início de seu governo os juros continuaram altos e a má distribuição de renda uma constante. Porém, com o passar do tempo sua política tornou-se um diferencial em relação a FHC, do ponto de vista que focou melhorias sociais para as classes menos favorecidas. Para alcançar os objetivos desse trabalho, a ênfase será dada em dois aspectos: a política econômica e a problemática racial na educação.

Ao privilegiar esses dois aspectos, o intuito é alcançar o que a pesquisa se propõe abordar: a percepção dos gestores do MEC sobre a implementação do artigo 26 A da LDB, ou seja, para se implementar uma política pública, e aqui implementar denota planejamento, elaboração, execução e acompanhamento de uma política, os fatores econômico e social interferem diretamente. Com isso, a análise proposta necessita de análises anteriores, nesse caso o tratamento dispensado pelo governo Lula à economia e à questão racial no Brasil.

Em seu discurso de vitória do primeiro mandato, Lula afirma que:

Ontem, o Brasil votou para mudar. A esperança venceu o medo e o eleitorado decidiu por um novo caminho para o país. Foi um belo espetáculo democrático que demos ao mundo. Um dos maiores povos do planeta resolveu, de modo pacífico e tranqüilo, traçar um rumo diferente para si. (...) A maioria da sociedade brasileira votou pela adoção de outro modelo econômico e social, capaz de assegurar a retomada do crescimento, do desenvolvimento econômico com geração de emprego e distribuição de renda. (...) Não há solução milagrosa para tamanha dívida social, agravada no último período. Mas é possível e necessário começar, desde o primeiro dia de governo. (...) Discurso da Vitória, em 28 de outubro de 2002.

O discurso de posse de Lula vela pela questão social, mas inicialmente não destaca a questão econômica e nem prevê uma solução milagrosa para a grande dívida social herdada. É um discurso que exprime um rumo diferente para o país, e o povo votou com essa esperança, a de o Brasil, sendo governado por Lula, tomar um rumo diferente.

O Governo Lula, em diversos aspectos<sup>22</sup>, pode ser considerado um governo neoliberal que deu certo. Porque um governo neoliberal? Porque no dia 24 de novembro de 2004 ele afirmou aos seus ministros que não mexeria na política econômica, pois era um jogo que estava dando certo e que não adiantaria *inventar a roda*. Para completar sua fala, afirmou que deveria prevalecer o discurso afinado com a política adotada, pois

---

<sup>22</sup> Superávit da balança comercial, números recordes de exportação, queda da taxa de desemprego, pagamento ao FMI.

quem não quisesse seguir as orientações do seu governo, ele (o Presidente Lula), se negaria a discutir o assunto.

Segue na íntegra seu discurso:

Eu não mexo na política econômica. Não tem volta. O caminho está tomado e ponto final. Não adianta inventar. Os resultados são positivos e estamos colhendo os frutos, que devem aparecer em 2005. É importante que todo o governo e o partido tenham unidade de ação e discurso afinado. Quem pensa em contestar o rumo da economia não terá espaço comigo para discutir isso. (Discurso em reunião com Ministros do PT - 24 de novembro de 2004).

Márcio Pochmann (2004) afirma que no governo Lula os que mais enriqueceram foram os detentores do capital, no máximo vinte mil clãs de famílias – menos de 1% da população. Quando as pesquisas apresentam uma pequena distribuição de renda – que é real – isso se deve aos setores das classes médias e populares, ou seja, algumas pessoas pertencentes às classes populares, saíram dessa posição e foram para a classe média. Isso foi o que captou a pequena queda do índice de Gini<sup>23</sup>. Assim, pode-se afirmar que na realidade há um aumento considerável nos lucros dos 53 maiores bancos do país, que nos três primeiros anos do governo Lula foram 42% mais altos que nos três últimos anos de FHC.

Lula foi eleito por uma parcela grande da população na qual estavam presentes os movimentos sociais e o empresariado produtivo, portanto, para se fazer um bom governo ele deveria pensar em políticas públicas que contemplassem todo o povo brasileiro, incluindo seus aliados. No bojo dos movimentos sociais, que o elegeram, se encontravam os movimentos negros, que, desde sempre, lutam pela visibilidade da população negra no país e o combate ao racismo e à discriminação racial que rodeia essa população.

Com isso, um dos primeiros atos do governo Lula foi à sanção do projeto de lei, que Ester Grossi e Bem-Hur Ferreira<sup>24</sup> apresentaram, modificando o artigo 26 da LDB. O Ministro da Educação, à época, era Cristovam Buarque. A alteração da Lei ocorreu em 9 de janeiro de 2003, por meio da Lei nº 10639. A Lei é incisiva e clara quando diz que:

---

<sup>23</sup> Índice de Gini: mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Para saber mais Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2003. Texto release anexo.

<sup>24</sup> Ester Grossi é professora do Estado Rio Grande do Sul e deputada pelo PT e Bem Hur é oriundo do movimento negro do Mato Grosso do Sul.

§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.

Além disso, estabelece, no artigo 79, a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*. Para regulamentação da Lei foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por unanimidade, no dia 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>25</sup>.

Outro fato marcante nesse governo foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial. Esse órgão não foi criado por acaso, foi fruto de amplo debate do movimento negro com o governo. A questão apresentada era a necessidade de se haver um órgão, na estrutura de governo, que tratasse das demandas da população negra.

O projeto do governo Lula, mesmo que economicamente se apresente como uma continuidade da política que vinha sendo executada por FHC, apresenta um diferencial que é o discurso pela igualdade social e pela melhoria da distribuição de renda. Vale dizer, que o discurso tem sido mais efetivo que a prática, mas como afirma Romão (op. cit.: 60) “para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem.”

Sendo assim, fatores internos, como a Constituição de 1988, a marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, em 1995 e a LDB de 1996 e externo, por exemplo a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001, em Durban, África do Sul, contribuíram para o avanço das políticas públicas com o viés racial no Brasil.

No governo Lula, a questão racial ganhou visibilidade nos mais diversos setores, mas a atenção nesta dissertação será dada ao setor da educação e, mais especificamente,

---

<sup>25</sup> Aprovada por meio do processo de nº 230001.000215/2002-96, pelo Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004.

à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).

A SECAD foi criada em julho de 2004, seu “objetivo é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (www.mec.gov.br). É a secretaria mais nova do MEC e nela estão reunidos temas como: educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental e educação em direitos humanos, esses temas, em momentos anteriores da história do Ministério da Educação, encontravam-se distribuídos em outras secretarias.

O entendimento sobre as políticas específicas que tratam de raça no Brasil, passa necessariamente pela compreensão de como o racismo se processa no país. Henriques e Cavalleiro apontam que a dinâmica das relações raciais no Brasil é permeada por “uma lógica de segregação amparada em preconceitos, discriminações raciais disseminados e reproduzidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas a escola” (2005: 211).

Com a promulgação da Lei nº10.639/03, que alterou a LDB, a necessidade do estabelecimento, no âmbito do MEC, de ações para orientar e apoiar institucionalmente, a divulgação externa e interna da temática étnico-raciais, tornou-se premente.

Para isso, instituiu-se um grupo de trabalho (GT) cujo objetivo era elaborar a documentos que regulamentassem a lei. O GT foi constituído por representantes da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, do Ministério da Justiça, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Fundação Cultural Palmares (FCP), da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) – atual Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Educação Superior (SESU), da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) – atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), além de parlamentares representantes do Senado e da Câmara dos Deputados. A partir desse grupo foi instituída a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos afro-brasileiros (CADARA)<sup>26</sup>, passando a ser um importante canal de interlocução entre o governo, a sociedade civil e os movimentos sociais.

---

<sup>26</sup> A CADARA foi instituída inicialmente com a finalidade de assessorar a SEMTEC na formulação de políticas de inclusão social e combate à discriminação racial e étnica no ensino médio e superior e subsidiar as ações que envolvessem a adoção de normas e

Dessa forma, as políticas públicas estabelecidas pelo governo nos anos de 2004-2006 foram influenciadas tanto pelos fatores internos e externos já citados, quanto pelos indicadores educacionais, que expressam o distanciamento do nível educacional existente entre brancos/as e negros/as na sociedade brasileira.

Como pode-se observar, as taxas de analfabetismo na população negra, vide a Tabela 1, a qual demonstra que o analfabetismo entre a população negra de 15 anos ou mais, no ano de 2003, era de 16,84% e entre os brancos era de 7,09%. Já o analfabetismo entre as mulheres negras era de 16,47% em contraposição à taxa de mulheres brancas que era de 7,42%, portanto, é necessário, com base nesses números a instituição de políticas de alfabetização de adultos que levem em conta as desigualdades de gênero e raça, esses números sugerem também, que as políticas de alfabetização de jovens e adultos precisam focar estes grupos em sua concepção e implementação.

<b>TABELA 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo segundo cor/raça – 2003</b>			
Brasil e Grandes Regiões – 2003			
<b>Grandes Regiões e Cor / Raça</b>	<b>População total (%)</b>	<b>Homens (%)</b>	<b>Mulheres(%)</b>
<b>Brasil</b>	<b>11,56</b>	<b>11,67</b>	<b>11,45</b>
Branca	7,09	6,71	7,42
Negra	16,84	17,22	16,47
<b>Norte</b>	<b>10,56</b>	<b>10,85</b>	<b>10,28</b>
Branca	7,19	7,33	7,06
Negra	11,77	11,99	11,55
<b>Nordeste</b>	<b>23,17</b>	<b>25,14</b>	<b>21,34</b>
Branca	17,69	19,72	15,96
Negra	25,40	27,20	23,66
<b>Sudeste</b>	<b>6,81</b>	<b>5,92</b>	<b>7,61</b>
Branca	5,03	4,10	5,84
Negra	10,02	9,03	10,98
<b>Sul</b>	<b>6,37</b>	<b>5,75</b>	<b>6,94</b>
Branca	5,24	4,64	5,80
Negra	12,10	11,08	13,14
<b>Centro-Oeste</b>	<b>9,47</b>	<b>9,74</b>	<b>9,20</b>
Branca	6,89	6,74	7,02
Negra	11,52	11,98	11,06

Fonte: IBGE/Pnad microdados.  
Elaboração: Ipea/Disoc e Unifem.

**Nota:** Analfabeta é a pessoa que não é capaz de ler um bilhete simples.

Os indicadores que apontam o acesso à educação, na Tabela 2, mostram a média de anos de estudo da população brasileira de 15 anos ou mais, apresentam que a universalização do acesso à educação no país, no que diz respeito à população negra,

procedimentos sobre a educação da população negra, pela Portaria MEC nº 1942/2003. Posteriormente foi reformulada pela Portaria MEC nº 4.542/2005, passando a assessorar a Secad/MEC na formulação dessas políticas. Constituição da 1ª CADARA, anexa.

ainda está longe de acontecer. Percebe-se que, enquanto os brancos têm uma média de 7,61 anos de estudo; os negros apresentam, em média, 5,61 anos de estudo.

Ainda na mesma tabela, observa-se a intersecção entre discriminação de raça e de gênero. Os números apresentam que a média de anos de estudos de um jovem negro é de 5,48; de um jovem branco é de 7,58. Entre as mulheres negras a média de anos de estudos é de 5,82 e para as mulheres brancas é de 7,64 anos.

Com isso, a expressiva diferença entre jovens negros e brancos, de 2,1 e entre as jovens negras e brancas é de 1,82. A intensidade da discriminação racial, na escolaridade formal, fica explícita e continua extremamente alta, sobretudo se for considerado que se trata, em média, de dois anos de estudos em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos.

**TABELA 2 - Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo segundo cor/raça**

Brasil e Grandes Regiões - 2003

<b>Grandes Regiões e Cor / Raça</b>	<b>População Total</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Total</b>	<b>6,72</b>	<b>6,60</b>	<b>6,83</b>
Norte	6,61	6,39	6,81
Nordeste	5,32	4,96	5,65
Sudeste	7,40	7,42	7,38
Sul	7,12	7,12	7,14
Centro-Oeste	6,95	6,73	7,16
<b>Branca</b>	<b>7,61</b>	<b>7,58</b>	<b>7,64</b>
Norte	7,52	7,36	7,66
Nordeste	6,34	4,58	6,66
Sudeste	8,04	8,11	7,98
Sul	7,39	7,36	7,42
Centro-Oeste	7,85	7,71	7,98
<b>Negra</b>	<b>5,65</b>	<b>5,48</b>	<b>5,82</b>
Norte	6,27	6,06	6,49
Nordeste	4,90	4,58	5,21
Sudeste	6,24	6,24	6,24
Sul	7,39	5,73	5,66
Centro-Oeste	7,85	5,98	6,46

Fonte: IBGE/Pnad microdados.  
Elaboração: Ipea/Disoc e Unifem.

**Nota:** Média de anos de estudo: fornece a média de séries concluídas com aprovação.

**Obs:** é considerada população negra a composição de pardos e pretos.

É importante verificar que não só na educação, mas se fosse realizada uma análise dos indicadores sociais nos setores do trabalho e emprego, da saúde e da segurança, os números seriam próximos aos apresentados no setor da educação.

Assim, o MEC tem caminhado no sentido de fazer valer os princípios de uma educação de valorização da diversidade. Ao analisar as atividades desenvolvidas pelo MEC desde 2003 até os dias atuais, evidencia-se momentos e esforços diferenciados para a implementação da temática em tela.

O que há de mais concreto no MEC ocorre apenas no desenvolvimento do Programa Diversidade, que se deu a partir da constituição da Secrie em 2003, que mais tarde, em janeiro de 2004, recebeu o nome de Secad. No âmbito da Secad foi criada a Diretoria de Diversidade e Cidadania e a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional<sup>27</sup>.

Os principais objetivos da Secad, no que se refere à questão da diversidade étnico-racial são:

1. Combater as desigualdades raciais e étnicas de acesso e continuidade da escolarização no sistema educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino;
2. Promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos grupos étnico-raciais;
3. Propor estratégias de implementação de políticas educacionais afirmativas para a execução de uma educação de valorização e respeito à diversidade cultural e racial brasileira;
4. Contribuir para a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior, especialmente de populações afrobrasileiras e indígenas;
5. Promover a implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Com base nesses objetivos, a Secad instituiu uma série de ações, dentre elas o Programa Diversidade na Universidade. Esse Programa foi criado em 2002, mas sua maior produção se deu nos anos de 2004, 2005 e 2006. Seu enfoque era a promoção da equidade e diversidade na educação superior para afro-descendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Ficou instituído como objetivo relevante do Programa apoiar, desenvolver e avaliar os Projetos Inovadores de Curso – PICs,

---

<sup>27</sup> Texto da Profª Drª Eliane Cavalleiro pronunciado na Conferência Nacional de Educação realizada em Brasília, no ano de 2009.

idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras.

Nos anos que compreendem de 2003 a 2006, foram apoiados 95 PICs, desenvolvidos por 89 instituições, situadas em pelo menos 10 estados da Federação, que beneficiaram 13.623 alunos(as). Como resultado, cerca de 15% dos alunos (aproximadamente 2.000) ingressaram em instituições de ensino superior públicas e privadas. (Brasil, 2007).

Ainda nesse período, foram organizados dois cursos de formação de professores para trabalharem a temática étnico-racial. O primeiro foi Educação **Africanidades** Brasil, em parceria com a Universidade de Brasília, para atender 25 mil professores, na modalidade a distância; o segundo para atender 7 mil professores, foi um curso presencial, oferecido aos municípios que dispusessem de órgãos de promoção da igualdade racial reconhecidos pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), que apóia os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e órgãos similares existentes em instituições de ensino superior, com o objetivo de fortalecê-los, promover o desenvolvimento de pesquisas sobre a questão étnico-racial no país e a formação de professores das redes estaduais e municipais de ensino para a implementação da Lei 10.639/03, também merece destaque aqui, mesmo porque apresenta metas até 2010.

Outra ação que merece destaque nesse governo diz respeito às publicações dos materiais didáticos da Coleção Educação para Todos, que hoje chega a mais de trinta publicações, a maioria delas publicadas até 2006, que tratam dos mais variados assuntos que vão das questões étnico-raciais, às questões de gênero, de juventude e de meio ambiente. Diversos exemplares abordam a questão da educação para as relações étnico-raciais, o racismo, as ações afirmativas, o acesso e permanência de negras e negros nos sistemas de ensino, enfim, aspectos que prezam pela superação do racismo na escola e na sociedade como um todo.

Mesmo com essas ações ocorridas no governo Lula, Cavalleiro (2009) em texto referente à sua apresentação na Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb/2008 deixou evidente que o MEC apresenta um descompasso no seu interior. A

Conferência sobre a Educação Básica foi coordenada pelo secretário executivo, ex-secretário de Educação Básica, sem considerar, em momento algum, a existência de uma Secretaria de Educação Básica (SEB). Caso houvesse uma política educacional articulada no âmbito do MEC, a SEB faria parte, com certeza, do planejamento, da organização e da execução das ações da Coneb.

Cavalleiro entende haver um descompasso quando se analisa a quantidade de ações executadas nos anos que compreende 2003-2006 em comparação com as ações de 2007-2009. Observa-se, nesse segundo período, uma descontinuidade nas ações, que no primeiro período se apresentavam como promissoras. De 2007 para cá o que se observa é a construção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esse Plano é apresentado pelas coordenações por onde realizei a pesquisa como àquele que será o responsável por implementar e implantar o artigo 26 A da LDB, sendo dessa forma, todas as questões suscitadas remetidas a ele. Para os/as gestores/as a partir do momento em que o Plano for lançado será alavancada a política pública de implementação do Art. 26 A e das Diretrizes no MEC. Essa forma de entender a temática étnico-racial pelos gestores/as poderá ser verificada no capítulo IV deste trabalho.

Assim, a Coordenação de Educação para a Diversidade que entre 2003-2006, era composta por mais de 30 componentes, em sua equipe, em 2009 se apresenta com oito componentes. A discussão que prevalece na Coordenação diz respeito ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as ações em comunidades de remanescentes de quilombos.

#### O Plano Nacional foi construído

como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática étnico-racial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta; a primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; a segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos,

pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender (Brasil, 2009: 10).

Ao mesmo tempo em que ele se apresenta como um Plano Nacional, não traz, em seu bojo, metas a serem atingidas e recursos financeiros necessários para sua execução. Assim, surgem algumas lacunas, uma vez que toda ação para ser bem executada necessita do estabelecimento de metas e da definição de recurso financeiro.

No Plano Nacional, o que se observa é a definição de atribuições de cada órgão: MEC, conselhos de educação, sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino, grupos colegiados e núcleos de estudos, fica uma dúvida: a definição de atribuições é suficiente para implementar ações efetivas?

A seguir, no capítulo II, serão explicitados conceitos de política, política pública, gestão e questões ligadas à raça, racismo, preconceito, a partir desses conceitos será possível chegar ao entendimento da necessidade de estabelecimento de políticas públicas específicas para a população negra.

## Capítulo 2 – Conceitos fundantes e outros

### 2.1 – Educação: política pública e gestão

Os conceitos de política e política pública aqui apresentados partem das idéias de Bobbio (2007) e Rua (1995). Rua afirma que há duas formas de se conter os conflitos gerados em uma sociedade devido às diferenças de interesses e atributos de membros da mesma (sexo, religião, ração, estado civil, renda, profissão etc), que são: a coerção pura e simples e a política.

Para ela, a coerção quanto mais utilizada, menos efeito e mais custos apresenta. Com isso o que passa a prevalecer é a política, que pode ou não conter a coerção. Partindo dessa ideia, política pode ser definida como um conjunto de operações formais e informais que manifesta relações de poder e que se aplicam à dissolução comedida dos conflitos quando da gerência dos bens públicos, bens públicos aqui entendidos como todos aqueles que integram o patrimônio da administração pública.

Por sua vez, Bobbio (2007) assegura que o conceito de política original foi substituído com o passar do tempo, por outras expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, etc., passando a “indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado” Bobbio (op. cit.: 954). Para o autor a política não tem fins determinados, mas seus fins são tantos quantos forem necessários para se atingir as metas que um grupo organizado se propõe.

O autor, ao definir política como forma de atividade ou de *práxis* humana, afirma que o sentido de política está intimamente ligado ao de poder. O poder em sua forma clássica se apresenta nas seguintes formas: poder econômico, poder ideológico e poder político. O primeiro diz respeito a posse de bens necessários ou tidos como tais; o segundo tem a ver com a influência de idéias que as pessoas, revertidas de autoridade, têm sobre as outras; e o terceiro “se baseia na posse dos instrumentos mediante os quais se exerce a força física (as armas de toda a espécie e potência): é o poder coator no sentido mais estrito da palavra” (idem: 955). Essas formas de poder são responsáveis pela manutenção e a fundamentação de uma sociedade desigual, dividida em pobres e ricos, sábios e ignorantes e fortes e fracos, respectivamente.

No que concerne a política pública, tanto Lindblom (1981) quanto Ruz (1995) a definem como o conjunto de ações e decisões que visam o emprego dos valores defendidos pela sociedade ou uma parcela dela. Uma política pública não é apenas uma decisão, mas um conjunto de ações pensadas de forma estratégica a partir de um leque de opções, considerando os valores hierárquicos preestabelecidos, com base em seu grau de importância.

Com base nesses conceitos, é possível compreender que a definição do grau de prioridade dispensado às ações políticas implementadas por um Estado ou um Governo, envolve fatores de diversas ordens. Esses fatores podem ir desde o valor financeiro a ser utilizado nas ações previstas, até o interesse político dispensado às mesmas.

Portanto, a gestão de políticas públicas de educação, como das demais políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro perpassam, até serem concretizadas, por diversos campos de interesse, como: vontade política, pressão da sociedade civil, demonstração de força econômica por parte dos grupos interessados e outros. Por isso que, no âmbito do governo federal, para uma política se efetivar demanda muito tempo, inclusive um grande percentual permanece apenas no papel.

Em se tratando do conceito de gestão, essa palavra origina-se da palavra "*gestione*", que se refere ao ato de gerir, gestar, trazer, do efeito de gerir, administrar, dirigir, proteger, abrigar ou ainda, produzir, criar, ter consigo, nutrir, manter, mostrar, fazer aparecer, digerir, pôr em ordem, classificar [...] (Dicionário Houaiss, 2001). Observar e fazer valer o sentido amplo dessa palavra é uma necessidade para as pessoas que se propõem a gerir um órgão público.

A gestão, segundo Fernando José de Almeida,

é entendida pela forma de se comprometer com o todo de um empreendimento: responsabilidade, capacidade de observação e descrição diagnóstica, análise e síntese, tomada de decisão - conjunta e solitária - comunicação, democracia, memória, identidade e utopia: articulação de pessoas e projetos em torno de algo chamado vida: gerar, gestar,[...]organização, generoso ato de viver. (Almeida, 2005: 68).

Quanto à gestão de política pública estatal, ao considerar que a educação é um serviço público, é coerente fundamentá-la numa gestão que conte com a participação de todos Cury (1999). Diante disso, vale dizer que o público diz respeito ao serviço prestado pelo Estado e que a oferta desse serviço é, em geral, para a população como

um todo. Assim, a população atendida pelo serviço público de educação em seus níveis fundamental e médio é a nova geração de trabalhadores do país.

Para Libâneo, (2007) o Brasil ainda não possui um sistema nacional de educação, mesmo que a legislação em vigor refira a esse sistema. Isso ocorre devido à falta de articulação entre os vários sistemas de ensino - estadual, municipal, distrital e federal -, pois o regime de colaboração estabelecido no art. 211 da Constituição Federal e no art. 8º da LDB não conseguiu fazer valer uma articulação na prática, já que a política de educação do país, historicamente, é de competição e não de colaboração. As hipóteses explicativas que subsidiam sua argumentação fazem parte de uma relação de quatro defendidas por Saviani, que são:

A primeira é que a estrutura da sociedade de classes dificulta uma práxis intencional coletiva. A segunda consiste na existência de diferentes grupos em conflito, os quais obstaculizam a definição de objetivos \_ tais como o dos partidários da escola pública e o dos privatistas. O problema do *transplante cultural*, a terceira hipótese, significa a importação da cultura de outros países, sem levar em conta a realidade da sociedade brasileira. A *insuficiência teórica dos educadores* é a quarta hipótese, uma vez que apenas adequada fundamentação teórica lhes pode dar sustentação, para não serem vítimas de flutuações pedagógicas, ou seja, dos modismos que impedem a formação de verdadeiro espírito crítico. (Libâneo apud Saviani, 2007: 231).

No meu ponto de vista o autor está correto ao apresentar essas ideias de desarticulação do sistema educacional. Não concordo que não exista um sistema. Ele existe, mas ainda se apresenta de forma desorganizada e competitiva. Um exemplo que pode ser citado é a aquele em que, no ano de 2005, metade dos municípios gaúchos participantes da Confederação Nacional de Municípios (CNM) rejeitou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), já que, conforme previsão da CNM, esses Municípios teriam prejuízo financeiro em favor do governo estadual. Assim, um conjunto grande da população deixa de ser beneficiado devido aos gestores não concordarem politicamente.

Como foi apresentado anteriormente, nos anos 90 surgiu no Brasil o ideário de justiça como equidade. Essa visão estava intrinsecamente ligada com a proposta de adequação das pessoas e instituições à nova ordem de mercado. Para Ferreira, esses “parâmetros são, ideologicamente, vistos como éticos e formativos” pelos gestores da educação (2007: 87). Com isso, as determinações da mundialização do mercado

passaram, cada vez mais, a comandar a gestão da educação que, por sua vez, teve que articular a escola pública com essas novas regras.

As diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina – Cepal ficou responsável por estabelecer a redefinição de parâmetros para a administração pública e a gestão da educação que se expressou na mera política de compensação, equilíbrio e ajuste entre extremos sociais. Diante disso, o relatório do Banco Mundial de 1997, apontou para a necessidade de o Estado intervir para restabelecer o equilíbrio que afeta a estabilidade e a legitimidade do sistema:

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência da falha do mercado. Os mercados competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente inaceitável. Algumas pessoas de poucos meios podem ficar sem recursos suficientes para lograr um padrão de vida razoável. E pode tornar-se necessária ação do governo para proteger os grupos vulneráveis (Banco Mundial, 1997: 26).

O principal objetivo tanto da Cepal, quanto do Banco Mundial era diminuir os conflitos e a miséria e adequar as ações da educação às necessidades emergentes do mercado mundial. Ambos não tocaram, naquele momento, em questões referentes à raça. A ótica dessas instituições era mercadológica e economicista. Para Libâneo, Oliveira & Toschi,

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho. (2007: 111-112).

Com base nesses pensamentos os gestores modernos foram formados. Mesmo havendo um discurso voltado para a equidade, um conjunto cada vez mais evidente de desigualdades foi se configurando e, com isso, a intensificação do debate público sobre essas desigualdades. Estudos realizados<sup>28</sup>, no período que compreende de 1930-1980, inaugurado por Hasenbalg apud Theodoro (2008:54), sobre mobilidade social, apresentam uma tendência, mesmo que utilizando várias bases de dados, de os negros

---

<sup>28</sup> Pastore (1982); Lovell (1989); Pastore e Silva (2000) e Telles (2003).

terem os “menores índices de mobilidade ascendente, e essas dificuldades são maiores nos oriundos de estratos mais elevados de renda”. Porém, esse mesmo grupo é exposto a maiores possibilidades de descendência.

As desigualdades são percebidas nos diversos setores essenciais da sociedade – trabalho, saúde, educação e segurança. Assim, uma série de fatores que operam na desigualdade, pode ser apontada, como:

estagnação econômica de regiões ou atividades onde a população negra está mais representada; o acesso a serviços de baixa qualidade (especificamente relacionados à educação) e piores redes sociais e de trabalho devido à concentração dessa população em bairros dotados de menos recursos; as diferenças familiares relacionadas ao acúmulo de capital humano; a limitada mobilidade observada na sociedade brasileira em seu conjunto, impactando também a população negra. (Theodoro, 2008: 54).

Ao propor uma investigação sobre a gestão de políticas públicas e compreensão dos processos institucionais que operam o racismo na gestão da educação no âmbito do MEC, é inevitável perceber que existem fatores históricos, econômicos, sociais e culturais a serem considerados.

A questão racial no Brasil e, mais especificamente àquilo que diz respeito ao tema, no campo educacional, parte do princípio de que há muito tempo os movimentos sociais negros travam embates com as autoridades governamentais na perspectiva de incluir no currículo das escolas brasileiras e nos cursos de formação de professores a temática étnico-racial. (Nascimento & Santos, 2005; Cavalleiro, 2001, Botelho, 2000, Garcia, 2007, Munanga, 2006).

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (Nascimento 1993, p.11).

Os movimentos sociais negros e intelectuais negros - homens e mulheres - há muito tempo denunciaram e, ainda denunciam, a produção e a reprodução da discriminação racial contra negros e seus descendentes. Isso pode ser confirmado quando se lê o texto da declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, promovido

pelo *Teatro Experimental do Negro* (TEN)<sup>29</sup>, ocorrido no período de 26 de agosto a 4 de setembro de 1950, no Rio de Janeiro. Naquele Congresso uma das recomendações foi: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (Nascimento, 1968: 293).

As reivindicações na esfera da educação se mostram ainda mais intensas após o ressurgimento dos movimentos sociais em 1978. Nesse processo, ocorre também o fortalecimento dos movimentos negros brasileiros. Dentre as diversas exigências, duas merecem destaque: a reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de disciplinas como História da África e Línguas Africanas e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hasenbalg, 1987; Silva, 2007; Souza 2001).

Em 1986, nas reivindicações das sessenta e três entidades do movimento negro presentes na *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília aparece novamente, a necessidade de obrigatoriedade do ensino de História da África e dos negros brasileiros nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. (Nascimento, op. cit.).

As reivindicações por uma educação democrática<sup>30</sup> e não racista foram mais uma vez requeridas pelas entidades negras brasileiras, quando realizaram em 20 de novembro de 1995, em Brasília, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*<sup>31</sup>. Na ocasião, foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*<sup>32</sup>, que continha em seu texto várias propostas para educação, dentre elas:

Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União e o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Executiva 1996).

---

<sup>29</sup> Fundado em 1944, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte.

<sup>30</sup> Educação democrática vista pela ótica da ampliação de direitos, para além dos limites restritamente jurídicos. É necessária uma educação que forme cidadãos plenos de direito. Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância”, Hotel Bahia Othon, Salvador, 20 de novembro de 2000. Bento, 1998.

<sup>31</sup> Esta Marcha foi organizada para reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdade raciais. Contou com a presença de mais de trinta mil participantes (Oliveira, Lima e Santos, 1998).

<sup>32</sup> A íntegra das propostas encontra-se no documento intitulado: Executiva Nacional da Marcha Zumbi (1996).

Embora o Governo Federal tenha iniciado, em 1995, discussões sobre as ações afirmativas para afro-descendentes com os movimentos sociais negros, é a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, organizada pelas Nações Unidas (Durban, África do Sul, 2001), que ficou configurada<sup>33</sup> a necessidade de implantar tais ações no país. Pode-se afirmar que esse fato, foi um marco para que o Governo Brasileiro resolvesse iniciar um consenso sobre a temática no Brasil. (Relatório da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001).

Contudo, foi a partir de 2003, como resultado de anos de luta dos movimentos sociais negros, que o Governo Brasileiro iniciou uma série de medidas, tendo como intuito modificar a situação de vida de uma parcela da população, que, por muito tempo, esteve praticamente invisível aos olhos públicos.

Como foi citado no capítulo I, foi no governo Lula que essas medidas tomaram corpo, mas para compreender os motivos das reivindicações dos negros, faz-se necessária uma conexão dessa insistência dos movimentos negros por justiça racial, com alguns conceitos, como: eugenia, raça, racismo – individual, institucional e cultural – discriminação, preconceito, etnia, etnicorracial, ação afirmativa e branqueamento, conforme será abordado a seguir.

## **2.2 – Aspectos étnico-raciais: uma abordagem conceitual**

A *ciência* denominada Eugenia (do grego, bem nascer), nasceu das idéias de Galton<sup>34</sup>, que se baseou nas teorias de Darwin<sup>35</sup> e de Malthus<sup>36</sup>, ainda no século XIX. A Eugenia se desenvolveu em princípio nos Estados Unidos, na virada do século XX e até ao final da década de 30, esteve vinculada ao racismo. Mais tarde se desenvolveu na Europa, mais precisamente na Alemanha Nazista. (Black, 2003). A partir dos pressupostos do próprio Darwin, sua teoria “é a *Doutrina de Malthus* aplicada com força múltipla ao reino vegetal e animal” (Darwin apud Black, op. cit.: 54).

---

<sup>33</sup> A Declaração e o Plano de Ação resultantes dessa conferência instam os Estados a implementarem políticas públicas afirmativas para os afro-descendentes e indígenas. O Mec cria o programa Diversidade na Universidade - Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.

<sup>34</sup> Francis J. Galton, matemático Inglês criador da pseudociência Eugenia.

<sup>35</sup> Biologista e naturalista [Charles Darwin](#). Nasceu na Inglaterra e viveu de 1809 a 1882 e foi o criador do evolucionismo.

<sup>36</sup> Thomas Malthus, economista e demógrafo britânico conhecido, sobretudo, pela teoria que propaga que o crescimento da população tende sempre a superar a produção de alimentos, o que torna necessário o controle da natalidade.

Herbert Spencer, filósofo inglês, criou o “Darwinismo social”, que é a releitura das idéias de Malthus, Darwin e Spencer. O Darwinismo social serve, então, como uma espécie de “base filosófica” para a futura *pseudociência* da Eugenia. Sua criação se deu partindo da alegação de que o homem e a sociedade evoluíam de acordo com a natureza que herdaram. Ele criou o conceito de “sobrevivência do mais capaz”, alegando que “os mais capazes” continuariam a aperfeiçoar a humanidade, e os menos capazes, por sua vez, ficariam gradativamente mais incapazes e ignorantes. Mas, o que significa Eugenia? Quais seus objetivos? Como ela ocorreu em algumas partes do mundo, inclusive no Brasil?

“Eugenia” ou “higiene racial” foi um movimento, que surgiu no início do século XX e classificava as pessoas segundo a hereditariedade, esterilizando os “incapazes” (doentes mentais, epiléticos, alcoólatras, criminosos comuns, deficientes visuais, pobres, mas também negros, judeus, poloneses.), com o objetivo de preservar e ampliar a “raça superior”, branca e nórdica. Foi aplicada na Alemanha em escala industrial e genocida, mas tomou corpo e ganhou forma e força nos EUA. Os seguidores de Hitler apenas copiaram e universalizaram o modelo.

Para se justificar a Eugenia, Galton inferiu um dos princípios dessa matemática, que postula o seguinte: “Sangue bom + sangue ruim = sangue ruim; sangue bom + sangue bom = sangue melhor e sangue ruim + sangue ruim = sangue péssimo”. (Black, op. cit.: 63).

Ao compreender que a Eugenia carecia de uma base científica, Galton quis fazer com que ela se tornasse uma doutrina religiosa, pois só assim seria capaz de justificá-la pela fé. (Black, op. cit.). Suas idéias começaram a ganhar força entre os norte americanos, principalmente entre os racistas, que concluíram que a aplicação mais prática da eugenia seria a eugenia negativa.

Enquanto a eugenia positiva propagava que a melhoria dos indivíduos de “sangue bom” seria realizada por meio do controle dos casamentos, idéia que se mostrou inviável na prática, por motivos óbvios, a eugenia negativa defendia que os indivíduos de sangue bom deveriam ser mantidos por meio da eliminação dos indivíduos de “sangue ruim”, ou supostamente “inferiores” geneticamente. A eugenia positiva leva, invariavelmente, à eugenia negativa. As futuras gerações dos geneticamente incapazes – do enfermo ao racialmente indesejado e ao economicamente empobrecido – deveriam

ser eliminadas. (Black, ob. cit., p. 77).

Entretanto, os eugenistas americanos acabaram por incorporar o racismo às suas teorias genéticas e a considerar os povos germânicos como superiores (saxões - arianos). Importantes líderes eugenistas americanos como, por exemplo, Lethrop Stoddard, lamentavam a imigração de raças mediterrâneas para os EUA que excediam o número de povos nórdicos, para eles, mais desejáveis:

Nos EUA... No final do século XIX, nosso país, originalmente povoado quase exclusivamente por nórdicos, foi invadido por hordas de imigrantes dos Alpes e do Mediterrâneo, sem mencionar os elementos asiáticos, como os levantinos e os judeus. Como resultado o americano nativo nórdico tem sido comprimido, com uma espantosa rapidez, por esses prolíficos e infestados alienígenas e, depois de duas curtas gerações, está quase extinto em muitas de nossas áreas urbanas(...) Quando a ascendência dos pais é muito diversa como no cruzamento entre brancos, negros e ameríndios, o descendente é um mestiço, um cão vira-lata – um caos sobre duas pernas, tão consumido por sua ascendência dissonante que não passa de um imprestável” (Lethrop Stoddard, *The Rising Tide of the Color Against the White World Supremacy* – a onda crescente da cor contra a supremacia do mundo branco, Charles Scribner’s Sons, 1926, p. 165-167, apud Edwin Black, ob. cit. p. 80-81).

Desde cedo a Eugenia se ocupou de estudar métodos para eliminar o *germe plasma defeituoso*. Este termo foi criado pelo Zoólogo Charles Davenport, que é considerado a figura da maior importância no movimento eugenista e o maior especialista em eugenia dos EUA. Davenport queria compor uma super raça de nórdicos: “Podemos construir uma muralha bem alta em torno deste país (...) para manter de fora essas raças inferiores, ou uma frágil represa, deixando que os nossos descendentes abandonem o país para os negros, os marrons e os amarelos, e busquem um asilo na Nova Zelândia” (Davenport apud Black, op. cit.: 92-93).

A primeira lei de esterilização americana foi aprovada em 1907, no estado de Indiana e estima-se que mais de 50 mil pessoas tenham sido esterilizadas entre 1907 e 1949 em todo o país, considerando que a última lei do gênero foi revogada somente na década de 70.

A eugenia teve tanto prestígio na América do Norte, que os eugenistas passaram a ocupar os departamentos de biologia, zoologia, ciência social, psicologia e antropologia das instituições de ensino americanas. Chegou inclusive, a alcançar o curso secundário onde idéias dignas do Nazismo alemão foram propagadas. (Black, op. cit.: 146-147).

Mesmo tendo sido a eugenia mais curta na Alemanha, foi mais intensa. Apesar de, em geral, está associada à ascensão de Hitler ao poder em 1933, não é verdadeiro afirmar que na Alemanha a pseudociência esteve exclusivamente associada à ideologia nazista. Acredita-se que, mesmo sem o *Führer*<sup>37</sup>, as leis de esterilização teriam sido implantadas no país. Aliás, a lei de 1933 que legalizou a prática foi inspirada na legislação da Califórnia, o estado que mais esterilizou nos Estados Unidos. (Kekl, 1931).

Além de centenas de milhares de pessoas esterilizadas compulsoriamente, mais de 6 milhões perderam a vida em nome da higiene da raça. Outra prática utilizada por Hitler foi à eutanásia, regulamentada antes do início da Segunda Guerra Mundial. (Idem.).

A suposta queda da Eugenia teria acontecido no final da Segunda Guerra Mundial com a revelação das atrocidades cometidas pela ciência eugenista nazista nos campos de concentração. Contudo, fica uma pergunta: será que a eugenia e seus ideais morreram com o fim da segunda guerra mundial? Para Black não, ele afirma que a eugenia simplesmente teve seu nome mudado para Genética. Porém seus objetivos continuam atuando de forma mais velada e sutil, menos agressiva do ponto de vista jurídico. (Black, 2003).

### **2.2.1 - Eugenia: a rendição do Estado**

Durante as décadas de 1910 e 1920 as discussões sobre a eugenia emergiram no Brasil, estando associadas diretamente às preocupações nacionais referentes à saúde, ao saneamento, à higiene e à situação racial da população. Os primeiros trabalhos sobre eugenia surgiram no início da década de 1910, se apresentaram em forma de pequenos artigos publicados nas imprensas carioca e paulista.

Em 1914, o médico Alexandre Tepedino, sob a orientação do Prof. Miguel Couto, apresentou à Academia de Medicina do Rio de Janeiro a primeira tese sobre eugenia, intitulada *Eugenia*. Mas, só em anos mais tarde, a eugenia se tornou conhecida e propalada no Brasil, conforme afirma Kehl, “parece que a questão não lograra interessar

---

<sup>37</sup> Em [alemão](#), o "condutor", "guia" ou "líder". Deriva do verbo *führen* "para conduzir". Embora a palavra permaneça comum no alemão, a palavra está tradicionalmente associado à [Adolf Hitler](#), que a usou para se designar líder da [Alemanha Nazista](#).

os nossos homens de ciência, os nossos jornalistas e estudiosos. A doutrina teria, talvez, sido mal compreendida”. (Kehl, 1933).

Kehl, médico e farmacêutico, tornou-se um dos principais expoentes divulgadores do pensamento eugênico no Brasil e na América Latina. De 1917 até os anos 1940, esteve envolvido com o debate relacionado à eugenia. Sua grande campanha de divulgação das idéias eugênicas no meio médico e intelectual causou impacto e contribuiu para que em janeiro de 1918 fosse fundada a *Sociedade Eugênica de São Paulo*, a primeira sociedade de eugenia da América Latina, pautada na mobilização e nos esforços da elite médica paulista.

Apesar da série de significados apresentados pela eugenia, ela se transformou em um discurso corrente e legítimo no meio científico, político e social brasileiro. O sociólogo Zigmunt Bauman<sup>38</sup> alertou que os projetos mais extremos de “engenharia social” como a eugenia, por exemplo, não foram produtos alheios à nova ordem racional da civilização, ao contrário, “foram produtos legítimos do espírito moderno, daquela ânsia de auxiliar e apressar o progresso da humanidade rumo à perfeição que foi por toda parte a mais eminente marca da era moderna”. (Stepan, 2004: 345).

No início do século XX, mais precisamente nas primeiras duas décadas, o sucesso das campanhas de saneamento e prevenção de diversas doenças encabeçadas por Oswaldo Cruz criou certo vínculo entre a classe médica – incluindo aí os profissionais de orientação científica de um modo geral – e o Estado. Esse vínculo chegou a ponto de interferir na orientação das políticas públicas, passando a saúde a ser parte integrante dos objetivos políticos.

A influência do pensamento eugênico teve seu ponto alto nas atividades do Estado brasileiro durante o Estado Novo. A complexidade do regime Vargas encontrou seu par no movimento eugênico, em sua ideologia racial – que ia do segregacionismo ao assimilacionismo<sup>39</sup> – e em sua proposta de políticas sociais – higiene pública, proteção à maternidade, legislação trabalhista, controle da imigração – (Idem).

No Estado Novo, a puericultura<sup>40</sup>, os esportes de equipe, a educação física etc. encontraram lugar nos movimentos eugênicos. Stepan afirma, que “a restrição à imigração, sonho antigo de alguns eugenistas, foi popular entre os políticos na década

---

<sup>38</sup> BAUMAN, Zigmunt . *Comunidade: a Busca por Segurança no Mundo Atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

<sup>39</sup> Assimilacionismo, termo utilizado por Tomaz Tadeu Silva (1994, 1997 e 2002), dentre outros autores, como Guacira Louro (2003), para expressar a teoria crítica ao abordarem o discurso sobre diversidade e diferença no currículo oficial.

<sup>40</sup> Geddes, Anne. *Meus Primeiros Cinco Anos Flor de Lotus*. Editora: [Alles Trade](#). 2008.

de 1930 devido ao crescente endosso a um processo de fusão e branqueamento dentro do Brasil, com o auxílio da eugenia”. (Idem: 377-378).

O Brasil, assim como países europeus e os Estados Unidos, adquiriu o discurso eugênico nas linhas que estabeleciam valoração genérica de qualidade entre grupamentos humanos e a variante racista. Tal atitude não se constituiu em novidade em um país recém-saído de uma sociedade escravista, embora houvesse um grupo significativo de eugenistas brasileiros que não corroboraram com a visão racista.

Por fim, é possível compreender que a eugenia brasileira foi um movimento científico diretamente orientado pelo pensamento social e pelas tradições intelectuais que vinham se desenvolvendo no Brasil desde o final do século XIX. Como afirma Stepan, “as idéias, mesmo as científicas, são sempre reconfiguradas seletivamente quando cruzam as fronteiras culturais, e o resultado é uma ciência sutilmente conformada pelas tradições locais – culturais, políticas e científicas”. (1991: 33). Esse movimento influenciou na formação de uma prática racista, que mais tarde se tornou um senso comum na sociedade brasileira.

Em se tornando senso comum, a tendência é encontrar traços dos pensamentos da teoria do branqueamento manifestos nas mais diversas ações de gestão e de políticas públicas pensadas pelo Estado.

### **2.2.2 Estudos da Unesco: resultado inesperado.**

Partindo dessa discussão sobre a existência ou não de raça, a Unesco, no intuito de afirmar que o Brasil vivia uma democracia racial, tomou como ponto de partida a assertiva de Gilberto Freyre, de que o Brasil era composto por três raças e, mesmo que uma pessoa tivesse pele alva e cabelo louro, traria “quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e ou do negro” (Freyre, 1933: 370). Esse tipo de pensamento gerou a idéia de que a miscigenação era sinônimo de tolerância e sociabilidade. Foi a partir do impacto dessa interpretação harmoniosa de raça brasileira, que surgiu, em 1951, a possibilidade da aprovação de uma pesquisa financiada pela Unesco.

O mundo se encontrava em um período pós-guerra e tanto os Estados Unidos, quanto a África do Sul eram criticados pelo racismo. A Unesco, então, propôs uma

pesquisa a ser realizada no Brasil, pautada nas idéias de Arthur Ramos que enxergava o Brasil como “um laboratório de civilização” e de Freyre, que demonstrava o Brasil como uma “democracia étnica”, como “um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos democráticas” (Fernandes, 2007:14). Dessa pesquisa participaram, além de Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Florestan Fernandes, Roger Bastide, dentre outros. Florestan Fernandes e Roger Bastide ficaram responsáveis pela pesquisa no Estado de São Paulo e por meio dela nomearam as “falácias do mito”.

Se para Freyre “não existia problema racial no Brasil”, para Fernandes podia não existir um conflito evidente, mas havia sim, um “problema”. Fernandes deu destaque ao processo de exclusão existente no país, que se tornou mais explícito a partir da nova ordem social capitalista e competitiva. Tanto Fernandes quanto Bastide, concluíram que as relações raciais no Brasil eram “entendidas como estruturas sociais e modelos de exclusão” Fernandes (op. cit.: 17), que se configuram como impasses na construção de uma ordem democrática e de integração efetiva.

Para Fernandes existem dois pólos na perpetuação indefinida do *status quo* racial brasileiro. Um diz respeito aos efeitos fixos dos encaminhamentos comportamentais dos “brancos”; outro tem a ver com a acomodação racial, por parte dos negros, denominada, pelo autor, de “capitulação passiva”. Fernandes afirma, que:

a substância do equilíbrio racial da sociedade brasileira procede do modo pelo qual os dois pólos se articulam com um mínimo de fricção (uma fricção que pode, inclusive, ser identificada, condenada e absorvida, sem nenhuma alteração da ordem racial existente). Ora, enquanto persistir esse padrão de equilíbrio, persistirá a desigualdade racial, pois a ascensão do “negro” e do “mulato” se dará dentro de um processo de acumulação de vantagens que privilegia o “branco”. Doutro lado, ele manterá os dois ingredientes da anulação do “negro” e do “mulato”: a) o solapamento e a neutralização dos movimentos sociais voltados para a democratização das relações raciais e, em consequência, para uma efetiva igualdade entre as “raças”; b) o fortalecimento das técnicas de acefalia dos extratos raciais heteronômicos ou dependentes (os tão conhecidos mecanismos de mobilidade social seletiva, numa linha ultra-individualista, e de aceitação e compensação dos “negros” e “mulatos” que funcionam como a exceção que confirma a regra). ( op. cit.: 29).

Com essa afirmação de Fernandes, é possível inferir que a junção dos dois fatores: comportamento dos brancos em relação aos negros e rendição do negro a esse comportamento chega a uma soma no mínimo nefasta, pois a população negra continua sendo tratada como inferior, como seres que inspiram medo, pena, violência e

negatividade.

Com isso, as pesquisas da Unesco, que inicialmente pretendiam demonstrar um país harmonioso e sem problemas raciais, demonstrou, por meio da estrutura racial da sociedade brasileira, a supremacia do branco e uma organização social onde o negro era impelido para o desemprego a pobreza e o subemprego (Fernandes, op. cit.).

Questões levantadas por Carone & Bento (2002) apontam o medo como sendo parte do processo de estigmatização, de exclusão e até de genocídio utilizado por grupos para justificar a perpetuação das desigualdades. Os europeus sentiam medo da raça negra, era o medo da sexualidade, o medo das elites perante os considerados despossuídos, o medo gerado nos europeus diante das epidemias que devastaram a Europa nos séculos XVI e XVII, especialmente Inglaterra, França e Itália, onde 1/3 dos europeus foram vitimados.

Esses medos não ficaram apenas na Europa e no passado. Na atualidade é possível encontrar esses medos, conforme afirmam as autoras:

[...] à medida que personagens considerados incômodos politicamente, os “descamisados de Collor” -, e podemos acrescentar aqui os “sem”, sem terra, sem teto e tantos outros passam a ser representados como seres perigosos, verdadeiras ameaças sociais, pois além de pobres são bandidos potenciais e, além disso, desnecessários economicamente, pois são despreparados e dificilmente conseguirão obter emprego.

Após a abolição da escravidão um grande número de negros libertos adentra as ruas do Brasil. Uma população que por quase quatro séculos foi tratada de forma miserável, sendo sujeitos às violências físicas e simbólicas. É possível imaginar o medo da elite diante dessa situação? Para amenizar o medo, a elite decide excluir o negro do processo de industrialização que se iniciava, confiná-los em cárceres e instituições psiquiátricas e investir na vinda de europeus para trabalharem em diversos setores (Idem).

A ideia era que as raças se misturariam e seriam depuradas por meio da seleção natural, com isso o Brasil passaria a ser um país de brancos, ou seja, os negros passariam a ser semelhantes aos brancos. Partindo desses pensamentos sobre raça torna-se necessário o entendimento do significado desse termo, e de tantos outros que serão examinados a seguir.

### **2.2.3 Conceitos e reflexões**

#### **2.2.3.1 Raça e etnia**

O termo raça tem sua origem datada do século XVII (Martins, 2005:182). Com o passar do tempo, mais especificamente a partir do século XIX, passou a ser utilizado no sentido de justificar as diferenças fenotípicas entre seres humanos e marcar relações de dominação político-cultural de um grupo sobre outro.

Há uma linha de intelectuais, dentre eles Paul Gilroy, que argumentam sobre a não existência de raça, visto que, no tocante a espécie humana não existem “‘raças’ biológicas, ou seja, não há um mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como ‘raça’”. (Guimarães Apud Gilroy, 2006: 46). Mas, esse argumento fica no campo biológico, porque no mundo social, raça além de ser uma categoria política, é analítica também, pois “é a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (Idem).

Ainda, nas argumentações do autor, três fatores podem contribuir caso se queira dispensar o conceito de raça no mundo social, o primeiro seria deixar de existir identidades raciais, ou seja, “grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça”. (Idem: 50-51). O segundo, quando as discriminações e hierarquias sociais não mais se corresponderem com os citados marcadores. E o terceiro, diz respeito à afirmação social dos grupos dos oprimidos, que devem tanto a identidade, quanto às discriminações, serem prescindíveis a eles, em termos tecnológicos, sociais e políticos.

Com isso, o sentido biológico do termo raça foi abandonado e está passando por ressignificações, por meio do movimento negro brasileiro e das ciências sociais. O movimento negro utiliza-se desse termo de forma estratégica, pois, assim, consegue valorizar o legado deixado pelos africanos, inclusive informando como nas relações sociais brasileiras, algumas características físicas como: formato do nariz e da boca, cor da pele, tipo de cabelo, dentre outras, exercem ascendência, intervém e até mesmo decidem o rumo e o espaço que os sujeitos ocuparão na sociedade (Gomes, 2005).

Sendo assim, o conceito de raça no campo social existe e, por tempo ilimitado,

continuará existindo, pois se tomará por base os três argumentos de Guimarães. Esse mesmo autor afirma, que “raça tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena”. O conceito de raça é uma construção típica ideal que opera “entre a categoria nativa e as práticas sociais, que o conceito quer representar” (Guimarães, op. cit.: 50 e 76) e sua retomada pelos movimentos negros, representa uma luta anti-racista em termos práticos e objetivos.

O entendimento foi confirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que definem a raça como “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.” (Brasil, 2004).

Outro conceito bastante utilizado nos estudos sobre as relações raciais é o de etnia. O termo é derivado do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e se refere a povo, nação. O conceito de etnia baseado no pensamento de Cashmore (2000), diz respeito a um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns. Um grupo étnico é mais do que um ajuntamento de pessoas, às pessoas deve ser agregado seu pertencimento histórico e cultural.

Gomes (2005) destaca que, “o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais”. (2005:50).

Vale destacar, que ao serem subjugados, total ou parcialmente, os povos, tanto nativos quanto do grupo de invasores, passam por provações e carências, que vão desde material, até cultural, política e econômica e, em muitas vezes, por todas essas privações juntas. Quando esses povos tomam consciência dessas adversidades, estabilizam-se, apóiam-se e conformam-se para com aqueles que passaram pelas mesmas experiências. “O grupo étnico é, portanto, um fenômeno cultural, mesmo sendo baseado originalmente numa percepção comum e numa experiência de circunstâncias materiais desfavoráveis” (Cashmore, 2000: 197).

Portanto, o termo “raça” diz respeito aos atributos dispensados a certo grupo e “grupo étnico” se refere a uma resposta original de um povo quando, em alguma situação, se sente marginalizado pela sociedade.

Um vocábulo que passou a ser utilizado no Brasil e merece destaque é a expressão *étnico-racial*. Seu sentido determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país, vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem européia (Brasil, 2004:13-4).

Nesse sentido, raça e etnia são expressões que se fundem no contexto social brasileiro, visto que ambos os termos são carregados de significações e podem determinar o pensamento, a atitude e forma de ser e pensar o mundo e as nuances que o cercam.

### **2.2.3.2 Ideologias: introjetando sentidos e sentimentos**

Ao longo da história do Brasil, que se deu hegemonicamente por meio da colonização, a escravidão e o autoritarismo contribuíram para a introjeção do sentimento de inferioridade do negro brasileiro. Assim, segundo Munanga (2000), três ideologias se tornaram mecanismos de dominação da classe dominante: a degenerescência do mestiço<sup>41</sup>, o ideal de branqueamento e a ‘democracia racial’<sup>42</sup>. Esses mecanismos foram produzidos no mundo e permanecem ainda no imaginário social, dificultando a ascensão social do negro, pois este é visto como negligente e incapaz intelectualmente.

As três ideologias foram muito bem trabalhadas e disseminadas pelo mundo. A degenerescência do mestiço passou por um longo processo de construção que teve seu início pelo “jurista Cornelius de Pauw a partir das análises feitas por Buffon (1707-1788) sobre o homem e a natureza dos americanos” (Barreto Júnior, 2005: 76). O discurso da degenerescência fica, também, explícito na teoria darwinista social:

Do ponto de vista dos darwinistas sociais, degeneração implicava em desvio da evolução das raças, já que a mistura pela miscigenação corromperia a original potencialidade singular da cada raça, enfraquecendo a descendência, que uma

---

<sup>41</sup> Sobre o termo ver: Munanga, (2000).

<sup>42</sup> Sobre o termo ver: Guimarães (2002).

vez híbrida herdava os caracteres negativos adquiridos dos pais. O mestiço, segundo a referida orientação, consubstanciava-se no protótipo do indivíduo patológico. Se a raça negra, espécie fixa inferior, já carregava consigo os arquétipos da sua debilidade no grau da evolução geral das raças, o mestiço era considerado num grau de inferioridade ainda maior, porque perdia as qualidades, supostamente positivas dos seus hipotéticos ascendentes negro e branco, revelando-se num degenerado, portador dos desvios patológicos. [...] (Idem: 81-82).

De maneira sucinta, a teoria da degenerescência não foge do conceito literal da palavra que quer dizer decaimento, definhamento. A idéia sustentada era de que o mestiço era inferior em todos os aspectos de sua formação.

No que se refere à teoria do ideal do embranquecimento, que tem por princípio hegemônico o da superioridade da pessoa branca, ou seja, indica a brancura como uma situação de privilégio, é possível afirmar que esses pensamentos são fortes indicadores da propagação de fenômenos racistas. Para Rossato,

Tanto no Brasil como nos Estados Unidos a experiência branca, *whiteness*, em inglês, é a maior indicadora da promulgação de fenômenos raciais. Como tal, *whiteness* ou branquitude se define como uma consciência silenciada “quase” incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito. O que se posiciona nesse contexto é que essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do preconceito (2001: 11).

Uma das principais características da política de branqueamento foi a geração de estereótipos de inferioridade e/ou superioridade racial que caracterizou o racismo no Brasil. O grande discurso da ideologia do branqueamento junto com o ‘mito da democracia racial’ propagou a não existência de diferenças raciais no país e a falsa visão da convivência harmoniosa e pacífica. Além disso, e ao mesmo tempo, pensou-se em uma nação que, por meio da miscigenação, passaria a ser branca por meio do processo de branqueamento. Essa tese foi apresentada pelo Brasil ao mundo e um dos pioneiros nesse processo foi Gilberto Freyre.

O autor da expressão ‘mito da democracia racial’, Florestan Fernandes, dialogava de forma crítica com as obras e as idéias de Freyre desde o início de sua formação acadêmica. Para Fernandes,

[...] as circunstâncias históricas-sociais apontadas fizeram com que o mito da ‘democracia racial’ surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e

ideais ‘aristocráticos’ da ‘raça dominante’. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder (Fernandes, 1965: 205, Guimarães, 2002: 155).

O mito da democracia racial é compreendido, segundo Gomes, como:

uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (...) dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (2005:56).

Nesse sentido, a negação da discriminação racial no Brasil utiliza do mito da democracia racial. Dentre as ferramentas utilizadas para essa negação encontra-se a difusão da ideologia do embranquecimento, citada anteriormente, pautada na “predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não-brancos” (Munanga, 2004:56).

Vale destacar que o conceito de ideologia do embranquecimento está presente e é marcante nos diversos meios de comunicação e na grande mídia. A valorização excessiva dos elementos estéticos e culturais não-negros produz conseqüências que levam ao negligenciamento da diversidade étnico-racial do Brasil, fazendo com que os referenciais históricos da população afro-brasileira e africana se tornem invisíveis.

O mais grave dessa ideologia diz respeito ao nível psicológico social, que fica inebriado pelas positivities dispensadas a população branca e as negatividades a negra, fomentando, dessa forma, à população negra em direção a uma sistemática rejeição da aparência e origem africana e, paralelamente, uma “compulsão social de brancura”<sup>43</sup>.

Portanto, mesmo sendo o Brasil um país marcado pela mestiçagem, tanto biológica, quanto cultural e social, entendendo aqui como mestiçagem biológica, as misturas genéticas entre os diversos grupos raciais e que, por conseqüência, se misturam também seus hábitos e costumes, não significa que haja uma democracia racial em suas relações sociais, visto que as oportunidades são pautadas na cor da pele.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), partindo desse princípio,

---

<sup>43</sup> Definição cunhada por Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento em artigo intitulado *Dança da decepção: uma leitura das relações raciais no Brasil*, publicado no endereço eletrônico: [http://www.beyondracism.org/danca\\_decepcao.htm](http://www.beyondracism.org/danca_decepcao.htm).

para fins de estudos demográficos, classifica o povo brasileiro, desde 1991, pelo critério de autodeclaração e considera os quesitos - cor/etnia: preta, parda, branca, amarela e indígena. Sendo assim, é definida como negra a pessoa que se declara preta ou parda, segundo os movimentos sociais negros. Nesse contexto, ser negro no Brasil passa a ter um caráter de decisão política, além do caráter cultural, onde a pessoa assume ou não sua identidade racial negra.

A identidade étnico-racial tem a ver com sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico. Esse processo decorre de todo um decurso histórico de vida econômica, sociocultural e política e, também, das percepções e mediações sociais, raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma determinada cultura, conforme afirma Oliveira, (2004). Se assumir como tal no Brasil é muito difícil e doloroso, visto que temos poucos modelos "bons" e de "sucesso" divulgados, respeitados e visibilizados na sociedade brasileira. Além disso, estudos consistentes sobre identidade étnico-racial, ainda são poucos. (Cavalleiro, Gomes, Silvério et al., 2001; Santos, 2005; Silva, 2007)

Para Hall (2003), a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida, ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe), para uma política de diferença. Daí, os estudos e representações apontarem para uma mudança de postura de algumas pessoas quando passam a ser ricas e famosas.

Diante disso, uma pesquisa que trate das questões étnico-raciais no contexto da sociedade brasileira tem relevância, pois a história do negro no Brasil deve ser contada pela ótica do próprio negro, pela ótica africana. Inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para Estudo das Relações Étnico-Raciais prevê não uma mudança de foco, do europeu para o africano, mas uma ampliação desse foco.

### **2.2.3.3 Significando: preconceito, discriminação e racismo**

A distinção entre os termos preconceito, discriminação e racismo é fundante para o entendimento dos processos psicossociais em que tais comportamentos se assentam. O preconceito, segundo Jones, “é o julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou um dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo, e mantido apesar de fatos que o contradizem” (1973: 54), sendo assim, o preconceito tem

a ver com um conceito anterior, um julgamento prévio que grupos majoritários ou dominantes encontram para manterem sua supremacia.

O julgamento prévio se apresenta pautado na inflexibilidade, com tendência a ser mantido sem levar em conta fatos que venham a contestá-lo. Gomes afirma que o preconceito é um juízo de valor ou opinião que são formados antecipadamente, sem haver conhecimento dos fatos ou ponderação (Gomes, 2005:54).

Como exemplo dessa assertiva de Gomes, pode-se verificar termos generalizantes, como: “todos os homens são fortes”; “negro correndo é ladrão”; “toda mulher é frágil”, “toda criança negra vai sempre mal na escola”, tais termos, de tanto serem utilizados tornam-se juízos de valor utilizados e disseminados na sociedade brasileira.

O preconceito tem uma dinâmica capaz de criar uma rede de relações entre as pessoas que, de maneira gradativa, ganha corpo e transforma-se em percepções de mundo. O maior problema é que essa dinâmica gera atitudes diante das variadas situações e pessoas, produzindo deformidades nas relações sociais, como: o homofobismo, o racismo, a discriminação, o sexismo, dentre outros (Sant’ana, 2005).

Para Jones, as atitudes e comportamentos são centrais em se tratando do preconceito. Na visão do autor se uma criança pequena vê sua mãe, que é racista, cometendo um ato violento contra uma pessoa negra, ela não concluirá que sua mãe é uma racista fanática, mas que a pessoa negra é tão desagradável a ponto de merecer esse tipo de comportamento por parte de sua mãe (Jones, 1973:55).

Dessa forma, a rede formada pelo preconceito contra as pessoas diferentes de seu grupo vai tomando corpo e a “atitude que você atribui a essas pessoas tende a ser uma lista de comportamentos, manifestos ou verbais” (Idem). Portanto, constata-se que o preconceito racial depende em grande parte “de uma relação coerente entre atitudes e comportamentos.” (Idem).

Com o intuito de preparar a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001 foi elaborado um relatório pelo Comitê Nacional. No citado relatório o conceito do termo preconceito se baseia na idéia de Santos, (2001), que afirma que o preconceito tende a não considerar o todo do indivíduo, imputando a *priori* aos membros de certo grupo, características estigmatizantes pelas quais o grupo passa a ser definido.

Quanto à palavra discriminar que significa “estabelecer diferenças”, “diferençar”, “discernir”, “distinguir” pode, a partir disso, ser vista como a prática do racismo e o ato dinâmico do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2005:55).

Pesquisa realizada por Cavalleiro sobre discriminação em escola pública da Cidade de São Paulo evidencia que o preconceito racial está presente no cotidiano das crianças desde muito pequenas. Os exemplos que se seguem deixam evidentes que as atitudes de preconceito representam situações de conflitos e tensões geradas pela verberação de um grupo sobre outro. Esse tipo de comportamento gera um sentimento de recusa ao contato com pessoas negras:

[Alguma criança da escola já xingou você?] Sim, a Dalila me chamou de cabelo duro, daí eu falei para a professora. A Dalila falou que era mentira. Outro dia ela falou que eu era bruxa. Eu falei de novo para a professora e a professora disse que da próxima vez chamava o pai dela (...) ela é branquinha, mais baixa do que eu, o cabelo é meio liso e cacheado (Márcia, 10 anos, negra, escola C) [Você tem amigos negros?] Não. (...) Porque eu não gosto. [Tem algum motivo especial para você não gostar?] Porque é muito feio. [Se você tivesse um vizinho negro, você brincaria na casa dele?] Não. Não. Porque eu não gosto de negros. (Ignácio, branco, 10 anos, escola B) (Cavalleiro, 2005: 85-87)

A discriminação racial é uma palavra também intitulada de *racialismo*, para Cashmore “trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação” (2000: 172). Essas ações podem se manifestar desde o uso de rótulos pejorativos, como xingamentos, até o impedimento ao acesso das pessoas discriminadas às esferas institucionais, como saúde, educação, segurança, participação política, dentre outras.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 1966 considera discriminação racial, como sendo:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos no domínio político, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (Art. 1º).

Portanto, as leis estão postas e apontam para o fim de toda e qualquer prática de discriminação presente na sociedade, mas as ações das pessoas ainda são incipientes nesse sentido. Pode-se dizer que a utilização do termo discriminação racial diminuiu

ultimamente, dando espaço para as terminologias racismo e racismo institucional que serão descritos a seguir. (Cashmore, 2000).

Em primeiro lugar o significado de racismo pode ser entendido como um fenômeno social presente nas relações sociais no país. O racismo, conforme afirma Jones, (1973) pode ser classificado em individual, institucional e cultural. Embora, historicamente, haja ações e teorias no sentido de negar o racismo no Brasil, entendê-lo torna-se necessário, pois a partir do entendimento desse termo é possível compreender as raízes das desigualdades econômicas e sociais da sociedade brasileira.

Jones define o racismo em termo amplo, afirmando que “o racismo resulta da transformação de preconceito racial e/ou etnocentrismo, através do exercício do poder contra um grupo racial definido como inferior por indivíduos e instituições, com o apoio, intencional ou não, de toda a cultura” (1973: 105). Portanto o racismo está intrinsecamente ligado ao poder.

Assim, entender o racismo passa por entender as diferenças apresentadas pelas heranças culturais, a anulação da cultura subjugada e a obrigação de aceitar os valores impostos pela cultura dominante sobre os participantes da cultura dominada.

O autor apresenta definições para os três tipos de racismo: a) individual; b) institucional; e c) cultural. No primeiro tipo, o indivíduo racista é aquele que considera que a pessoa negra é inferior à branca, deprecia os traços físicos da pessoa negra e, ainda, acredita que esses traços são determinantes do comportamento social e das qualidades morais e intelectuais dessas pessoas. É interessante ressaltar que todos esses julgamentos são pautados em uma única norma de comparação, a das pessoas brancas.

Existem várias formas de racismo individual, contudo todos têm dois pontos em comum: acreditar que a pessoa negra é inferior - física, moral, cultural, intelectualmente - e utilizar norma branca de superioridade, de forma inalterada. Para Jones, uma pessoa para ser considerada não racista tem que ter a capacidade de relativizar as questões de raça, reconhecendo que suas características podem ser iguais ou inferiores às de pessoas não brancas (Jones 1973).

Uma forma radical de racismo individual é quando uma pessoa acredita que há uma inferioridade natural das pessoas negras, com base no critério físico, ou seja, sendo inferior fisicamente também o é no aspecto da moral, da inteligência, enfim tem-se uma cultura inferior, a base legítima para um tratamento inferior na sociedade.

Joel Kolver apresenta dois tipos de racismos individuais: o racista dominador, “que busca abertamente conservar o negro em situação inferior e está disposto a utilizar a força para atingir seus fins” e o racista aversivo, àquele que “tenta ignorar a existência das pessoas negras, tenta evitar contato com elas e, principalmente, tenta ser delicado, correto e frio em todos os contatos necessários” (Kolver apud Jones, 1973: 109).

Enquanto o racista dominador é mais primitivo, mais aparente e se baseia no físico para demonstrar suas atitudes racistas, o aversivo se utiliza do aspecto cultural, de palavras de conciliação, compreensão e boa vontade, mas estão sempre por trás de alguma instituição “para assegurar que nunca sua boa vontade seja posta em causa” (Jones, op. cit.: 110).

Para uma melhor compreensão do racismo é necessário entender o que é o racismo institucional, classificado aqui como o segundo tipo, e como ele opera na sociedade. “O racismo institucional pode ser definido como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais na sociedade” (idem). Sendo assim, se há conseqüências racistas influenciando as práticas, as leis e os costumes no interior de uma instituição, esta instituição será considerada racista, mesmo que algum dos seus membros não o seja.

O racismo institucional pode se manifestar de forma evidente ou oculta, intencional ou não intencional, todas essas formas vão, de qualquer maneira, causar efeitos negativos para os negros. As conseqüências que esses efeitos provocam, em muitos casos, podem não ser desejáveis pelas instituições.

Um exemplo disso pode ser o grande volume de recursos, que todos os anos voltam para os cofres públicos, por não serem bem geridos. A maioria desses recursos seria utilizado para o desenvolvimento de ações que beneficiariam a população negra, porém esbarram em leis que não permitem sua utilização, nesse caso pode ser citada a construção de escolas em comunidades de remanescentes de quilombos. Tendo por base o período de trabalho como técnica no MEC, é possível aferir que o dinheiro existe, para construir, porém a terra não é regularizada e a lei não permite que se construa em local sem escritura, assim, o dinheiro retorna para os cofres públicos, as escolas não são construídas e os alunos negros ficam sem educação escolar.

O racismo institucional está presente em todas as áreas sociais, da economia, da educação, da saúde, dentre outras, e contribui de forma efetiva para a desigualdade de condições e oportunidades.

No campo da educação é possível perceber que as crianças brancas foram tiradas das escolas públicas, a partir disso as escolas particulares começaram a receber subsídios do governo para se sustentarem, assim, elas se fortaleceram, se organizaram, contrataram ótimos profissionais, se equiparam, oferecendo um ensino de muito melhor qualidade que o da escola pública. O problema é que quem permaneceu na escola mal equipada, com pouca estrutura, com número reduzido de profissionais qualificados, foi a população negra.

Jones afirma que há um aspecto importante a ser considerado: “as leis são feitas por brancos, impostas por brancos, usadas e evitadas por brancos, em vez de serem protegidos pela lei, os negros são muito frequentemente explorados em nome dela” (Jones, op. cit.: 129). Portanto, existe um problema na educação brasileira, que é a questão do currículo com uma visão unilateral, a eurocêntrica, a ampliação da visão do currículo não deve ser algo visto como menor, mas uma atitude urgente e determinante para as mudanças de atitudes e comportamentos da comunidade escolar.

A principal conclusão é que o racismo está presente em praticamente todas as instituições, seja de forma intencional ou por desconhecimento do que representa tal atitude para a sociedade. A questão central não é a falta de estrutura das escolas e/ou a falta de recursos materiais e humanos, mas sim a existência de professores/as não negros/as, que dispensam aos/às alunos/as, que são maioria negros/as, tratamento inferiorizado e que vêm nesses/as alunos/as a impossibilidade de aprenderem sob sua própria ótica.

Assim, o racismo institucional pode ser considerado como a “institucionalização de desejos do racista individual” (Jones, op. cit.: 131), a partir desse ponto de vista pode-se entender que há uma retroalimentação do racismo, que se inicia no indivíduo, passa para as instituições e chega à verdadeira essência do problema que é o racismo cultural. Todo esse caminho é cíclico. No entanto, estabelecer o isomorfismo entre classe e raça no Brasil é diminuir os efeitos institucionais do racismo individual na sociedade brasileira.

Por último, temos o racismo cultural. Mas, o que é o racismo cultural? Qual sua origem? Como ele se propala? Na verdade o racismo cultural é o responsável pela formação do indivíduo racista e pela institucionalização desse racismo. O racismo cultural tem suas bases na formação cultural de um povo. No caso do Brasil, o que prevaleceu durante séculos foi o desenvolvimento do tráfico negreiro, onde eram trazidos africanos para serem escravizados, tratados como animais irracionais, coisas. Essa prática introjetou na cultura do povo a idéia de inferiorização da pessoa negra e de tudo que advêm dessa pessoa. Jones afirma que o racismo cultural está

muito estreitamente ligado ao etnocentrismo. No entanto, um fator significativo que transcende o simples etnocentrismo é o poder. Este poder para atingir de maneira significativa as vidas de pessoas étnicas ou culturalmente diversas é o fato que transforma o etnocentrismo branco em racismo cultural branco (Jones, op.cit.: 134).

O racismo cultural se baseia na máxima de que há uma formação voltada especificamente para depreciação de uma raça em detrimento de outra, nesse caso da cultura branca sobre a negra. Jones compara, metaforicamente, o racismo a um telescópio, ele afirma: “quando você olha pela abertura maior do telescópio, os objetos parecem mais distantes e menores. Quando olha pela abertura menor, os objetos parecem mais próximos e maiores” (Jones, op. cit.: 103).

Então, o autor aponta que o racismo individual condiz às atitudes, comportamentos, socializações e interesses pessoais; o institucional está ligado ao trabalho, direito, saúde, economia, educação, política e moradia; e o cultural tem a ver com a estética, religião, música, filosofia, valores, necessidades e crenças, com isso, o racismo tem seu início e fim no indivíduo, o ciclo do racismo se inicia nas atitudes e comportamentos dos indivíduos, se engendra na vida institucional e cria corpo na cultura encerrando e reiniciando ao mesmo tempo o ciclo.

O racismo, seja ele, individual, institucional ou cultural, deve ser combatido em todas as esferas sociais. As discussões sobre o racismo, o antirracismo e as políticas públicas para a população negra brasileira têm encontrado, não raramente, empecilhos, isso se deve ao fato da prevalência do discurso hegemônico de que não há racismo no país, pois todas as pessoas são miscigenadas, portanto têm direitos iguais, enfim, a ideologia de democracia racial.

Contudo, sabe-se que tal discurso encontra seu contraponto quando os diversos dados estatísticos apontam para uma enorme desigualdade de acesso da população negra

aos serviços básicos, como: saúde, educação e segurança. Fica um questionamento: a população negra necessita de ações afirmativas para alcançar maior igualdade de oportunidades em relação à população branca?

#### **2.2.3.4 Ações afirmativas: tempo determinado**

Partindo do conceito próprio, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado por Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995, para discutir ações atinentes à população negra brasileira, ações afirmativas, são:

medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (GTI, 1997; Santos, 2001; Santos, 2005).

O GTI foi encarregado de formular políticas públicas para valorização e promoção dos direitos dos afro-brasileiros e para a valorização da população negra. Foi o primeiro ato de reconhecimento do racismo pelo Estado Brasileiro.

As ações afirmativas não são necessariamente desenvolvidas pelo Estado, elas podem partir de instituições da sociedade civil, que tenham autonomia suficiente para decidir por meio de seus regimentos internos, tais como: centrais sindicais, [escolas](#), [igrejas](#), [partidos políticos](#), [sindicatos](#), instituições privadas, dentre outras. Portanto, as ações afirmativas, podem ser temporárias ou não, isso fica a critério dos princípios em que foram pautadas.

Moehlecke (2002) dedica-se à análise da definição do termo ação afirmativa que reflete os debates em torno de políticas de ações afirmativas. Para o autor,

a expressão tem origem nos Estados Unidos a partir dos anos 1960, num momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, que teve como bandeira de luta central a extensão da igualdade de oportunidades a todos. É nesse contexto que desenvolve-se a idéia de uma ação afirmativa exigindo que o Estado para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (Moehlecke, 2002: 4-5).

Não apenas nos Estados Unidos, mas, em outros países, as políticas de ação afirmativa também ocorreram, como por exemplo, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, entre outros. Além de localidades diferentes os contextos se apresentam distintos, segundo Moehlecke, são diversas as formas em que se configuram: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação (Moehlecke, 2002: 5; Moore, 2008; Gomes, 2005; Santos, 2005; Medeiros, 2005).

Sendo assim, as ações afirmativas podem ser pensadas, como: “esforços orientados e voluntários empreendidos pelo governo federal, estados, pelos poderes locais, empregadores privados e escolas para combater discriminações e promover oportunidades iguais na educação e no mercado de trabalho para todos (Silvério, 2005: 144).

Enfim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana definem que políticas de reparações e de reconhecimento devam formar 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” (Brasil, 2004:5).

Portanto, as ações afirmativas deferem o estabelecido pelo Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>44</sup>, pelos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combater tanto o racismo quanto a discriminações, quais sejam: a Convenção da UNESCO de 1960, que prevê o 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, em Durban, África do Sul.

---

<sup>44</sup> Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

### 3 A pesquisa

#### 3.1 Base teórica

A pesquisa que apresento foi desenvolvida com base em diversos autores, mas, em especial com base nos *estudos culturais* propostos por Bogdan e Biklen, visto que os autores afirmam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista” (1994: 49) que leva a compreensão mais evidente do objeto de estudo.

Sendo assim,

em primeiro lugar, a perspectiva dos estudos culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspectiva teórica do comportamento humano e social. Deste modo, não é adequado descrever o processo de análise como indutivo. Por exemplo, Roman e Apple (1990) sugerem que as “convicções teóricas e políticas prévias” do investigador se “baseiam e são transformadas pelas experiências vividas pelo grupo que investiga” (p. 62). Os estudos sociais enfatizam a importância dos métodos qualitativos para apreenderem a intersecção entre a estrutura social e a acção humana. Idem, (op. cit.: 61).

A própria definição do objeto em tela parte do entendimento de que cada fato social é revelador do conjunto da realidade e a realidade, por sua vez, é reveladora dos diversos fatos sociais. É visível que em uma análise das percepções de gestores do MEC, que objetiva compreender em que medida se encontra a implementação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes, o citado tema passa a ser revelador da construção de uma política pública para educação básica, como parte de uma política de educação antirracista. Vale destacar, que em 2008 o artigo 26 A foi alterado pela Lei Nº 11.645, que incluiu a cultura indígena em seu texto.

Esses artigos foram acrescentados à LDB, pela Lei Nº 10.639/03 e a Lei regulamentada pelo Parecer CNE/CP Nº 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Enquanto o artigo 26 da LDB sugeria que os conteúdos trabalhados nos estabelecimentos de ensino deveriam considerar “as características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, o artigo 26 A, determina, que: nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, ou seja, o que era sugerido no artigo 26, passa a ser obrigatório no 26 A.

Com isso, o objeto de estudo passa a representar uma estreita relação entre o que os atores envolvidos na pesquisa pensam e a estrutura social a qual esses atores estão inseridos. As ações desempenhadas por esses atores podem ser condizentes ou não com o que a autora da pesquisa traz como convicção teórica.

Concordo com as idéias dos autores na medida em que o objeto desta dissertação é difuso e carrega alto grau de complexidade em sua análise, exigindo que no transcorrer de seu desvelamento haja a busca por novos vestígios importantes de serem analisados. Além disso, tem a ver com o entendimento de que a questão étnico-racial no Brasil se apresenta em estreita relação com a questão de gênero no contexto social, idéia também apresentada por estes autores e por outros que serviram de base para esse estudo (Carneiro, 1981 e Santana, 2005).

Portanto, os autores afirmam, que:

Muitos investigadores que se consideram fenomenologistas também realizam investigação qualitativa, situando o seu trabalho em quadros conceituais diferentes. Estes incluem o neomarxismo, o materialismo feminista e o feminismo pós-estruturalista. Habitualmente utiliza-se a expressão “estudos culturais” para classificar estas abordagens. (Bogdan e Biklen, op. cit.: 61).

Com isso, vale dizer que o objeto dessa pesquisa deve ser parte integrante da política pública de educação voltada para as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino brasileiros. Essa política ocorre pautada em pressões internas (movimentos sociais negros) e externas (Conferência de Durban) e numa realidade social, política e econômica, marcada por determinantes históricos que, obrigatoriamente, devem ser considerados no desenvolvimento desta investigação.

A pesquisa qualitativa tem uma série de características. Autores como Triviños, 2008; Creswell, 2007, Bogdan e Biklen, 1992 a discutem e apontam que por meio dessa pesquisa é possível ir para além da superficialidade dos eventos, apontando significados muitas vezes ocultos, interpretando-os e demonstrando seus impactos nas vidas das pessoas. (Vianna, 2007).

Triviños afirma que a pesquisa qualitativa traz em sua base o nível de “conhecimento da realidade em estudo ao qual aspiramos alcançar.” (2008: 121). Isto é, o pesquisador é parte ativa da pesquisa, ele não fica de fora, pois sua atividade está marcada por seu modo de pensar a cultura, o mundo, a existência do ser humano, ou seja, o valor de seus achados científicos está interligado com suas próprias significações. Então a função desse pesquisador passa a ser a de aprender das pessoas e não apenas de estudar sobre elas.

Para Creswell (2007), na pesquisa qualitativa, as questões que surgem podem ser modificadas, ou seja, ser refinadas na medida em que o pesquisador define suas perguntas e os atores que deverão participar da pesquisa. Essa pesquisa é essencialmente interpretativa. É quase que impossível não aparecer, nesse tipo de pesquisa, as idéias pessoais do autor.

Também, aponta essa modalidade de pesquisa onde o pesquisador utiliza-se de “raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo” (Creswell, op. cit.: 187), isso significa que, mesmo sendo o pensamento em sua maior parte indutivo, há uma mescla entre o indutivo e o dedutivo. Além disso, existe uma interação que perpassa da coleta dos dados e sua análise até a reformulação do problema e em um movimento cíclico, isso tudo, depois volta. Ao mesmo tempo em que se coleta dados, faz-se análises e comunicam-se esses dados.

O autor afirma que dentre as diversas características que constituem uma pesquisa qualitativa está a que,

O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo. Para pesquisadores iniciantes, é suficiente usar apenas uma estratégia e buscar em livros recentes de procedimentos uma orientação sobre como elaborar uma proposta e conduzir os procedimentos da estratégia. (2007: 187).

Vale destacar que as pesquisas sociais e naturais estão intrinsecamente ligadas, embora cada espaço tenha história própria. Demo afirma que “é possível, hoje, defender a “dialética da natureza” como queriam Engels e Marx, projeto soterrado pela Escola de Frankfurt posteriormente porque esta imaginava a dialética como método específico de fenômenos sócio-históricos”. (2004: 18).

Portanto, a ideia de que pesquisa na ciência natural não tem em sua essência a ideologia das ciências humanas, ao contrário, é uma ideia insustentável, pois a pesquisa multicultural demonstrou que há uma simbiose entre o conhecimento e o poder, ficando impossível separá-los. Sendo assim, todo tipo de conhecimento é ideológico, porque a politicidade lhe é peculiar. (Demo, op. cit.).

Na visão de Bogdan e Biklen (op. cit.: 48-51) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas. Essas características estão todas, ou não, presentes em um trabalho de pesquisa, na verdade, uma investigação pode ser totalmente qualitativa ou não, isso depende do percurso traçado pelo pesquisador.

As cinco características definidas pelos autores são:

1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Para os autores o pesquisador se faz presente no local da pesquisa, porque tem preocupação com o contexto e entende que as ações podem ser mais bem compreendidas quando há esse contato direto com ambiente de ocorrência. Para o pesquisador qualitativo não é possível desconectar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto, pois em ocorrendo isso, seu significado fica prejudicado.

2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados levantados nesse tipo de pesquisa são trabalhados em forma de texto, ou seja, em forma de narrativas, quando o pesquisador se esforça no sentido de fazer valer todos os detalhes da investigação.

3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Neste caso o processo de interação do dia-a-dia da pesquisa é detalhadamente descrito, o foco passa a ser na maneira como as definições se formam.

4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Na pesquisa qualitativa as abstrações são, em geral, construídas na medida em que os dados são coletados e vão se agrupando. Pode-se comparar a análise dos dados nesse tipo de pesquisa, como no formato de um funil, onde o seu início é aberto e, conforme vão sendo analisados, aparecem as especificidades.

5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Para o pesquisador qualitativo o que mais importa é se certificar de que apreendeu as diferentes perspectivas apresentadas pelos atores envolvidos no processo. Há, na verdade, um

contínuo questionamento sobre as subjetividades apresentadas pelas pessoas pesquisadas.

A partir da característica apresentada, que trata da interpretação de dados, vale dizer que para se obter uma boa interpretação de dados na pesquisa é fundamental o procedimento anterior que é o da formulação das questões de pesquisa e principalmente da pergunta desencadeadora, que, segundo Szymanski compreende:

- a) a consideração do objetivo da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução e resposta;
- d) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceptuais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou a escolha. (Szymanski, 2008: 30).

Portanto, a análise de uma entrevista está intrinsecamente ligada às questões que são propostas ao entrevistado. Não é possível ter uma boa análise se antes não houver elaborado boas perguntas.

Buscou-se, portanto, por meio da coleta de dados e estudo das fontes, decifrar os fatos, tanto na sua dimensão social quanto na individual, interrogando-os e levantando suas contradições, a fim de promover sua explicitação, partindo do seu desdobramento e compilação das antíteses. O centro dessa análise se localiza no processo interpretativo que acompanha todas as fases do trabalho, apoiada no conteúdo objetivo dos fatos e das fontes consultadas.

A política pública educacional, na qual esta pesquisa ancora, encontra-se inserida num contexto de mudanças de concepções do Estado Brasileiro, onde este próprio Estado se reconhece como racista, após intensos movimentos sociais, e, resolve, a partir disso, elaborar e praticar ações que visem mudanças na estrutura existente, como parte da ação humana. Há um campo dialético posto, onde os argumentos utilizados representam a realidade dos fatos políticos/sociais.

### 3.2 Entrevistas e observações: o porquê dessas escolhas

Compreendendo o objeto de estudo como difuso e complexo, adotou-se como base de coleta de dados os instrumentos de observação e entrevistas. A adoção dessas alternativas deu-se por dois motivos: por ser a entrevista um instrumento que busca não apenas fatos de natureza objetiva, mas também fatos subjetivos como atitudes, valores e opiniões, que só são possíveis se houver a contribuição dos atores sociais envolvidos e porque a observação serve de complemento dos dados colhidos pelas entrevistas, como, por exemplo, expressões, atitudes e comportamentos.

Minayo (1996) “traz a entrevista para a arena de conflitos e contradições considerando os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado”. (p. 108). Sendo essa a principal estratégia utilizada para coletar os dados que serviram para a análise dos conteúdos de interesse neste estudo. Contudo, a observação<sup>45</sup> serviu como suporte e teve por objetivo descrever determinados eventos em função do problema de pesquisa

A entrevista é um instrumento empregado em pesquisas qualitativas como forma de solucionar “estudos de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (Szymanski, 2008:10).

O instrumento denominado entrevista possibilita, além da interação humana, as percepções das partes envolvidas no processo, suas expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. Com isso, foi criada uma situação de confiabilidade com os entrevistados, para que os mesmos se sentissem à vontade para responder as questões suscitadas. No transcorrer das entrevistas, foram colhidas, por meio das observações dos atores envolvidos, informações que complementaram e enriqueceram a análise documental.

No entanto, as observações são momentos em que o pesquisador, quando em campo, anota sobre os comportamentos, atitudes e atividades das pessoas envolvidas na pesquisa, que não foram contemplados nas entrevistas. Nesse momento, o pesquisador deve ter apreendido conceitos sobre seu estudo, pois esses servirão de base de

---

<sup>45</sup> Observação seletiva: é o tipo de observação que ajuda a focalizar melhor certas questões de maior interesse do pesquisador. (Vianna, 2007).

sustentação para suas observações e deve estabelecer se sua observação será participante ou não-participante. (Creswell, op. cit. e Vianna, op. cit.).

A partir dos dados coletados, inicia-se o momento da análise de dados. O princípio da análise de conteúdo é a mensagem. Essa mensagem pode ser por meio oral, escrito, gestual, enfim, ela deve, necessariamente, transmitir um sentido. O sentido não pode ser um ato isolado, mas deve se apresentar por meio de representações que estão ligadas ao contexto e/ou ao ambiente onde se encontram os atores pesquisados. Há uma série de componentes ligados aos valores, à cognição, à afeição e à história dos atores participantes da pesquisa, que servem para dar o tom do trabalho.

Para Franco,

Os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou desconstruídas, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência. (2007:20).

Com base nas idéias do autor, o trabalho proposto tem por premissa analisar os conteúdos obtidos, para além das hipóteses levantadas. Os conteúdos são analisados a partir de relevâncias teóricas e relacionados a outros dados, que não os da própria pesquisadora.

Segundo Pinto (1979), no processo da pesquisa, o trânsito entre a indução e a dedução é intencional. Portanto, em concordância com os autores, a pesquisa intenciona manter o foco no problema estudado, por meio da elaboração de sínteses e da formulação de questões que propiciem esclarecimentos e aprofundamentos do tema em tela.

### **3.3 Vivências no campo**

#### **3.3.1 O percurso**

Partindo da idéia de Creswell (2002), em que as limitações são necessárias para identificar potenciais pontos fracos e fortes do estudo, optei, por delimitar a pesquisa a duas secretarias Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -

Secad e Secretaria de Educação Básica - SEB, que são as que se dedicam à educação básica, que, como foi anteriormente mencionado, constituem minha linha de pesquisa.

As duas secretarias são fundamentais para a indução das políticas públicas de educação no Brasil. A Secad lida diretamente com as questões da diversidade, ou seja, educação escolar indígena, educação do campo, educação para a diversidade da população negra e educação de jovens e adultos, sendo as questões da população negra a que interessa neste estudo e a SEB, que zela pelas políticas para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio nacional.

Iniciei esta pesquisa a partir da Diretoria de Diversidade. O Diretor de Educação para a Diversidade se dispôs de imediato a me atender. No mês de março fiz um levantamento de dados dos gestores que deveriam ser entrevistados. Com esses dados em mãos, marquei a segunda entrevista, com o técnico da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental da SEB. A terceira entrevista foi realizada com o Diretor da Diretoria de Políticas de Formação de Professores, Elaboração e Distribuição de Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica. Foi uma entrevista rápida e que me forneceu poucos dados, mesmo porque o diretor acredita que seu setor não tem a responsabilidade de lidar diretamente com a temática etnicorracial. A quarta entrevista, com a Coordenadora-Geral do Livro Didático, transcorreu de forma tranquila, a coordenadora é uma pessoa simples e fala com propriedade sobre o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD<sup>46</sup>.

As quatro primeiras entrevistas ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2009, antes mesmo da minha qualificação, pois senti a necessidade de testar a eficácia do instrumento de coleta de dados. (Vianna, 2007, Szymanski, 2008 e Creswell, 2007). O procedimento adotado, juntamente com as contribuições da banca na qualificação me possibilitaram verificar a consistência do instrumento de coleta de dados, o roteiro de entrevista<sup>47</sup>, em relação ao que eu me propunha a pesquisar. Outro auxílio foi no sentido de eu decidir que o foco da pesquisa seria a gestão do artigo 26 A da LDB nas duas Secretarias já mencionadas. As oito entrevistas restantes ocorreram entre os meses de junho e julho, após minha qualificação.

---

<sup>46</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução.

<sup>47</sup> Ver anexo 1 – 1º roteiro de entrevista

A qualificação foi imprescindível para que eu pudesse rever o instrumento de coleta de dados, pois a banca propôs a inclusão no instrumento do quesito pertencimento étnico do entrevistado, sua trajetória social e uma questão que tratasse especificamente sobre o financiamento das ações de implementação da legislação em pauta. Portanto, nos apêndices serão encontrados dois instrumentos, um para as quatro primeiras entrevistas e outro para as oito restantes.

### **3.3.2 – As limitações**

No percurso da pesquisa houve uma série de limitações. Dos três diretores entrevistados, apenas um demonstrou total interesse em me atender. Os outros dois, penso que, ao considerarem que suas diretorias não lidam diretamente com a temática, não demonstraram a mesma disponibilidade. A forma de agir dos diretores e a maneira com que se posicionaram diante das questões apresentadas foram fatores que influenciaram no momento da entrevista. Percebi, no decorrer das entrevistas, certo distanciamento, por parte deles, em relação ao tema e certo desconforto de minha parte, pois pensava que esses gestores detivessem mais informações e consciência do que representa a igualdade racial para a sociedade brasileira.

As coordenadoras, no entanto, foram prestativas em responder as questões, porém, duas delas estavam com um volume grande de viagens. Assim, tive que retornar algumas vezes na instituição para conseguir entrevistá-las. Uma das coordenadoras, ao me receber, fez a seguinte pergunta: seu trabalho trata da Lei 10.639? Você acredita que eu fui procurar alguma coisa pra ler sobre isso e não encontrei nada aqui na Coordenação? Esse posicionamento da coordenadora me causou um pouco de estranheza, pois, no meu entendimento, as coordenadoras do MEC deveriam deter informações sobre a temática racial não apenas no momento de responder a uma entrevista.

Os/as técnicos, a exemplo das coordenadoras, demonstraram interesse e boa vontade em participar do processo, contudo, a técnica da educação infantil argumentou que tinha pouco tempo na coordenação e que não teria condições de responder todas as perguntas propostas na entrevista e a técnica da Coordenação do Livro Didático não dispôs de tempo para participar da entrevista.

Um fato que merece destaque foi minha ida à Coordenação de Ensino Médio. Ao chegar lá pra marcar a entrevista, a técnica que me recebeu é uma pessoa que já tem mais de trinta anos no MEC, se aposentou e hoje trabalha com uma gratificação sem vínculo, perguntou se a Lei 10639/03 era a Lei que obrigava o ensino de música nas escolas? Essa pergunta levou-me a entender que a citada servidora não é conhecedora do que diz a Lei e menos ainda sobre sua importância no contexto nacional.

Mesmo com essas limitações, as possibilidades prevaleceram, pois foi possível realizar doze entrevistas e, com isso, entender os processos de implementação do artigo 26 A da LDB no âmbito da Secad e da SEB do Ministério da Educação.

### 3.3.3 – Caracterização do grupo

O grupo de entrevistados foi composto de 12 gestores, divididos conforme apresenta o quadro abaixo:

**TABELA 3 – Caracterização do grupo de gestores entrevistados:**

Nome fictício	Secretaria	Cargo	Cor ou raça	Tempo de no MEC	Idade	Formação	De onde vem
<b>Geraldo</b>	Secad	Diretor	Branco	6 anos	46 anos	Educação Física	RS
<b>Antonio</b>	SEB	Diretor	Branco	6 meses	50 anos	Pedagogia	MG
<b>José Paulo</b>	SEB	Diretor	Branco	1 ano e meio	50 anos	Engenh./ Pedagogia	MG
<b>Germana</b>	SEB	Coordenadora	Branca	5 anos	40 anos	Sociologia	RJ
<b>Eunice</b>	SEB	Coordenadora	Branca	1 ano	45 anos	História	MG
<b>Ismênia</b>	SEB	Coordenadora	Branca	1 ano	48 anos	Sociologia	MG
<b>Lia</b>	Secad	Coordenadora	Negra	2 anos	45 anos	História	ES
<b>Marisa</b>	Secad	Técnica	Negra	6 anos	60 anos	História	MG
<b>Analva</b>	SEB	Coordenadora	Indígena e negra	1 ano e meio	45 anos	Sociologia	MG
<b>Rafael</b>	SEB	Técnico	Branco	3 anos e 5 meses	35 anos	Pedagogia	MG
<b>Geusa</b>	SEB	Técnica	Branca	1 1/2 ano	35 anos	Pedagogia	GO
<b>Karina</b>	SEB	Técnica	Parda	6 meses c/ técnica	38 anos	Pedagogia	PB

Fonte: pesquisa própria realizada de março a junho de 2009.

É interessante observar no quadro que nos cargos de maior poder de decisão, nesse caso o de diretor, encontram-se os homens, os três entrevistados são brancos e com os discursos bem parecidos, como será possível perceber na análise dos dados a ser apresentada no capítulo IV desta dissertação. As coordenadoras das cinco entrevistadas, apenas uma se declara negra, ou seja, quatro são brancas. Em relação aos/às quatro técnicos/as, um é homem, uma é negra e duas são mulheres brancas.

Então, do universo entrevistado, apenas duas mulheres se declararam negras, uma se declarou negra e indígena, pois disse que a família dela é composta de uma parte negra e outra indígena, com isso ela se vê como uma pessoa pertencente às duas raças/etnias, portanto, nove pessoas são brancas, no universo de doze entrevistados, isso representa um percentual de 75% dos entrevistados.

Essa configuração deixa evidente que

Existem duas barreiras na sociedade brasileira que são muito fortes. Uma é social, a barreira de classes, que o homem branco vence quando ele consegue uma oportunidade de se escolarizar, se profissionalizar, de “subir” socialmente. Já o negro tem a barreira social e a barreira racial. Ele tem duas barreiras a enfrentar e a vencer. Por isso é que classe e raça estão tão interdependentes. E depois do negro conseguir êxito na profissão, ele ainda precisa lutar por sua auto-afirmação como pessoa. Foram, por exemplo, os homens e mulheres negros de classe média que descobriram as manifestações mais chocantes do preconceito e da discriminação. (FERNANDES, 2004 - DVD)

Apenas a técnica da Coordenação do Livro Didático não pode ser entrevistada, pois estava realizando uma série de viagens e logo após entrou de licença, dessa forma não tive tempo hábil para entrevistá-la. Os/as técnicos/as entrevistados/as são os responsáveis por acompanharem as discussões que se referem ao Plano Nacional de Implementação da Lei, em cada coordenação, elaborado pelo MEC.

Essa escolha deu-se ao fato de que eu buscava ter a visão dos diretores, dos coordenadores e dos técnicos das duas secretarias, SECAD e SEB, para que, no momento das análises pudesse entender até que ponto as falas se convergem, se divergem ou se complementam. Além disso, entender o papel desempenhado por cada ator nesse processo é imprescindível, uma vez que os papéis dos diretores, das coordenadoras e dos técnicos/as poderiam determinar todo processo de execução da política, o que, de fato, foi percebido a partir da constatação de que estes apresentavam posições divergentes.

Na Secad, me ative à Diretoria e à Coordenação de Diversidade, onde entrevistei o diretor, a coordenadora e uma técnica. Na SEB, expandi o número de coordenações e diretorias, pois senti a necessidade de ampliar a visão para toda a educação básica, portanto entrevistei dois diretores, 4 coordenadores e 3 técnicos das coordenações de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além da coordenadora do livro didático, que são as coordenações que compõem a SEB.

A pesquisa teve seu início pela leitura e análise das bibliografias que tratam das políticas de ações afirmativas, de gestão educacional no Brasil, incluindo a organização do MEC, da concepção de Estado, de programas da área de educação destinados à inclusão da população negra nos sistemas de ensino, de relatórios de gestão do MEC e de outros órgãos do governo, de dados estatísticos que apontam para a situação educacional do negro no Brasil, além de bibliografia que trata de conceitos étnicos e raciais.

Estabeleci, como período delimitador do trabalho, a sanção do artigo 26 A da LDB, pelo Presidente da República, que se deu no ano de 2003 até 2009, ano de realização da pesquisa. Nesse período, mais precisamente por meio do Decreto nº 6.320, de 20 de Dezembro de 2007, o MEC efetivou mudanças em sua estrutura, criando novas secretarias, dentre elas a Secad que tem por prioridade o desenvolvimento de ações destinadas à inclusão de negros, índios, população do campo e jovens e adultos, nos sistemas de ensino.

Sem dúvida, esta delimitação não me exime de apresentar e analisar antecedentes históricos que envolvem o desenvolvimento da política de ações afirmativas no Brasil e, mais especificamente, de políticas públicas de inclusão de negros nos sistemas de ensino do país, como é o caso do Programa Diversidade na Universidade<sup>48</sup>, que compreende de 2001 a 2008.

Vale destacar que há uma tentativa dos educadores brasileiros construírem um pensamento pedagógico nacional. Hoje, as academias têm estimulado e incentivado produções na área da educação, há uma série de revistas científicas que tratam da temática educacional, inclusive no campo da educação das relações étnico-raciais é possível encontrar trabalhos de autores como: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva,

---

<sup>48</sup> Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO. Seu objetivo principal é apoiar ações afirmativas para a promoção da equidade e da diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos do País. Coleção Educação para Todos. O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. SECAD-UNESCO, 2007.

Nilma Lino Gomes, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Eliane Cavalleiro, Carlos A. Hasenbalg, Alice Ribeiro, Kabengele Munanga, Fúlvia Rosemberg, Ana Célia da Silva, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros que tratam da temática.

No capítulo seguinte serão analisadas as entrevista realizadas com os/as gestores/as. A principal preocupação não é a de verificar a valorização da implementação da lei, mas sim a de refletir sobre os valores dispensados a temática étnico-racial no âmbito das duas secretarias envolvidas neste trabalho de pesquisa.

## 4 Análises das categorias: das percepções às ações dos/as gestores/as

### 4.1 Previsões e constatações

Como foi dito, minha experiência de trabalho no MEC já me indicava que naquele Ministério, como na maioria das instituições do poder público e sociedade em geral são muito comuns posições de resistência à valorização da questão racial. Assim, encontramos vários gestores, que não entendem e/ou não valorizam a questão racial, ao contrário, relativizam as desigualdades raciais de forma ampla e geral. Sabia que para muitos, no campo educacional, devemos discutir raça no mesmo bojo do *bullying*<sup>49</sup>, da inclusão de deficientes físicos, da homofobia, do sexismo, enfim, das questões nas quais se apresentam as diversas camadas da população que sofrem preconceitos. Porém a questão da diversidade étnico-racial fica esvaziada quando posta no bojo de todas essas outras, se tornando, dessa maneira uma discussão de segundo ou terceiro plano.

Na análise das entrevistas, três categorias mostraram-se fundamentais para compreender a percepção dos gestores no que diz respeito à implementação do artigo 26 A da LDB e às Diretrizes Curriculares, objetos desse estudo, a saber: a) percepções dos gestores em relação ao racismo e ao antirracismo na educação; b) políticas públicas de implementação do artigo 26 A da LDB; e c) gestão das ações de educação voltadas para as relações étnico-raciais.

Na primeira categoria, *percepções dos gestores em relação ao racismo e o antirracismo na educação*, serão apresentadas as falas dos gestores que denotam a impregnação das ideologias do branqueamento, da democracia racial e do racismo institucional em suas atitudes e palavras.

Na segunda categoria, *políticas públicas de implementação do artigo 26 A da LDB*, será demonstrada uma série de argumentos que os gestores apresentam para o não tratamento específico da temática racial no contexto das políticas públicas desencadeadas pela SEB.

Na terceira categoria, *gestão das ações de educação voltada para as relações étnico-raciais* serão apresentadas questões relacionadas às fragmentações e desconexões

---

<sup>49</sup> O termo BULLYING compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2 ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Versus editora, 2005.

de ações políticas que se configuram como fatores preponderantes de falhas em suas execuções efetivas.

As segunda e terceira categorias são, em grande parte, determinadas pela primeira, pois boa parte das posições políticas dos gestores está ligada ao fato de perceberem o racismo como um fenômeno pouco relevante no contexto social brasileiro, como ficou evidenciado abaixo.

#### **4.2 Percepções dos gestores: do racismo ao antirracismo na educação**

A investigação sobre o tema em tela obriga-nos a buscar compreender como os gestores e técnicos sentem, percebem e analisam a diversidade racial na sociedade brasileira, bem como as desigualdades raciais presentes na sociedade ampla e, de maneira mais precisa, no campo educacional e que implicações essas concepções podem ter no processo de implementação das políticas públicas de valorização do negro, da afrodescendência e da redução ou quiçá do fim das desigualdades raciais. As falas e análises dos entrevistados e entrevistadas apresentam um pensamento, algumas vezes, primário e estereotipado sobre o tema. Esse tipo de pensamento torna-se real, quando são convidados a pensar sobre o racismo na sociedade brasileira:

**Olha, eu acho que ainda tem que trabalhar muito o racial. Inclusive a discriminação já vem da própria pessoa, não digo da criança, mas a própria pessoa [negra] já cria uma discriminação que leva os outros verem-na daquela forma, entendeu? Então, não sei, às vezes cresce no meio de pessoas que já vêm com aquela discriminação e ela própria digere ou aceita àquela discriminação.** (Karina, técnica da Coordenação-Geral de Educação Infantil-SEB)

A técnica entende que a discriminação vem do negro, ou seja, ele se autodiscrimina. Tal discriminação, contra si próprio, é percebida como forte a ponto de fazer com que outros também o discriminem. Tal compreensão mostra-se intrigante na medida em que a autodiscriminação torna-se o elemento impulsionador da heterodiscriminação. Logo, o negro torna-se culpado da discriminação sofrida, mas o outro que o discriminou torna-se a vítima da autodiscriminação exibida pelo negro. Sua forma de pensar leva a entender que não é o branco que tem preconceito contra o negro, mas sim o próprio negro. É uma forma de pensar bastante característica do racismo brasileiro (Gomes, 2005; Cavalleiro, 2006; Botelho, 2005; Petronilha, 2006).

De fato o discriminado também reproduz a discriminação, não porque a discriminação tenha origem nele, mas porque ele é, também, um reprodutor dos valores dominantes da sociedade e a discriminação é mais um valor dominante. Assim, o negro é vítima do seu próprio racismo e toda sociedade é vítima do racismo, pois ele priva a humanidade das capacidades negras e da riqueza das realizações que uma diversidade e pluralidade racial podem proporcionar a toda sociedade.

Ela prossegue em sua análise:

**Olha, se a gente for ver por outros países, por outras coisas, eu acho que [a sociedade brasileira] não é racista, tem alguns nichos, em algumas esferas, assim, mas eu não considero racista. Entendo que racismo é quando as pessoas trabalham esse racismo e vão passando de uma pessoa para outra. Acho que todas as ações que se trabalha me levam a entender que a sociedade não é racista. Por exemplo, a questão de cotas para negros mostra que o país está preocupado em tirar esse... Aí entra a questão: será que não é a pessoa [negra] que não briga por um espaço? A questão do porquê não ter negros em posição da alta hierarquia, eu não sei te responder o porque, mas eu não acredito que seja por causa do racismo.** (Karina - técnica da Coordenação-Geral de Educação Infantil, SEB/MEC)

A técnica apresenta três ideias clássicas sobre o racismo na sociedade brasileira. A primeira refere-se à comparação do racismo do Brasil com o de outros países. Ela nos leva a entender que no Brasil não tem racismo quando comparado a outros países onde o racismo se apresenta de maneira mais explícita, evidente. A análise da entrevista evidencia uma forma corriqueira de se pensar e negar o racismo no Brasil.

Sua segunda ideia indica a existência de uma sociedade que harmonicamente busca combater as desigualdades educacionais por meio da política de cotas na educação superior. Na percepção de Karina, as cotas concretizam uma ação da sociedade brasileira, como se as cotas fossem uma política pública. Karina deixa escapar de sua análise, talvez por desconhecimento, o fato de que as cotas são definidas pelas universidades públicas e privadas, com forte pressão dos movimentos negros, e que essas sofrem uma campanha contrária, institucionalizada pelos meios midiáticos, sobretudo por pesquisadores e pesquisadoras brancos e de maneira alguma são uma política do estado brasileiro.

Por fim, sua última ideia apresenta uma linha de pensamento que vem de longas datas, desde sempre a sociedade brasileira se utiliza desse discurso para justificar a falta

de negros em cargos de destaque, em posições de poder. Contudo, Karina é uma pessoa jovem, e evidencia um pensamento bastante conservador, que anestesias os conflitos existentes no campo racial e desculpa o indivíduo branco de qualquer possível responsabilidade pela realidade social. O racismo, para ela, não opera na estruturação dessa realidade.

Como afirma Fraser,

Uma teoria crítica da sociedade contemporânea deve incluir uma avaliação da relação de subordinação de status com a subordinação de classe, de não reconhecimento com má distribuição. Acima de tudo, ela deve esclarecer os prospectos de mudança emancipatória para uma época na qual as lutas por reconhecimento estão crescentemente desacopladas das lutas por redistribuição igualitária – mesmo porque a justiça requer que as duas estejam juntas (Fraser, 2003, p. 59).

O que está em jogo é uma falta de reconhecimento da desigualdade racial, que gera a má distribuição ou até mesmo a não distribuição justa das políticas públicas para a parcela da população que necessita de tais políticas para ter acesso as mesmas oportunidades que outros grupos privilegiados têm.

Assim, embora ela não tenha explicitado tal idéia, mas seguindo seu raciocínio, os brancos que se encontram em situação de prestígio e poder, se esforçaram e merecem esse lugar. No caminho contrário, os ausentes desses espaços, os negros, são pessoas acomodadas, que não almejam ascensão social. O que ocorre na fala de Karina é a responsabilização do negro pela sua condição social desprovida de acesso ao poder, há uma inversão de papéis, quem era vítima passa a ser o algoz.

De forma bastante razoável, penso, contradizendo Karina quanto à forma de enxergar/compreender o racismo, outro técnico imputa também à família, à educação no espaço familiar, a responsabilidade sobre essa questão:

**A família ainda é a maior fonte de preconceito, principalmente quando chega e encontra seu filho com negros, com índios, com mestiços, com deficiente. A família ainda tem esse preconceito e a criança acaba absorvendo isso de uma forma natural. Então, para o professor tratar isso em sala de aula, é complicado.** (Rafael – técnico da Coordenação de Ensino Fundamental – MEC/SEB).

Transparece na fala de Rafael um aspecto que aponta para a complexidade da temática racial no cotidiano da educação, visto que para ele a família exerce papel ativo na transmissão de preconceito, atitudes e valores contra indivíduos pertencentes a

grupos discriminados, complicando/dificultando assim o trabalho do profissional da educação, que, portanto, estaria responsável para educar de maneira diferente de como educa a família dos alunos e alunas.

Por sua vez, o Diretor Antônio apresenta um discurso politicamente formulado, que, contudo, nega a existência do racismo, senão, vejamos:

**A sociedade brasileira é, enquanto modelo de desenvolvimento social exclusiva, regida pela lógica do capital e a lógica do capital é excludente com aqueles que não são detentores do capital. No caso da nossa sociedade, sem dúvida nenhuma, os negros e os índios são aqueles povos, que vivenciaram mais intensamente esse processo de alienação, no sentido marximiniano do termo, no contexto de desenvolvimento dessa sociedade capitalista brasileira. Com a clareza também, que não só os índios e os negros, também aqueles brancos que não detinham o capital passam por processos de desigualdade, de alienação, tanto quanto os negros, tanto quanto os índios.** (Antônio – Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica)

A constatação histórico-política, apresentada por Antônio, não é inovadora, tampouco original. Diversos são os estudiosos que analisam a dinâmica social apenas a partir do capital e conseqüentemente das classes sociais. Assim, na compreensão de Antônio os negros e, os índios em geral, e os brancos pobres encontram-se no mesmo patamar social, e vivem as mesmas dificuldades de inserção e ascensão social.

Em sua lógica, o pertencimento racial do negro, as características étnicas dos índios não constituem elementos diferenciadores da pobreza econômica dos brancos. Ou seja, o problema não é de raça, mas sim social.

Assim, a necessidade de se pensar políticas públicas que prezem pela questão racial passa a ser colocada em segundo ou terceiro planos. Ou seja, o racismo contra negros não existe, o que existe é uma alienação dos não detentores do capital. Para estimular a reflexão a partir da análise de Antônio, como devemos compreender as situações de discriminação racial vividas por negros ricos?

Vale destacar que o reconhecimento de que a exploração de classe, como ponto de partida das desigualdades sociais no capitalismo, e a discriminação racial, como agravante das desigualdades sociais e econômicas, com destaque para o escravismo que se utiliza do racismo como centro da justificativa para exploração de classe que teve importante papel no processo de acumulação capitalista, são fatos que justificam as

políticas de combate às desigualdades de raça não devem estar subordinadas às de combate às desigualdades econômicas, mas sim, devem ser desenvolvidas concomitantemente.

Em outro momento, contudo, o Diretor de Diversidade, reconhece os efeitos da discriminação para negros, indígenas e moradores do campo:

**A discriminação se dá num conjunto de populações, especialmente nas populações negras, mas existe uma discriminação com os povos indígenas de maneira geral, [assim] como existe uma discriminação e um abandono político com as populações do campo.**

E ainda salienta a utilização da cultura negra como um cartão postal para a sociedade brasileira e contraditoriamente sua desvalorização no cotidiano das relações:

**[...] sempre que se quer divulgar o que é de melhor no Brasil, isso vem da população negra. A nossa música é o samba, são dos negros, o carnaval é uma criação dos negros, na religiosidade, tem a questão dos negros, na nossa cultura, a capoeira, a culinária, então quando a gente quer mostrar aí fora [em nível internacional] o que é bom no Brasil, o que é bonito no Brasil, então, tudo que é bom, é do negro. Só que, internamente, no cotidiano, isso não acontece, quer dizer nós queremos que lá fora valorizem o que aqui ainda não é valorizado. (Geraldo – Diretor de Diversidade)**

Geraldo busca apresentar uma análise sobre a discriminação na sociedade brasileira, ele reconhece haver um diferencial para a população negra, chegando a analisar o uso comercial das culturas negras, que muitas das vezes são apresentadas de forma exótica e romântica com base na ideologia da democracia racial. Sua fala vem carregada de um discurso que faz parte do senso comum que, costumeiramente, as pessoas utilizam ou porque cresceram convivendo com esse tipo de comportamento ou porque desconhecem a realidade e as necessidades da população negra.

A fala de Geraldo mostra-se emblemática uma vez que se percebe a busca de um discurso politicamente correto e afinado com as críticas e denúncias realizadas pelos movimentos negros, chegando a ressaltar algumas das contribuições dos negros na sociedade e cultura brasileira. Contudo é ainda uma fala esvaziada, que não enfatiza a gravidade do racismo e da discriminação racial no campo da educação, área de atuação profissional desse gestor no Ministério da Educação.

Ou seja, se por um lado pode-se ressaltar o discurso afinado do gestor, pode-se também ressaltar que seu discurso torna-se esvaziado da grandeza de mazelas que acometem os negros no campo educacional, e, mais ainda, sua fala não reflete sobre as políticas públicas no campo da educação.

Nessa mesma linha de pensamento, ou de fuga de pensamento sobre o racismo na sociedade brasileira, e mais especificamente no campo educacional, outra gestora envereda para diferentes assuntos:

**Eu citei, por exemplo, a questão dos idosos, porque a gente está vendo que essa é uma questão que na sociedade é nova. Nós não temos um mínimo de respeito para com os idosos, e aí independe de classe social. Agora, por exemplo, me preocupa profundamente, quando alguém diz assim: as aposentadorias desenvolvem a economia. Eu penso gente, será que é isso que vai fazer com que a gente respeite esses seres humanos? Porque o idoso começou a desenvolver o segmento da economia? Lógico! Nós não aprendemos a respeitar a pessoa idosa, mas sem dúvida, se eu, na minha formação, aprender a respeitar esse segmento [dos idosos] que é o segmento maior da sociedade aí eu venci uma etapa de compreensão que vai me fazer entender melhor as outras questões.** (Ismênia, Coordenadora-Geral de Ensino Médio – SEB/MEC).

A resposta de Ismênia à questão sobre o racismo na sociedade brasileira deixa claro que a mesma não se sente à vontade para falar sobre racismo, e que tratar do tema, para ela, não é algo cômodo, ou ainda, que não faz parte do seu cotidiano. Ela, no decorrer da entrevista, mesmo se corrigindo de antemão, faz uma comparação do racismo contra o negro com o preconceito que existe em relação ao gordo e à pessoa que usa óculos, por exemplo.

**Não é uma coisa que se compara, mas eu fui gordinha de óculos, entende que os pequenos ou grandes sofrimentos das desigualdades humanas têm que ser pensados, ou seja, a diversidade tem que ser pensada, então nesse sentido, o coletivo da escola deveria refletir melhor, seria um aspecto formativo dentro da escola e na formação dos professores.**

Logicamente a luta por uma sociedade com justiça social nos obriga a combater todas as formas de discriminação e pensar o fortalecimento dos diversos grupos discriminados, mas a lógica de Ismênia, não considera haver prejuízo maior aos negros no mercado de trabalho, o que dificultaria inclusive seu acesso à aposentadoria por

tempo de serviço, por exemplo. Ela enfatiza o idoso, que é de fato uma parcela da população que sofre, também, com o descaso do poder público, mas os números apontam que o negro é o mais prejudicado nas relações de trabalho.

A sensação que tive durante a entrevista com Ismênia foi de que quando se respeita o idoso automaticamente se começa um processo de respeito aos negros. Será que isso procede? Será que as pessoas que respeitam idosos não são racistas? Será que se o MEC propuser uma política pública de educação para valorização e respeito ao idoso irá surtir um efeito tal que amenize o racismo nos sistemas de ensino, ou mesmo o racismo institucional no interior do MEC?

Ismênia vê o racismo como algo superado na sociedade:

**As discriminações acontecem na realidade, então, nós temos que reconhecer, é sim uma sociedade racista. No entanto, ao mesmo tempo em que a gente tem essa percepção, a gente também percebe uma sociedade, que convive bem com as diferenças, então, enfim, que pode superar bem essas diferenças. Quando eu reconheço um negro como pertencente a um grupo de história semelhante a minha, eu acho que tenho facilidade de aceitar, reconhecê-lo como igual. Nossos preconceitos aparecem nos momentos em que surgem as diferenças, e no caso da raça eu acho que ele aparece fortemente.** (Ismênia, Coordenadora-Geral de Ensino Médio – SEB/MEC).

Para Ismênia, as pessoas convivem de forma harmoniosa até determinado ponto, se moram na mesma quadra, realizam atividades parecidas, tem o mesmo patamar econômico, têm mais ou menos os mesmos hábitos e atitudes, nesses casos o racismo fica pouco aparente. Em geral, Ismênia acredita que se eu gosto de alguém, convivo com determinada pessoa, mesmo eu sendo racista e essa pessoa sendo negra eu não a vejo como negra, então eu consigo aceitá-la de maneira amistosa. Ou seja, a convivência harmoniosa pressupõe que não se enxergue ou se reconheça as diferenças.

A partir do momento em que se estabelecem algumas diferenças o racismo aparece de forma explícita e forte. Ao mesmo tempo em que ela vê a sociedade brasileira como racista não consegue reconhecer a necessidade de realizar ações específicas para o combate ao racismo nos sistemas de ensino e para a educação das relações raciais na escola. Fica assim, uma contradição, como pode uma sociedade ser racista no seu cotidiano e deixar de ser em suas instituições? Será que conviver bem

com as diferenças diz respeito ao silêncio, que em muitos casos os negros são obrigados a acatar?

Acredito que essa concepção também fundamenta a idéia de branqueamento que alguns negros apresentam, pois se os grupos sociais se relacionam melhor na medida em que apresentam características em comum, e se não vemos perspectiva de relação harmônica a partir das diferenças, a tendência é que reforcemos os pontos em comum e isto se daria obviamente pela prevalência da característica do grupo dominante, no caso dos homens brancos. Assim, aqueles negros buscariam constituir sua identidade a partir das características culturais e físicas dos brancos.

Numa fala de Geraldo relacionada ao seu modo de ver o racismo:

**Esses dias eu estava numa entrevista [sobre as políticas do MEC], ao final, o entrevistador me perguntou: “\_ você não acha errado, ser descendente de alemão, com o sobrenome Schmidt e ser responsável pela temática racial aqui no MEC?”** Eu respondi: **“não sou o responsável, sou um dos responsáveis. O problema do racismo no Brasil não é dos negros, o problema é da sociedade brasileira, é do governo. Nós temos que dar resposta, negros, brancos, indígenas, nós temos que dar resposta. Quando fazes esse tipo de pergunta, estás sendo preconceituoso, estás achando que isso quem tem que resolver são os negros, e não são os negros, o problema fomos nós quem criamos, não foram os negros que criaram o problema, fomos nós quem criamos, então somos nós quem temos que resolver”.** (Geraldo – Diretor de Educação para a Diversidade, Secad/MEC).

Vale a pena resgatar o fato de que esse diretor trabalha com a temática há seis anos. Parece-me que, em sua suposta resposta, Geraldo se utilizou de um discurso que justifica seu lugar de diretor no Ministério da Educação.

Poderíamos aqui simplesmente questionar sobre a ausência de diretores/as negros/as na Secad, SEB e no MEC em geral, ou ainda, tentar compreender o porquê de não ser um/a negro/a dirigindo a Diretoria de Educação para a Diversidade, contudo, preferimos ficar no campo da reflexão: Será que sendo o branco o principal responsável pelo racismo no país passa a ser também o mais indicado para ocupar cargos de direção visando à resolução dos problemas atinentes ao racismo?

De fato, Geraldo tem razão quando levanta que a responsabilidade é de toda sociedade, no entanto, a sociedade deve ter como referencial as necessidades de inserção e inclusão do negro que é quem sofre com a discriminação. Esse referencial

não pode ser perdido de vista, pois que o negro tem muito a mais a contribuir do que já fez historicamente, é fato, que a pluralidade enriquece a produção social também. Então, vamos continuar pensando as relações sociais com os diferentes de forma utilitarista, oportunista, perpetuando as relações de desigualdade? Por outro lado, sob um pretexto de que os negros não foram os criadores da discriminação vamos excluir os principais interessados dos processos de definição das políticas e ações para superação da desigualdade racial?

Geraldo continua se posicionando quanto às relações raciais e às várias formas de desigualdades:

**Os africanos são os que mais têm de positivo [com relação a outros povos], pela alegria, pela simplicidade. Eu nunca fui à África, em nenhum país da África, tenho muita vontade de ir, meu filho foi a Angola, para um jogo, ele estava na seleção do DF de basquete, foi representar o Brasil nos países de língua Portuguesa. Voltou de lá maravilhado. Disse: pai eu nunca vi tanta gente pobre, junta, mas eu nunca vi gente tão amável, tão agradável e tão alegre. Quer dizer, tem carência, tem carência, mas por isso não são infelizes, são pessoas que se valorizam, se respeitam, se gostam, são orgulhosos da sua raça, do seu país. É isso que se tem que trabalhar na escola.** (Geraldo – Diretor de Educação para a Diversidade).

Nessa assertiva observo duas questões que merecem reflexão: será que as pobreza nas periferias do Brasil são tão diferentes das apresentadas em alguns países da África? Será que é suficiente trabalhar o lado alegre da raça negra na escola? Concordo com Geraldo de que algumas das principais características do povo negro são a alegria e a forma positiva de conduzir a vida, mas isso não significa que o povo negro esteja conformado com suas posições social e racial.

Enxergar só a alegria e a amabilidade do povo negro sem referências à sua trajetória de lutas e resistência histórica à dominação branca fortalece uma visão romântica do senso comum, propagada pela ideologia racista dominante, de que tenta passar a ideia de convivência e de aceitação pacífica da exploração, dominação e discriminação dos negros no decorrer da história da humanidade.

Entendo que em diversos campos sociais renda, emprego, saúde, segurança e educação os povos negros encontram-se submetido às piores condições. No campo da educação as variações de melhoria de condições de acesso, permanência e sucesso, ao longo do tempo se apresentam de forma espaçada em trajetória e moderada em alcance.

Assim, o MEC, por meio de seus/as gestores/as, sendo uma instituição nacional responsável pela educação deve ser capaz de propor diretrizes que avancem no sentido de trabalhar o lado positivo do povo negro, como afirma Geraldo, mas sem traduzir que esse povo, vivendo em situação adversa da população branca esteja conformado com essa forma exclusiva de viver.

Mais do que isso, deve-se resgatar a participação das comunidades negras no processo de luta pelo reconhecimento da diferença racial e pelo combate a discriminação. Como tal, as políticas públicas de ações afirmativas representam uma vitória da luta do povo negro contra a discriminação, embora em alguns casos, seja visível que as reivindicações negras passam por distorções, adaptações e mudança de acordo com a conjuntura política, interesses e possibilidade colocada por cada circunstância e contexto específico.

A Coordenadora de Educação Infantil demonstrou ser uma pessoa preocupada com a temática racial, mesmo apresentando críticas ao artigo 26 A, que se preocupou apenas com os ensinos fundamental e médio deixando a educação infantil fora do contexto, ela acredita que o país é racista:

**Numa sociedade que acreditou ser dona do corpo do outro e no caso brasileiro, por ser um dos últimos países a abolir a escravidão, na minha avaliação, que é uma avaliação de leiga na área, ela [a escravidão] foi determinante para consolidar essa crença e essa percepção do outro como inferior. Eu acho que contribuiu muito para consolidar o Brasil como um país racista. Sou das que acreditam que a questão do racismo é uma questão socioeconômica, cultural e racial.** (Analva, Coordenadora-Geral de Educação Infantil – SEB).

Analva admite não ter estudos sobre a temática racial, mas, diferente de seus pares compreende que raça é um fator preponderante no insucesso escolar de alunos negros. Essa posição é interessante do ponto de vista de que as políticas públicas são estabelecidas, perseguindo o que se considera prioridade social.

Se um determinado tema social é percebido como importante para os gestores, esse tema e suas respectivas ações necessárias, têm grandes possibilidades de receber apoio político e financeiro para elaboração e implementação de projetos e políticas que vão fazer com que tal tema alcance visibilidade.

A Coordenadora observa o racismo como um fenômeno que ultrapassa a questão socioeconômica, aliás, ele está relacionado à cultura. Esse pensamento pode representar

um avanço para a implementação do artigo 26 A no âmbito do MEC, visto que a falta de conhecimento sobre um aspecto importante da história do Brasil não pode ser percebida como algo positivo para a nação.

Na sustentação de José Paulo podemos perceber sua descrença no fato de que a sociedade brasileira seja racista:

**A sociedade brasileira tem evidentemente o racismo, mas na minha visão ela não tem um tipo de *apartheid* no sentido da segregação, da exclusão de mundos. Ela tem um racismo, dos dois lados, racismo aqui entendido numa perspectiva de diferenciação e de discriminação por características individuais, então o Brasil apresenta traços de racismo, mas ele não tem outros campos da discriminação, que está no campo do sectarismo no sentido de apartar determinados grupos, eu não acho que o Brasil tenha isso tão desenvolvido, dentro dessa miscigenação que nós tivemos no Brasil. Nós temos hoje, grupos grandes de geração e de grupos, que se interagem na sociedade brasileira.** (José Paulo, Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, SEB/MEC).

José Paulo é um dos que minimiza a ação do racismo no Brasil. Ele aponta o racismo como um fenômeno individual, portanto, pouco expressivo, negando de forma sistemática a discriminação racial. Nesse trecho é possível verificar a teoria do branqueamento que sustenta um otimismo face à mestiçagem e aos “povos mestiços”. Para José Paulo, por sermos um povo mestiço o efeito do racismo se desfaz perante a mistura racial.

Marisa, técnica da Coordenação de Diversidade, ao ser questionada sobre o racismo, o expressa da seguinte forma:

**As pessoas ignoram o negro, é um racismo assim, tipo ignorar a pessoa, ao ponto em que você chega a alguns lugares e as pessoas vão distribuir um texto escrito e te perguntam se você sabe ler. Ao branco que está ao seu lado se entrega um papel tranquilamente, mas ao negro se pergunta: você sabe ler? Outra coisa que é muito reveladora é aquilo dos brancos considerarem que os negros estão ocupando um espaço que não lhe é devido. A luta é você ter que provar a cada dia de que você é capaz, ao passo que a população branca não precisa ser tão capaz. Então, se você considerar brancos e negros dentro da sociedade brasileira eles são tratados de forma totalmente diferente.** (Marisa, técnica da Coordenação-Geral de Diversidade, Secad/MEC).

Marisa é uma mulher negra, que procura exemplificar o racismo em sua forma mais primária, a de se pensar que a maioria dos negros não estudou, por exemplo. Seu depoimento demonstra um certo conhecimento de causa, inclusive pontua a questão do sentimento que muitos brancos carregam de pensarem que por serem detentores do poder devem estar sempre em posições privilegiadas.

Em geral a ação política é de ordem intelectual e se adéqua, essencialmente, à inteligência das minorias privilegiadas, estas se apresentam superiores à maioria considerada inferior intelectualmente, assim, quando Marisa se vê diante de uma situação em que é questionada se sabe ou não ler, a ordem intelectual fica evidente.

### **4.3 Percepções dos gestores: implementação do artigo 26 A da LDB**

#### **4.3.1 Diversidade/especificidade da temática racial**

As falas, que serão apresentadas a seguir, demonstram um pouco das reflexões que os gestores da SEB e da Secad exprimem sobre a forma de tratamento dispensado ao tema diversidade no interior desses órgãos.

O técnico da coordenação de ensino fundamental, ao ser entrevistado afirmou que a coordenação se encontrava na fase de construção de cinco cadernos temáticos, desses apenas um apresenta o tema diversidade, mas essa diversidade é expressa de forma ampla. Ele afirma que o caderno se apresenta na seguinte formatação:

**Um deles (os cadernos temáticos) trata especificamente sobre diversidade, de autoria da professora Nilma Lino Gomes, da UFMG. Ela traz uma discussão fundamental, ao mesmo tempo certa posição que a gente tem sobre essas questões e a orientação que damos, dentro do documento, por meio de algumas perguntas, cujo objetivo é causar reflexão, estudo. Que indagações o trato da diversidade traz pra o currículo da escola? Como a questão da diversidade vem sendo tratada nos diferentes espaços sociais? É apenas uma preocupação de um grupo de professores? Como o tema transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? A principal fonte de formação que temos é esse caderno, que a gente traz, dentro de outras questões, a reflexão sobre ele. (Rafael – técnico da Coordenação de Ensino Fundamental – MEC/SEB).**

O caderno *Indagações sobre Currículo – Diversidade e Currículo* (documento proposto pela coordenação e elaborado por Nilma Gomes, para discutir o currículo com os estados e municípios a questão do currículo)<sup>50</sup> traz a questão da diversidade de modo geral.

Está evidente no documento a ausência de um aprofundamento no trato à temática racial. Existe nesse caderno a inclusão de diversos temas, nem sempre afetos à temática específica da diversidade? Essa é uma pergunta que emerge neste momento de reflexão. Outro ponto eminente seria: trazer a questão racial no bojo de outras questões é suficiente para formar profissionais com capacidade de trabalhar com essa questão na sala de aula?

Elvira de Souza Lima, define que

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. Lima (2006, p.17).

Esse conceito reforça mais uma vez a ideia de que o pensamento universalista de diversidade, para definir as políticas públicas para educação étnico-racial, não dá conta da complexidade do racismo no formato em ele se apresenta no Brasil.

Rafael afirma ainda, que:

**O caderno traz a questão da diversidade de modo geral e, por solicitação do grupo de trabalho interministerial do ano passado, a gente começou a fazer um recorte na educação das relações étnico-raciais na escola. Mas, quando a gente vai para os eventos esse recorte é feito, quando há uma interação maior com o público. Então, assim, de certa forma a gente trata das questões da diversidade, dependendo da demanda, pois é uma situação conflituosa, de tensão, porque vêm à tona todos os valores, então você tratar de questão étnico-racial apenas, é complicado.**

Nesse caso o estudo da diversidade pode ser realizado de forma ampla, permeado por outras questões. É difícil para Rafael, e para quase todos/as os/as entrevistados/as, falar sobre a questão racial de forma explícita. Em alguns momentos eles/elas se

---

<sup>50</sup> Para acessar a íntegra do Caderno *Indagações sobre Currículo – Diversidade e Currículo*: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

referem à temática étnico-racial como *esse tema, essa questão*, enfim, não há uma fala mais consistente e direta sobre a educação das relações étnico-raciais como uma política pública necessária para mudança da lógica racial e social do Brasil.

O técnico revela que o tema ainda é visto como mais um no contexto da diversidade, ou seja, só se toca na temática se os participantes da formação demonstrarem interesse, fica também explícito que quem define a demanda pela discussão é o público e não há, por parte do Ministério, estratégias que induzam às pessoas a uma reflexão sobre a temática.

No decorrer da entrevista com Rafael foi possível perceber que o técnico não entendia a questão racial como fator relevante no contexto educacional brasileiro, até mesmo porque, em seu ponto de vista, as pessoas se apresentavam tensas quando tinham que discutir essa temática. Ele próprio não se sentia à vontade para debater sobre tal tema, por percebê-lo como gerador de conflitos, que traz à tona um turbilhão de emoções, complicando, assim, a formação.

Então, eu me pergunto, os formadores de professores estão capacitados para tratar da temática étnico-racial nos cursos de formação? As coordenações do MEC têm quadros técnicos com formação suficiente que dê conta de implementar a legislação em tela? Será que o maior complicador de se trabalhar a temática racial não é, ainda, a ideia de que não há racismo no Brasil?

Outra fala que me chamou atenção foi a da Coordenadora-Geral do Livro Didático. Vejamos,

**Por outro lado a gente vem trabalhando a questão da visibilidade. E aí a gente não tem que tratar a visibilidade apenas em relação ao negro, mas tem a mulher, o idoso, então a gente tem várias demandas em relação a dar visibilidade aos povos. Os diferentes povos querem ser vistos representados nos livros didáticos, povos da floresta, homossexuais, então a questão do livro didático está muito presente em relação a isso tudo.** (Germana, Coordenadora-Geral do Livro Didático)

Todos os povos querem e devem ser representados no livro didático, nisso eu concordo com Germana, contudo, o que se percebe é que quando se trata de outras demandas, que não das referentes à raça, as falas e as atenções ficam mais afinadas. A questão racial aparece como uma questão que deve ser tratada, *também*. Então, mais

uma vez é possível compreender que o tema da raça está diluído em outros, adquirindo, assim, um valor de menor importância.

Fica evidente que, para Germana, não há diferença entre os vários povos, termo utilizado ao se referir ao idoso, homossexual, negro. Todos estão no mesmo patamar, recebendo o mesmo tratamento, mas o que se observa no livro didático é uma tendência em demonstrar brancos em situações de alegria, riqueza e numa hierarquia social mais bem posicionada que os negros e negras. Caso esse branco seja homossexual, mulher e ou idoso, estará melhor posicionado na hierarquia social.

É certo que pouco se vê nos livros didáticos a representação da população idosa, homossexual, mulher e deficientes, contudo, a compreensão de que negros e brancos podem ser também idosos, homossexuais, mulheres e deficientes tem que prevalecer e mais ainda, de que a representatividade de negros e negras, brancos e brancas deve aparecer na mesma proporção, na medida em que essa perspectiva é uma premissa da democracia.

Também, o diretor de currículo da SEB segue os raciocínios anteriores. Em uma de suas falas ele afirma:

**O Brasil, em particular, devido sua trajetória, é um país que apresenta enormes desigualdades sociais. Uma dessas, que se expressa de forma muito forte, é a questão da descendência afro, no sentido em que o Brasil foi um dos países que fez a libertação da escravatura, mais tardia. Apresenta-se, portanto com uma tradição escravocrata e uma elite na qual estabeleceu várias formas de desigualdades.** (José Paulo, Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, SEB/MEC).

José Paulo admite que o Brasil seja um país desigual e que a maior desigualdade apareça no meio da população afro. Imputa essa culpa ao fato de o país ter demorado libertar os escravos. Na fala seguinte, ele admite ainda que haja a desigualdade econômica e cultural, mas não trata da desigualdade racial.

Vejamos,

**Existem esses dois componentes. No campo educacional devido essa história [da libertação tardia da escravatura] não poderia ser diferente, que aparece evidentemente a desigualdade de oferta e oportunidades educacionais para grupos, que no primeiro ponto está relacionado às desigualdades sociais e econômicas. Em minha opinião está para além disso. Temos uma relação direta com duas**

**desigualdades: cultural e econômica. Mas, há a compreensão de que a sociedade brasileira, apesar de toda essa discriminação teve uma miscigenação muito grande, no sentido de que várias culturas e povos se relacionaram.**

Então é uma reflexão difícil de entender, pois ao mesmo tempo em que José Paulo afirma a desigualdade existente no Brasil, tenta justificá-la por meio da miscigenação. Nesse sentido a desigualdade passa a ser não tão desigual, pois a lógica da miscigenação é justamente a de neutralizar os efeitos do racismo.

São várias as tentativas de negação da desigualdade racial na sociedade brasileira, que vai desde a mídia e a academia, até os próprios gestores públicos. Essa é uma característica do racismo aversivo que tenta ignorar a existência do fenômeno na sociedade. Mas o pior efeito dessa negação do racismo está no imaginário social, pois é nesse ponto que a sociedade aceita a democracia racial como real. Portanto não denuncia a falta de políticas públicas que sejam focadas na questão racial e, nem mesmo, as reivindicam.

Toda e qualquer consequência racista que prejudique a aplicação das leis e incida sobre as práticas e costumes institucionais podem ser classificados como racismo institucional. Ao rejeitar a existência de uma desigualdade racial, José Paulo pode estar perdendo a oportunidade de alavancar discussões sobre o tema nos sistemas de ensino, o que gera efeitos que, em longo prazo, são prejudiciais para a população negra.

O discurso de José Paulo, que é baseado no social, em detrimento do racial, tem a ver com a não revelação de uma sociedade onde o racismo e as desigualdades raciais, provenientes dele, ficam invisíveis. Já com relação ao efeito da miscigenação, concomitante à incorporação da presença e da contribuição negra na formação nacional, faz com que ocorra uma naturalização dos espaços ocupados pelos negros e negras na sociedade, assim se tornam imperceptíveis as relações de poder que as pessoas brancas exercem sobre as negras.

Mais adiante ele continua afirmando a positividade da miscigenação:

**Nesse sentido, a população brasileira é uma miscigenação, sendo muito difícil identificar grupos simplesmente sectários, pois existem esses dois componentes.** (José Paulo, Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, SEB/MEC).

José Paulo deixa implícito ser complicado estabelecer políticas específicas para a população negra devido à dificuldade de definição de quem é negro no país. O efeito

desse discurso fica evidenciado no caderno temático sobre currículo e diversidade, pois ele trata exatamente da diversidade em seu sentido amplo.

O diretor, que em outros momentos já havia dado ênfase à miscigenação, mais uma vez a cita. Vale lembrar que a miscigenação está ancorada numa perspectiva de complexas relações que levam a uma naturalização da desigualdade, fazendo prevalecer o conhecido “racismo à brasileira”.

Outra assertiva que merece destaque é a da técnica da Coordenação de Diversidade, pois dos/das entrevistados/as é a única que discorda, de forma enfática, sobre tratar a diversidade de forma ampla, sem considerar a especificidade da questão racial. Ela afirma:

**Aqui dentro da coordenação o problema do racismo é resolvido, mas ao sair da coordenação você depara com certos problemas, até ao ponto de não se querer que se escreva nos projetos, nos títulos dos documentos, o termo: educação das relações raciais. Então, nós temos vários documentos que são escritos simplesmente: diversidade. Mas, tudo cabe dentro da diversidade, então você escuta discussões do tipo: olha, o gordo também é discriminado, os de óculos também são discriminados, isso ocorre aqui, dentro do Ministério da Educação.** (Marisa, técnica da Coordenação-Geral de Diversidade, Secad/MEC)

Se for colocada em comparação, a fala de Marisa com as falas anteriores há um diferencial. Marisa destaca que o termo diversidade é amplo demais para que se tenha em seu bojo a questão racial. A questão da raça acaba sendo diluída nas outras e fica mais uma vez sem ser tratada. Será que um dos motivos do negro ter menos estudo, menores salários, empregos de menor prestígio não seria esse discurso em vigor de que a questão racial deva estar junto com outras questões como a dos gordos, dos que usam óculos, dentre outras? Será que não é mais fácil falar de outros preconceitos do que falar do racismo?

E continua:

**Eu só vou acreditar que o artigo 26 A vai ser cumprido quando os formadores de opinião estiverem conscientes de que precisam da Lei. Então tem que se ter uma mudança de comportamento de todos os gestores a nível federal, a nível estadual e a nível municipal. A Lei é de suma importância, agora mais importante é criar mecanismos pra que o artigo 26 A seja cumprido e para que a gente respeite as resoluções. Que dia o Inep vai fazer a avaliação das universidades considerando as**

**diretrizes e a Resolução nº01, de 2004?** (Marisa, técnica da Coordenação-Geral de Diversidade, Secad/MEC).

Para a técnica, os gestores do MEC ainda não entenderam que a lei existe para ser cumprida. Ela já presenciou gestor dizendo que não é obrigada a presença da educação das relações raciais em documentos oficiais. Vale destacar, como afirma Jones (1973), que a existência do racismo institucional fica evidente também quando as doutrinas de uma instituição são estabelecidas, supondo-se que há uma igualdade racial que não existe na sociedade.

Segundo Marisa, um fator relevante é a análise sobre a atuação do Inep, que deveria fazer uma avaliação no sentido de identificar até que ponto as universidades estão cumprido o previsto na Resolução 01/2004, que em seu artigo 1º, § 1º, estabelece a obrigação das Instituições de Ensino Superior de incluir em conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

A técnica da Coordenação de Diversidade, no decorrer da entrevista, demonstrou, por diversas vezes, entender da questão racial. Ao contrário de outros entrevistados falou abertamente sobre o racismo e sobre a política do MEC para implementação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes. Enfatizou, ainda, a importância de mudança de mentalidade dos gestores no sentido de dispensar maior atenção as questões raciais.

Enquanto algumas coordenadoras, diretores e técnicos/as defendem a diversidade como sendo a mola mestra da inclusão de pessoas discriminadas nos sistemas de ensino, Marisa vem dizendo que ela não dá conta da questão do negro, pois a questão de raça tem que ser destacada nas ações das políticas públicas, para que de fato se alcance mudança de comportamento na sociedade.

Nas falas que se seguem, os gestores deixam evidente como está sendo pensada a implementação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes no Ministério da Educação e a importância dispensada a essa política.

Para Geraldo,

**A lei é para as redes, não é para o MEC, o MEC não tem escolas. Tem milhares de prefeituras fazendo coisas, estados fazendo coisas e o MEC como indutor, trabalhando, induzindo políticas com uma série de publicações, uma série de**

**seminários, agora com um plano de implementação da 10.639, construímos um enorme diálogo ano passado.**

Quando o Diretor de Diversidade afirma que a Lei não é para o MEC, pois o MEC não tem rede para efetivá-la, ficam alguns questionamentos: já que a Lei deve ser efetivada na escola, o MEC fica isento de fazer valer a legislação e do dever de ainda não ter alcançado o nível de implementação desejável da legislação?

Ao analisar a fala de Geraldo surgiram algumas reflexões: a) mesmo sabendo que o MEC tem por obrigação induzir as políticas e não executá-las, a indução, quando não bem realizada leva estados e municípios a uma apostasia. b) existe uma vasta rede de escolas técnicas e universidades, que têm por obrigação implementar o que a Resolução Nº 01 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem.

Diante disso, é possível inferir que Geraldo necessita, enquanto gestor e juntamente com sua equipe, estabelecer estratégias de ação que façam com que os sistemas de ensino se sintam estimulados a tratar da temática racial no cotidiano da escola.

Os discursos dos gestores se convergem no sentido da diversidade/inclusão ampla. Antônio ressalta:

**Em todas essas três grandes áreas: formação de professores, material didático e tecnologia para a educação básica, um aspecto que é estruturante, fundante dessas ações é o princípio da inclusão, ou seja, nós queremos programas de formação de professores, programas de material didático e de tecnologia que tenham uma dimensão da inclusão, como uma dimensão balizadora dessas ações. Além disso, especificamente a partir do artigo 26 A da LDB a aprovação dele implicou que essas três grandes áreas reorientassem alguns parâmetros de trabalho com os quais nós atuávamos de modo a dar maior visibilidade às questões colocadas pelas mudanças na LDB.** (Antônio, Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica, SEB/MEC).

Fala politicamente correta, articulada de modo a levar a compreensão da diversidade de maneira geral como um dever e responsabilidade do MEC. O entrevistado foi chamado a falar sobre a diversidade étnico-racial – fala de tudo menos da especificidade para o qual foi chamado. O artigo 26 A inaugura, a partir de 2003, a

necessidade de uma gestão para a diversidade, não uma necessidade generalizada, mas específica da valorização de uma cultura e história que esteve durante anos esquecida.

Outro aspecto interessante é quando afirma que foi a partir da alteração da Lei que se pensou a dimensão da inclusão nos programas desenvolvidos na diretoria. Se considerarmos que a Lei foi promulgada em 2003 e que essa diretoria foi criada após a aprovação da Lei, esses programas não deveriam ter sido pensados já numa perspectiva de cumprimento da Lei? Será que apenas incluir a diversidade, que como vimos é uma palavra de extrema subjetividade, é o suficiente para combater ou pelo menos amenizar o racismo institucional no âmbito do MEC?

Ismênia por seu turno afirma:

**Você tem a questão étnico-racial, a questão da mulher, a questão de gênero, a questão da idade, da velhice, a questão de pequenas diferenças, que às vezes impõem sofrimento às pessoas. A questão dos afro-descendentes, a questão do negro é uma questão forte, mas ela não é a única e aí a escola precisa aprender a atender essa totalidade, porque senão daqui a pouco as diversidades vão ser sedimentadas, então você aprova o 26 A, depois aprova o 26 B, daqui a pouco vem o 26 C e quantas outras diversidades vão aparecer?** (Ismênia, Coordenadora-Geral de Ensino Médio – SEB)

Nesse trecho existem dois aspectos que devem ser analisados. O primeiro retrata a capacidade dos gestores generalizarem os problemas referentes à raça. A gestora não percebe que a maior parte das iniciativas de valorização da cultura e história negra tem sido esporádica e pontual, nem compreende que os obstáculos para intervenção pública e consolidação de ações públicas, nesse campo, são significativos.

O segundo aspecto diz respeito à formação do professor, aqui fica explícito que o professor não tem formação para trabalhar com a temática, mas que o gestor, o tem tanto quanto. A Coordenadora evitou, durante todo o tempo da entrevista, falar sobre a temática racial. Sua fala abordou com bastante ênfase a diversidade como um todo e, mais especificamente, a questão do idoso.

Procurou justificar sua falta de conhecimento sobre o tema, afirmando que as questões sociais eram abordadas, na formação de professores dos anos 70, de forma modular e que na maioria das vezes não condiziam à realidade vivenciada no dia a dia das pessoas. Utilizou, ainda, o argumento de que a Lei poderia ser um impeditivo para o avanço das discussões sobre a diversidade, pois se houver uma continuidade na criação

de leis que dêem conta de todas as diversidades, isso acarretará uma infinidade de leis que não surtirão efeito.

O argumento de Ismênia faz-nos pensar que como aponta Rutherford, (1996) o racismo se apresenta de várias formas e matizes, mesmo em sociedades onde a diversidade é incentivada, o problema é que “sua presença e persistência estão associadas ao universalismo que, paradoxalmente, permite a diversidade e mascara normas, valores e interesses etnocêntricos” (1996: 35).

Quando os gestores são inquiridos sobre o setor do MEC que deve ser responsável por implementar o artigo 26 A da LDB, as respostas são bem parecidas. Praticamente todos os entrevistados apontam a Secad como a Secretaria que deve cuidar dessa ação. Apenas a Coordenadora de Educação Infantil tem posicionamento contrário.

Vejamos o que pensa a Coordenadora de Ensino Fundamental:

**Olha, a temática racial é uma coisa curiosa, porque a gente trabalha também de forma muito fragmentada, eu acho. Essa não é uma questão que está presente nas ações da Coordenação, pela estrutura técnica da educação, essa temática está na Secad. Então todas as ações são desenvolvidas pela Secad e a nossa Coordenação de Ensino Fundamental tem centrado mais as suas ações na discussão da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, na discussão das política de correção de fluxo, na discussão curricular e na Prova Brasil e Provinha Brasil.** (Eunice, Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC).

Essa postura demonstra o lugar de discussão da temática étnico-racial no MEC, que para Eunice, é a Secad. Para ela a Coordenação de Ensino Fundamental não tem porquê tratar da temática racial, pois a própria estrutura técnica do MEC estabelece que todas as ações devem ser desenvolvidas pela Secad. Contudo, se considerarmos que a grande maioria dos alunos brasileiros que cursa a educação básica estuda em escolas públicas, as diretrizes políticas de educação básica destinadas aos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital são elaboradas e induzidas pelo MEC e, principalmente, pela SEB, tornam-se prementes as estratégias de articulação da Secad com as outras secretarias do MEC.

Fica também evidenciada, nessa fala, a fragmentação da política pública de implementação da lei no âmbito do MEC. Será que a implementação da lei é função só da Secad?

Ao entrevistar outros gestores da SEB foi praticamente uma unanimidade a afirmação de que não há articulação entre os diversos setores do MEC e isso se torna um impeditivo no avanço da implementação da legislação em voga.

Para Analva,

**A Lei não garante sua implementação, eu estou vendo isso. A Lei é um instrumento de luta, é importante porque é um instrumento que você tem para lutar, mas o determinante é a posição, é o compromisso. Então, eu vejo que é uma luta no campo individual, de cada um de nós e vejo que é uma luta na política.** (Analva, Coordenadora-Geral de Educação Infantil – SEB/MEC).

A coordenadora fala de determinação, de compromisso com a causa. Ou seja, se o gestor tem uma visão de luta, combate, compromisso, provavelmente as ações serão mais bem definidas, efetivadas. Há uma expectativa de luta individual, que cada pessoa da instituição deva se preocupar com a questão. Porém, paralela à luta de cada um, há a luta política, que nesse caso envolve um conjunto de indivíduos e fatores.

Além disso, colocar a temática da desigualdade e da discriminação racial na agenda pública e no espaço de governo parece-me ser um desafio, pois, segundo a própria Coordenadora, requer compromisso e posição.

Três falas, uma perspectiva:

**Não é responsabilidade dessa Diretoria ações diretas na questão desse artigo da Lei, ele está contido dentro de um campo mais amplo, não é nossa atuação.** (José Paulo, Diretor da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – SEB/MEC).

**A gente não entra em nenhum município com essa temática pautada, essa discussão nós fazemos junto aos municípios, na medida em que fazemos outras discussões.** (Eunice, Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC).

**Especificamente em torno do artigo 26 A não tem uma ação exclusiva prevista. Que como eu te disse, assim, de certa forma a Secad é o carro chefe para essa discussão, às vezes a gente é convidado para participar dos eventos que a Secad apóia.** (Rafael, técnico da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC).

Se considerarmos a fala do Diretor de Diversidade e compararmos com os trechos acima fica, evidente que há um desencontro de informações. Geraldo afirma que quando há um trabalho voltado para a temática da diversidade na SEB, a Secad está lá, se há um na Secretaria de Educação Tecnológica (Setec) o mesmo acontece, porém, os gestores

aqui, afirmam o contrário, que seus setores não estão desenvolvendo atividades relacionadas à implementação do artigo 26 A da LDB, pois entendem que é a Secad a responsável por isso. Além disso, afirmam que só participam de ações voltadas para a temática da educação racial quando são convocados pela Secad.

É possível perceber certa fragilidade na relação dos vários órgãos no que diz respeito ao tratamento da temática étnico-racial. Diante dessas reverberações, sinto-me à vontade para interpelar: não se implementa efetivamente a legislação que garante o ensino de História da África e afro-descentes e a educação para as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino, não se forma professores para atuarem com competência nessa área do conhecimento, não se prioriza a temática racial no interior da SEB porque ela não é o órgão responsável por isso?

Outro aspecto que foi possível perceber por parte de alguns gestores e, mais especificamente, da coordenadora de Educação Infantil, é que há despreparo para o tratamento de tal tema no cotidiano de trabalho:

**Eu me sinto à vontade, mas me sinto despreparada. É uma temática que traz um tensionamento, sabe, é mais ou menos como sexualidade, é mais ou menos como violência, dá um arrepio, traz um desconforto e requer muito conhecimento, inclusive muito apoio.** (Analva, Coordenadora-Geral de Educação Infantil, SEB/MEC)

Esse sentimento de despreparo não é apenas de Analva, Ismênia, Rafael, Eunice, Karina, José Paulo e Antônio também têm o mesmo sentimento, mas, além disso, se apresentam com forte resistência para trabalharem com as questões referentes à raça. Os argumentos mais utilizados para justificar o não tratamento da temática racial, de forma específica, são: o Brasil convive bem com a questão racial; se trabalhar com as questões dos afro-brasileiros tem que se trabalhar com as outras tantas questões; a demanda desta instituição é muito grande para que tenhamos tempo de trabalhar especificamente com essa temática.

Três assuntos diferentes, que causam tensões: violência, sexualidade e racismo, segundo afirma Analva. Ao mesmo tempo em que são diferentes, são próximos, pois o racismo pode levar à violência, assim como a sexualidade, também. Analva, ao afirmar que esses temas causam tensões, Analva deixa transparecer o que está explícito na sociedade, se são temas polêmicos, o melhor é silenciar a respeito dos mesmos. O silêncio não faz os problemas diminuírem, faz sim que eles aumentem e se agigantem.

Como afirma Cavalleiro (2006: 58) “os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretense conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas.”

Outros argumentos são apresentados pelos gestores para justificar o não trato ou o trato superficial da temática etnicorracial no âmbito do MEC, vejamos:

**Eu não vejo aqui no ambiente de trabalho esse tipo de preconceito. Acho que aqui as pessoas são bem esclarecidas, sabem se posicionar com as questões, não têm esse tipo de preconceito, no trabalho.** (Karina, técnica da Coordenação-Geral de Educação Infantil – SEB/MEC).

A fala da técnica da coordenação de ensino infantil é bem interessante do ponto de vista de que seu pronunciamento denota o não conhecimento sobre o tema e a falta de interesse no tratamento do mesmo. Afirma não ter preconceito no local de trabalho, talvez por ter a certeza da democracia racial. Assim, se não há preconceito, não há necessidade de tratar da temática, essa é a lógica.

Outra declaração que se apresenta como generalista é a de Geusa:

**O que a Coordenação tem discutido é no sentido de desenvolver ações focando o ser humano no sentido integral. Enquanto se discute o ser humano nesse sentido integral, você tem que considerar a diversidade e trabalhar no sentido de reconhecimento e de respeito a essa diversidade.** (Geusa, Técnica da Coordenação-Geral de Ensino Médio, SEB/MEC).

Nesta fala Geusa apresenta a possibilidade de se realizar um trabalho que visa alcançar a formação do ser humano integral. Ela afirma que a coordenação de ensino médio propõe um trabalho baseado na teoria do estruturalismo<sup>51</sup>, que parte de um todo, para alcançar suas partes. Então, o ser humano integral seria o todo, uma das partes desse todo seria a diversidade em que esse ser está inserido. Até certo ponto, a diversidade é parte desse todo, mas, a partir de determinado momento, essa diversidade pode ser também compreendida como um todo. Assim, é possível compreender que questão racial passa ser parte desse todo, que é a diversidade. A preocupação se encontra na forma de conceber a educação das relações raciais nesse todo.

A partir dessa perspectiva surgem algumas reflexões. Será que a diversidade racial será tratada na perspectiva assimilacionista, onde, na prática, a cultura preponderante se

---

<sup>51</sup> A Teoria Estruturalista baseia-se no conceito de estrutura, que é um todo composto por partes que se inter-relacionam. Chiavenato (2003), Etzione (1980).

sobressai e aspectos da cultura subordinada são eliminados em favor da cultura dominante, ou assumirá uma postura de segregacionismo, onde as diversidades aparecerão de forma isolada, sem uma se comunicar com a outra, ou ainda se tomará a forma de mestiçagem, onde todas se fundirão apresentando uma nova formatação, deixando assim, de ser diversidade, mas tomando forma de uma nova cultura. Neste último caso, corre-se o risco de uma das diversidades se sobrepor a outras (Hall, 1997).

Por sua vez Ismênia, afirma que

**Na realidade a gente ainda trata essa coisa [o artigo 26 A da LDB] como um apêndice, mas é porque, ela é um apêndice, não porque é uma questão dos afro-descendentes, mas as ciências são um apêndice, a leitura é um apêndice, é essa visão de escola segmentada. Então eu acho que a gente ainda tem um percurso para fazer com que essa coisa [o artigo 26 A da LDB] esteja integrada no processo da escola, na formação, que ela apareça no projeto da escola, no currículo da escola, na formação do professor, que são os grandes elementos que vão garantir que ela seja bem tratada na prática pedagógica.** (Ismênia, Coordenadora-Geral de Ensino Médio – SEB/MEC).

Ismênia fala do artigo 26 A como essa coisa. Ela vê a questão de raça como um apêndice, mas isso ocorre devido à fragmentação da educação, a divisão da educação em compartimentos estanques. Há uma série de fatores que podem levar a fragmentação da educação, o próprio Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>52</sup>, que destinou recursos apenas para o ensino fundamental, não considerou o todo da educação básica, também o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>53</sup>, que foi colocado em prática apenas por 16% dos 5.564 municípios brasileiros e, portanto, não conseguiu alcançar a metas previstas.

Mas, procurando nos ater à fala de Ismênia, fazer com que o artigo 26 A esteja incorporado ao processo escolar, seja na formação do professor e da professora, no currículo enfim, na prática pedagógica é um desafio que deve ter seu início no próprio interior do MEC. Contudo, a fala da gestora não retrata essa perspectiva, pois a própria

---

<sup>52</sup> Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998.

<sup>53</sup> Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que tem por principais objetivos: elevar de forma global o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratizar a gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

terminologia utilizada *essa coisa* já imprime, de certa maneira, um tratamento desprivilegiado à temática étnico-racial.

#### 4.3.2 Recursos para implementação da lei

Dos diretores entrevistados apenas Geraldo e José Paulo falaram sobre o orçamento, Antônio não respondeu sobre o assunto. Na verdade, só há orçamento previsto para implementação do artigo 26 A da LDB na Secad. Observemos as posições sobre o orçamento:

**Ele deverá fazer parte [do Plano Plurianual – PPA], mas não está como um programa com ação específica. Todas as secretarias e também a gente vai ter que trabalhar para que no PPA do ano que vem, constem ações. Tem que se contemplar de alguma forma. Eu não diria que exista, hoje, especificamente, mas assim, o plano vai apontar isso. As secretarias deverão disponibilizar nos seus orçamentos.** (Geraldo, Diretor de Educação para a Diversidade, Secad/MEC)

O Plano Plurianual é uma lei de iniciativa do Poder Executivo que estabelece as diretrizes, objetivos e metas da administração pública estadual para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. É um instrumento elaborado em consonância com o que dispõe a Constituição Federal e coordenador de todas as ações governamentais e como tal orienta as Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e as Leis de Orçamentos Anuais (LOAs), bem como todos os planos setoriais instituídos durante o seu período de vigência.

O PPA vai apontar para ações de implementação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes! Essa é uma exclamação que na realidade não se configura no Plano. O Plano define atribuições, orientações gerais e recomendações, porém não apresenta metas, nem especifica os responsáveis pelo financiamento das ações propostas. Geraldo demonstra, em sua fala, justamente a necessidade das secretarias disponibilizarem recursos para implementação da lei. Mas ao refletir sobre as declarações dos gestores, não consigo perceber predisposição dos mesmos para concretização dessa necessidade apontada por Geraldo.

Ficou evidente que o único órgão que dispõe de recursos para implementação do artigo 26 A da LDB é a Coordenação-Geral de Diversidade:

**Nós temos orçamento no Programa 1337. O grosso do orçamento vai para duas ações principais: ação de formação continuada de professores e produção de material didático. A gente tem orçamento também para trabalhar com a Cadara e com os fóruns estaduais de educação. Temos também uma verba com a qual estamos realizando uma pesquisa para mapeamento de redes que implementam a Lei 10639. O valor da pesquisa chega a cerca de 700 mil reais.** (Lia, Coordenadora-Geral de Diversidade, Secad/MEC).

Aqui, Lia afirma que a maior parte do recurso é para formação de professores e produção de material didático. Os materiais didáticos<sup>54</sup> que foram reproduzidos de 2007 até 2009 são materiais já publicados, mas que devido à grande repercussão surgiu a necessidade de serem reeditados. Há também a afirmação de que existem recursos destinados aos fóruns de diversidade étnico-racial e à Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA).

A título de informação, o que o MEC desenvolve com a CADARA são reuniões para definição das ações que devem ser desenvolvidas no sentido da consolidação da educação das relações étnico-raciais, e para os fóruns é oferecido apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de seu trabalho.

Lia continua apontando onde estão sendo utilizados os recursos:

**Para todas as ações que advêm do Plano Nacional, a gente também tem orçamento. Vamos contratar consultores para trabalharem conosco, pois nossa equipe não é grande pra realizar todas as ações que são necessárias para o Plano. Temos orçamento do Programa 1336, para as áreas quilombolas, dentro do Programa Brasil Quilombola, para formação de professores e produção de material didático. Quanto às construções [em áreas de remanescentes de quilombos], geralmente há uma verba a parte, gerida pelo FNDE. Tem dinheiro, agora vamos vê se vai ter vontade política das prefeituras e dos governos de estados.** (Lia, Coordenadora-Geral de Diversidade, Secad/MEC).

Para Lia, os recursos para implementação da lei, existem, o que pode vir a faltar é a vontade política dos parceiros em se dispor a utilizar o recurso de forma otimizada ou ainda, em querer implementar ações destinadas à educação das relações raciais. Ela

---

<sup>54</sup> Materiais como: *Superando o Racismo na Escola*. (2ª Edição, 2005 – Secad). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, (2004 - MEC/Secad). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, (2005 – MEC/Secad), dentre outros da Coleção Educação para Todos.

aponta também a dificuldade que a coordenação enfrenta no que diz respeito aos recursos humanos.

De fato, a coordenação, desde o final de 2006, minguou em relação ao número de pessoas que ali trabalhavam. Assim, a preocupação de Lia é pertinente, pois os programas e projetos necessitam de pessoas com diferentes graus e tipos de qualificação, para serem bem executados. Esses recursos humanos são encontrados na própria sociedade, e no caso das ações que visam às relações raciais, essas pessoas devem, além de todos os saberes acumulados, ser capazes de compreender os valores, as formas de ver e perceber o mundo e as aspirações da população negra. Ela faz, ainda, uma referência aos recursos destinados às áreas de remanescentes de quilombos, que são os únicos garantidos em um programa específico, Programa Brasil Quilombola<sup>55</sup>.

Marisa corrobora:

**Não sei se os recursos voltados para essa temática [a temática racial] deviam estar nesta Coordenação ou nas diversas ações do MEC. Então, se a SEB tem dinheiro pra fazer formação de professor, lá dentro, transversalizando os conteúdos, teria a educação das relações raciais. O mesmo deveria acontecer na Setec e na Sesu. Nós não temos recurso previsto por coordenação, mas sim recurso dentro do PPA e dentro do Orçamento Geral. Temos as ações específicas daqui, mas temos ações específicas em outras coordenações, em outras diretorias que deveriam estar tratando das relações raciais. Agora, aqui na Coordenação nós temos recurso específico para educação das relações raciais, temos o Uniafro, o Programa da Universidade Aberta, e agora, dentro do Uniafro vamos incluir uma ação exclusiva para educação das relações raciais. Além do mais, a gente não pode esquecer que há um destaque no orçamento para as ações das comunidades remanescentes, pois as mesmas estão dentro de um programa específico. (Marisa, Técnica da Coordenação-Geral de Diversidade, Secad/MEC).**

A dúvida de Marisa em relação aos recursos, é minha também. Quando os recursos ficam concentrados na Secad, as outras secretarias se sentem desobrigadas a tratar da temática. O ideal seria que em todas as secretarias houvesse recursos específicos destinados à implementação de ações da temática étnico-racial, pois não é possível desenvolver ações sem ter recursos para tal.

---

<sup>55</sup> Programa criado em 2004, coordena as ações governamentais para as comunidades remanescentes de quilombos, com ênfase na participação da sociedade civil. O programa é coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), ligada à Presidência da República.

Marisa afirma, ainda, que existem ações em outras coordenações e diretorias que deveriam estar tratando das relações raciais, mas que isso não ocorre. Os gestores da SEB se utilizam do argumento de que a Secad é responsável por desenvolver as ações da temática em questão, isso acaba se tornando um forte alibi para o não desenvolvimento de ações em outros órgãos se não na Secad.

Inclusive, as duas assertivas que se seguem se utilizam um pouco desse argumento:

**Nós temos recurso previsto para as diretrizes curriculares, que é uma discussão ampla, agora uma discussão específica das diretrizes curriculares nacionais das relações etnicorraciais, não. Não há nenhum ponto na nossa planilha de orçamento específico da temática [aqui se referindo à temática racial].** (Eunice, Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC).

**Com esse foco específico [da temática racial] não, mas nós estamos trabalhando com os recursos de reestruturação das diretrizes curriculares da educação básica, onde a questão da diversidade aparece.** (José Paulo, Diretor da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – SEB/MEC).

Tanto Eunice, quanto José Paulo afirmam não haver recursos para a implantação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes. Então, os obstáculos para implementação dessa política pública estão postos. A estabilidade de uma política pública de educação passa pela questão financeira. Será que da forma que a política pública de implementação do artigo 26 A da LDB está sendo conduzida no âmbito do MEC é possível reunir condições de visibilidade e estabilidade?

### **4.3.3 Ações previstas**

Ao serem inquiridos sobre as ações previstas para o ano de 2009, os gestores e gestoras responderam o seguinte:

**Todo o nosso trabalho hoje, dentro da coordenação, é voltado para a implementação da LDB alterada em seu artigo 26 A. Tudo o que produzimos, o foco maior é em material didático, porque a gente analisa que a parte bibliográfica, a parte teórica, metodológica nós já temos um bom material produzido. Então, estamos produzindo 19 mil kits do “A Cor da Cultura”, finalizamos mais de 120 mil kits quilombola, finalizando o que a gente chama de kit PAR, que é uma seleção: Orientações e**

**Ações, Superando o Racismo na Escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais. A intenção é inundar a rede de ensino brasileira com esses materiais.** (Lia, Coordenadora-Geral de Diversidade, Secad/MEC)

Lia se ateve em apresentar a relação de materiais didáticos que serão reeditados. Para ela, o primeiro passo é espalhar material didático sobre a temática racial para todos os sistemas de ensino. Isso é uma realidade, pois, sejam nas escolas do Distrito Federal ou em secretaria municipais por onde foi possível estabelecer contato com professores, a maior reclamação era em relação à falta de material sobre a temática. Para além da falta de material, há que se pensar como será a utilização desse material quando de sua chegada na escola.

Geraldo sustenta:

**Com certeza é a construção política e prática do plano de aplicação da 10639. Porque no plano tem ações para o MEC, para todas as secretarias do MEC. Para a CAPES, para o INEP, para o FNDE, para os conselhos estaduais de educação, os conselhos municipais de educação, universidades, Cefets, Agrotécnicas, Seducs e secretarias municipais de educação. Todo mundo tem atribuição, todo mundo tem função, todo mundo tem obrigação a cumprir. Eu digo assim, o nosso desafio é implementar.** (Geraldo, Diretor de Educação para a diversidade, Secad/MEC).

O Diretor de Diversidade coloca o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes como sendo uma ação que vai ter força para produzir efeitos, durabilidade e qualidade na ação de implementação da legislação em tela. Essa inferência parte tanto da empolgação com que ele fala do Plano, quanto da análise que faço de sua frase: “todo mundo tem obrigação a cumprir”. De fato o Plano estabelece atribuições para todos os parceiros, como afirma Geraldo, o que não é dito é de quem será a conta para sua implementação. No eixo seis do documento, denominado de *Condições Institucionais* que aparece o indicativo de cada envolvido estabelecer as rubricas orçamentárias necessárias para a implementação do Plano.

Sempre que leio a fala de Geraldo sobre o Plano fico pensando como se dará a sua efetivação, já que os gestores da SEB, que é a maior Secretaria dentro do MEC, não demonstraram, nos momentos das entrevistas, pouco entusiasmo a respeito das ações atinentes ao citado Plano.

Isso pode ser confirmado nas declarações que se seguem:

**Para as ações de 2009, essa temática [a temática das relações raciais] está presente em todas. No âmbito da formação de professores, nos novos cursos que nós estamos organizando, ela aparece de forma explícita. Nas novas publicações que estamos organizando em termos de material de apoio ao trabalho do professor tanto para o professor de educação infantil, do ensino fundamental séries iniciais, séries finais e do ensino médio, ela aparece explícita.** (Antônio, Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica, SEB/MEC).

Antônio afirma que a temática racial aparecerá nas ações, mas em nenhum momento faz um vínculo dessas ações com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes. Vejo isso como um avanço, visto que se aparecer de forma explícita certamente ganhará visibilidade. Mas há uma contradição, pois em falas anteriores Antônio afirmou que a questão que aparecia nas ações era a diversidade de forma ampla e geral.

Germana certifica que

**Vai ser a primeira vez que a gente vai atender o ensino médio de uma única vez, estamos iniciando uma avaliação de livros de 5ª a 8ª, orientando as novas equipes no trabalho de ação no que se refere ao cumprimento da lei. A discussão de hoje só vai repercutir na sala de aula em 2012. A gente está preparando agora o edital com as informações para os editores, vamos passar o ano de 2010 todo avaliando, então sai o edital em 2009 e as editoras se inscrevem. Em 2010 se avalia, em 2011 os professores escolhem [os livros didáticos] e em 2012 os livros chegam às escolas.** (Germana, Coordenadora-Geral do Livro Didático, SEB/MEC).

Na Coordenação do Livro Didático no ano de 2009, como afirma Germana, foi elaborado o edital constando as regras que os editores deveriam seguir caso tivessem interesse em participar da concorrência para apresentação de material didático ao MEC. Ela afirmou que no bojo das orientações estava a ação de implementação do artigo 26 A da LDB, contudo não explicitou que orientações são essas, apenas disse que as discussões sobre a inclusão de conteúdos de História da África e dos afrobrasileiros no livro didático passa por um momento de fazer com que os editores não apenas coloquem a História da África nos livros, por força de uma lei, mas que tenham a consciência da importância desses conteúdo para a sociedade.

No que tange às ações da Coordenação de Ensino Fundamental, Rafael e Eunice afirmam:

**Especificamente em torno do artigo 26 A não há uma ação exclusiva prevista. Que como eu te disse, assim, de certa forma, a Secad é o carro chefe para essa discussão. Então, a gente é convidado para participar dos eventos que a SECAD apóia. E se chegar aqui um pedido de palestra ou de participação em encontro, burocraticamente, é encaminhado à Secad.** (Rafael, técnico da Coordenação de Ensino Fundamental, SEB/MEC)

**Não. Não temos nenhuma ação específica.** (Eunice, Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC).

Ou seja, a única ação desenvolvida pela Coordenação de Ensino Fundamental é o caderno temático sobre currículo e diversidade citado anteriormente. A convicção de que é responsabilidade da Secad tratar da temática racial é bastante presente nessa coordenação.

Isso se justifica até pela fala do Diretor de Currículo, que assegura:

**Não é responsabilidade dessa Diretoria ações diretas na questão desse artigo da Lei, ele está contido num campo mais amplo, não é nossa atuação. Entendemos que fundamentalmente, a Secad, por meio da sua coordenação, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica, têm que fazer todas as ações, porque essa é a sua obrigação, para que a Lei seja cumprida, o que, evidentemente, na nossa diretoria não há nada específico de atuação para o cumprimento dessa Lei em particular.** (José Paulo, Diretor da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – SEB/MEC).

José Paulo, ao mesmo tempo em que fala que não é responsabilidade de sua diretoria desenvolver ações diretas referentes ao artigo 26 A da LDB, afirma que é responsabilidade da Secad e da SEB, mas sua diretoria está dentro da SEB. Inclusive é a Diretoria responsável por elaborar as orientações curriculares nacionais.

Quanto à Coordenação de Educação Infantil:

**Nós agora estamos tentando estabelecer parcerias com entidades, com movimento negro, com universidades, para desenvolver ações que orientem e apoiem nos sistemas uma educação infantil mais comprometida com a igualdade racial. Numa dessas ações a gente quer fazer um guia, de práticas e de gestão de ações que favoreçam e apoiem a igualdade racial na educação infantil. Vamos fazer um seminário, para tanto estamos estabelecendo uma parceria com a Federal de São Carlos, pra termos um assessoramento.** (Analva, Coordenadora-Geral de Educação Infantil, SEB/MEC).

Das coordenações e diretorias pesquisadas na SEB, o que vi de mais avançado foram as ações pensadas pela educação infantil, vejamos, Analva afirma que está desenvolvendo três ações: a) parcerias com a sociedade civil e as universidades; b) pensando a elaboração de um guia que trata da temática racial; e c) elaborando um seminário com assessoria da Universidade Federal de São Carlos. Não há, ainda, uma ação concreta, mas há bons indícios de ocorrerem ações destinadas especificamente à temática das relações raciais.

Antonio falou, em linhas gerais, sobre o papel de sua diretoria na implementação da lei:

**Nós acompanhamos e participamos de um grupo de trabalho, porque é dentro da nossa diretoria que se localizam a Coordenação-Geral de Ensino Médio e a Coordenação-Geral de Ensino Fundamental. Essas coordenações estabelecem relação com a coordenação da Secad, que cuida especificamente da questão afro no sentido de promover, como foi feito mais recentemente, os encontros regionais sobre a questão da Lei, de forma a divulgar, não só divulgar a Lei, mas capacitar a sociedade pra que ela possa cumprir a legislação posta. Basicamente é esse o papel.**

(Antônio, Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica, SEB/MEC).

Afirma ainda, serem as coordenações de ensino médio e fundamental as responsáveis por acompanhar e participar das ações da coordenação de diversidade. Em contrapartida, as duas representantes das coordenações disseram que não têm participação efetiva nas ações da coordenação de diversidade. Penso que as informações dos gestores entrevistados se desencontram.

Enquanto isso Ismênia afirma:

**Nós temos grandes linhas, que são a questão da juventude, a questão do currículo e a questão da formação dos professores, em todas elas a diversidade entra como um elemento importante a ser tratado, mas ela não forma um eixo, ela entra como especificidade, mas o nosso plano de trabalho tem eixos. Os eixos são: a orientação de professores, o trabalho da juventude e a questão do currículo, então a questão da diversidade e a questão etnicorracial não entram como eixo, entram como ações dentro do eixo.** (Ismênia, Coordenadora-Geral de Ensino Médio, SEB/MEC).

Portanto, na Coordenação de Ensino Médio, o que existem são grandes ações onde a diversidade aparece como acessório. Inclusive no programa intitulado *Ensino Médio Inovador*<sup>56</sup> a questão da diversidade não aparece de forma explícita.

Ainda com relação às ações do ensino médio, Geusa considera:

**A gente trabalha mais com a articulação dos coordenadores pedagógicos, nos estados. Na primeira reunião do fórum a temática [se referindo à diversidade] entrou. A idéia seria a gente tentar discutir como os estados têm trabalhado a Lei, quais estratégias que eles têm utilizado para implementação da Lei. O fórum nessa primeira reunião estava estruturando o regimento interno, a gente acabou de organizar um fórum *on line* para discutir a organização da estrutura do fórum, não houve esse recorte para discutir uma temática específica, ainda, mas a diversidade foi uma temática levantada por eles como necessária para que seja discutida.** (Geusa, Técnica da Coordenação-Geral de Ensino Médio, SEB/MEC).

A técnica citou a criação de um fórum onde o público alvo são os coordenadores pedagógicos. Segundo ela, naquele momento estavam organizando a parte administrativa do fórum, ainda não havia a definição dos conteúdos que farão parte das discussões do fórum, pelo posicionamento de Geusa é possível inferir que a discussão será baseada no campo da diversidade no sentido lato.

#### **4.3.4 Síntese das ações do MEC: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes**

Sobre o Plano propriamente dito, apenas Geraldo e Lia, ambos da Secad, falaram de maneira declarada. Os gestores da SEB não falaram sobre o Plano, apenas o citaram:

**Trabalhamos um pouco o plano, inserimos em seu conteúdo como seria o papel do MEC, como vamos atuar. Vamos chamar novamente o grupo que o construiu, os estados e municípios para realmente podermos fazer esse conjunto de ações, ou seja, consolidá-las. O Plano de Implementação da Lei 10639 é muito bem discutido. Estão sendo nove diálogos regionais. Ele foi muito trabalhado, eu diria que ficou**

---

<sup>56</sup> O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. Foi aprovado em junho de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 11 de 30/06/2009.

**muito bom, é desafiador, muito trabalho para esses dois anos.** (Geraldo, Diretor de Educação para a Diversidade, Secad/MEC).

A empolgação de Geraldo ao falar sobre o Plano foi latente, porém não falou sobre seus objetivos, nem sobre o que ele representa para a implementação do artigo 26 A da LDB. No momento da entrevista o Plano Nacional<sup>57</sup> ainda não havia sido lançado, tanto que o nome ainda estava sendo discutido. Então, o diretor se ateve em falar que o plano ficou muito bom e que foi muito bem discutido. Mas suas expressões demonstravam que colocava muita esperança no Plano. A impressão que ficou foi de que Geraldo acredita que o Plano irá de fato fazer com a política pública de educação das relações raciais alavanquem.

Contudo, ficaram algumas questões no ar: se o Plano é tão bom, por que não foram estabelecidas as metas a serem alcançadas? Será que o Plano conseguirá fazer com que a legislação seja cumprida?

Lia ressalta a importância do Plano:

**A construção do plano nacional foi na perspectiva de sistematizar a implementação da lei. Então, o Plano em momento nenhum foge do Parecer e da Resolução, que são o nosso marco legal, juntamente com a Lei. Nós avaliamos que a Lei não estava sendo implementada sistematicamente. A Lei tinha sido implementada em alguns locais, de forma pontual. O que a gente está chamando de ação sistemática? Ação sistemática são todos os atores (Conselhos estaduais e municipais de educação, secretarias de educação, universidades, todas as secretarias do MEC) fazendo o que é necessário para implementação da Lei. Então o plano vem nesse sentido. O plano vem com ações para todos esses atores. Nós fizemos um documento pedagógico, que ensina: você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo, assim as pessoas vão ler e saber como implementar a Lei.** (Lia, Coordenadora-Geral de Diversidade, Secad/MEC).

Pelo discurso de Lia é possível compreender que o Plano tem por principal objetivo fazer com que a implementação da lei aconteça em todo o território nacional. Um Plano de educação, para ser bem definido, necessita de ações de natureza técnica, administrativa e financeira. Não foi possível perceber, nem na fala de Lia, nem na

---

<sup>57</sup> O Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação por meio da portaria interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605, de 20 de maio de 2008, com o objetivo de desenvolver proposta de Plano Nacional que estabeleça metas para a implementação efetiva da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) alterada pela lei n. 10.639/2003 em todo o território nacional.

leitura do Plano, essas três naturezas. A que aparece de forma mais explícita é a administrativa, enquanto que a financeira fica pouco aparente.

Lia explica que o Plano irá ensinar os diversos atores a implementarem a lei. Os atores saberem como implementar a lei é fundamental, mas terem condições para implementá-la é a essência, pois, na verdade, é isso o que define uma política pública de educação.

Antônio não fala a respeito do plano, ele faz uma menção à Secad:

**Eu penso que esse governo, ao criar uma secretaria como a Secad, onde consegue trazer para o espaço da formulação de políticas públicas às temáticas relativas àqueles setores sociais sempre esquecidos, dá um salto significativo na contribuição da construção de uma educação pública de qualidade. De qualidade porque é socialmente referenciada.** (Antônio, Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica, SEB/MEC).

A citação de Antônio é uma forma totalmente política de enaltecer uma política de governo.

Mas Rafael reconhece a necessidade de se pensar novas ações na SEB:

**Aqui na SEB a gente tem sentido isso, que muito além do plano de implementação, muito além da alteração da lei, tem duas coisas principais que a gente precisa. Primeiro é recorrer a estudiosos, porque a gente não consegue tirar isso da cartola. Além disso, pensar uma publicação especificamente das relações etnicorraciais.** (Rafael, Técnico da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC).

A afirmativa de Rafael retrata um avanço no sentido de reconhecer que a coordenação de ensino fundamental deve pensar estratégias de inclusão da temática racial em suas ações. Não é só a essa coordenação que legitima a necessidade de recorrer aos estudiosos da temática, para além de recorrer a estudiosos, os gestores devem também pensar na possibilidade de participarem de cursos de formação que tratem do tema.

Outra assertiva que não diz respeito diretamente ao Plano, mas que vale destaque:

**Nós estamos agora nessa fase. De tirar do livro didático aqueles conteúdos que aparecem por força de uma lei e garantir que esse tratamento seja um tratamento devido à questão e não um tratamento meramente burocrático, para cumprimento de uma norma. Por outro lado a gente vem trabalhando a questão da visibilidade. E aí a gente não tem que tratar a visibilidade apenas em relação ao negro, mas tem a**

**mulher, o idoso, então a gente tem várias demandas em relação a dar visibilidade aos povos.** (Germana, Coordenadora-Geral do Livro Didático, SEB/MEC).

Germana, no decorrer da entrevista, relatou que houve um determinado momento em que os editores retiraram dos livros didáticos tudo que dizia respeito ao negro. O argumento era de que estava muito complicado colocar o negro nos livros, pois tudo o que se colocava era taxado como racismo, assim, decidiram por abolir toda e qualquer aparição da população negra. Daí ela sustentar que a coordenação se encontra no momento de dar visibilidade aos negros.

Na assertiva de Germana não aparece nenhuma discussão sobre o Plano, melhor dizendo, ela simplesmente retrata o que a coordenação tem programado em relação aos conteúdos que deverão aparecer nos livros didáticos que chegarão às escolas para escolha dos professores e das professoras.

#### **4.4 Gestão: ações que objetivam à educação das relações étnico-raciais**

Nas entrevistas realizadas, a questão da articulação se apresenta de forma recorrente. Os gestores participantes da pesquisa afirmaram que a maior dificuldade encontrada para implementação do art. 26 A da LDB e de suas diretrizes é a falta de articulação. Seja a articulação interna, que é a realizada no âmbito do Ministério ou a externa, aquela prevista com os sistemas de ensino estaduais, municipais, distrital, com a própria sociedade e com outros órgãos do Governo Federal. Vejamos o que dizem os gestores:

**Primeiro, a dificuldade política, pois tivemos que organizar essa pauta dentro do MEC. Organizar essa pauta para que a Secad não virasse um gueto, para que as questões das relações etnicorraciais não fossem só da Secad, mas coordenadas pela Secad. O MEC não tem rede, rede federal, a educação básica não pertence ao MEC, então o MEC tem que fazer uma construção política permanente com os estados e municípios.** (Geraldo, Diretor-Geral de Educação para a Diversidade, Secad/MEC).

Na fala de Geraldo fica visível a dificuldade que o MEC tem de se articular com os entes federados para fazer com que as ações propostas sejam implementadas. Mesmo o diretor afirmando que se tem um trabalho no sentido de fazer com que a Secad não se torne um gueto, é possível perceber nas posições dos gestores da SEB que a Secad é

vista como a única responsável pela implementação da lei e das diretrizes. Então, a desarticulação está para além dos entes federados, ela começa no próprio MEC.

As falas não se convergem, pois enquanto Geraldo afirma que a Secad participa das ações das outras secretarias, a SEB afirma que participa das ações da Secad. A SEB diz que não tem ações específica para o desenvolvimento da temática étnico-racial, mas a Secad afirma que sim, então, há certo desencontro.

Para Geraldo,

**o MEC assume isso (aqui se referindo à diversidade), agora, tem uma secretaria que coordena essas políticas dentro do MEC. Quando as políticas são de educação superior, o MEC trabalha conjuntamente com a SESU, quando é educação básica, se trabalha isso com a educação básica, com a SEB, quando é com a Setec, tem um trabalho muito bom com as agrotécnicas, com os Cefet's, trabalhamos lá. Agora quem coordena isso, dentro do MEC é a Secad, tem que ser a Secad. Que dá foco a isso dá uma principalidade a isso. A Secad existe pra criar políticas pra valorizar a diversidade, então o lugar é o MEC e o lugar no MEC é a Secad.** (Geraldo, Diretor de Educação para a Diversidade, Secad/MEC).

Geraldo tem razão ao afirmar que a Secad deve ser o órgão responsável por gerir a política de implementação do art. 26 A da LDB no MEC. Mas, além de gerir deve ser o órgão articulador dessa política, ser capaz de articular com todos os outros setores no sentido de prevalecer o previsto na Constituição Federal em seus artigos. 205 e 206<sup>58</sup>, nas Diretrizes Curriculares e na Resolução 01/04. A gestão da política pública de implementação do Artigo 26 A passa pela articulação interna e externa do MEC como um todo e dos representantes legais desse Ministério em particular.

O técnico da Coordenação de Ensino Fundamental segue a mesma linha de pensamento. Para ele a primeira dificuldade de implementação

**é a articulação interna, a segunda parte eu acredito que está muito bem explícita no plano de implementação, que é a articulação com as outras instâncias, com outros organismos, com órgãos da sociedade, ou seja, dos governos locais e da sociedade civil. É dos gestores, tanto os gestores municipais, quanto os gestores de escolas. Aí então, depende muito mais dessa articulação geral para que isso aconteça.** (Rafael, técnico da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental).

---

<sup>58</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (Constituição Federal de 1988).

Rafael, assim como Lia, Geraldo e Ismênia preocupam-se com a articulação. Ele aponta dois tipos de articulação, uma interna e outra externa, ambas fundamentais para que a implementação da legislação ocorra de forma desejável. Entendo que há uma série de fatores que podem desencadear uma articulação. O sentido da articulação tem a ver com a importância dispensada à ação, tem também a ver com a organização das propostas apresentadas pelos diversos atores envolvidos, com a oferta de subsídios aos parceiros que se juntam ao governo para formular as políticas públicas e para fazer o controle das mesmas e com o monitoramento e acompanhamento do desempenho dos diversos setores partícipes da política. Assim, a articulação deve ser uma via de mão dupla, mas o MEC como a maior instituição de educação do país tem papel de protagonista nessa tarefa.

Já o diretor de formação e material didático cita as seguintes dificuldades:

**Eu falo das dificuldades de natureza político-administrativa, você tem o tempo da administração e você tem o tempo da política, que eles são tempos e ritmos distintos. Então, conseguir concatenar esses tempos eu acho que é o grande desafio que a gente tem no processo de implementação de ações mais específicas.** (Antônio, Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica, SEB/MEC).

Para exemplificar a fala de Antônio: no MEC há uma regra administrativa em que só se pode solicitar passagens aéreas, com pelo menos dez dias úteis de antecedência, assim, quando uma coordenação e/ou diretoria é convidada a participar de determinado evento fora de Brasília, a decisão de quem irá representar a instituição, deve ser tomada em, no mínimo, vinte dias de antecedência. Ou seja, o tempo político deve ser anterior ao tempo administrativo.

Se os gestores têm essa consciência de que são tempos distintos, o político e o administrativo, deve-se prevalecer, nesse caso, o interesse coletivo e não o interesse político-partidário.

Para Lia, um grande impedimento para a implementação da lei é

**A burocracia que é colocada e a própria centralização [do recurso] que hoje está todo no FNDE é o nosso maior empecilho, a gente nem pode dizer que o orçamento é o maior empecilho. Porque nós temos dinheiro, agora, temos outro problema também, é que a implementação do artigo 26 A da LDB depende dos parceiros estaduais e municipais responsáveis pela rede e muitas vezes a gente vence a**

**burocracia, manda o dinheiro para os estados e municípios e eles não executam. Quando conseguimos elaborar um projeto, conseguimos vencer essa burocracia toda e enviamos o dinheiro para o estado, começam os problemas dentro do estado, dentro do município.** (Lia, Coordenadora-Geral de Diversidade, Secad/MEC).

Lia tem razão ao apontar a burocracia como um impeditivo para a implementação das ações com eficiência. É interessante observar que a burocracia parte dos próprios trâmites dos documentos no interior do Ministério da Educação. Muitas vezes, no período em que estive trabalhando na instituição, a assinatura de um simples ofício levava uma semana para ser emitida. Por diversas vezes, presenciei o recurso sendo enviado ao estado e/ou município com um tempo ínfimo para execução da ação, tendo, assim, que ser estornados aos cofres federais devido à falta de tempo hábil para gerenciá-lo.

Ela afirma, ainda, que estabelecer parceria com os estados e municípios é muito complicado. Isso é uma realidade e está presente em todos os setores da sociedade, quando se fala em parceria inicia-se também o jogo pelo poder. Mas, para além do jogo pelo poder, está o fato de os gestores e gestoras se adaptarem à perpetuação da hierarquia racial (Guimarães, 2005). Esse comportamento faz com que o cotidiano das instituições promova e opere seus serviços e benefícios de forma diferenciada para os diversos grupos raciais.

Assim, se para Lia há uma burocracia para a implementação do artigo 26 A da LDB e de suas diretrizes, para mim essa implementação depende em grande parte da forma de perceber e conceber a questão racial que os gestores das instituições envolvidas no processo imprimem a essa política pública.

Ismênia segue falando da segmentação e do processo burocrático, ela afirma:

**Eu acho que a questão mais difícil de vencer ainda é a segmentação, o processo burocrático mesmo, quem é o responsável? Isso é daqui, isso não é daqui. Eu acho que essas coisas têm que ser definidas. Uma vez chegou um processo aqui [na coordenação de ensino médio] do Pedro II, da procuradoria de lá do Rio de Janeiro, questionando se o artigo 26 A estava sendo tratado de acordo com as orientações. Demos um parecer aqui e a Secad emitiu um lá. O mais grave é quando você olha os pareceres e diz assim: “me deixa ver se está batendo?” Então, você olha assim e diz: “esse é um assunto que eu desconheço”. Existem pontos comuns, mas eu desconheço o trabalho do outro. Isso é o reflexo da segmentação que existe. Eu acho que é isso é**

**o ponto maior. A dificuldade de perceber como a temática entra, porque ela tem que entrar nas disciplinas.** (Ismênia, Coordenadora-Geral de Ensino Médio, SEB/MEC).

Temos aqui três aspectos cruciais para o bom ou mal desempenho de uma determinada política pública: a segmentação, o desconhecimento e o processo burocrático. Ismênia, ao se posicionar, destaca as dificuldades de operacionalizar as ações voltadas para a implementação da legislação em reflexão. Para ela, quando cada setor fala uma linguagem fica complicado desencadear boas práticas políticas e administrativas. Mesmo que em determinados momento haja uma convergência de ideias e práticas, isso não ocorre no conjunto das ações.

Então, a própria coordenadora tem as respostas para seus conflitos, há que mudar a lógica burocrática da instituição, há que se prezar por grupos de estudos para conhecimento da temática das relações raciais e há que se estabelecer uma estratégia de integração das secretarias e coordenações no sentido de se não acabar, pelo menos amenizar a fragmentação desses órgãos.

O Diretor de Diversidade ao ser questionado sobre as ações do MEC para implementar o art. 26 A da LDB, responde:

**Sensibilizar os gestores e divulgar nossa temática, então foi um ano, dois, com encontros, seminários, fóruns, construindo um orçamento que não existia, construindo programas, que hoje estão aí consolidados e agora está na fase de consolidação como política pública, ou seja, como é que o Uniafro<sup>59</sup> fica realmente acontecendo aqui dentro? Como é que consolida isso? Como é que a formação da 10639 será consolidada?** (Geraldo, Diretor de Educação para a Diversidade, Secad/MEC).

Geraldo afirma que a política pública de implementação do artigo 26 A da LDB se encontra na fase de se tornar consistente, estável, fortalecida. Sobre o orçamento, vimos que ele existe na Secad, mas na SEB ainda não. Quanto aos programas, observamos que há uma série de programas na SEB onde a temática racial ainda é colocada como um “apêndice”, como afirma Ismênia em uma de suas falas.

Em relação à sensibilização dos gestores isso deve ser pensado, em primeiro lugar, dentro do próprio MEC, pois pelo que pude verificar nesse trabalho de pesquisa,

---

<sup>59</sup> Por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro).

apenas a Coordenação de Diversidade da Secad tem sensibilidade para o trato da questão racial. As coordenações de ensino médio e de ensino fundamental, além das diretorias de formação e material didático e de currículo, não apresentam sensibilidade para o trato da questão racial em seus programas e projetos, já as de educação infantil e do livro didático apresentam em parte.

Geraldo cumpre bem o seu papel de gestor da diversidade no trato das ações desenvolvidas durante toda sua gestão naquele órgão, como é possível verificar na fala abaixo:

**Criação de uma infra-estrutura mínima, de uma escola com qualidade, formação para esses professores, então é um conjunto de ações que temos que colocar agora enquanto política, enquanto uma legislação pertinente que garanta esse começo. Estamos tentando produzir, resgatar publicações sobre a história, a cultura, a arte da África, que já existem. Algumas impressas e outras disponíveis na internet, no site do MEC. Eu acho que isso é muito, o plano que foi construído aí com todo o movimento, com as universidades, com os governos estaduais e municipais. Temos os fóruns estaduais, hoje são vinte e sete estados que têm fórum estadual de diversidade étnico-racial.** (Geraldo, Diretor de Educação para a Diversidade, Secad/MEC).

Nessa fala de Geraldo percebe-se que ele enaltece o plano de implementação das diretrizes e afirma ser muito o que já foi feito. Vale destacar, que de fato o governo brasileiro tem trabalhado no sentido do reconhecimento da desigualdade, mas esse reconhecimento ainda se encontra mais no campo socioeconômico do que no campo racial.

Ao ser questionada sobre o que a coordenação tem feito para implementação da legislação, a Coordenadora do livro didático responde:

**A principal dificuldade é fazer com que os autores e editores peguem aquilo que está lá [na legislação] e traduzam num livro na perspectiva que a gente pensa. Às vezes eles escrevem os conteúdos da África de qualquer jeito e acabou. Então uma das dificuldades é você pegar o conteúdo e transformar, fazer a transposição didática dele para um livro didático.** (Germana, Coordenadora-Geral do Livro Didático, SEB/MEC).

É um processo realmente demorado e difícil, mas imprescindível. Daí a necessidade dos gestores e gestoras entenderem que são peças fundamentais para

melhoria das condições de vida da população brasileira e, em especial, da população negra. A compreensão de que o racismo, a discriminação e o preconceito racial, aliados ao racismo institucional, representam grandes obstáculos para o avanço das políticas públicas em geral e da educação em particular.

Penso que a maior dificuldade de Germana para com os editores e editoras seja, justamente, nesse sentido, da falta de mobilização de esforços para implementação de uma política específica.

Ao ser inquirida sobre quem deve ser responsável para trabalhar a questão etnicorracial, no âmbito do MEC, Analva faz as seguintes declarações:

**Todos! Mas especialmente a Secretaria de Educação Básica, a Diretoria de Orientações e Concepções Curriculares e a Diretoria de Formação de Professores, em minha opinião seria uma competência de quem faz a educação básica, porque se você deixa a Lei lá na Secad é muito contraditória essa discussão. Eu acho que é importante a Secad existir, mas o dia em que ela trabalhar bem, vai acabar, porque quem tinha que fazer o que a Secad faz é a Secretaria de Educação Básica. Então, a Secad é necessária, mas o dia em que ela incluir a diversidade na educação básica, é aqui na SEB, é na SESU, é na Seed, é no Inep, é na Capes que vai estar a diversidade, não é lá na Secad.** (Analva, Coordenadora-Geral de Educação Infantil, SEB/MEC).

A posição de Analva é interessante do ponto de vista de que, fatalmente, no momento em que todas as secretarias do MEC estiverem trabalhando com a problemática da diversidade, a Secad perde a razão ser. Mas a coordenadora, mais uma vez, refere-se à diversidade e não fala especificamente da diversidade racial. Mesmo assim, considero sua fala um avanço em se comparando com outras.

O fato é que o principal motivo de existência da Secad é a existência de grupos populacionais na composição da sociedade brasileira que pouco são visibilizados, atendidos em seus direitos básicos e, menos ainda, respeitados em sua cultura e sua maneira de perceber o mundo que o cerca.

Analva continua falando das dificuldades de desenvolver ações que digam respeito à questão étnico-racial na coordenação de Educação Infantil:

**A primeira grande dificuldade é que a criança pequena, que é a minha área, não está muito inserida nas políticas da diversidade, é como se a diversidade fosse uma coisa que começasse com o ensino fundamental. A segunda, é que eu não tenho na**

**minha equipe nenhum especialista nessa área e eu já te falei que considero essa área de conhecimento específico, de estudo, de pesquisa, mesmo porque é uma área que exige pessoas capacitadas para trabalhar com ela, você não ter apenas boa intenção, tem que ter um bom conhecimento, muito dado, muita experiência, muita estratégia, muita articulação. A outra dificuldade é que a militância da educação infantil não pauta a questão racial e a militância da questão racial não pauta infância, as crianças pequenas, então não se tem esse apoio do movimento social.** (Analva, Coordenadora-Geral de Educação Infantil, SEB/MEC).

A coordenadora destaca três problemas para se tratar da diversidade na Coordenação de Educação Infantil: a) falta de inserção da criança pequena na temática; b) falta de especialistas que trabalhem com a temática, na coordenação; e c) falta de apoio dos movimentos sociais. São problemas concretos, mas que podem ser solucionados. Vejo que a coordenadora pode propor a contratação de profissionais que entendam da temática, ou então pode indicar os que trabalham na coordenação para fazer cursos de formação continuada que ofereçam conteúdos ligados ao tema em discussão. Com relação aos problemas b e c, ambos dizem respeito ao fator articulação, que já foi apontado por vários gestores neste trabalho.

Houve uma demonstração, durante toda a entrevista, de preocupação de o artigo 26 A se referir apenas aos ensinos fundamental e médio e não considerar a educação básica como um todo. Isso revela que é uma pessoa comprometida com a temática. Ela também não colocou esse fato como um empecilho para se trabalhar com a temática étnico-racial, pelo contrário, está pensando ações específicas para trabalhar com a temática, como vimos em falas anteriores.

Ainda com relação às dificuldades encontradas para implementação da política, Eunice afirma:

**Olha, o principal problema que vejo é a falta mesmo de articulação, por exemplo, a gente tem que construir um determinado espaço de articulação mais amplo das políticas pra gente também incorporar a discussão que a Secad faz com mais profundidade. Nas nossas falas com secretários, com os professores, porque você pode estar falando de qualquer coisa e pode falar dessa temática é óbvio.** (Eunice, Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental, SEB/MEC)

A afirmativa de Eunice elenca mais uma vez o problema da articulação como sendo uma das principais dificuldades de implementação da legislação em discussão.

Quando da minha passagem pelo MEC, o que acontecia, com certa frequência, era o fato de um técnico, uma coordenadora ou mesmo um diretor iniciar uma determinada discussão e quando essa discussão se encontrava pela metade, ele se ausentava e indicava outra pessoa para dar continuidade ou deixava a lacuna do representante daquele órgão. Penso ser esse um dos motivos da desarticulação nas ações desencadeadas pelos setores do Ministério da Educação.

Há também, nesse trecho, a ideia de formação de pessoas para lidarem com a temática étnico-racial, o que é louvável.

Mais uma gestora aponta a articulação como um grande problema:

**Uma [dificuldade de implementação] que estou falando, desde o início, é a falta de articulação entre as secretarias. Outra dificuldade é a preparação do próprio pessoal do MEC. Outra é fazer com que isso chegue até os sistemas de ensino, é o sair daqui [da Secad], pode ser até que saia alguma coisa, mas quando você chega na escola, e você enviou uma quantidade de livro pra lá e esse livro não chegou, isso é uma dificuldade. Outra dificuldade encontrada, lá no sistema de ensino e encontramos no MEC também, é a idéia da democracia racial, isso vem nos acompanhando há anos e anos, a ideia de que este país não tem problema, que aqui é uma democracia racial, isso é um processo, também.** (Marisa, técnica da Coordenação-Geral de Diversidade).

Aqui Marisa elenca, assim como outros gestores, as principais dificuldades, que ao seu ver são: articulação, falta de preparo do pessoal do MEC, a chegada da política ao sistema, à escola e a tão conhecida ideia de democracia racial. O que Marisa apresenta de novo, que em nenhuma outra fala apareceu, é a ideia de democracia racial. O âmago do problema está justamente na visão que a sociedade brasileira tem sobre raça. Há que pensar em estratégias de construção de uma efetiva democracia racial, para tanto, a intervenção pública é necessária e deve atuar de forma permanente no combate à discriminação racial e ao racismo.

Por fim, José Paulo também emite sua opinião sobre as dificuldades encontradas pelo MEC para implementação do artigo 26 A da LDB, para ele:

**Uma primeira dificuldade é a articulação interna do MEC. Ele tem que criar propostas mais integradas e é o seu grande desafio. Outra grande questão, na minha visão, é a própria dificuldade na forma de se estabelecer a obrigatoriedade de questões no Brasil, o que significa isso para nós? As escolas brasileiras, o grupo de**

**professores no Brasil, particularmente os profissionais da educação, têm recebido inúmeras decisões, que vêm muito de cima pra baixo. Às vezes mais importante que você garantir uma obrigatoriedade no marco legal é construir uma consciência capaz de se estabelecer [as políticas] nos lugares. O MEC tem responsabilidade com isso.** (José Paulo, Diretor da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – SEB/MEC).

No início do seu posicionamento José Paulo fala sobre a articulação interna, que é vista como dificuldade pela maioria dos gestores. Mas há um fato novo nesse trecho, ele coloca como dificuldade a forma como chegam até as escolas à obrigatoriedade das questões, neste caso, a efetivação do artigo 26 A da LDB. Ele coloca a alteração da LDB como sendo uma obrigação imposta pelo Estado aos profissionais da educação.

Nesse sentido, a própria escola se recusa obedecer a essa imposição. O que faltou foi ele resgatar um pouco o processo de construção da alteração da LDB, que se deu em meio a uma série de debates, tanto com a sociedade civil, quanto com os parlamentares no Congresso Nacional e o poder executivo. É importante destacar que quaisquer alterações nas leis são precedidas por inúmeras discussões, audiências públicas, estudos, disputas, enfim, é um longo processo.

Ao analisar a fala desse diretor, cheguei a uma conclusão: sem a força da lei seria inviável a conscientização dos profissionais da educação sobre a importância do ensino de História da África e dos afrobrasileiros nas escolas brasileiras e a necessidade da educação das relações raciais no cotidiano escolar.

E continua:

**outra dificuldade é a diversidade, que o Brasil ainda não tem um sistema nacional de educação onde os papéis da União, dos estados e dos municípios se estabeleçam de forma mais colaborativa. Então, não adianta o MEC querer fazer algo, ele tem que estar de acordo com os sistemas. Então, existe uma dificuldade, no caso específico da Lei, também, em estabelecer um planejamento mais articulado. Seja de apoio à produção, apoio técnico/financeiro, às vezes para fazer as questões, ou articulações capazes de fazer planejamento mais conjunto.** (José Paulo, Diretor da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – SEB/MEC).

Há que se observar que o gestor apresenta, como outros apresentaram, que a maior dificuldade para se implementar a legislação é a falta de diálogo com estados e municípios. Ele explicita o fato de não se conseguir realizar planejamentos conjuntos,

isso é real, mas aliado a isso está o desprestígio da temática, que está presente não só no MEC, mas em outras instituições públicas, também.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, como foi dito anteriormente, a ideia de trabalhar a diversidade de forma ampla e geral é antiga, vem desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que previam a transversalização da temática nas diversas disciplinas. Nos PCNs foi possível observar um tratamento voltado para as questões da pluralidade cultural, mas a questão racial praticamente não foi enfocada, quando aparecia era de forma superficial, com maior ênfase na desigualdade econômica.

Ao considerar o Censo Escolar de 2008, que aponta a matrícula na educação básica de 52.580.452 estudantes, sendo que desse total, 86,1% encontram-se matriculados em escolas públicas, isso equivale a 45.270.710 estudantes, deve-se compreender que a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB) tem uma grande responsabilidade em implementar o que prevê a LDB, uma vez que é onde se encontra o maior contingente de alunos.

Conforme foi observado na pesquisa, os gestores envolvidos, de maneira geral, ainda vêem a questão racial com um olhar de quem acredita na democracia racial do país. Isso dificulta o debate mais amplo sobre a complexidade em que se apresenta a reprodução de iniquidades e de hierarquias sociais e raciais. Há uma necessidade emergente de estratégias de ações múltiplas e integradas.

A falta de articulação entre as várias secretarias do MEC, e em especial entre a SEB e a Secad, pode ser um dos fatores que impede a efetiva implementação do artigo 26 A e de suas diretrizes nos sistemas de ensino do país. Se os gestores e gestoras que atuam nas diretorias e coordenações que compõem a SEB tiverem um olhar mais apurado para as questões da educação das relações raciais, o avanço dessa política no âmbito do MEC e, em consequência, nos órgãos externos que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, poderá ocorrer de forma satisfatória.

É necessário compreender que, no segundo mandato de Lula, a secretaria do MEC que mais encolheu foi a Secad e na composição da Secad, a Coordenação-Geral de Diversidade. Esse encolhimento acarretou uma descontinuidade nas ações. Projetos e programas, como é o caso do Diversidade na Universidade, deixaram de existir. Havia uma pré-disposição do BID em realizar a segunda versão desse programa, mas por motivos alheios ao nosso conhecimento foi feita a opção, pelo MEC, por seu fim. Se no

primeiro mandato havia por volta de trinta técnicos atuando na coordenação de Diversidade, no segundo, o número diminuiu consideravelmente, para apenas oito.

Vale destacar que o MEC, por meio do Programa Diversidade na Universidade, que teve seu início no ano de 2002, com a sanção da Lei nº 10639 em 2003, passou a incorporar ações atinentes à implementação da Lei. Para Braga, “o Ministério da Educação integrou e consolidou ações mais sistemáticas para construir uma agenda que articulasse as ações voltadas para o combate à discriminação e ao preconceito nos sistemas de ensino com a execução do Programa Diversidade na Universidade” (Braga, 2009: 101).

Conforme visto anteriormente, a Secad foi criada em 2004. O Diretor de Diversidade afirmou, em uma de suas falas, que passou pelo menos dois anos trabalhando para que a Secad não se transformasse em um gueto dentro do MEC, mas diante dos posicionamentos dos/as outros/as gestores entrevistados/as, conclui-se que a Coordenação de Diversidade tem sido o setor que se dedica efetivamente à implementação do artigo 26 A da LDB e de suas Diretrizes.

Assim, a não inclusão, no âmbito das políticas públicas educacionais do MEC, do trato da diversidade étnico-racial faz com que as tentativas de fortalecimento dessa temática, nos sistemas de ensino, se tornem fracionadas, mutiladas e destinadas ao insucesso, como prevê Nilma Lino Gomes (2004).

Por outro lado, Rua (op. cit.) defende que a prioridade do estabelecimento de uma política pública passa por fatores diversos, dentre eles a demanda da sociedade ou de uma parte dela. A demanda pela política pública da educação das relações étnico-raciais, nos sistemas de ensino está posta, não só pela sociedade civil, via movimento negro, como por todo o conjunto da população brasileira que almeja a intervenção governamental na busca da igualdade racial.

O entendimento de como se processa o racismo na sociedade e nas instituições pode servir para compreender, também, qual é o pensamento sobre as questões raciais que esses e essas gestoras apresentam. Na visão de Theodoro, “a discriminação opera de maneira difusa, sendo assim chamada de discriminação indireta ou racismo institucional” (Theodoro, 2008: 135). O racismo institucional diz respeito às formas como as instituições operam no momento de estabelecer seus procedimentos

burocráticos, apoiados em valores que a sociedade legitima. Esse racismo contribui de forma decisiva para a reprodução da hierarquia racial.

O número de ações que se destinam a reduzir as desigualdades raciais no país ainda é modesto, esporádico e pontual, isso se deve a fatores de natureza variada, mas que “têm se imposto à consolidação da temática da desigualdade e discriminação racial como objeto legítimo e necessário da intervenção pública, assim como à consolidação da própria ação pública nesse campo” (Idem: 132), ou seja, os gestores se importam com a temática, em muitos casos, por força da lei, isso não implica consciência político-sócio-racial.

Assim, pensar cursos de formação continuada, não apenas para professores, mas para gestores, também pode ser uma estratégia de qualificar os profissionais responsáveis pela implementação de políticas públicas. Outra possibilidade é a de se considerar, para além da questão política, quando da escolha de gestores, outras questões, como a da formação acadêmica, de preferência que essa formação seja nas áreas ligadas à educação e às ciências sociais.

Ainda com base em Theodoro,

O enfrentamento de uma questão com a centralidade da temática racial, que perpassa o tecido e as relações sociais do país, não pode prescindir de uma ação de Estado, desenvolvida mediante uma Política Nacional que inclua a adoção de um posicionamento efetivo das instâncias governamentais (...). É necessário que as desigualdades raciais sejam incorporadas como desafios em cada uma das políticas setoriais (Idem: 164).

A manifestação da maioria dos/as gestores/as sobre as dificuldades encontradas para a implementação da Lei está justamente na desarticulação enfrentada pelos diversos organismos que compõem o MEC e/ou que trabalham em parceria com ele. Essa constatação vai ao encontro do que assegura Theodoro, a necessidade de uma ação conjunta para vencer os indicadores que apontam que a evasão e a repetência escolar nas escolas brasileiras são superiores entre as crianças negras. Como afirma Reis “enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País. (João José Reis, 1993, p. 189).

É sabido que o campo de discussão sobre a temática racial ainda é restrito. Portanto torna-se premente a ampliação do debate sobre a temática, além do

estabelecimento de estratégias que tenham por objetivo a coordenação mais efetiva de políticas públicas nesse setor, bem como o monitoramento e a avaliação das mesmas.

Há um desafio posto para o estabelecimento de políticas públicas que sejam inclusivas da população negra. Primeiro, o fator histórico que remonta quase quatro séculos de exploração do negro como escravo. Depois, o advento das duas teorias: a do branqueamento, que deu uma nova roupagem à hierarquia racial da sociedade brasileira, e a da democracia racial, que, além de reproduzir as desigualdades, “sustentou-se tanto nos entraves à mobilidade social dos grupos mais pobres, como nos mecanismos mais ou menos sutis de discriminação” Theodoro (op. cit.: 134).

Portanto, pensar o espaço de gestão da educação nos governos federal, estadual/distrital e municipal pautado na igualdade entre todos, na inovação social, na solidariedade, que são características das relações sociais, torna-se impreterível. O objetivo dessa gestão não deve ser apenas o de produzir força de trabalho para o aumento do capital à gestão, como afirma Almeida (2005), pois está para além de um simples cargo político: é um ato de compromisso.

Dessa maneira, parte da desarticulação das políticas do MEC pode ser herança das hipóteses apontadas por Saviani, outra parte pode estar relacionada ao desconhecimento da temática étnico-racial ou às formas com que o racismo institucional se apresenta. Segundo Jones (1973), o racismo institucional tem a ver com as práticas, as leis e os costumes estabelecidos em uma instituição que provocam desigualdades raciais, independentemente dos indivíduos que mantêm tais práticas terem ou não intenções racistas.

É possível que os gestores do MEC não tenham intenções racistas, mas a prática que estabelecem está prejudicando a implementação de uma política pública antirracista, quando esses gestores, por exemplo, não se articulam para fazer com que as ações sejam desenvolvidas ou quando só discutem a temática racial a partir da demanda dos estados, dos municípios e/ou dos professores em formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem, que:

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. (Parecer CNE/CP N.º: 003/2004).

Sendo assim, o MEC tem por dever planejar, implementar e implantar políticas que sejam capazes de ir além da indução, pois todos os níveis e modalidades de ensino devem promover e incentivar políticas de reparação dos danos causados aos afro-brasileiros. Contudo, alguns dos gestores e gestoras afirmam que a prioridade da política não é necessariamente do MEC, remetendo esta responsabilidade para outras instâncias.

Ao se diluir a temática racial no âmbito das políticas públicas gerais o risco que se corre é o de mais uma vez essas políticas ficarem na esfera da universalidade e não alcançarem a população negra, que representa quase a metade do povo brasileiro. Sendo assim, a democracia ficará desajustada e a qualidade tão almejada para a educação será protelada.

A complexidade do problema racial determina a necessidade de implementação de um conjunto amplo de iniciativas, variado em propósito e em habilidades de operacionalização, contudo o que se observa é a instituição de um caderno temático, por exemplo, que trata da diversidade de forma ampla e que só fomenta a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, se houver demanda.

Por meio dessas análises, pretendo demonstrar que a percepção dos gestores envolvidos na pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais no âmbito do MEC se apresenta num quadro de descompasso com a legislação propriamente dita, pois a LDB foi alterada em 2003, há seis anos, sua regulamentação deu-se em 2004, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Resolução nº 01. No entanto, o que se observou de efetivo no MEC, naquele momento da pesquisa, foi o

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>60</sup>, que em seus seis eixos fundamentais define papéis, estabelece atribuições, mas não determina com que recurso financeiro a Lei será implementada.

Por fim, vale ressaltar que, se a instituição tem em sua organização político-administrativa a desarticulação, uma prática burocrática que se alia ao desconhecimento sobre a temática racial e à falta de reconhecimento de que os problemas relacionados a desigualdade educacional no país têm ligação estreita com o racismo, o preconceito e a discriminação racial, fica difícil estabelecer políticas públicas educacionais capazes de mudar o comportamento da sociedade em relação à temática racial.

---

<sup>60</sup> Para acessá-lo: [WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (org.). *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil: 1500-1889*. São Paulo: EDUC, (1989).

ALMEIDA, F. J. (Org.). *Avaliação Educacional em Debate: Experiências no Brasil e na França*. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2005. v. 01. 159 p.

ALMEIDA, Nina Paiva. *Diversidade na universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Rio de Janeiro, UFRJ/MN/PPGAS, 2008. 153 p.

APPIAH, Kwame A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*; tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 304 p..

AQUINO, L. G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura: a cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, (1976).

AZEVEDO, J. M. L. de, *A educação como política pública*, 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL (Org.) *Relatório sobre desenvolvimento Mundial 1997. O Estado num mundo em transformação*. Washington: Oxford University Press, 1997.

BARRETO JÚNIOR, Jurandir Antônio Sá. *Raça e degeneração: análises do processo de construção da imagem dos negros e mestiços, a partir artigos publicados na Gazeta Médica Baiana (1880-1930)*. Editora UNEB, 2005. 196 p.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.

BLACK Edwin. *A Guerra Contra os Fracos*. A Girafa Editora Ltda, 2003. 860 p..

BOBBIO, Noberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 13ª Edição. Ed. Unb.Brasília, 2007.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Lda. 1994.

BOTELHO, D. M.. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. 2005.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana, MOURA, Ana Carolina e SOARES, Eliane Veras. A *Lei 10.639/03: da luta política à implementação*. **Agenda Social**. Revista do PPGPS / UENF. Campos dos Goytacazes, v.3, n.2, mai-ago / 2009, p. 78-120, ISSN 1981-9862.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana e SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista* – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007. 190 p. (Coleção Educação para Todos; v. 29)

BRASIL, Declaração de Durban – Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. IBGE. *Síntese de indicadores sociais do IBGE*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. IPEA – *Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça/Luana Pinheiro...*[et al.]. 3 ed. Brasília: Ipea. SPM: Unifem, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas*. Brasília: Secad/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais/ Ellis Cashmore com Michael Banton...[ET AL.]; tradução: Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, (1970).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 236 p. – Coleção Educação para todos.

CONVENÇÃO internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação Racial, Nova York, 1966. Disponível em: <http://agende.org.br/docs/File/cers/docs/CERD.pdf>. Acesso em: jan/2007.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA JR. *Pesquisas Educacionais em Temas de Interesse dos Afrodescendentes*. In: CURY, C. R. J. . Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 35, p. 11-32, 2005.

CURY, C. R. J. . *Educação Escolar na França: uma nova reforma?* Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, CESGRANRIO-Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 113-128, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu. “*Elementos de Teoria Geral do Estado*”, 19ª edição, São Paulo – SPS: Ed. Saraiva, 1995, p.43.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Tradução: Cláudia Sant’Ana Martins. – São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro* (2ª ed. revista e aumentada). Porto Alegre / São Paulo, Editora Globo / Editora da Universidade de São Paulo. (1975).

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder-Formação do patronato brasileiro*, 3º ed. Revista, 2001.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*; apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. – 2. ed. revista – São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan – *O Mestre*. Brasília: TV Câmara. 2004. 1 DVD.

FÉRRER, Francisco Adegildo. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (séc. XVIII)*. São Paulo 1997. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. *Educação Jesuítica e Crianças Negras no*

*Brasil Colonial. Revista de Educação*, Pirassununga: v. 3, n. 3, p. 243-264, out. 2000.

FERREIRA, N. *Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação “cultura globalizada”*. *Educação e sociedade*, v. 5, nº 89, set./dez. 2004.

FERREIRA, N. S. C. (org.). Schlesener, A. H. et al. *Políticas Públicas e Gestão da Educação – polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FONSECA, M. V.. *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG. 2000.

FRASER, N. 2003. Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and articulation. In: N. FRASER; A. HONNETH. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London, Verso, p. 7-109.

Freyre, G. (1933). *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt; José Olympio.

GENTILI, P. (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. 2. VOGEL, A. (org).

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Ed., São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Nilma L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha, BARBOSA, Lúcia. (org). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte Autêntica, 2004. 294 p.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA,. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 119 p.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, L. A, & SILVA, P. B. G., *Movimento Negro e Educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. Brasil. 2000, pp. 134-158.

GOSS, Karine Pereira. *Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil*. Tese apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

GOUVÊA, Gilda. Portugal *Burocracia e Elites Dominantes do País*. São Paulo: Editora Paulicéia. (1994).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Argumentado pelas ações afirmativas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002. (1ª reimpressão – 2006).

<sup>1</sup> AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320. CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Aulas Régias no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I - Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, C. A. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ 1987.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002. 102 p.

HOCHMAN, Gilberto (org.) *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004, pp 331-391.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras. (1995).

JONES, James M. *Racismo e preconceito*; tradução, Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? : uma análise histórico-jurídico-comparativa dos negros nos Estados Unidos da América e no Brasil*. Porto Alegre : Livr. Do Advogado, 2007. 311 p.

KEHL, Renato. *Eugenia e Medicina Social*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1920, p. 29.

KEKL, Renato. Eugenics in Brazil. *Boletim de Eugenia*. Ano III, n. 28, abr. 1931.

\_\_\_\_\_, Renato. *Aparas Eugenicas: Sexo e Civilização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

KRAVITZ et al. *Affirmative Action: A Review of Psychological and Behavioral Research*. Bowling Green, Oh: Society for Industrial and Organizational Psychology, 1997.

KUENZER, Acácia Z.. *Pedagogia da fábrica: relação de produção e a educação do trabalhador*. Ed. Cortez Editora. 1ª Edição, 1990.

LEITE, Serafim, S.J. *História da Companhia de Jesus*, t. VII, 1945.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. O.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. "Currículo e desenvolvimento humano". In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, Ivan C., ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA. Sônia M. (orgs), *Os negros e a Escola Brasileira*, Florianópolis, SC: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

LINDBLOM, C.E., *O Processo de Decisão Política*, Brasília: UnB, 1981.

LOPES, Maria Auxiliadora e BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Orgs). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. 358p. Coleção Educação para Todos.

Manifesto dos Economistas. "A Agenda Interditada: uma alternativa de prosperidade para o Brasil". (Assinado por 300 economistas), junho de 2003.

MARTINS, Luciano. *Estado Capitalista e Burocracia no Brasil Pós-64*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. (1985).

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Ação Afirmativa no Brasil: Um Debate em Curso*. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 400 p.

MÉLIGA Laura e ALIARDI Pietra. [Questões sobre a educação na África e a educação anti-racista brasileira: reflexões.](#) Apresentação de trabalho "Educação na África" da disciplina História da Educação nas Europas e das Américas. 2007.

MENDONÇA, Sônia Regina. *Estado e sociedade*. In: MATOS, Marcelo Badaró. *História – pensar e fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História. 1998.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec Abrasco, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.117, 2002. Disponível em: <http://aasn.iuperj.br/portugues/articles>. Acesso em: jan/2007.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. (Coleção Repensando África, Volume 1).

MUNANGA, K.. *Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. Revista USP, v. 68, p. 45-57, 2006.

MUNANGA, K. . *O racismo no mundo contemporâneo*. Cadernos Penesb, UFF, v. 2, p. 31-44, 2000.

MUNANGA. Kabengele (org). *Superando o Racismo na Escola*, Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: edições GRD, 1968.

NASCIMENTO, Abdias & NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997*. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn. (Orgs. ) *Tirando a Máscara . Ensaio sobre o Racismo no Brasil*. São Paulo. Paz e Terra/SEF. 2000. Pp203-236.

NASCIMENTO, E. L.. *A África na escola brasileira*. RJ: Seafro, 1993.

OLIVEIRA, Fátima. *Ser negro no Brasil: alcances e limites - Estud. av.* vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.

\_\_\_\_\_. *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Orgs. Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. 190 p. Coleção Educação para todos.

PEDRÃO, Fernando. *O extrativismo na periferia da produção*, ensaio apresentado ao III Congresso de História Econômica da ABPHE, Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Bahia na formação da economia brasileira*, A Tarde, Salvador, 17. IV. 2000.  
PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e terra. (1979).

- PINTO, Regina Pahim. *Movimento Negro e Etnicidade. Estudos Afro-Asiáticos*. No. 19. 1990. Pp. 109-124
- PINTO, Regina Pahim. *O Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade*. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1993.
- POCHMANN, Márcio et alii (2004). *Atlas da exclusão social no Brasil*, volume 3: os ricos no Brasil. São Paulo, Cortez.
- PRADO, Caio Jr., *Formação do Brasil contemporâneo*, São Paulo, Brasiliense, 1961.
- REIS, J.J. *Aprender a raça*. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993.
- Retrato das Desigualdades de gênero e raça / Luana Pinheiro ... [et al.]. – 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008. 36 p. : gráfs., tabs.
- Revista Brasileira de Educação, pág.76-86, N° 19, 2002.
- Revista Estudos Feministas, jul/dez 2001, v. 9, n° 2 (Dossiê Gênero e Educação). [disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)].
- Revista Estudos Feministas, jan/abr 2005, v. 13, n° 1 (Seção Temática Gênero e Juventude). [disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)].
- RIBEIRO, Darcy. La cultura latinoamericana. In: ZEA, Leopoldo (Comp.). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.
- ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 278 p.
- ROMÃO, J. e LIMA, Ivan Costa (Orgs.). *Negros e Currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. 112.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ROSSATO, C. A. *Fatalism and optimism: Engaging Paulo Freire's message of hope the new millenium*. Nova York: Peter Lang Press. (2001). (no prelo).

RUA, M. Graças & AGUIAR, Alessandra T., "A Política Industrial no Brasil 1985-1992: Políticos, Burocratas e Interesses Organizados no Processo de Policy-Making" in Planejamento e Políticas Públicas, No. 12, jul-dez 1995.

RUTHERFORD, J. (1996). "*O terceiro espaço. Uma entrevista com Homml Bhabha*". Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, p. 35-41.

SANTANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*, Porto: Afrontamento. 2003.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

SANTOS, M. Helena C., *Avaliação Político-Institucional do Proálcool: Grupos de Interesse e Conflito Interburocrático*, in Planejamento e Políticas Públicas, No. 1, junho 1989.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 400 p.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep/MEC, 2003. 270 p.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Educação (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007.

SILVA, P. B. G. e; GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira . *Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas*. Revista da Faculdade de Educação (USP), São Paulo, v. 29, p. 109-125, 2003.

SILVA, P. B. G. e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos - 4a.ed.. 4a.. ed*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. v. 1. 120 p.

SILVA, P. B. G. & GONÇALVES, L. A. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. *Discriminação positiva : ações afirmativas na realidade brasileira*. Brasília: Brasília Jurídica, 2005. 296 p.

SILVA, T. T. (org.): *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Diana de Lima e; PASSOS, Edésio. (coord.). *Impactos da globalização: relações de trabalho e sindicalismo na América Latina e Europa*. São Paulo: LTR, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnica e Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Orgs.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção: Educação para Todos).

[SCHWARTZMAN](#), S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Campus: 1982. Revisada (1988a).

\_\_\_\_\_. *Neopatrimonialismo e a questão do Estado*. In: Bases do autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Campus, 1988b, p. 39-51.

STEPAN, Nancy Leys. *A Eugenia no Brasil - 1917-1940*. In: Hochman, G & Armos, D. *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio: Editora Fiocruz, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 2ª Ed. 2008.

THEODORO, Helena. *Buscando Caminhos nas Tradições*. In: Munanga, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério DA Educação, SEF, 2001.

THEODORO, Mário (org.). JACCOUD, Luciana de Barros, OSÓRIO, Rafael Guerreiro e SOARES, Sergei Suarez Dillon. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. 176p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª Ed., São Paulo: Atlas, 2008.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. 2, Ed. São Paulo: nacional, 1953.

Trabalhando a diversidade no Planfor: raça, cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

VALENTE, Ana Lúcia. *Os negros, a Educação e as Políticas de Ação Afirmativa*.

VALVERDE, Danielle Oliveira. *Para Além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação*. UnB/FE. 2008.

VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *O discurso da reforma universitária*. Fortaleza: Ed. universidade UFC/PROED, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche . *História da Educação: sobre promessas, fatos e feitos..* 1. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 1. 400 p.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política Educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 188 p.

WEST, Cornel. *Questão de raça*; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WITTMANN, Lauro Carlos; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Situação e perspectiva da administração da educação no Brasil*. Relatório Geral do Programa de Pesquisa: primeira fase. Brasília: Anpae, 1998.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A – Carta de apresentação aos gestores do MEC

Eu, Ana José Marques, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa Dra Eliane Cavalleiro, estou realizando uma pesquisa com Gestores Públicos deste Ministério. A pesquisa tem como objetivo compreender as percepções de gestores do MEC sobre as políticas públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O trabalho de campo, que consiste na realização de entrevistas, está previsto para os meses de março a julho de 2009, em duas secretarias do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dos senhores e senhoras, no sentido de conceder parte de seu tempo de trabalho para esta pesquisa.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes, não sendo divulgados os nomes dos gestores e gestoras envolvidos/as.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone xxxxxxxx ou pelo seguinte e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx.

Agradecemos a colaboração desta instituição.

Atenciosamente,

Ana José Marques  
Aluna do PPGE - UnB –

Mat.:

Eliane Cavalleiro  
Profa Dra do PPGE - UnB

## **APÊNDICE B: 1º ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO MEC**

- Agradecimento por conceder a entrevista.
- Informação sobre o objeto da pesquisa

**Tema:** Percepções dos gestores do Ministério da Educação sobre a implementação do artigo 26 A da LDBEN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

### **Data e local da entrevista:**

**Nome do gestor (a) entrevistado (a):**

**Secretaria/Diretoria/Coordenação:**

**Tempo de gestão na Diretoria/Coordenação:**

1. Perfil profissional (Trajetória profissional/Tempo de trabalho como gestor/ Tempo de atuação no MEC)
2. Questões
  - a. Como você compreende as relações raciais e as várias formas de desigualdades que se apresentam na sociedade em geral e na educação, de maneira mais específica?
  - b. Você poderia falar, em linhas gerais, qual a orientação desta Secretaria/Diretoria e/ou Coordenação-Geral para a valorização da diversidade étnico-racial em suas ações?
  - c. Para você, o que representa, para a educação brasileira, a inserção do artigo 26 A na LDBEN e a aprovação das suas Diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação?
  - d. Em sua opinião, quem deve se preocupar e se ocupar com a implementação do artigo 26 A e suas diretrizes no âmbito do MEC?
  - e. Seria possível relatar as dificuldades enfrentadas por esta Secretaria/Diretoria/Coordenação para implementar ações que digam respeito ao artigo 26 A e suas diretrizes em âmbito nacional? (financeiras, humanas e materiais).
  - f. Como você se sente ao tratar dessa temática no seu trabalho cotidiano? Por quê?
  - g. Nas ações previstas para o ano de 2009, esta Coordenação pretende englobar o que está previsto no artigo 26 A e em suas diretrizes?

### **Consideração final**

- Gostaria de comentar ou acrescentar algo a esta entrevista?

## APÊNDICE C: 2º ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO MEC

- Agradecimento por conceder a entrevista.
- Informação sobre o objeto da pesquisa

**Tema:** Percepções de gestores de secretarias do MEC sobre a implementação do artigo 26 A da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Data e local da entrevista:**

**Nome do gestor (a) entrevistado (a):**

**Secretaria/Diretoria/Coordenação:**

**Tempo de gestão na Diretoria/Coordenação:**

**Pertencimento étnico:**

**Trajatória profissional:**

**Trajatória social:**

### •Questões

- Como você compreende as relações raciais e as várias formas de desigualdades, que se apresentam na sociedade, em geral e na educação, de maneira mais específica?
- Como você se sente ao tratar da temática étnico-racial em seu trabalho cotidiano? Por quê?
- No seu entendimento a sociedade brasileira é racista? Por quê?
- A seu ver, o que representa, para a educação brasileira, a inserção do artigo 26 A na LDB e a aprovação das suas Diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação?
- Você poderia falar, em linhas gerais, qual a orientação desta Diretoria/Coordenação para a valorização da diversidade étnico-racial em suas ações?
- Em sua opinião, quem deve preocupar-se e ocupar-se com a implementação do artigo 26 A e de suas diretrizes, no âmbito do MEC?
- Seria possível relatar as dificuldades enfrentadas por esta Coordenação para implementar ações que digam respeito ao artigo 26 A e suas diretrizes nacionalmente? (financeiras, humanas, materiais etc.)
- Existem ações e recursos materiais e financeiros previstos, nessa diretoria/coordenação, para implementação do artigo 26 A e de suas diretrizes, neste ano de 2009? Quais?

Consideração final

- Gostaria de comentar ou acrescentar algo a esta entrevista?

**APÊNDICE D: Composição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – Cadara. Ano de 2003:**

- Ricardo Henriques - Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Presidente

- Eliane Cavalleiro - Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional - suplente

**Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**

- Jorge Luiz Carneiro de Macedo - Titular

- Fernanda Bittencourt - Suplente

Secretaria Especial de Direitos Humanos

- Benilda Regina Paiva de Brito -Titular

- Ivair Augusto dos Santos - Suplente

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

Maria Elisabete Pereira - Titular

Dirce Margarete Grosz - Suplente

Pelo Ministério da Cultura

Fundação Cultural Palmares

Sandra Beatriz Morais da Silveira - Titular

Martha Rosa Figueira de Queiroz - Suplente

Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (por região)

**NORDESTE**

Carlos Benedito Rodrigues da Silva - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFMA -Titular

Marluce de Lima Macedo - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UNEB -  
Suplente

Moisés de Melo Santana - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UFAL -  
Titular

Ana Beatriz Souza Gomes - IFARADÁ - Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades  
e Afrodescendência da UFPI - Suplente

#### SUDESTE

Dagoberto José Fonseca - Núcleo Negro da Universidade Estadual Paulista Júlio  
de Mesquita Filho para Pesquisa e Extensão NUPE/UNESP - Titular

Lúcia Maria de Assunção Barbosa - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -  
NEAB/UFSCar - Suplente

Maria Alice Rezende - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UERJ -Titular

Maria Aparecida Moura - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFMG -  
Suplente

#### NORTE

Antonio Liberac Cardoso Simões Pires - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -  
NEAB/UFT -Titular

Raimundo Jorge de Jesus - Núcleo de Estudos Afro-Amazônico - NEAA/UFPA -  
Suplente

#### SUL

Paulino de Jesus Francisco Cardoso - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -  
NEAB/UEDESC - Titular

Maria Nilza da Silva - Núcleo de Estudos Afro-Asiático - NEAA/UEL - Suplente

#### CENTRO OESTE

Nelson Fernando Inocência da Silva - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -  
NEAB/UnB - Titular

Maria Lucia Müller - Núcleo de Estudos e Pesquisas Raciais e Étnicas - NEPRE/UFMT - Suplente

Representantes da Sociedade Civil

Alexandre Nascimento - Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) - Titular

David Raimundo dos Santos - Educação e Cidadania de Afro-Brasileiros e Carentes (EDUCAFRO) - Suplente

Sílvio Humberto dos Passos Cunha - STIVE BIKO -Titular

Alexsara Souza Maciel - Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA) - Suplente

Zélia Amador de Deus - Centro de Estudos de Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) - Titular

Véra Neusa Lopes - Coletivo Estadual de Educadores Negros - APN' s/ RS - Suplente

Mara Catarina Evaristo - Fundação Centro de Referência da Cultura do Negro de Belo Horizonte - CRCN/ BH - titular

Lucimar Rosa Dias - Grupo Trabalhos e Estudos Zumbi/Tez - Suplente.

Isabel Aparecida dos Santos - Instituto Brasileiro de Estudos e Apoios Comunitários (IBEAC) - Titular

Áurea Cristina da Silva Borges Nunes - Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa - Suplente