



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

**RAÇA E CLASSE
NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Autora: Renísia Cristina Garcia Filice

Brasília, março de 2010

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

**RAÇA E CLASSE
NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Autora: Renísia Cristina Garcia Filice

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília, março de 2010

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

TESE DE DOUTORADO

**RAÇA E CLASSE
NA GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Autora: Renísia Cristina Garcia Filice

Orientadora: Profa. Dra. Maria Abádia da Silva

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise Maria Botelho
Universidade de Brasília/Membro Titular

Prof. Dra. Marly de Jesus Silveira
Universidade de Brasília/Membro Titular

Prof. Dr. Mário Lisboa Theodoro
Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas/
Universidade de Brasília/Membro Titular

Prof. Dra. Selma Alves Pantoja
Universidade de Brasília/Membro Titular

Profa. Dra. Wivian Weller
Universidade de Brasília/Membro Suplente

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo: 979742

G216r Garcia, Renísia Cristina.
Raça e classe na gestão da educação básica brasileira /
Renísia Cristina Garcia. -- 2010.
xiv, 342 p. : il. ; 31 cm.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Abádia da Silva.

Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, 2010.

1. Gestão da qualidade total na educação. 2. Raça negra. 3.
Classes sociais. 4. Cultura – Estudo e ensino. I. Silva, Maria
Abádia. II. Título.

CDU 376.74

Dedico esta tese

Aos meus pais, Aparecida e Alaôr, pela convicção semeada desde a mais tenra idade de que outro mundo é necessário e nada está pré-determinado.

Ao meu companheiro de todas as horas, Gustavo, pelo apoio e carinho nestes três anos de imersão acadêmica.

Ao meu amado filho Gabriel, pelo seu jeito maduro, calmo, silencioso e amoroso de ir trilhando a sua própria vida. Que esta tese contribua para uma reflexão em especial: seu limite você define!

Aos meus geminhos, Guilherme e Bruna, que tiveram que conviver com minha presença parcial em momentos importantes de suas vidinhas.

À minha mestra-irmã, Angélica, incondicionalmente presente na revisão final da dissertação de mestrado e agora do doutorado

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida nos anos finais de conclusão deste trabalho, sem a qual não seria possível concluí-lo.

À Universidade de Brasília, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Biblioteca Central, que me proporcionaram a infraestrutura restrita, silenciosa e necessária para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus familiares e agregados, consangüíneos e de coração, Adriana, Elbe, Kênia, Rênio, Márcia, Artur, Carlos Henrique, Remo e Roney pelo estímulo nos momentos mais tensos e difíceis. E a todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a continuidade desta jornada. Pessoas amadas e queridas, que em minhas idas a Uberlândia se mostravam admiradas e festivas ao me verem ultrapassar, o que, aos “seus olhos”, era um espaço privilegiado para uma minoria.

Às amigas/os Inês Bettoni, Uгна, Antônia, Ludmilla Ico, Carmen, Laura, Verinez Carlota, Ana Marques, Islene, Rita (Livraria Hidelbrando), Wálter Garcia e Gilberto Amaro pelas palavras de apoio proferidas em momentos distintos, mas essenciais.

Aos amigos filósofos, Wanderson Flores e Claudemiro Nascimento; aos historiadores, Marcos Caron e Ana Magna, e ao cientista político, Franco Bernardes, meu reconhecimento pela rica contribuição no amadurecimento das reflexões teóricas aqui registradas.

Às ativistas, intelectuais e militantes negras, que ao longo destes anos foram se tornando verdadeiras amigas e com quem compartilho o resultado deste trabalho: Dra. Glória Moura, Dra. Eliane Cavalleiro, Ms. Déborah Santos e Dra. Denise Botelho.

Ao militante e intelectual, Dr. Ivair Augusto Alves dos Santos, meu reconhecimento pelo estímulo inicial - no Gama, em 2005 - para o mergulho nesta jornada.

Agradeço, ainda, aos professores/as que contribuíram para a revisão qualitativa deste trabalho à época da qualificação com dicas preciosas: Dra Nilma Lino Gomes, Dra Ivanete Boschetti e Dr. Mário Theodoro. E também, à Dra Selma Pantoja e Dra Marly Silveira integrantes da banca de defesa da tese.

Em especial, agradeço à minha orientadora Professora Dra Maria Abádia da Silva, incansável profissional na busca do melhor de si mesma e de cada um. Foram três anos de trocas e aprendizado.

Agradeço, na pessoa da prof^a. Dra. Regina Vinhaes, aos professores doutores/as do Programa de Pós-Graduação e Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que, mesmo sem o saber, ofertaram-me além de seus conhecimentos, despretensiosamente, sua atenção, com uma palavra ou um gesto de carinho e estímulo.

À equipe de secretárias da pós-graduação e da graduação na pessoa de Leyvijane, meu reconhecimento pela seriedade e comprometimento no encaminhamento de todas às solicitações, como professora substituta e como doutoranda na FE/UnB.

À Maristela Ximenes, secretária do MTC, que me acolheu na Faculdade de Educação com carinho e competência e se rejubilou com minha aprovação no concurso para o quadro efetivo. Que Deus a ilumine e lhe dê forças para superar as limitações físicas inesperadas, impostas e necessárias para a sua própria superação.

A toda a equipe de técnicos da Faculdade de Educação, aos funcionários da limpeza e da cantina, às vigilantes - companheiras de feriados e finais de semana de hibernação nos espaços da FE- obrigada pela atenção respeitosa.

Às minhas ajudantes nas lidas domésticas, Silvana e Rita, que me proporcionaram, tanto quanto possível, tranquilidade no desenvolvimento de meus papéis de mãe, dona de casa e acadêmica.

A todos/as que, ao longo de toda esta trajetória, me sinalizavam que o doutorado é uma etapa importante e necessária, mas minha vida é muito mais. Ela se reconfigura agora e começa de novo, e de novo, cada vez com uma nova feição, movida por uma convicção “mata-se um leão a cada dia”. Para isto se faz necessário um conjunto considerável de pessoas de bem, com trajetórias de vida e percursos diferentes, mas vibrando na mesma sintonia - por um mundo mais justo e democrático, em que cada um lute até a exaustão pela liberdade de Ser.

RESUMO

Esta tese tem como objeto a análise da relação entre raça, classe e gestão, e, como campo empírico, a avaliação do processo de implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A partir do método materialista histórico dialético reflete sobre a raça, classe e cultura negra na complexidade da educação brasileira. A cultura como o concreto vivido torna-se um conceito histórico, político e cultural em transformação, resulta da práxis, assim como as categorias raça e classe. A metodologia utilizada contou com a avaliação documental, entrevistas e questionários aplicados a cerca de duzentos gestores, entre coordenadores, técnicos em educação, militantes e representantes da sociedade civil organizada direta e indiretamente envolvidos com a implantação do artigo 26-A. Considerados como gestores da educação antirracista e/ou gestores da lei 10.639/2003, em função das diferentes posturas, visões de mundo e convicções sobre a temática racial foram tipificados em **gestores ausentes/alheios**, **gestores sensíveis** e **gestores proativos**. Os primeiros comportam-se como sujeitos refratários às políticas educacionais afirmativas, acreditam que o problema social brasileiro pode ser solucionado essencialmente com a redistribuição de recursos econômicos. Os segundos são gestores que se mostram sensíveis aos temas da diversidade, mas sem muita garra ou empenho, realizam, vez por outra, ações que valorizam a temática racial. Por fim, **os gestores proativos**, em sua maioria também ativistas nos movimentos sociais, são cidadãos convictos de que a desigualdade racial é um problema a ser enfrentado na realidade educacional do país. Para tanto, empenham-se para verem materializadas políticas antirracistas. Esses se destacam como filetes contestatórios da ordem estabelecida. Neste percurso, as reflexões sobre a cultura política foram uma imposição. Não é mais possível desmerecer, no estudo de políticas públicas e da gestão educacional, o peso das políticas de identidade, dos valores, crenças e da cultura, presentes nas diversas formas de perceber as ordenações legais. Não obstante, constatou-se que, no Brasil, prepondera o economicismo. Há uma desarticulação aparente entre políticas econômicas e políticas sociais. Como regra, as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais um papel secundário. Em relação à implantação desta política antirracista, a situação se complexifica ainda mais. O estudo da cultura negra no âmbito das políticas educacionais significou um afunilamento de categorias macro de análise e exigiu um mergulho nas relações de poder e na imbricada teia dos conflitos cotidianos.. Também deixou emergir nas visões de mundo e convicções dos gestores, práticas racistas imbricadas no imaginário coletivo e nas políticas da educação básica, pondo-nos frente a frente com o lado atroz da cultura nacional, a cultura do racismo, que atravessa a sociabilidade brasileira. Constatou-se ainda, que mudanças efetivas exigem a ruptura com a visão do mercado e com o foco no desenvolvimento econômico como a única alternativa possível para outras relações sociais menos avassaladoras e mais sustentáveis.

Palavras-chave: raça; classe; gestão educacional; cultura negra.

ABSTRACT

This thesis has as an object the analysis of the relation among race, class and administration, and, as empirical scope, the evaluation of the process of the article 26-A implementation of the *Guidelines and Basis for National Educational Law* (LDBEN). From the historical dialectic materialistic method, it reflects about race, class and Black culture in the Brazilian education complexity. Culture, as concrete life, becomes a historical, political and cultural concept in change, results from the praxis, in the same way that race and class categories. The employed methodology counted on documental evaluation, interviews and questionnaires applied to about two hundred administrators, among coordinators, education technicians, militants and organized civil society representings, involved direct and indirectly in the implantation of the article 26-A. Considered as antiracist education administrators and/or Law 10.639/2003 administrators, because of different postures, world views and convictions about racial thematic, they were typified as **absent/distant administrators, sensible administrators and proactive administrators**. The first ones behave as refractory individuals to affirmative educational policies. They believe that the Brazilian social problem can be essentially solved with the economic resources redistribution. The second ones are administrators that show themselves as sensible to the diversity themes, but, without much effort or zeal, accomplish, sometimes, actions which value the racial thematic. Finally, the **proactive administrators**, who, in their majority, are also activists in social movements, are citizens convicted that racial inequality is a problem to be faced in the Country educational reality and strain themselves in order to see antiracist policies materialized. These stand out as opponent threads of the established order. In this course, reflections about political culture were an imposition. It's not possible anymore to fade, in public policies and educational administration studies, the onus of identity policies, values, beliefs and culture existent in the varied forms of understanding legal ordinations. In spite of that, we verified that economism is preponderant in Brazil. There's an apparent disarticulation between economical and social policies. As a rule, economical policies undertake priority in every governmental planning, while social policies play a secondary role. In relation to this antiracist policy implantation, the situation becomes even more complex. The Black culture study in the educational policies field meant a narrowing of macro analysis categories and demanded a plunge in power relations and in the imbricate quotidian conflicts web. It let emerge in administrators' world views and convictions, racist practices imbricate in the collective imaginary and in the basic educational policies, putting us in front of the atrocious side of national culture, the racism culture, which overpass Brazilian sociability. We verified also, that effective changes demand the disruption with the market view and the focus in the economical development as the only possible alternative for other social less overwhelming and more sustainable relations.

Key words: race; class; educational administration; Black culture

RESUMÉ

Cette thèse a comme but l'analyse de la relation entre race, classe sociale et gestion de l'éducation, et aussi le champ empirique, l'évaluation du processus d'implantation de l'article 26-A de la loi de Directives et Bases de l'Éducation National (LDBEN). À partir de la méthode-matérialisme historique dialectique reflète sur la race, classe sociale et culture noire dans la complexité de l'éducation brésilienne. La culture comme le concret vécu deviennent un concept historique, politique et culturel en transformation, résultat de la praxis, ainsi les catégories race et classe sociale

La méthodologie appliquée a utilisé l'évaluation des documents, entretiens et questionnaires, appliqué à peu près deux cents gestionnaires, entre coordinateurs et techniciens en éducation, militants et représentants de la société civile organisée et liée directe et indirectement avec l'implantation de l'article de la loi 26-A. Considérés comme gestionnaires de l'éducation antiraciste et/ou gestionnaires de la loi 10.639/2003, en fonction des différents positionnements, vision du monde et convictions sur le sujet racial ont été classés en gestionnaires absent/manquant, gestionnaires sensibles et gestionnaires proactives. Les premiers se comportent comme sujets réfractaires aux politiques éducationnelles affirmatives, croyant que le problème social brésilien peut être solutionné essentiellement avec la redistribution des ressources économiques. Les deuxièmes sont gestionnaires qui sont sensibles au sujet de la diversité, mais sans beaucoup d'application ou d'engagement, ils réalisent, des temps à autre, des actions qui valorisent la thématique racial. Les derniers, les gestionnaires proactifs, dans la plupart aussi activiste dans les manifestations sociales, sont citoyens conscients que l'inégalité raciale est un problème à être affronté dans la réalité éducationnelle du pays, pour ça, ils s'engagent pour voir se matérialiser les politiques antiracistes. Ceux-ci se démarquent comme courants contestataires de l'ordre établi.

Dans ce parcours, les réflexions sur la culture politique ont été une imposition. Il n'est plus possible de démeriter, dans l'étude de la politique publique et de la gestion éducationnelle, le poids des politiques d'identités, des valeurs, des croyances, de la culture, présent dans les diverses formes de perceptions aux ordres légaux.

Cependant, il est constaté qu'au Brésil prédomine le processus économique. Il y a une désarticulation apparente entre politiques économiques et politiques sociales. Comme règles, les politiques économiques assument la priorité dans tout le programme du gouvernement, restant aux politiques sociales un rôle secondaire. Par rapport à l'implémentation de cette politique antiraciste, la situation se complexifie encore un peu plus.

L'étude de la culture noire dans le domaine des politiques éducationnelles a signifié une sélection de catégories macro d'analyse et a exigé une immersion dans les relations de pouvoir et dans la complexe toile des conflits quotidiens. Il a laissé émerger dans les visions de monde et convictions des gestionnaires, pratiques racistes enracinées dans l'imaginaire collectif et dans les politiques de l'éducation basique, mettant nous face-à-face avec le côté cruel de la culture nationale, la culture du racisme, qui traverse la sociabilité brésilienne. On a vérifié encore que changements effectifs exigent la rupture avec la vision focalisée dans le développement économique et du marché comme l'unique alternative possible pour les autres relations sociales moins dominantes et plus soutenable.

Mots-clés: race; classe sociale; gestion éducationnelle; culture noire.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ágere	Cooperação em Advocacy
ANC	Assembléia Nacional Constituinte
Anceabra	Associação Nacional de Coletivos de Empresários e Empreendedores Afro-Brasileiros
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cadara	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CDDI	Centro de Documentação e Disseminação de Informações
CDEE	Coordenação de Educação Étnico-Racial
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGDI	Coordenação Geral de Diversidade .
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conapir	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dcoceb	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTE	Grupos de Trabalho para a Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Incra	Instituto Nacional da Colonização e da Reforma Agrária
Internet	Rede Mundial de Computadores
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural Nacional
Iphuf	Instituto do Patrimônio Histórico de Florianópolis.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mieib	Movimento InterFóruns de Educação Infantil no Brasil
MNU	Movimento Negro Unificado
MPF	Ministério Público Federal
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAB	Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro
NEN	Núcleo de Estudos Negros
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Programa de Ação Articulada
PIC	Projeto Inovador de Curso
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

Planfor	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola ,
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio –
Proforte	Programa de Fortalecimento do Semi-árido brasileiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFsCAR	Universidade Federal de São Carlos
Uncme	União dos Conselhos Municipais de Educação
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unidme	União de Dirigentes Municipais
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1.	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1.	Proposição e complexidade do objeto de investigação.....	1
1.2.	Objetivo geral.....	4
1.3.	Recorte cronológico do estudo.....	4
1.4.	Relevância social, política e acadêmica do objeto.....	8
1.5.	Problematização do objeto de estudo.....	9
2.	NOTAS EXPLICATIVAS SOBRE AS BASES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	14
2.1.	Reflexões acerca do método científico	14
2.2.	Procedimentos da pesquisa	19
2.3.	Critérios de escolha das instituições e dos instrumentos técnicos para captação de dados	22
CAPÍTULO 1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS CATEGORIAS RAÇA E CLASSE NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO.....		32
1.1.	Contribuições e limitações do materialismo histórico dialético	34
1.2.	Aproximações acerca do marxismo, cultura e democracia.....	42
1.3.	Raça e classe como categoria analítica	52
1.4.	Raça: potencialidades e limites conceituais.....	64
CAPÍTULO 2. GESTÃO, RAÇA E CLASSE: UNDIME, SEB E SECAD E AS POLÍTICAS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA		75
2.1.	Algumas conexões entre Estado e políticas educacionais.....	77
2.2.	O simbólico e o cultural na avaliação de políticas públicas.....	82
2.3.	Análise Institucional: Undime, SEB, Secad, na implementação do artigo 26-A da Lei no 9394/96	93
2.3.1.	A atuação da Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais.....	94
2.3.2.	A atuação da SEB/MEC.....	109
2.3.3.	A atuação da Secad/MEC	118
2.4.	Políticas de ações afirmativas: travessias sem consensos	126
CAPÍTULO 3. O NEN, A CULTURA NEGRA E O ESTADO.....		137

3.1. Reflexões preliminares sobre gestão, raça e cultura.....	140
3.2. I Bloco - Visões, ações e convicções do NEN e dos gestores da educação sobre a aplicação do art. 26-A da LDBEN.....	147
3.2.1 O Núcleo de Estudos Negros (NEN).....	148
3.2.2 Resultados da Carta-Consulta do NEN: a aplicação da Lei, por região e municípios	156
3.2.3 Quadro geral sobre a implementação da Lei no 10.639/03	157
CAPÍTULO 4. VISÕES E CONVICÇÕES DOS GESTORES PROATIVOS - IMPLANTAÇÃO DO ARTIGO 26-A	211
4.1 Silêncio e ocultamento: resistência negra no Brasil	214
4.2 Políticas de ação afirmativa: espaços de cidadania	217
4.3 Raça e educação: CF/88 e LDBEN no 9394/96	223
4.4 Visões, convicções e ações dos gestores proativos na implantação do art. 26-A/Lei 10.639	231
4.4.1 Perfil dos respondentes sobre a implantação da Lei 10.639/2003, coletados em Brasília de abril a junho de 2009.....	232
4.4.2 Currículo e a educação das relações étnico-raciais	250
CAPÍTULO 5 - VISÕES E CONVICÇÕES DOS GESTORES PROATIVOS - RAÇA E CLASSE.....	259
5.1 Gerencialismo, gestão social e implicações sobre os gestores proativos na educação pública.....	262
5.2 Cultura, racismo e a avaliação de políticas educacionais	266
5.3 Encontros e desencontros da cultura gerencial na gestão das políticas educacionais	271
5.4. II Bloco - Visões, ações e convicções de gestores proativos sobre raça e classe, na aplicação do artigo 26-A/Lei 10.639 da LDBEN.....	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	312
APÊNDICE	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição regional numérica de municípios respondentes à Carta-Consulta do NEN - 2007-2008.....	20
Quadro 2. Procedimentos técnicos da pesquisa.....	21

Quadro 3. Eventos realizados para a promoção de políticas para a igualdade racial Brasília, abril a junho de 2009.....	24
Quadro 4. Questões feitas aos gestores sobre a implementação do art. 26-A em seus municípios - 2007-2009	27
Quadro 5. Temas discutidos nos Fóruns – 2003 a 2009.....	99
Quadro 6. Localidades de origem dos gestores respondentes dos questionários sobre a implantação da Lei 10.639/2003 - Brasília, 2009	233
Quadro 7. Tipos de representação dos gestores sobre a aplicação do art. 26-A Lei 10.639/2003. Brasília, 2009.....	234
Quadro 8. Você tem conhecimento da alteração do artigo 26-A? E sobre o conteúdo alterado?	237
Quadro 9. Como está a implantação da Lei 10.639/2003 em seu município/Estado?	238
Quadro 10. Sua secretaria tem realizado atividades de formação continuada para os professores sobre história africana, afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais? Quais as principais dificuldades sinalizadas nesse sentido?.....	245
Quadro 11. O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?.....	249
Quadro 12. Perguntas feitas aos gestores proativos no II Bloco Brasília, 2009.....	279
Quadro 13. Questão 5. Como você compreende as relações raciais no Brasil? Brasília, 2009..	280
Quadro 14. Questão 6: Quais os principais fatores da desigualdade social no país? Brasília, 2009.....	286
Quadro 15. 7ª Questão. Percepção dos gestores proativos sobre a desigualdade e a evasão de negros nos sistemas educacionais - Brasília, 2009	293

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quadro geral sobre a implementação da Lei 10.639/03, por Estado	158
Gráfico 2. Levantamento regional sobre a implementação da Lei 10.639/2003	159
Gráfico 3. Levantamento regional sobre a formação de professores, para implementação do artigo 26-A da LDBEN.....	170
Gráfico 4. Municípios do Rio Grande do Sul respondentes da questão dois sobre formação continuada de professores.....	185
Gráfico 5. Municípios de Santa Catarina respondentes da questão 2 sobre formação continuada de professores.....	187
Gráfico 6. Utilização de materiais temáticos sobre História da África, Cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais – 2008	195

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1. Proposição e complexidade do objeto de investigação

Esta tese submetida à avaliação para obtenção do título de doutoramento em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, na área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tem como objeto a análise da relação entre raça, classe e gestão, e tem como campo empírico, a avaliação do processo de implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação: Gênero, Raça/Etnia e Juventude busca promover estudos sobre as relações étnico-raciais que envolvem a educação básica em todas as etapas, desde a formulação de políticas públicas até as relações em sala de aula, na escola. Tem como objetivo central contribuir com análises e estudos alicerçados no rigor acadêmico que auxiliem a interpretação dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro com uma educação pública, laica, obrigatória, gratuita, e de qualidade, que atenda a todos, conforme suas necessidades, para assim avançar nos indicadores de qualidade social da educação.

A LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 26-A, expressa uma das ações públicas que busca minimizar as desigualdades raciais e sociais a partir da promoção de uma educação antirracista e antidiscriminatória. Trata-se de uma política educacional controversa, pois exige situar-se num movimento contraditório e complexo que comporta diferentes direções, a saber: os registros e os dados estatísticos comprovam a existência da desigualdade racial; estudos desvelam a existência do racismo individual e institucional; mas as práticas do racismo são constantemente negadas, embora praticadas pela sociedade brasileira.

Para entender a complexidade dessas relações raciais no Brasil e seus impactos na implementação de políticas públicas exige-se problematizar e especificar como são construídas histórica, cultural e socialmente as concepções racistas, para, a partir daí, desnudar esquemas interpretativos da realidade que se constituem em práticas excludentes, quase sempre silenciadas e naturalizadas.

Nos estudos acadêmicos, as tendências atuais em matéria de políticas e gestão da educação tem se voltado para o processo de elaboração e implantação de políticas

públicas em seu recorte racial, mas ainda demandam estudos. Nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), em que se situam os estudos sobre a relação Estado, educação e políticas públicas, recentemente incluíram pesquisas de combate à desigualdade racial em suas agendas. De outra parte, o movimento negro também demanda estudos e pesquisas que subsidiem suas propostas e reivindicações para sua inserção no jogo das forças políticas.

Com efeito, estudos de Sander (2005, p.118) apontam que das pesquisas sobre políticas públicas em educação, a perspectiva analítica foi a que mais teve destaque no século XX, devido a “ administração para a relevância cultural, impulsionada pelos movimentos sociais na abertura política das últimas décadas, que culminaram na consolidação de valores democráticos”.

Todavia, ainda estão ausentes disciplinas sobre a história africana e afro-brasileira nos cursos de licenciatura, persistindo uma lacuna na formação docente. O desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de História da África, da Cultura africana e afro-brasileira, a insuficiência de materiais pedagógicos específicos ao alcance dos professores; a aparente crença no mito da democracia racial, acrescidos da invisibilidade social do negro na historiografia, na memória dos discentes, e as práticas vividas de preconceito racial; formam um conjunto de circunstâncias que desencadeou a inquietude intelectual para pesquisar sobre a influência da cultura do racismo no âmbito das políticas públicas.

A avaliação dessa política pública afirmativa, mesmo que focalizada, insere-se num contexto mais amplo, o estudo da LDBEN, que em seu recorte pluricultural, requer um movimento capaz de pensá-la globalmente como contribuição para a concretização de uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Para tanto, adotou-se a perspectiva dialética de análise da desigualdade racial e social no Brasil, via estudo da implementação do artigo 26-A, cujo teor abaixo se transcreve:

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

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

social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 2008)

No trecho abaixo sobressai a contribuição do marxismo dialético para refletir sobre a totalidade de pensamentos como resultado da produção efetiva do mundo, nesse sentido, o racismo não é percebido como um ato do pensar descolado da realidade, mas a representação do concreto vivido, daí ser apresentado como um conceito que resulta da práxis.

Segundo Kosik (1986):

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos da relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade” (p.206).

Essa perspectiva exige considerar raça como categoria de análise para focalizar as dimensões sociais, culturais e políticas do racismo, afirmando sua existência que discrimina e hierarquiza grupos, de acordo com suas características físicas, legados culturais e religiosos (SOUZA & CROSO, 2007, p.19). O racismo torna-se, efetivamente, causa da subjugação concreta de um ser humano pelo outro.

Com este entendimento, esta tese reitera a relevância do estudo da cultura, em suas diferentes faces, dentre elas a cultura do racismo, com vistas à consolidação de uma sociedade democrática. Assim, avaliar o percurso de implementação da política educacional afirmativa voltada para o Ensino de História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira se conecta com uma possibilidade mais ampla de refletir na relação políticas públicas, educação e cultura, a respeito das categorias de raça, classe e gestão. E se insere na vertente das obras educacionais de natureza interacionista e ancoradas em renovados valores e compromissos éticos, que surgiram nessa época (final do século XX), para fazer frente às tradicionais perspectivas funcionalistas e reprodutivistas da pedagogia positivista que caracterizou a história republicana (SANDER, 2005).

Assim, o objeto desta tese, a relação gestão, raça e classe, suscitou a análise da cultura negra, em suas diferentes faces, na implementação do artigo 26-A. A partir do estudo das visões de mundo, convicções e ações dos gestores da educação, representantes do movimento negro e movimentos sociais, intitulados aqui, gestores da lei e/ou gestores da educação antirracistas; revelam-se as entranhas dessa política antirracista, naquilo que podem vir a contribuir para uma maior compreensão do

movimento da cultura e da cultura política brasileira e lançar luz sobre a cultura do racismo e a desigualdade racial que assola os sistemas de ensino na educação básica.

1.2. Objetivo geral

Avaliar o processo de implementação do artigo 26-A da LDBEN nº 9394/96, que instituiu a obrigatoriedade do estudo de História da África, da Cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações étnico-raciais na educação básica, com vistas a demonstrar a relevância da cultura negra, em suas diferentes faces, na implantação de políticas afirmativas no Brasil, a partir das categorias de raça e classe.

1.3. Recorte cronológico do estudo

O recorte cronológico prioriza o período compreendido entre os anos de 2003 a 2009. O marco inicial é 2003, quando foi promulgada a Lei nº 10.639, na qual foi alterado o artigo 26-A da LDBEN e se instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos currículos da Educação Básica. Tanto essa lei como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, aprovada em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), impulsionam mudanças no cenário educacional. Elas respondem a um conjunto de reivindicações históricas de pessoas, grupos e entidades negras que lutam por políticas públicas inclusivas.

Frequentemente, as ações educacionais afirmativas propostas pelos gestores e tomadores de decisão em cumprimento a LDBEN são ambíguas e complexas. São práticas que, não raro, submergem ofuscadas em políticas universalistas baseadas em outros referenciais que não a relevância cultural, histórica e política demandada por pessoas e grupos, contribuindo assim, para a invisibilidade da cultura do racismo. Em outra vertente, gestores mais sensíveis e proativos promovem ações concretas de interferência na realidade local, convictos da necessidade do conteúdo da lei para atenuar conflitos nos sistemas de ensino e a evasão escolar. Assim, a leitura das (re)ações dos gestores, sujeitos da pesquisa, se apresentaram como motivação, resistência e/ou negação à implementação do artigo 26-A, nas regiões e municípios brasileiros.

O perfil dos gestores é variado, compreende desde coordenadores de fóruns estaduais e municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais a diferentes representações de universidades, movimento negro e sociedade civil organizada e será devidamente tratado em momento posterior dessa investigação.

Os sujeitos da pesquisa são gestores da educação de órgãos federais como a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), de entidades como a União de Dirigentes Municipais (Undime), o Núcleo de Estudos Negros (NEN), e coordenadores de Fóruns Estaduais e Municipais de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais, coordenadores de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) de Universidades Federais e Estaduais, técnicos em educação, professores, ativistas, militantes e representantes da sociedade civil organizada, considerados aqui como gestores da educação antirracista e/ou gestores da lei 10.639/2003 por estarem direta e indiretamente envolvidos com a implantação do artigo 26-A em suas localidades/instituições de origem.

E, nesta tese define-se “visões de mundo” como i) atitudes do homem diante dos problemas fundamentais colocados pelas relações inter-humanas e nas relações entre o homem e a natureza, e que, a ii) materialização destas visões no contexto no qual estes homens estão inseridos, em certas épocas precisas, resulta de situações concretas na qual se encontram os diversos grupos humanos, no decurso da história, e, ainda, iii) que a coerência estrutural não é uma realidade estática, mas comporta diferentes posicionamentos e posturas.

Conforme elucida Goldmann (1979), as visões de mundo são virtualidades dinâmicas no interior dos grupos:

[...] uma estrutura significativa para a qual tendem o pensamento, a efetividade e o comportamento dos indivíduos, estrutura que a maioria dentre eles só realiza excepcionalmente em certas condições privilegiadas, mas que indivíduos particulares podem atingir em domínios limitados quando eles coincidem com as tendências do grupo e levam à sua coerência mais extrema (p.94/95).

Com a contribuição de Goldmann (*op. cit.*), entende-se a expressão “visões de mundo” como resultado de um processo dinâmico e dialético que se define de uma forma ou de outra a partir do embate entre os diferentes sujeitos, individuais e coletivos, do processo, suas representações sociais e convicções interiores expostas no campo de forças cultural, social e político estruturam suas visões sobre o mundo numa relação direta com as condições históricas dadas.

No processo de implementação do artigo 26-A destaca-se as tensões e visões de mundo dos gestores, que permeiam os registros, como atos e ações que constituem e são constituintes das instituições sociais. Além disso, avaliou-se em que circunstâncias as práticas empreendidas pelos sujeitos da pesquisa se configuraram em ações explícitas para a consolidação de uma educação antirracista e antidiscriminatória que efetive a qualidade social, como consta no Plano Nacional de Educação (PNE) .

Isto porque, nos documentos políticos do governo federal, nos instrumentos normativos da educação pública e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (s/d), proposto pelo MEC, predomina a orientação universalista, sem recorte de raça e gênero:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (MEC/PDE, p.5).

Embora, os programas que compõem o PDE orientem-se pela política nacional, em harmonia com os princípios fundamentais fixados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que faz referência à necessidade de uma educação inclusiva que prima pelo respeito à diversidade; tanto no PNE quanto no PDE não há menção à educação antirracista como forma de atingir a qualidade social da educação.

O PDE destaca a necessidade de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade como forma de reduzir as desigualdades sociais e regionais (MEC/PDE, p.5 e 6), mas não menciona as desigualdades raciais.

Na contramão dessas formas de lidar com as desigualdades, Munanga (2005), denuncia os limites dessa orientação “neutra” e universalista que desconsidera o peso da história, da cultura e da memória coletiva nas políticas públicas, e, aponta sua repercussão nos meandros da cultura organizacional da escola, bem como seus impactos na vida dos estudantes:

[...] Sem minimizar o impacto da situação socioeconômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares (p.16).

Corroborando com essa leitura, avaliou-se como a orientação universalista perpassa os documentos legais, e interfere no cumprimento da LDBEN pela SEB, Secad e Undime. E, de que maneira, as políticas educacionais propostas atentaram para

igualdade de tratamento entre brancos e negros no ambiente escolar, e ainda, como os gestores se inserem nesse contexto ao implementarem ou não, o artigo 26-A. Se, ao ocuparem as arenas de decisões, os gestores (re)afirmam seus interesses e/ou questionam as bases da democracia; se adotam uma perspectiva estática focada apenas no econômico e/ou dinâmica, recuperando a diversidade de sujeitos da história e suas demandas mais genuínas, por respeito à sua identidade étnica, política e cultural.

No Brasil, a educação com qualidade social e o alargamento da democracia, como expressões da soberania popular exigem políticas públicas e práticas efetivas de combate ao racismo e à desigualdade de renda, ambas requerem ações contínuas e sistematizadas. Nesse contexto, a percepção dos pontos de intersecção entre raça e classe expressas pelos gestores forneceu as bases para o desvelar de facetas da estrutura racial e social brasileira.

A consolidação de uma sociedade democrática para o combate ao racismo e à exploração econômica exige uma análise aprofundada da realidade cultural, social, econômica e política. O foco apenas no econômico desconsidera as mudanças na dinâmica da luta de classes impetradas por uma maioria ativa formada por associações, entidades de classes, organizações governamentais e não governamentais, forjada pelos movimentos sociais ao longo do século XX.

A centralidade nas análises economicistas desmerece o peso social e político da cultura nos jogos de dominação, contribuindo para a permanência da desigualdade entre brancos e negros. Essa orientação naturalizada das formas de olhar as arenas de conflito político e social tornou necessário recolocar a questão da cultura negra na pauta da discussão sobre políticas educacionais.

Nestes termos, no Brasil, historicamente, os estudos sobre a raça e a classe caminham apartados. Neste estudo, entende-se que, nas relações concretas, raça tem peso maior ou igual à classe, mas constatou-se que, na percepção dos gestores, este fato está imerso em controvérsias, ambigüidades e tensões.

Nos registros, as discriminações de classe e racial, ora se confundem, ora se separam, ora o preconceito de cor supera e ganha autonomia em relação à condição de classe, e tudo se dá em meio ao dissenso. Na análise das descrições e justificativas dos gestores, a diversidade de medidas adotadas para implementar ou não o artigo 26-A desvelaram uma teia com vários percursos na gestão desta política educacional afirmativa.

1.4. Relevância social, política e acadêmica do objeto

Assim, três pontos demonstram a relevância desta tese:

- 1) contribui com estudos acadêmicos sobre a presença da cultura em suas diferentes faces, em especial a cultura negra e dentre ela, a cultura do racismo; na implementação de políticas públicas;
- 2) identifica os elementos da cultura e da cultura política que perpassam a problemática racial e verifica de que forma interferem no processo de implementação da LDBEN pelo MEC, Undime, NEN e pelos gestores da educação, sujeitos da pesquisa;
- 3) aprofunda discussões teóricas sobre a) as possibilidades do materialismo histórico dialético como instrumento de análise da cultura, por meio de estudos sobre políticas de ações afirmativas e das categorias de raça e classe; b) a relação entre cultura, discurso, práticas e a implementação de ações afirmativas; c) o peso das visões de mundo e convicções dos gestores da educação, na implantação do art. 26-A, desvelando de que forma tais visões se consolidam em práticas que formatam ou não, o mito da democracia racial, a constituição da cultura do racismo e do racismo institucional, nos sistemas de ensino brasileiro.

Este estudo priorizou raça e classe como categorias analíticas necessárias a consolidação de uma educação nacional de qualidade para todos. Ao acompanhar a prioridade dada à educação antirracista pelos gestores, identifiquei formas e visões de mundo que se configuraram em diferentes práticas no âmbito dos sistemas de ensino. Desvelou-se, raça e classe como estruturantes do universo cultural e simbólico seja para o sucesso, seja para o fracasso da implementação da LDBEN, pois, sua implantação representou tanto um avanço no combate ao racismo brasileiro e às desigualdades racial e social, quanto alimentou práticas excludentes predominantes na sociedade.

O debate contribui com questões acerca de políticas educacionais com um aporte interpretativo que lança luz sobre o aspecto racial da cultura brasileira e descortina o preconceito e a discriminação racial que estruturam as relações sociais no país. A expectativa de formulação de um projeto novo de educação que propicie a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos enseja a compreensão de que a negação do racismo e do preconceito racial não se trata de fato isolado na cultura brasileira.

No âmbito da cultura como conflito nota-se que o preconceito e a discriminação raciais materializam-se em práticas-pensamentos e expressam, nas ações cotidianas, a continuidade das formas deturpadas dadas a conhecer na representação do negro propagadas na historiografia, na mídia e nos discursos científicos, como também anunciam as visões de mundo dos sujeitos do/no processo, portanto, desvelou-se como as políticas sociais e econômicas se inserem na memória da sociedade ou na ossatura do Estado brasileiro. Essa memória coletiva parte de uma cultura negra complexa, que referendou e ainda referenda uma invisibilidade social construída, constantemente reproduzida na sociedade, sobre o negro. Isto lhe imputa uma localização social subalterna, que encontra eco na experiência social cotidiana revelada na postura dos gestores.

1.5. Problematização do objeto de estudo

No Brasil, a ideia de civilização brasileira firmou-se por reflexões sobre a cultura brasileira. A identidade nacional foi vista em termos da ausência de racionalidade burocrática atribuída a nossa tradição ibérica (FAORO,1975), ou a nossa excessiva “cordialidade” - criticada por Holanda (1995), embora mal interpretada por seus leitores como sendo uma marca da sociedade brasileira -, e também pela influência da nossa localização geográfica nos trópicos. Segundo Oliven (1984 *apud* SOUSA JUNIOR, 2007), a natureza da cultura nos trópicos se apresentou como diferenciada da europeia, e sugere a existência de um ethos brasileiro em que o “jeitinho”, o “quebragallo”, a malandragem, a sacanagem, se “misturaria gostosamente”.

Dessa forma, desde o início, quando começa a se formar a ideia de civilização brasileira, a construção da identidade nacional teria mais relação com raça e nacionalidade que com a classe social, demonstrando assim o enraizamento da cultura negra, mas vetando sua importância no contexto.

A importância da raça negra no contexto brasileiro e o reconhecimento por parte de vários intelectuais de que há racismo no Brasil, preconceito e discriminação racial têm sido recorrentemente negados como elementos estruturantes das relações sociais brasileiras. Os conflitos raciais aparecem compactados, pulverizados e desconsiderados sob o mito da democracia racial e impregnados no imaginário coletivo brasileiro, na imagem do ‘homem cordial’ (HOLANDA, *op. cit.*).

Essa “cordialidade” acabou compondo as peculiaridades da nação brasileira forjada no mito da não-violência (CHAUÍ,1994). Uma recusa da violência, que se

apresenta: a) no âmbito do Estado por meio do paternalismo em relação aos cidadãos; b) no escamoteamento das desigualdades raciais em função da valorização das desigualdades econômicas e das diferenças de classe ; e c) pelo discurso da igualdade política e jurídica, que, teoricamente, sustenta a nação, uma igualdade “estática” a ser problematizada.

É nesta sociedade em que raça e classe estruturam as relações sociais, embora raça, frequentemente seja negada; que a educação básica pública, de responsabilidade constitucional dos estados e municípios, encerra gestores que convivem com inibições para atuarem com ações sistemáticas; e, que se deve favorecer a construção de uma nova mentalidade de respeito ao pertencimento étnico-racial de cada cidadão.

Mas, mesmo que as estatísticas demonstrem que as crianças e os adolescentes negros são os que mais evadem da escola e possuam taxas de eficiência insuficientes, e que não sejam contemplados com um ensino imbuído das contribuições dos negros na construção da identidade e cultura brasileiras, a necessidade de implantação do artigo 26-A, entre os gestores e tomadores de decisão, não é consenso.

À União compete responsabilizar-se pela garantia da universalização da Educação Básica, com qualidade e diversidade de abordagens que contemplem os diferentes grupos que construíram este país. Consta na CF/88:

“[...]”

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas (p.136).

De fato, duas décadas depois da promulgação da CF/88 e cinco anos da promulgação da Lei 10.639/2003, não obstante a obrigatoriedade legal desvela-se, diferentes formatos da cultura do racismo. Os relatos dos gestores revelaram um quadro complexo, de preconceito e discriminação racial que ocorrem tanto na escola quanto na sociedade, sem, no entanto, serem reconhecidos e combatidos com veemência pelo poder público. A ausência de ações articuladas e sistemáticas entre os diferentes poderes - federal, distrital, estadual e municipal - sinaliza a insuficiência de investimentos financeiros e ações articuladas às necessidades locais dos entes federados, como forma de viabilizar a implantação da lei nacionalmente.

Mesmo o fato do Ministério Público Federal (MPF) ter se envolvido, não mudou a situação. Os trechos do ofício nº 023/2006/PFDC/MPF, emitido pelo MPF em 18/09/2007, a vinte e seis procuradores regionais:

“CONSIDERANDO que é obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos brasileiros de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (art. 26-A, caput, da Lei n.º 9.394/96, incluído pela Lei n.º 10.639/03);

CONSIDERANDO que constitui objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a erradicação das desigualdades sociais (art. 3º, inciso III, da CF/88); CONSIDERANDO o direito fundamental à igualdade formal e material (art. 5º, caput, da CF/88);

CONSIDERANDO que o disposto no art. 26-A, caput, da Lei n.º 9.349/96 coaduna com a expressa vedação à prática de racismo inscrita na Constituição Federal (art. 5º, inciso XLII), na medida em que intenta difundir ao público infantil e juvenil a cultura afro-brasileira;

CONSIDERANDO que a Representação (Documento SCA/RS 006606/2006) formulada por diversas entidades da sociedade civil dá conta de que as instituições de ensino fundamental e médio vêm descumprimento o disposto no referido dispositivo [...]

CONSIDERANDO que o dispositivo citado integra um conjunto de políticas públicas tendentes à erradicação do racismo no Brasil pela formação cidadã dos alunos das escolas de ensino fundamental e médio;

RESOLVE instaurar o presente INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO para averiguar o cumprimento do disposto no art. 26-A, 'caput', da Lei n.º 9.394/96 por parte das instituições federais de ensino fundamental e médio [...]

C. remeta-se cópia do ofício circular e da Representação que o acompanha à Promotoria de Defesa dos Direitos Humanos em Porto Alegre para que adote as medidas que entender cabíveis.”

A urgência desse ofício se deu em face da (re)ação descompromissada e devido à falta de convicção dos gestores e dos governos sobre a necessidade de efetiva aplicação da lei antirracista na Educação Básica.

Na presente investigação analisou-se o processo de implementação dessa legislação nos sistemas de ensino, por região e municípios, por meio da prioridade de políticas voltadas para a implantação de ações afirmativas para o combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades étnico-raciais. Considerou-se, nesse contexto, a percepção dos gestores e o respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros para a consolidação de uma sociedade democrática em constantes mudanças. Nesse ambiente complexo e contraditório, três situações foram analisadas:

- 1) De que forma a valorização das diferenças de classe no Brasil interfere no reconhecimento do preconceito e da discriminação racial nas relações sociais, obstaculiza a implantação da política educacional antirracista proposta pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96? Em que

medida o marxismo contribui para o estudo da desigualdade racial e das políticas educacionais antirracistas propostas para a educação básica?

- 2) Como a cultura do racismo, as práticas preconceituosas e discriminatórias de cunho racial se apresentam na composição do jogo de poder do Estado e de municípios brasileiros? E nos documentos analisados da SEB, Secad, Undime e NEN; e nas visões de mundo e convicções dos gestores da educação?
- 3) Em que medida o estudo da cultura negra e da cultura política contribui para o processo de avaliação da implementação do art. 26-a da LDBEN? Como a aceitação do mito da democracia racial aparece nos documentos analisados, estrutura as visões de mundo e as ações dos gestores e inibem o cumprimento dos acordos coletivos estabelecidos? Quais elementos fundantes obstaculizam a implementação de uma política educacional de caráter antirracista? Que visões, convicções e práticas, os gestores engendram para a implementação do artigo 26-A?

Com essas indagações problematizou-se o mito da democracia racial como uma retórica ideológica e falseamento da realidade para encobrir a dominação, hierarquização e relações de poder, desvelando-o como um sistema simbólico que evoca uma abordagem dialética, histórica, política e cultural a partir das categorias raça e classe.

Com esse entendimento revelam-se os limites da naturalização da ideologia da democracia racial, pois, segundo Sodré (1999):

[...] o problema da democracia racial visto como ideologia, abstraco e discurso filosófico acaba por passar ao largo da violência racial, do renascimento do extremismo xenófobo ou dos delírios da ‘purificao étnica’ que no Brasil, se apresentaram nas teorias da mestiagem e do branqueamento [...](pp. 29-30).

A problematizao da crena na democracia racial demonstra como ela se configura em práticas n  s  de explicao do real, mas um mecanismo legitimador das relaes sociais. Apresenta-se como forma e modo explicitado de ver, de sentir e de viver. Nessa perspectiva, o mito da democracia racial adquire formas, símbolos, gestos e transmuda-se em atitudes, palavras e aes por meio das quais interv m tanto no âmbito da compreensão do real quanto na constituio desse real, estrutura as relaes sociais, as relaes de poder, e se insere no âmbito do conflito econômico, social e cultural.

Em meio aos conflitos e contradies, os gestores da educao, sujeitos da pesquisa, foram submetidos a algumas indagaes:

- se acreditam que há racismo no Brasil e pensam formas de combatê-lo?;

- se creêm que não há racismo e vivemos numa democracia racial?;
- se se identificam elementos que obstaculizam/inibem a fruição de uma política antirracista?;
- se a categoria de classe supera e pulveriza a categoria de raça, como parte menor na desigualdade constatada no cotidiano escolar?

Assim, este estudo se define como uma das maneiras possíveis de analisar os formatos das desigualdades racial e social, e da democracia no Brasil, considerando diferentes faces da cultura negra sem desmerecer suas conexões com a construção da identidade nacional. Em especial, permite reconhecer as práticas, visões de mundo e convicções dos gestores sobre as relações raciais, com desdobramento, desvela diferentes representações que se têm sobre os negros e papel do mito da democracia racial no imaginário dos diferentes sujeitos da pesquisa.

2. NOTAS EXPLICATIVAS SOBRE AS BASES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Reflexões acerca do método científico

O objeto de estudo desta tese é a relação entre raça, classe e gestão, e tem como campo empírico o processo de implementação do artigo 26-A da LDBEN nº 9394/96, no âmbito federal e municipal. Parte da avaliação prioriza a análise documental de quatro instituições, a saber: SEB/MEC, Secad/MEC, Undime e do NEN. Outra parte focaliza a receptividade dessa política no âmbito municipal, por meio do estudo de pesquisa realizada por meio da aplicação de cento e trinta e três questionários a gestores em educação distribuídos pelas cinco regiões geográficas brasileiras. No percurso, percebe-se como as visões de mundo e convicções sobre raça, racismo e classe se configuram em práticas discriminatórias e/ou afirmativas por parte desses gestores e afetam a estrutura da educação brasileira.

O desafio foi demonstrar a necessidade de se inserir nas políticas públicas, em especial aquelas voltadas para a educação antirracista, as dimensões cultural, política e social que as envolvem. Por meio do estudo da cultura e da cultura política focaram-se as formas de manifestações ideológica, simbólica e prática da cultura do racismo, materializado no preconceito e na discriminação racial, perceptíveis no material analisado.

No conjunto delineou-se uma cultura negra, complexa e contraditória, que se define pela decodificação incontestável de signos afro-brasileiros por parte de todos os sujeitos da pesquisa, seja na sua negação do pertencimento étnico-racial, revelando a cultura do racismo; seja na sua afirmação, recuperando traços da cultura afro-brasileira; e ainda, na junção das duas. Muitos gestores em educação oscilam entre a valorização dos signos africanos ressignificados no cotidiano ao longo dos anos e a negação da desigualdade racial, abafada na crença da democracia racial. Nesse sentido, observou-se como essas práticas se apresentam na fala dos gestores e, ao mesmo tempo, estruturam o imaginário coletivo, impedindo, retardando e/ou promovendo a implantação do artigo 26-A da LDBEN.

Por meio de uma avaliação das instituições pesquisadas evidenciou-se uma concepção de Estado com ações fragmentadas e pouco articuladas. A implantação dessa política insere-se num campo de forças que se capilariza num feixe de ações, as quais

vão desde a negação pura e simples, a sua aceitação parcial, o que resulta numa implantação descontínua, ora estruturada, ora superficial. Esse mergulho nas políticas das instituições pesquisadas desnudou ainda que, de diferentes maneiras, alguns gestores, apesar das dificuldades, movem-se num crescente quando se trata de atender a exigência legal.

No geral, todos os gestores, ancorados em suas experiências sociais, movidos por suas visões de mundo e fincados na realidade concreta, atuam de diferentes maneiras diante de um ponto que os une - a insuficiência de apoio para a implantação da política pelo MEC. As flutuações na implantação são de tal ordem que muitos gestores desconsideram a tentativa de controle social do judiciário e estabelecem alternativas próprias para fazerem valer o que entendem como sendo educação de qualidade social, desconsiderando a obrigatoriedade legal. E aí, além da lei se tornar “letra morta”, constata-se que é no concreto, diverso, complexo e com muitas possibilidades de jogos de poder e dominação que se insere a execução dessa política antidiscriminatória e antirracista.

Nesse processo dialético, pode-se dizer que os gestores apropriam-se do objeto, a lei, atribuindo-lhe vários sentidos, num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz a ambos – sujeito e objeto . Essas reapropriações não ficaram apenas com os gestores, mas materializam-se em suas ações, na sua forma de encaminhar as políticas educacionais para os municípios sob sua jurisprudência. Nesse sentido, nem sempre a desigualdade racial aparece imbricada com a desigualdade de classe nas proposições de ações para melhorar o que entendem como elementar para a melhoria do Ideb, exigência do MEC que abarca a todos. O estudo em questão demonstrou a pertinência de focar na análise concomitante de raça e classe, sem que uma esteja submetida à outra, uma vez que ambas elucidam o real e desvelam a essência da desigualdade nos sistemas de ensino brasileiros.

Por meio do materialismo histórico-dialético buscou-se compreender a relação sujeito-objeto, gestores - art. 26-A/lei 9.394. O princípio da reciprocidade entre as partes e o todo, ainda que a multiplicidade das partes não forme o todo, sempre reconstruído, desvelou-se. As políticas não são vistas desconectadas de seus autores, os gestores - sujeito do processo, ou seja, o ser não é visto como desconectado do pensar (MARTINS, 2008, p.67). Dialeticamente, o todo e as partes constituem-se no processo histórico, da mesma forma, o pensamento e a ação. Nesse sentido, as visões de mundo, as convicções dos gestores conformam o pensamento, e este é que o “concreto pensado”, historicamente, e em permanente reconstrução.

Segundo Kosik (1986):

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui a sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é imutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurísticas e princípios epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade (p.76).

Com essa perspectiva de totalidade concreta, a estrutura da realidade desvelada mostrou que, dentre os gestores, diferentes posturas formam um conjunto, múltiplo e diverso, como faces da cultura negra que permeia a implantação da política antirracista. Esta tese tenta demonstrar que, embora haja gestores que enfrentam os conflitos raciais com ações educacionais continuadas e fundamentadas, uma grande maioria, na materialidade de suas ações, minimiza o peso da desigualdade racial e/ou discrimina racialmente; nos dois últimos sentidos, corporificam a cultura do racismo, ao desfavorecerem e/ou abandonarem, na sua gestão da educação, o art. 26-A.

As relações raciais são relações entre as pessoas no social, no real construído e reconstruído. O fato dos gestores reconhecerem que há uma realidade economicamente desigual que interfere no acesso e permanência dos estudantes nos sistemas de ensino; de reconhecerem a escola como *locus* de inculcação de valores, democráticos ou não; e desconsiderarem as especificidades das relações raciais entrelaçada no processo, demonstra o quão complexo torna-se lidar com a análise da cultura como prática, como concretude que define a estrutura da realidade racial e social brasileira.

Por vezes, o que se constatou foi situações em que, ao desconsiderar o recorte racial na proposição de políticas de cunho universalistas, gestores e governos, silenciam-se diante da evasão das crianças e jovens negros, formatando a cultura do racismo, por isso, no papel de gestores ausentes/alheios são, por vezes, tachados de racistas e se defendem demonstrando em números, os avanços de sua gestão. Entretanto, um olhar mais acurado sobre os dados desagregados por raça/ cor e gênero talvez

demonstrasse a premência de políticas focalizadas para mudar, efetivamente, a realidade escolar.

As tímidas ações percebidas em relação ao combate à desigualdade racial demonstraram que raça não tem sido considerada como deveria apesar de sua imbricação com classe, visto serem ambas elementos estruturantes da desigualdade social brasileira. Assim, não se deve estranhar a lentidão na mudança do quadro da desigualdade racial e social no país, pois, na prática, muitos gestores pensam raça e classe desconectadas e agem também, quando agem, com ações isoladas. Ao fragmentarem seu diagnóstico da realidade escolar focando ou no econômico ou no cultural, que se baseia em crenças e valores estáticos, negam o movimento dialético que liga esses fatores e passam a atuar conforme a lógica do pensamento liberal, pois desmerecem a historicidade dinâmica do fazer humano e priorizam as leis pensadas pela/para a sociedade capitalista.

Por outro lado, há gestores que pensam o processo da gestão como movimento, para esses tanto as políticas de identidade articuladas pelos movimentos sociais, que reivindicam atendimento às suas especificidades culturais e sociais; quanto a proposição de políticas de combate às desigualdades econômicas e sociais são importantes no bojo maior que busca, transformar, pela educação, a estrutura excludente do modo capitalista de produção.

Na perspectiva do método dialético, o pensamento se configura como o processo de síntese, em que a totalidade, que *a priori* se apresentava como “um todo caótico”, se mostra como um “concreto pensado” e histórico. Assim, a cultura do racismo evidenciou-se nas práticas de gestão como parte de um todo e referendou a utilização do método marxista e dos pressupostos da teoria de Marx e as teorias marxistas – dos seguidores de Marx-, para o estudo da importância da cultura na implantação de políticas públicas.

As teses marxianas e marxistas, em sua grande maioria, tem como preocupação central a luta de classes na estrutura da sociedade capitalista, focalizando o modo de produção como motor da história; nessa perspectiva o “mundo de Marx não é um mundo de indivíduos e de significados individuais, mas um mundo de classes” (HAGUETTE, 1999). Assim, minimiza-se o peso do indivíduo como portador de sentido significativo, já que é a situação de classe que “marca indubitavelmente” o indivíduo, seus interesses, suas aspirações e ideologias (p.212-214). De outra parte, mostrou-se a amplitude e atualidade das reflexões marxianas para explicar a realidade, pelo princípio do indivíduo como parte, na sua relação com a totalidade; na junção

cultura, visões de mundo e convicções com o socioeconômico, mas não submetido a ele.

E, foi no próprio Marx (2000) que buscamos esse sentido de movimento da/na história. A origem, a razão e a lógica do próprio processo da luta de classes como específico de uma dada conjuntura, localizada historicamente, permitem reflexões outras.

O que se percebe na contemporaneidade é que cada vez mais as respostas se tornam mais complexas, e, por seu turno, as demandas também acuram e se tornam mais exigentes. Na luta entre capital e trabalho evidenciam-se várias brechas que os sujeitos históricos individuais e coletivos (organizações sociais, grupos de classe) forjam e exigem participação, reformulação e adequação às suas visões de mundo, valores e crenças. Ou seja, a cultura construída e reconstruída, arraigada nas práticas cotidianas é parte de um todo. No momento, as culturas impregnadas de desejo, rituais, crenças, símbolos, convicções e modos de ser marcam a sociedade capitalista. Tal assertiva corrobora a tônica da relevância cultural imprescindível nas análises de políticas públicas, em especial, as políticas educacionais que primam por princípios democráticos.

Para compreender o complexo processo cultural que envolve a formulação e implementação de políticas públicas, principalmente, àquelas que têm em seu cerne atuar diretamente na cultura e na cultura política dos sujeitos envolvidos faz-se necessário esta “reconstrução do campo analítico-normativo” (GUIMARÃES c,2006).

Segundo esse autor há um obstáculo a ser ultrapassado. A “inteligência da crítica liberal” fixou a leitura da obra de Marx como “coerentemente determinista” e a partir daí, erigiu, metódica e logicamente, sua incompatibilidade com a noção de democracia. Contrariamente a isso, Guimarães (*op.cit.*) assinala que para compreender o processo de implantação de políticas públicas sem focar apenas na análise econômica, exige-se questionar esse aprisionamento da teoria marxiana.

Nessa revisão, para Wood (2006), o materialismo histórico dialético permite abordar o capitalismo como uma unidade sistêmica ao invés dos meros fragmentos pós-modernos, tão a moda na atualidade, daí fornecer as bases para sua crítica e superação, e não a sua inevitabilidade. Ou seja, para além do “determinismo tecnológico acrítico” que foca no homem econômico, no qual a história é substituída por leis universais; volta-se para a historicidade, para o movimento da história por meio da dialética. E isto significa a possibilidade de verificar o peso da cultura, assim como, das relações econômicas.

Do ponto de vista histórico, na contemporaneidade, o conceito de democracia se apresenta como desafio ao capitalismo. Por ora, problematizar a ideia de “igualdade estática” que comprime a percepção da desigualdade racial exige demonstrar que o adjetivo “estática” pavimenta uma construção de “educação para todos” que camufla o real. Mesmo com a visibilidade adquirida pela problemática racial, poucos estudos assumem o recorte racial como relevante para consolidar os princípios democráticos constitucionais, muito menos reconhecem o racismo como estruturante na sociedade, com destaque nos sistemas de ensino. Assim, é na esteira da democracia, nesta fase do capitalismo, que as contribuições e os limites do marxismo são necessários para compreender as imbricações de raça e classe no Brasil. Este é um dos desafios dos estudiosos, gestores e pesquisadores para a consolidação de uma sociedade democrática.

Por meio do estudo da cultura e da cultura política dada a conhecer nos dados analisados, desvendaram-se alguns dos propósitos ocultos ou manifestos nos comportamentos dos gestores de determinada realidade cultural e social, que contribuem para a continuidade da desigualdade racial. Ao mesmo tempo, emergiu o peso das convicções e visões de mundo, da cultura dos gestores, no bojo maior da educação numa sociedade capitalista. Assim, trata-se de um estudo de caráter histórico-cultural, dialético, que busca superar a compreensão dos significados que surgem de determinados pressupostos; procura suas raízes, a essência de sua existência, sua relação num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de desvelar, analisar o desenvolvimento da vida humana. Ao produzir sua/na existência, transforma, reproduz e cria diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 2008).

A opção pelo método dialético de análise lançou luz sobre as imbricações entre raça e classe no campo do estudo da gestão na educação brasileira e se tornou possível pensar o peso do racismo na consolidação da democracia. Desse modo, desvelaram-se os significados e características situacionais pertinentes à atuação dos gestores no que se refere à implantação do artigo 26-A, para promover ações de combate ao preconceito e à discriminação racial que ocorre no âmbito das escolas brasileiras.

2.2. Procedimentos da pesquisa

Desta maneira, para refletir sobre a relevância da cultura na implementação de políticas educacionais, partiu-se da avaliação do processo de implementação do artigo 26-A da LDBEN nº 9394/96, que determina o estudo de História da África e Cultura

africana na educação básica brasileira. Na avaliação dessa política afirmativa, buscou-se traçar um panorama geral da implementação no âmbito das cinco grandes regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a partir de consultas nacionais e localizadas, revelando possíveis intersecções entre políticas públicas federais, distritais, estaduais e municipais.

Nessa jornada, foram coletadas informações em sítios da Rede Mundial de Computadores (Internet) e documentos oficiais com vistas a identificar como a LDBEN, em seu recorte racial, vem sendo cumprida por órgãos federais, como a Undime, a Secad/MEC e a SEB/MEC, e se há interlocução entre essas instâncias e destas com municípios brasileiros.

A análise da interlocução se deu a partir da avaliação dos resultados obtidos da Carta-Consulta aplicada pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN) em parceria com a Undime. O NEN disponibilizou cento e trinta e três questionários com informações relevantes sobre a implantação do artigo 26-A, acerca de todas as grandes regiões brasileiras, conforme o Quadro abaixo.

Quadro 1.
Distribuição regional numérica de municípios respondentes
à Carta-Consulta do NEN - 2007-2008

Região	Estados	Quantidades de Municípios
Sudeste	Espírito Santo	5
	Minas Gerais	22
	São Paulo	19
	Rio de Janeiro	8
Total Sudeste		54
Sul	Paraná	9
	Rio Grande do Sul	16
	Santa Catarina	12
Total Sul		37
Centro-Oeste	Goiás	7
	Mato Grosso do Sul	5
	Mato Grosso	3
Total Centro-Oeste		15
Nordeste	Alagoas	1
	Bahia	9
	Ceará	4
	Maranhão	1
	Paraíba	4
	Pernambuco	4
	Rio Grande do Norte	2
	Sergipe	1
Total Nordeste		26
Norte	Pará	1
Total		133

Fonte: NEN (2008)¹.

E ainda em eventos ocorridos em Brasília, de abril a junho de 2009, captou-se dados por meio de trinta e nove questionários, ampliados e aplicados a partir do primeiro lote cedido pelo NEN.

No sentido de aprofundar percepções foram realizadas onze entrevistas com gestores, distritais, estaduais e municipais, coordenadores de NEAB's de universidades, lideranças e/ou representantes do movimento negro, além de intelectuais de renome na temática racial.

Entretanto, em face do montante considerável de informações obtido com o material do NEN e coletados em Brasília, que permitiram inferências, reflexões e caminhos para pensar a importância dada a cultura negra no Brasil e sua relevância na implementação de políticas públicas no país, as entrevistas serão exploradas à medida que contribuam para elucidar fatos.

Os procedimentos técnicos para a realização da pesquisa foram sistematizados da seguinte forma (Quadro 2):

Quadro 2.
Procedimentos técnicos da pesquisa

Instituições	Captação de Dados	Procedimentos
Undime	Análise das informações disponíveis no site da instituição sobre os Fóruns Nacionais de Educação Ordinários e Extraordinários e de documentos coletados na sede, em Brasília, sobre três seminários nacionais e um internacional, desde sua fundação em 1986, mas com foco no período de execução de 2003 a 2009.	Coleta e análise documentos oficiais da entidade, com foco nos Fóruns. Realização de duas entrevistas com a gestora, Secretária Executiva da entidade, e outras consultas via email. Avaliação dos questionários, resultantes da Carta-consulta sobre a implementação da Lei 10.639/2003, ocorrida no segundo semestre de 2007 e primeiro de 2008. Parceira NEN/Undime.
Secad/MEC	Consulta sobre as ações desenvolvidas para implantação da lei 10.639/2003. Período de 2003 a 2009.	Análise informações do site e checagem entre documentação disponibilizada, Quadro Resumo/2008, e ações expressas no Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Nacionais para implementação de História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira (2009). Entrevista a gestora, técnica em assuntos educacionais, da Coordenação de Diversidade Étnico-racial/Secad.
SEB/MEC	Consulta sobre as ações desenvolvidas para implementação da lei 10.639/2003, de 2003 a 2009.	Análise das informações constantes no site e disponibilizadas pela SEB. Entrevista com a gestora, vice-

¹ NEN - Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina. **Resultados da Carta-Consulta - 2007/2008.** Cédidos arquivos digitais. 2008.

Instituições	Captação de Dados	Procedimentos
		coordenadora da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Dcoceb.
NEN	NEN: Análise de cento e trinta e três questionários enviados pelos municípios ao NEN e Undime, sobre a Lei 10.639/2003, em resposta à Carta-Consulta contendo três perguntas. Coleta de documentos disponibilizados pela Coordenação do NEN. Realização de entrevistas com coordenação.	Análise qualitativa dos dados. Tabulação e análise dos 132 questionários enviados pelos municípios. Coleta e análise de documentos sobre atuação do NEN para implementação da Lei. Entrevistas com os coordenadores João Nogueira, Joana Célia dos Passos e José Nilton de Almeida.
Questionários: Brasília, abril a junho de 2009	Observação-participante nos eventos abaixo, aplicação de questionários, com oito perguntas e realização de entrevistas: 1. Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial, realizado em 15 e 16 de abril de 2009; 2. II Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial, realizada de 19 a 20 de maio de 2009; 3. Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial (CONAE/2010), realizado nos dias 29,30 e 01 de junho de 2009; 4. II Conferência Nacional de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial/CONAPIR, realizada de 25 a 28 de junho de 2009.	Foram aplicados e coletados trinta e nove questionários de diferentes agentes da gestão na área da educação, todos envolvidos direta ou indiretamente com a implementação da política nacional de Promoção da Igualdade Racial.
Entrevistas	Entrevistas semi-estruturadas com diferentes gestores, estaduais e municipais, coordenadores de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial, coordenadores de NEABs e representantes do movimento negro.	Análise das entrevistas e interpretação das ações/convicções/visões de mundo dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

2.3. Critérios de escolha das instituições e dos instrumentos técnicos para captação de dados

a) Critérios de Seleção: NEN, Undime, SEB, Secad

O contato com o material resultante da Carta-consulta do NEN remeteu a ampliação do campo de pesquisa. Além da Undime, parceira do NEN na divulgação da Carta, incluiu-se a SEB, Secad, entrevistas e a aplicação e coleta de trinta e nove questionários a gestores diretamente e indiretamente envolvidos com a implantação da lei em seus municípios. O perfil dos gestores é variado e se singulariza no envolvimento de todos com a implantação do artigo 26-A na educação brasileira, daí serem

considerados, gestores em educação antirracista e/ou gestores da lei, subentendo-se art. 26-A/lei 10.639.

Após o primeiro contato com o material da Carta-Consulta do NEN, coletado pela Undime, de novembro de 2007 ao fim do primeiro semestre de 2008, e, diante do protagonismo dessas instituições, em especial o NEN que desencadeou a consulta, propiciou-se abordar as ações dessas instituições para a implantação do artigo 26-A, na Educação Básica.

Em relação à Undime, analisaram-se temas e conteúdos dos Fóruns Nacionais, desde a sua fundação, em 1986, com foco maior no recorte temporal de 2003 a 2009. A tentativa foi identificar a prioridade dada à temática racial via demandas municipais, a relação entre o governo federal e essa entidade e em que medida a questão racial pode ser percebida como uma preocupação dos entes federados e se integra às ações da Undime.

A expectativa era captar por meio das ações da Undime, as demandas dos municípios em relação à viabilização da Lei 10.639/2003, visto que suas atividades, segundo consta nos documentos oficiais, são pautadas pelas demandas dos municípios, articuladas à políticas públicas federais.

Na pesquisa elegeu-se como questão norteadora se a consulta sobre a implementação da Lei 10.639/2003 foi uma ação isolada fomentada pelo NEN à Undime, ou se parte de uma política articulada desencadeada pelo MEC via Secad, como instância máxima deliberativa nessa questão. Ou, se se tratava de uma demanda da própria Undime como parte do “Compromisso Todos pela Educação” estabelecido no 9º Fórum Nacional “Construindo a Educação para Todos”²..

Assim, manteve-se a análise dos dados da Carta-consulta do NEN e extrapolou-se para os temas dos Fóruns promovidos pela Undime e nos eventos citados no Quadro 3.

A Secad foi selecionada por ser a instituição responsável, no âmbito federal, pela execução das políticas de diversidade e por agregar dentre outras, a Coordenação de Educação Étnico-racial/CDEE. O objetivo de obter uma visão mais ampla das ações voltadas para a implementação da política antirracista, no âmbito federal e municipal, também o de verificar como as ações propostas pela Secad para viabilizar as Diretrizes Nacionais para História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira se infiltram, em especial, na SEB e no diálogo com a Undime. Justifica-se ainda, por ser a instituição

² Realizado em 7 a 9 de maio de 2003. Brasília.

reconhecida pelos gestores entrevistados como o órgão desencadeador e articulador da Lei 10.639/2003 e o mais presente na fala dos gestores.

Quadro 3.
Eventos realizados para a promoção de políticas para a igualdade racial Brasília, abril a junho de 2009

Eventos	Períodos
GTs de Educação em que as perguntas foram aplicadas.	Data da aplicação dos questionários, em 2009.
II Conferências Distrital	19 de maio
Fórum Estadual de Diversidade e Educação Étnico-racial (abril)	15 de Abril
Fórum Estadual de Diversidade e Educação Étnico-Racial (junho)	30 e 31 de junho
Conferência Nacional de Políticas para a Igualdade Racial (CONAPIR)	25 a 28 de Junho

Fonte: Elaboração própria.

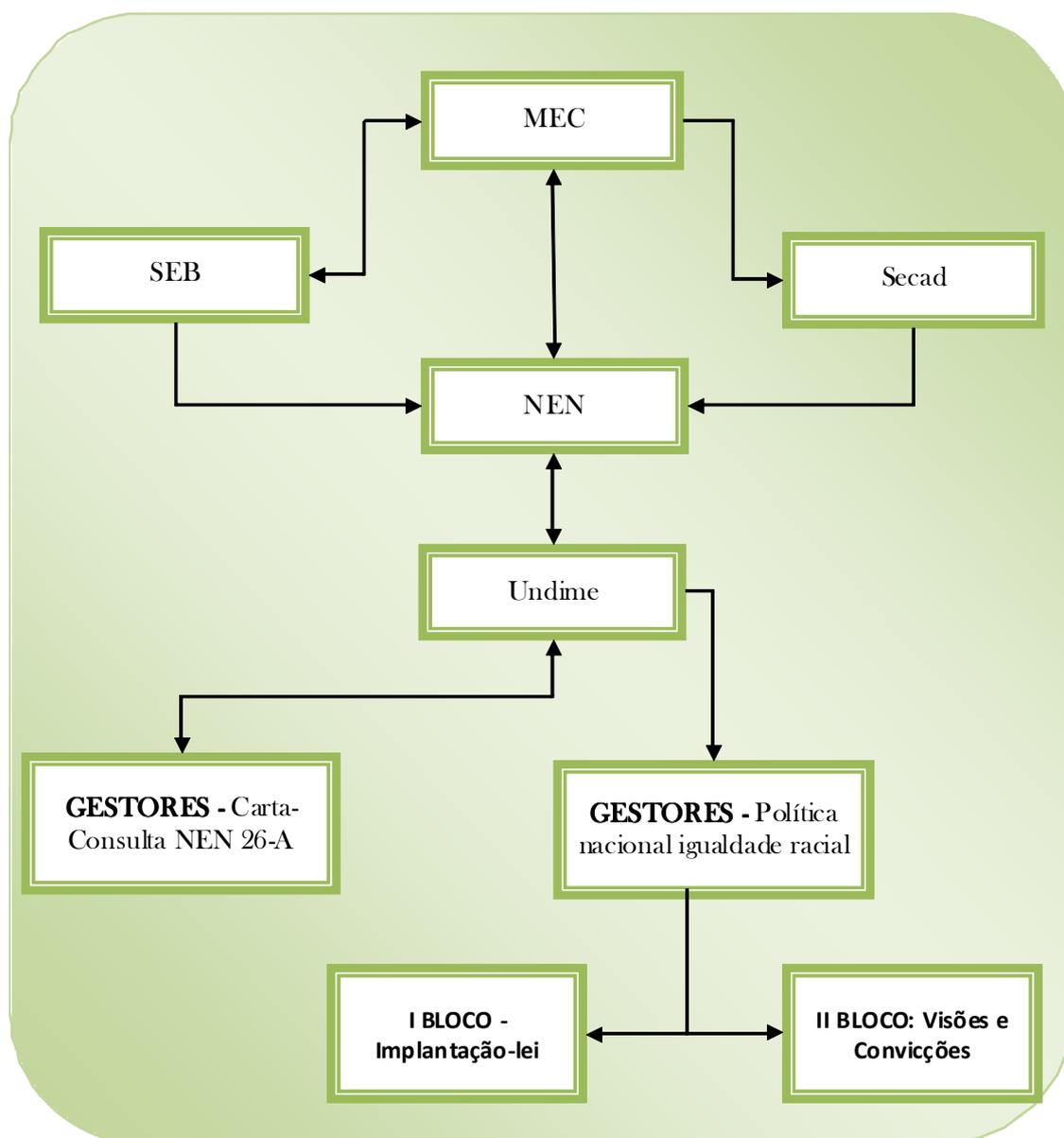
Para delinear melhor as ações do MEC para a aplicação da LDBEN em seu recorte racial, tornou-se necessário um diagnóstico básico das ações da Secad e da SEB, como forma de estabelecer uma visão mais ampla sobre o enraizamento ou não das Diretrizes Nacionais no âmbito das políticas públicas antirracistas, para a Educação Básica e a conexão entre ambas as Secretarias.

Dada a importância da SEB/MEC no contexto, acessou-se a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB), para entender as ações empreendidas no intuito de complementar as poucas informações compiladas nos Relatórios de Atividades de 2003 a 2008³ sobre a atuação da SEB frente ao objetivo da presente tese, MEC e na documentação e entrevistas com a técnica em educação lotada na Secad/MEC.

Outra técnica adotada para a coleta de informações foi a participação e realização de entrevistas em eventos, ocorridos em Brasília entre abril e junho de 2009, voltados para a política de promoção da igualdade racial nos Grupos de Trabalho para a Educação (GTE). A observação-participante em eventos organizados pelo governo federal e distrital, possibilitou a aplicação e coleta direcionada de informações, a partir da aplicação de trinta e nove questionários a diferentes gestores, diretamente envolvidos com a política de promoção da igualdade racial (ver Quadro 3).

³ www.mec.gov.br

A participação em dois Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, nas Pré-Conferências Distritais e na II Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial, no Distrito Federal, permitiu algumas adaptações antes da aplicação dos questionários, no Fórum de Diversidade (abril/2009) e nas Pré-Conferências do Distrito Federal (maio/2009). Depois, com base em algumas observações, pequenas inserções foram feitas antes da aplicação do questionário em outros dois eventos, a Conferência



Nacional de Promoção da Igualdade Racial/Conapir e o Fórum de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais (junho/2009).

Na Figura 2.1 sistematiza-se o percurso da investigação procedida, tendo o NEN como central em face de seu papel desencadeador do presente estudo.

Figura 2.1

Fluxograma da Construção, Análise das Informações e dados a partir do NEN

b) Adaptações e alterações nos Questionários

Com base nas perguntas elaboradas pelo NEN aplicadas também aos gestores selecionados no Fórum (abril/2009), após avaliação preliminar das respostas e dada a possibilidade de participação nas Pré-Conferências Distritais, adaptamos e aplicamos o questionário para todos os gestores presentes no GTE da II Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial.

A primeira alteração foi a inserção de uma questão sobre o conhecimento da terminologia do Artigo 26-A, conforme adotado neste estudo, e não lei 10.639/2003 (Quadro 4). Como o conteúdo da Lei já foi incorporado à LDBEN, considera-se que tal referência carrega consigo um sentido simbólico e também de obrigatoriedade, que tenciona outros sentidos, dialoga com a cultura do racismo e se apresenta como resultado efetivo de resistências de ordem cultural e política norteada pelo coletivo negro ao longo dos anos. Trata-se da lei máxima da educação brasileira e, politicamente, sua efetividade seria mais ampla como artigo 26-A da LDBEN nº 9.394/96.

Todavia, observamos, na Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial, do Distrito Federal, no GTE, que a referência feita era desconhecida da maioria dos participantes. Já a Lei 10.639/2003 lhes era mais familiar. Muitos dos gestores presentes demonstraram desconhecer o referido artigo, embora, demonstrassem alguma percepção prática da temática racial na área de educação, menos que nas áreas de geração de renda-emprego e saúde, com maior apelo no conjunto.

Os trinta e nove questionários foram desmembrados em dois blocos sistematizados: O I Bloco - Implementação da Lei, com três perguntas sobre a lei, as mesmas propostas pelo NEN, e o II Bloco - Visões e Convicções dos gestores da educação antirracista, com quatro perguntas formuladas nesta pesquisa, compõe o capítulo 5 e amplia percepções, pois busca captar de que forma, na visão dos gestores, as categorias raça e classe se mostram imbricadas no processo de constituição de uma sociedade com menos desigualdades e mais equidade de tratamento entre brancos e negros.

No Bloco II, buscou-se captar, de forma mais direcionada, a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre as desigualdades raciais e sociais e a cultura do racismo institucionalizada (Quadro 4).

O Quadro 4 mostra as perguntas feitas e o percurso da pesquisa.

Quadro 4.
Questões feitas aos gestores sobre a implementação do art. 26-A
em seus municípios - 2007-2009

Questões	Eventos
I Bloco - Implementação da Lei	GTs de Educação em que as perguntas foram aplicadas.
1. Você tem conhecimento da alteração do Artigo 26-A? E sobre o conteúdo alterado?	II Conferências Distrital (verbal) Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR(junho/2009)
2. Como está a implantação da lei 10639/03 em seu município/Estado?	Carta-Consulta NEN Fórum Estadual de Diversidade (abril) II Conferências Distrital (verbal) Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR
3. Sua secretaria tem realizado atividades de formação continuada para os professores sobre história africana e Afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais? Quais as principais dificuldades sinalizadas nesse sentido?	Carta-Consulta NEN Fórum Estadual de Diversidade (abril) II Conferências Distrital (verbal) Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR
4. O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?	Carta-Consulta do NEN Fórum Estadual de Diversidade (abril) II Conferências Distrital (verbal) Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR
II Bloco - Visões e Convicções	Eventos em que as perguntas foram aplicadas.
5. Como você compreende as relações raciais no Brasil?	II Conferências Distrital Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR
6. Quais os principais fatores da desigualdade social no país?	II Conferências Distrital Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR
7. Segundo dados estatísticos recentes, os negros são a maioria dos desempregados nas principais regiões metropolitanas brasileiras e são também os que mais evadem das escolas. Qual a sua opinião a esse respeito?	II Conferências Distrital Fórum Estadual de Diversidade (junho) CONAPIR
8. Alguma das questões acima causou algum desconforto ou dúvida ao respondê-la? Se positivo, a que atribui esta sensação?	II Conferências Distrital (verbal) Fórum Estadual de Diversidade (junho) Conapir

Fonte: Elaboração própria.

c) Estados e municípios selecionados para a pesquisa

A seleção dos municípios foi feita a partir da natureza das respostas dos gestores. O contato com as visões e convicções de coordenadores e representantes dos Fóruns Estaduais e Municipais de Diversidade e Educação Étnico-racial, de técnicos da educação, professores, militantes e demais sujeitos envolvidos com a implantação do art. 26-A nos vários municípios brasileiros abriu um leque de possibilidades.

Efetivamente, de 25 a 31 de junho, num período de seis dias, os principais gestores responsáveis pela implementação da Lei estiveram em Brasília. A realização da Conapir e do Fórum de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais (junho/2009) foi, voltada para a análise da temática racial no documento- referência para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorrerá em 2010.

Esse encontro contou com a presença de representantes da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara), e gestores de todos os estados brasileiros e de alguns municípios. Ampliou-se assim, a coleta de mais informações sobre a região Norte por meio da aplicação de questionários e entrevistas cobrindo uma lacuna no material da Carta-consulta do NEN, pois havia apenas uma resposta para essa região.

Relatados os critérios e a necessidade de adequação do curso da pesquisa, passamos à apresentação da metodologia para a apresentação dos dados e análise qualitativa das informações.

d) Análise Qualitativa dos Dados

Os dados serão apresentados a partir de uma análise nacional com foco nas cinco regiões geográficas, embora, pelas diferentes metodologias utilizadas, em duas partes distintas, mas interligadas: 1) coleta de dados e análise documental do NEN, da Undime, Secad e SEB; 2) análise dos questionários aplicados em dois momentos distintos, embora conectados: i) análise geral da implementação da Lei a partir da consulta do NEN; e a ii) análise mais focada coletadas a partir da observação-participante com gestores diretamente envolvidos com a área de diversidade étnico-racial, de abril a junho/2009.

No Quadro 1- Sobre a Lei (p.21), que analisa o perfil dos gestores consta trinta e oito participantes, para trinta e nove questionários, pois a gestora, representante de Goiânia, participou de dois eventos, em ambos, como Coordenadora do Fórum. No mais, todos os respondentes estavam nos GTEs nos eventos citados (Quadro 3), cujo foco foram as políticas de diversidade, com destaque para a política da igualdade racial.

Em todos os casos, as definições das atribuições não devem ser vistas de maneira rígida, pois foram agrupados como gestores e profissionais da Educação os que assim se identificavam, e outros que também assim atuam, entretanto, optaram por se identificarem como representantes do movimento negro ou movimentos sociais. Na mesma linha, a única referência à sociedade civil organizada não quer dizer que os demais não o sejam. Essa foi a única informante que não pode ser citada nos outros tipos mais específicos, pois atua como Conselheira Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente, inclusive, sendo a única que apresentou uma visão idílica do processo.

Na sistematização de dados, a necessidade de tornar a explicação mais organizada forçou outras categorizações amplas, que não, necessariamente, conseguem expressar a multiplicidade de possibilidades que cada situação carrega. Elas foram utilizadas neste estudo para tornar mais didáticas e ordenadas as interpretações sobre as visões de mundo e convicções dos gestores, e abrir outras estradas para estudos futuros. Diferentemente da definição de gestores educacionais para a educação básica, cuja formação obrigatoriamente seria feita em cursos de Pedagogia, licenciatura plena ou nível de pós-graduação, conforme artigo regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (SANTOS, 2008, p.10). Para efeito deste estudo tornou-se necessário uma tipificação basilar dos gestores da educação antirracista, denominados aqui como **gestores ausentes/alheios, gestores sensíveis e gestores proativos**.

Toda esta dinâmica, ordenou e qualificou de que gestor se fala. Portanto, quando se refere a gestor, trata, especificamente, do gestor do art. 26-A/da Lei 10.639, acionado como gestor da lei e/ou gestor da educação antirracista. Aquele cidadão anônimo, individual ou coletivo, professor ou dirigente, ativista/técnico das secretarias de educação federal, municipal e estaduais, representantes de NEABs, do movimento negro ou da sociedade civil organizada; uma gama de cidadãos que se colocaram neste estudo envolvidos com a implantação da lei, de diferentes maneiras e intensidade. No seu cotidiano, esses gestores da lei, materializam a política antirracista revelada. Uma gestão restrita, disforme, mas a gestão da lei como ela se dá, sem planejamento, execução e avaliação concatenados, aprimorados; com eficácia duvidosa em alguns locais, mais estruturada em outros, mas sem maquiagem.

Desta forma difícil, embaralhada, complexa, as políticas de ação afirmativa estão se viabilizando na realidade concreta, e, como este estudo não se fia nas aparências, mas na essência, a essência se mostrou assim. A realidade brasileira impregnada da cultura negra imputa os sistemas de ensino/às escolas a sua vertente mais equivocada e cruel, a cultura do racismo.

Desta feita, desfilou aos olhos desta pesquisadora várias posturas ora excludentes, ora intercambiáveis, daí as terminologias utilizadas de **gestor ausente/alheio, sensível e proativo**.

O presente estudo está assim apresentado:

As **Considerações Iniciais** busca retratar a complexidade do objeto de investigação - a relação raça, classe e gestão na educação básica brasileira, anuncia as motivações e a relevância social, política e acadêmica desta tese no contexto da desigualdade brasileira. De outra parte, comporta uma explicação detalhada sobre as bases metodológicas da investigação, associando o método do materialismo histórico dialético e a pesquisa empírica sobre a implementação do artigo 26-A da LDBEN.

O Capítulo 1 - Aproximações teóricas acerca das categorias raça e classe na interface com a educação - recupera a atualidade do método materialista histórico dialético para a compreensão da relação raça, classe e gestão no âmbito das políticas educacionais e expõe os limites das visões economicistas para captar as intervenções efetivas das visões de mundo e convicções nos rumos das políticas públicas propostas. O capítulo 2 - Gestão, raça e classe - insere-se no âmbito da cultura política e busca captar as relações dos cidadãos com o sistema político, consubstanciado na política educacional implementada:

- i) pelo Ministério da Educação, com foco nas ações da Secretaria de Educação Básica/SEB e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e;
- ii) por uma instituição que visa a articular as políticas nacionais às políticas municipais, a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime).

Avaliou-se ainda nesse capítulo 2 a qualidade da relação entre elas e a prioridade dada por essas instituições às políticas que promovam a diversidade étnico-racial e a educação antidiscriminatória e antirracista, como possibilidade de elucidar algumas raízes da desigualdade racial e social nos sistemas escolares.

O Capítulo 3. foca na atuação do NEN e revela a clivagem entre a formulação e a implementação de uma política educacional, e as diferentes formas articuladas por este coletivo negro para contornar a fragmentação e a descontinuidade e fazer valer suas convicções sobre igualdade racial, social e democracia, tendo como principal mecanismo de atuação a educação e a informação.

Outro eixo do estudo aborda as visões de mundo e convicções dos gestores diretamente envolvidos com a implantação da lei. O capítulo 4. Visões e Convicções

dos gestores proativos - implantação do artigo 26-A interligado à análise institucional, revelou os vínculos e distanciamentos entre os gestores nas diferentes instâncias - federal, distrital, estadual e municipal. Na continuidade, o capítulo 5. Visões e Convicções dos gestores proativos - raça e classe, no âmbito da cultura política, demonstrou como diferentes gestores percebem as orientações do MEC e a obrigatoriedade legal da inserção da temática racial, para a consolidação de uma sociedade democrática. Expõem ainda, novas formas de se relacionar com o Estado brasileiro via políticas públicas. No conjunto e permeando todo o estudo, as visões de mundo, convicções e práticas anunciadas pelos gestores desnudaram faces indigestas da cultura negra na educação básica, dentre elas a cultura do racismo.

CAPÍTULO 1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS CATEGORIAS RAÇA E CLASSE NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

Este capítulo pretende refletir sobre algumas contribuições do pensamento marxiano e marxista para o estudo da relação entre raça e classe, no campo da educação pública brasileira, no sentido de responder a seguinte questão: em que medida o método do materialismo histórico dialético contribui para o estudo das políticas de ações afirmativas no Brasil, no âmbito da educação antirracista?

Com base em análises investigativas contemporâneas, compreende-se o materialismo histórico dialético como possibilidade para explicar não apenas as relações econômicas, mas também a força dos embates entre os sujeitos históricos no âmbito da cultura e dos costumes. Esse fluxo, desencadeado pelas demandas sociais, ordena uma perspectiva de análise em que as partes interajam com o todo “produzindo novas realidades e novos conhecimentos” (MARTINS, 2008, p.147). Assim, ao levar em conta a dinâmica cultural brasileira, entende-se raça, classe na interface com a educação, como eixos importantes para compreender a organização da sociedade e seu movimento histórico ao longo dos anos.

Para aproximar da profundidade dos eixos elencados, pode-se dizer que raça assumiu posição de destaque não só pelo fato de cerca de 50% da população brasileira se autodeclarar negra, mas principalmente pela constituição culturalmente racializada das relações no Brasil, com conflitos de diferente natureza; classe, por tratar-se da análise de uma sociedade capitalista com grande concentração de renda; e a educação, por ter-se tornado, no contexto moderno, um objetivo a ser atingido, como sinônimo de progresso e possibilidade de mudança social.

No contexto capitalista brasileiro, torna-se necessário compreender em que medida a valorização das diferenças de classe contrapõe-se ao reconhecimento do preconceito e da discriminação racial, interferindo na implementação da política educacional antirracista proposta pelo artigo 26-A da LDBEN. Assim, neste capítulo analisa-se e reflete-se sobre as contribuições do marxismo para o estudo da raça e classe como categorias de análise, na tentativa de identificar como se evidenciam as ações e práticas de racismo na educação pública brasileira.

A educação ocupa posição singular nas mudanças sociais contemporâneas. As tendências, a partir da década de 1990, sinalizam para transformações efetivas nas relações sociais e culturais. A internacionalização da economia, a globalização da comunicação, o desenvolvimento tecnológico afetam o campo social e educacional. Em

contrapartida, paralelamente ao processo de disseminação dos valores dominantes de acordo com as regras do mercado financeiro; grupos, associações, organizações, entidades de classe, uma gama de sujeitos coletivos vem promovendo uma integração cultural, religiosa e étnica, evitando a assimilação cultural e impulsionando outros movimentos em direção às identidades, culturas e valores que lhes são significativos. Eles exigem participação nas instâncias de poder e colocam em cheque os percursos pensados, *a priori*, pelo Estado e/ou pelo setor privado, em benefício do mercado.

Tanto a fragilidade da confiança cega na mão invisível do mercado como os limites das políticas públicas de caráter universalista nunca foram tão expostos. Em conformidade, torna-se cada vez mais visível que o desempenho escolar resulta de vários fatores que extrapolam o sentido de competência por mérito individual. Cruzam-se oportunidades com vivência escolar, acesso a meios culturais, pertencimento étnico-racial, orientação sexual e identidade de gênero, situação socioeconômica e condições familiares, além da identificação ou não com o currículo escolar. Situações que se apresentam como parte de um conjunto que interfere na permanência dos estudantes na escola, na relação ensino-aprendizagem com qualidade, e para sua inserção no conturbado mundo tecnológico, com participação cidadã.

Nesse universo, torna-se relevante considerar a leitura que se tem feito sobre os processos políticos desencadeados pelos sujeitos coletivos como “formas de opressão particulares”, sem, contudo, abstrair-lhes a força desarticuladora do capitalismo:

“[...] os limites mais profundos da sociedade burguesa não foram postos em evidência por estes sujeitos coletivos em suas lutas e narrativas contra as formas de opressão particulares, mas suas reivindicações sinalizaram para o fato de que o capitalismo, apesar de se apresentar, desde suas origens, como um projeto societário voltado para o reconhecimento dos indivíduos, na condição de sujeito de direitos, não cumpria sua promessa de igualdade e liberdade, mesmo numa perspectiva formal, para todos os indivíduos sociais [...]” (BOSCHETTI *et. al.*, 2008, p. 67).

A expressão “formas de opressão particulares” das autoras é controversa. Percebe-se como um conjunto de lutas impetradas por diferentes sujeitos e agrega visões de mundo e convicções que expõem os limites do capitalismo. Mas minimiza que, com esses novos sujeitos coletivos na cena política, as análises centradas no poder de força do operariado ganharam outra dimensão. Outras formas positivas de lidar com as contestações e reivindicações políticas organizadas, com suas especificidades culturais e suas diferenças econômicas, tornou-se um dos grandes desafios impostos ao Estado e aos sistemas educacionais nacionais.

Nesse contexto, dois fatores parecem consenso i) o protagonismo dos movimentos sociais e ii) a centralidade da educação e das escolas nessas mudanças. Não se pode ainda perder de vista a relação escola-sociedade-mercado e as imposições culturais e políticas externas e internas. Ao mesmo tempo, refletir sobre formas de lidar com a revalorização da educação induz a pensar formas de compreender, sob diferentes enfoques, as desigualdades racial e social no Brasil tendo como parâmetro este todo social em ebulição.

1.1. Contribuições e limitações do materialismo histórico dialético

Vive-se hoje (2009) mais uma crise financeira e econômica. A análise sobre o desenvolvimento do capital exige considerações, com o mesmo grau de importância, sobre as fragilidades do mercado globalizado, os equívocos da crença na mão invisível do mercado e as reivindicações dos movimentos sociais organizados, ONGs, entidades de classe, associações. A emergência da demarcação do aceite e do respeito às diferenças sinaliza que a exigência por justiça (re)distributiva extrapola o âmbito das operações financeiras e de análises do comportamento do mercado, exige considerar a cultura, as visões de mundo e convicções que motivam os novos movimentos sociais, mais politizados e organizados, a interferir no ordenamento do Estado.

Trata-se de uma “maioria ativa” (GUIMARÃES, 2006), que aponta os limites da economia capitalista, confrontando a manutenção do mesmo formato de exploração, dominante *versus* dominado. Cada vez mais se aglutinam em torno de outras demandas tão importantes como a sobrevivência material; sujeitos coletivos que forjam identidades políticas, interpelados por questões sociais atuais e acionam outras, forjadas em outros contextos e tempo histórico, mas que continuam tendo sentido na luta contemporânea. Valores e crenças unem diferentes sujeitos em torno de objetivos comuns, de respeito ao sentimento de pertencimento, e desencadeiam diferentes práticas culturais, cotidianas e reais.

Nesse contexto, exige-se a referência à categoria raça como um constructo social e considerar o preconceito e a discriminação racial como conceitos empíricos originários de raça, que permitem analisar um fenômeno cultural e social mais complexo, ainda que na sociedade brasileira, a cultura do racismo seja negada. Assim, parte-se do método dialético para analisar a categoria raça, que, embora seja uma ideia criada - já que não existem diferenças raciais no sentido biológico que originou o termo, trata-se de uma construção social que interfere nas relações sociais no Brasil e lança luz

para compreender a obrigatoriedade da implementação do artigo 26-A na educação básica.

A vinculação entre a politização combativa da maioria ativa contemporânea mencionada e a iminência dessa política educacional antirracista tem a ver com a configuração política da luta impetrada pelos negros no Brasil. Os negros expressaram, ao longo dos anos e de forma diferenciada, seu descontentamento em relação à dominação e as formas de tratamento discriminatórias. Nas últimas décadas, passaram a expressar sua disposição para sustentar, política e publicamente, junto aos demais parceiros da sociedade, sua visão de mundo, valores, ética e estética, e sua não aceitação com os números da discriminação e a desvalorização da cultura afro-brasileira.

O que antes era guetos culturais, comunidades-terreiros (centro, casa, cabana, tenda, roça, ilê), foi estendido ao espaço urbano e aos locais de decisão política. Atualmente, valores, ícones e símbolos da cultura africana e afro-brasileira transitam abertamente, estabelecendo elos aqui e ali com signos semelhantes, embora recriados e reelaborados; assim, constitui-se uma cultura negra que se amplia em diferentes facetas, de forma complexa. A identificação da cultura negra se dá pelo desvelamento das visões de mundo e convicções que leva o ser humano a relacionar-se com seu semelhante (e dessemelhante), convivendo com outros parceiros, negando e/ou afirmando os traços negros da cultura brasileira, estando ou não verbalizando a incoerência do preconceito e da discriminação raciais.

Por mais contraditório que o termo cultura negra possa parecer, não se trata de uma evocação a um conjunto de práticas homogêneas, finca-se no complexo e conflituoso campo da cultura, e se refere à receptividade que os signos afro-brasileiros têm tido no cenário nacional. Isto não significa que este trânsito seja sempre harmônico, muito pelo contrário. Mas, mesmo quando são negados, eles são decodificados, ou seja, instituem a especificidade do ser negro e parte de seu significado no contexto histórico do país.

Esses movimentos de aceitação, negação, proximidade e afastamento dizem respeito a uma materialidade histórica que assinala para a organização dos homens em sociedade e aponta suas formas de lidar com a questão racial. Assim, busca-se compreender esta materialidade histórica por meio do método dialético. Entende-se que as visões de mundo e convicções interiores são centrais na relação dos homens entre si e com a natureza. A persistência da disseminação da cultura afro-brasileira, não obstante todo o movimento contrário de negação e desmonte da contribuição negra na história brasileira, e a amplitude dessa cultura adquirida em meio a negros e não-negros,

demonstram o quanto a ideia de raça se materializa e está intrincada nas relações sociais, e necessita, pela recorrência e efetividade, ser analisada em profundidade.

Assim, a opção pelo método dialético marxiano ancora-se na definição feita pelo próprio Marx:

“Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1987, p. 16).

O racismo mais do que uma ideia, como prática cultural, estrutura as relações sociais no Brasil, entretanto, permanece obscuro, embora se materialize por meio de ações e práticas culturais, visões de mundo e convicções interiores, pouco investigadas, a despeito de poder ser constatado na diferenciação real entre brancos e negros.

Esta tese ao adotar o materialismo histórico dialético para a análise da cultura, não objetivou melhorar ou aperfeiçoar o marxismo dialético. Longe disso; tal feito mereceria estudos específicos e exigiria um cabedal teórico vasto e de conhecimento profundo das obras marxianas. Com cautela, o que nos move é o reconhecimento de que no paradigma teórico-metodológico marxiano há uma relação orgânica entre o movimento histórico-social e o processo do conhecimento (MARTINS, 2008, p.147). As condições materiais de sobrevivência contemporâneas evocam um olhar atento para a historicidade das relações sociais e apontam para a visibilidade dos pressupostos e da lógica marxista de análise da realidade, que não foi superada e, recorrentemente, é acionada como possibilidade teórico-metodológica de explicação do real, em diferentes contextos ou tempo histórico.

Na Alemanha, as condições econômicas datadas de fins do século XIX levaram Marx a um estudo aprofundado do período, com um fim específico, compreender as contradições do regime capitalista considerando o fenômeno da industrialização e da pobreza como faces de uma mesma moeda, o modo capitalista de produção.

A partir do conceito da dialética hegeliana, Marx rompe com a forma idealizada que fundamenta a concepção metafísica de Hegel, e busca na realidade, compreender, dialeticamente, as condições materiais de subsistência.

“Minhas inquirições levaram-me à conclusão que nem as relações legais nem as formas políticas podem ser compreendidas seja por si mesmas ou na base do assim chamado desenvolvimento geral da mente humana, mas que ao contrário elas se originam nas condições materiais da vida [...]” (MARX, 1991).

O método empregado para a análise das condições materiais de sobrevivência, Marx chamou de materialismo histórico dialético. A descrição do seu método que, segundo ele, foi pintada com o “*emprego que a ele dei, com cores benévolas*” (1987) foi citada por M. BLOCK :

“Em uma palavra, a vida econômica oferece-nos um fenômeno análogo ao da história da evolução em outro domínio, o da biologia. [...] Os velhos economistas não compreenderam a natureza das leis econômicas porque as equiparam às leis da física e da química.[...] Uma análise mais profunda dos fenômenos demonstra que os organismos sociais se distinguem entre si de maneira fundamental como as diferentes espécies de organismos animais e vegetais[...]. Marx nega, por exemplo, que a lei da população seja a mesma em todos os tempos e em todos os lugares.[...] Afirma, ao contrário, que cada estágio de desenvolvimento tem uma lei própria de população. Com o desenvolvimento diferente das forças produtivas, mudam as relações sociais e as leis que as regem. Quando Marx fixa, como seu propósito, pesquisar e esclarecer, desse ponto de vista, a ordem econômica capitalista, está ele apenas estabelecendo, com o máximo rigor científico, o objetivo que deve ter qualquer investigação correta da vida econômica. [...] O valor científico dessa pesquisa é patente: ele esclarece as leis especiais que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento, a morte de determinado organismo social, e sua substituição por outro de mais alto nível. E esse é o mérito do livro de Marx.” (MARX, 1987, p.15-16).

Nesse trecho de Bloch (*apud* MARX, 1987) o reconhecimento do movimento da história, da mudança e da transformação das relações sociais expresso na frase “*cada estágio de desenvolvimento tem uma lei própria de população*” se dá sob a batuta da ordem econômica, conforme explicitado, com “*o desenvolvimento diferente das forças produtivas, mudam as relações sociais e as leis que as regem*”. Marx reconhece a fidelidade desta leitura sobre seu método, embora a veja como “benévola”.

Para Bloch, Marx fixa-se na análise da ordem econômica por uma questão de rigor metodológico “*para uma investigação correta da vida econômica*”. Tal afirmação denota coerência naquilo que Marx considerou como essencial em sua teoria, o estudo da lógica do capital, como motor da história dos homens, por outro lado, se distancia de qualquer leitura determinista sobre o método dialético.

Em seu método dialético de análise, aparência e essência são compreendidos numa unidade de contrários. Marx busca analisar na emergente sociedade industrial do século XVIII, sob a aparência do real, a sua forma contraditória - a essência. O que seria essa essência? Compreender que a riqueza na sociedade capitalista se refere à acumulação de mercadorias. Estas satisfazem as necessidades humanas em quantidade e qualidade e são geradas no processo de produção (MARX, s/d). Marx parte do método abstrato-dedutivo por “aproximações sucessivas”, dos conceitos mais abstratos para os

mais concretos, sem simplificações (SWEEZY,1983) e leva em conta um grande número de fenômenos reais, para tentar compreender a essência das leis que regem uma dada sociedade. Daí, sua obra se estruturar a partir de uma perspectiva de totalidade histórica.

A busca da totalidade histórica torna-se uma das grandes contribuições de Marx, mas trata também de um dos pontos controversos de sua teoria. Marx não a enfoca de uma forma determinista, pura e simplesmente, mas a partir do estudo das relações de produção capitalista. Todavia, reconhece que dobrar o desejo, as crenças, as convicções dos indivíduos e grupos até eles se constituírem em classe de proletários, demandou muitos conflitos e tensões.

“Foi preciso que decorressem séculos para o trabalhador “livre”, em consequência do desenvolvimento do modo de produção capitalista, consentir voluntariamente, isto é, ser socialmente compelido a vender todo o tempo ativo de sua vida, sua própria capacidade de trabalho, pelo preço de seus meios de subsistência habituais [...]” (MARX,1987, p.307-308).

Esse trecho desvela algumas referências feitas às práticas dos indivíduos e dos grupos constitutivos sob o que o autor veio considerar como o conceito de classe. Marx (*op. cit.*), em sua opção teórico-metodológica sobre o estudo das condições materiais de sobrevivência, especificamente as relações econômicas capitalistas, por vezes sinalizou que diferentes aspectos atrelados à cultura e aos costumes também integravam a materialidade conflituosa da luta de classes.

No presente estudo, busca-se compreender na história do Brasil, os conflitos raciais e sociais que levaram os homens a modificarem,ou não, sua forma de pensar e fazer, suas concepções de mundo. Como cada período adquire características segundo um modo de produção econômico e cultural específicos, que engendram relações também sociais que metamorfoseiam e dialogam entre si ao longo do tempo.

Mesmo Marx, embora identifique uma estrutura econômica determinante na Inglaterra dos séculos XVIII, à época da burguesia, em que explodem os antagonismos de classe, quando a “sociedade se divide cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas classes que se opõem frontalmente: burguesia e proletariado” (MARX, 2000), percebe nas relações concretas de produção e sobrevivência outros elementos estruturantes visíveis, que emergiram juntamente com a luta de classes.

Marx, não obstante, priorizar em suas análises a estrutura capitalista de produção e de dominação, demonstra uma percepção acurada do universo simbólico e cultural que se constituía e era constituído nas relações econômicas. No real, Marx extraiu elementos

que para cada grupo são constitutivos das classes e evocam diferentes reações por parte da burguesia.

No Manifesto Comunista (2000) há referências à complexidade da sociedade e das diferentes formas de lutas entre os diferentes sujeitos históricos (patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos, aprendizes, servos), que Marx identificou como classes, por focar na estrutura econômica que começava a ganhar corpo e a exercer a dominação sobre as diferentes experiências sociais, costumes e cultura, condizentes à sobrevivência de cada um destes grupos. Diz

“Nos primeiros tempos da História, por quase toda parte, encontramos uma disposição complexa da sociedade, em várias classes, uma variada gradação de níveis sociais. Na Roma Antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos. Na idade Média, senhores feudais, vassallos, chefe de corporação, assalariados, aprendizes, servos. Em quase todas estas classes, mais uma vez, gradações secundárias” (MARX, 2000, p.9).

Konder (2001), ao refletir sobre os limites e possibilidade das teses marxianas e sua dialética, para a leitura da realidade crítica da história no século XXI, assinala que Marx analisou a relação entre os homens via modo de produção, no universo da luta de classes, mas reconheceu que os homens não são comandados pelas classes, mas que atuam como “membros de uma classe”(p.106). Pois, para Marx *“Não se trata de saber que objetivos este ou aquele proletário ou até o proletariado inteiro, tem momentaneamente. Trata-se de saber o que é o proletariado e o que ele será historicamente obrigado a fazer de acordo com este ser”*. (MARX e ENGELS, s/d, p.55).

Afirma ainda:

“Podemos concluir de todo o desenvolvimento histórico até os nossos dias que as relações coletivas em que entram os indivíduos de uma classe, e que sempre foram condicionados pelos seus interesses comuns relativamente a terceiros, constituíam sempre uma comunidade que englobava esses indivíduos unicamente enquanto indivíduos médios, na medida em que viviam nas condições de vida da mesma classe; trata-se, portanto, de relações em que eles não participam enquanto indivíduos, mas sim enquanto membros de uma classe. Por outro lado, na comunidade dos proletários revolucionários que põem sob o seu controle todas as condições de existência e a dos membros da sociedade, produz-se o inverso: os indivíduos participam indivíduos” (MARX e ENGELS, 1984, p.83).

Depreende-se do trecho, que a individualidade irá aflorar quando os proletários tiverem *“sob seu controle todas as condições de existência e a dos membros da sociedade”*. Ou seja, a participação das classes nos conflitos políticos ocorre sem que, segundo Marx, jamais o político seja reduzido ao econômico (KONDER,2001). Marx

mostra que as classes estão por trás da luta, mas que as iniciativas políticas não são comandadas mecanicamente pelas classes, e que, por trás das classes há indivíduos pensantes que agem como coletivo, classe, quando “*condicionados pelos seus interesses comuns*”. Esse é um processo complexo e cheio de mediações e contradições.

No livro “O Capital” quando analisa a luta pela jornada normal de trabalho (MARX, 1987, p. 300-345), Marx percorre um longo período do século XVI ao século XIX analisando como os donos dos meios de produção, os fabricantes, os produtores de trigo, os trabalhadores, se situavam no processo da luta. As classes vão se formando a partir de alianças, e estas se dão em função da passagem da consciência de classe em si para classe para si.

As lutas dos inspetores de fábrica para obrigar os patrões a respeitarem o horário legal de trabalho; as reclamações dos inspetores ao Ministro do Interior, em 1844, pela impossibilidade de controlar os fabricantes; as reclamações das mulheres pelo direito ao controle do trabalho nas fábricas por doze horas, enfim, uma gama de diferentes relações conflituosas ocorria nos distritos rurais ingleses devido ao choque entre as novas relações trabalhistas e os direitos comuns vigentes, ou seja, a cultura local, material, concreta.

Nos dizeres de Marx:

“Nos distritos rurais ingleses, às vezes um trabalhador é condenado à prisão por ter profanado o domingo, trabalhando no jardimzinho de sua casa. O mesmo trabalhador é punido por violação de contrato, se falta ao trabalho, aos domingos, nas usinas metalúrgicas, nas fábricas e papel ou de vidro, mesmo que seja por convicção religiosa. O Parlamento ortodoxo não tem ouvidos para a profanação dos domingos, se é praticada com o fim de expandir o capital” (MARX. 1987, p. 300).

Nessa nota, Marx percebe que outras convicções moviam os trabalhadores fazendo-os se ausentar do trabalho, no caso, a “convicção religiosa” ou mesmo “cuidar do jardimzinho de sua casa”. No cerne dessa análise, ele vê a cultura e os costumes da época que subjazem à condenação sofrida pelo trabalhador por profanar o domingo, vê as visões de mundo, convive com os costumes, a cultura fosse das “diaristas das peixarias e das casas de aves”, dos inspetores, dos fabricantes, enfim, dos inúmeros sujeitos do processo que por diferentes motivos reivindicavam a supressão dos trabalhos aos domingos. Entretanto, para o autor, o que contou foi a lógica do capital que se estruturava e transformaria cada um dos trabalhadores em trabalho humano abstrato, e não concreto (MARX, s/d). Daí, perceber o trabalhador como aquele que agrega valor à produção, sua ausência será sentida e punida apenas, e quando, afetar a produção.

Assim, segue uma multiplicidade de demandas e ações condizentes às vivências dos diferentes grupos divididos em classes, cada uma delas, com seus costumes e a cultura que as move, nos embates com o capital. Nestas circunstâncias Marx (2000) afirma:

“Na prática política, portanto, eles [os burgueses] se unem em todas as medidas coercitivas contra a classe trabalhadora. Na vida comum, apesar de suas frases pomposas, curvavam-se para apanhar as maçãs douradas caídas da árvore da indústria e para trocar verdade, amor e humor pelo tráfico de lã, açúcar e beterraba e destilados de batata” (p. 47).

Nessa citação, percebe-se que diferentes respostas foram dadas pela burguesia aos diferentes sujeitos do processo. “Verdade” para alguns, “amor” e “humor” para outros, são estratégias necessárias nos jogos de tensão que perpassa o modo de produção, a cultura e os costumes. No século XVIII, a cultura e os costumes davam mostras de sua força no processo da luta de classes e Marx identificou-os nas relações de produção, reconheceu estas relações político-culturais no cerne do processo econômico, mas para ele o que contou foi a motivação da luta de uma classe, proprietária dos meios de produção, contra a outra, expropriada dos meios de produção.

Na lógica do raciocínio das teses marxianas, compreende-se que a cultura e os costumes vistos na dinâmica histórica, foram secundarizados, pois implicaria considerar a cultura, os modos de vida e a mente humana no processo de formação dos indivíduos que se constituem e são constituídos na classe. Para Marx, as bases econômicas eram o capital, o trabalho assalariado e a propriedade fundiária. A luta de classes surgia dos embates entre proprietários dos meios de produção e os expropriados desses meios.

As referências à contribuição marxiana seja para compreender a crise financeira atual (2008-2009) e/ou a iminência de políticas de ações afirmativas, conecta-se à leitura feita sobre o século XVIII na sociedade burguesa, quando identifica as fragilidades das percepções sensoriais, aparentes:

“[...] diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meios de realizar seus fins privados, como necessidade exterior. Todavia, a época que produz este ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (e, de ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento [...]” (MARX, 1978, p. 104)

Constata, pois, que o homem social só pode isolar-se em sociedade. As repetições que se dão em diferentes épocas históricas resultam de determinações díspares e divergentes, inserem-se num conjunto complexo que possui elementos comuns e não estão disponíveis na aparência, situam-se na essência. No exercício de interpretação do processo produtivo, Marx fornece balizas para compreender a lógica do

capital em diferentes épocas, seja num recuo, ou avanço da história, sinaliza ainda para a relação entre a produção, não como particular, mas como parte de certo corpo social, que exerce atividade numa totalidade maior.

Por outro lado, o método dialético empregado permite compreender muito mais do que a relação entre a produção em geral, os ramos de produção, em particular, e a totalidade da produção, o processo luta de classes (MARX, 1978), permite analisar, em sociedades capitalistas, outros conflitos, outras lutas. Entre o tradicionalismo e a economia política, permite analisar as incongruências entre o discurso propagado e o praticado. Daí este estudo, com base no materialismo histórico dialético, explorar as interfaces entre raça, classe e educação e analisa no contexto da cultura, as visões de mundo e convicções interiores dos gestores da educação, em suas práticas costumeiras e nas relações cotidianas que emperram a implementação do artigo 26-A da LDBEN.

1.2. Aproximações acerca do marxismo, cultura e democracia.

A teoria marxiana aponta para a transformação e superação das relações sociais capitalistas de exploração. A história atual (2009) sinaliza para articulações políticas de uma maioria ativa que junto ao operariado, tem fundado novas relações sociais em meio à dominação do capital. Vive-se uma luta por justiça social e por efetivação dos direitos republicanos. E o que aqui se pretende é refletir sobre os limites do pensamento marxiano, na sua forma dogmática e determinista de apropriação, e recuperar a sua contribuição para pensar os rumos da democracia na atualidade.

Assim, busca-se compreender em que medida o pensamento marxiano contribui para entender as estradas abertas para a democracia, a partir da referência às categorias raça, classe na interface com a educação. E de que forma subsidia pensar a cultura negra em suas diferentes faces e a cultura política no bojo da desigualdade racial e social.

Para os críticos da teoria marxiana, os chamados pós-marxistas, analisar a cultura e os costumes seria impossível a partir dos escritos marxistas devido ao seu “economicismo cru”. Para Wood (2006), ao contrário, são esses que ameaçam excluir o próprio Marx “do alcance da possibilidade teórica” que o mesmo criou.

De acordo com o quadro de referência pós-marxista, é simplesmente impossível, por exemplo, rejeitar o ‘economicismo cru’ - em geral entendido como determinismo tecnológico - e ainda assim acreditar na política de classes, na centralidade do conflito de classes na história, ou na primazia da classe trabalhadora na luta pelo socialismo. Se uma classe trabalhadora unida e revolucionária não surgir pronta do desenvolvimento natural das forças produtivas do capitalismo não existe ligação orgânica ou ‘privilegiada’ entre a classe trabalhadora e o socialismo, nem entre as condições econômicas e as forças políticas. Em outras palavras, mais uma vez, onde não existir

determinação mecânica simples e absoluta, existe a contingência absoluta. E era uma vez Marx e o materialismo histórico dialético (p. 53).

Dessa perspectiva determinista assinalada pela autora, abstrai-se a possibilidade do estudo da cultura e dos costumes por meio do materialismo dialético. Para os pós-marxistas, a tradição, os valores e a cultura são desprezíveis em prol do estudo da luta de classes e das relações econômicas. Nesse viés, visões e representações de mundo estariam no âmbito das ideologias, pois se constituiriam na consciência, na mente humana, e Marx já afirmara que *“Não é a consciência do homem que determina sua existência, mas sua existência social que determina sua consciência”* (MARX, 1983. cit.).

Entretanto, Marx (1978: 117) reafirma ainda:

“O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, modo que difere do modo artístico, religioso e prático-mental de se apropriar dele. O sujeito real permanece subsistindo, agora como antes, em sua autonomia, fora do cérebro, isto é, na medida em que o cérebro não se comporta se não especulativamente, teoricamente. Por isto também, no método teórico, o sujeito – a sociedade – deve figurar sempre na representação como suposição [...]”.

Neste trecho, o método do conhecimento se apresenta como uma “teoria do reflexo de perspectiva histórico-dialética” (MARTINS, 2008), visto que, o “correto é começar pelo real, pelo concreto” (MARX, 1978), e cada período histórico, na sua opinião [de Marx], possui suas próprias leis.

Desta feita, o movimento da história e o sentido de totalidade concreta aparecem como uma totalidade de pensamentos. Marx soube romper os compartimentos estanques que permaneciam fragmentários, visto não ser possível ao homem captar de um só lance toda a totalidade histórica. E constatou, por detrás do aparente isolamento dos fatos, as relações, o movimento de conjunto que por meio da resolução das contradições emerge uma realidade ou um pensamento mais complexo (LEFBVRE, 1963, p. 35). Assim, a perspectiva da consciência como o “concreto pensado” deve ser considerada, por se tratar da “epistemologia presente no marxismo originário” (MARTINS, 2008).

Para Martins (*op. cit.*), dada a possibilidade de visão abrangente da realidade, ao sujeito dotado de pensamento racional, como reproduzidor mental da realidade, torna-se possível captar o movimento do todo. Mas isto não explica a rejeição completa à existência do não racional em Marx.

A teoria marxiana aceita a existência do não racional como uma assertiva. Entrementes, ele constitui-se, de fato, naquilo que os homens ainda não tomaram consciência, seja porque não se detiveram devidamente sobre ele, com os meios heurísticos que lhes estão disponíveis na atual fase do desenvolvimento das forças produtivas, seja porque, nas condições presentes, ainda não há técnicas suficientemente desenvolvidas para dar conta da análise e compreensão. Aplicados os meios e os métodos adequados – que, se já não existem, é possível de serem forjados em outras condições, com o desenvolvimento científico e tecnológico -, tudo se torna passível de ser conhecido, o que faz com que a teoria marxiana do conhecimento tenha como um de seus axiomas o postulado de que é factível conhecer as realidades que se nos apresentam em sua totalidade (p.141).

Fazendo jus a esta “postura gnóstica do materialismo” (p.141) em que nada parece fadado a permanecer desconhecido, devem ser consideradas como áreas ignoradas, àquelas que ainda não foram passíveis aos homens desvelá-las. Assim, o conceito de representação mais do que “suposição” (MARX, 1978), adquire outra amplitude que converge para o conceito de “concreto pensado”. A partir de um marxista, estudioso das práticas e representações, Roger Chartier (1990), compreende-se a ideia originária marxiana:

“As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com o real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido [...] dirige-se a práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo” (p.27).

Nessa leitura, as representações não são ideias abstratas, reflexo da realidade. Pelo contrário, são demarcações, objeto da história cultural, enfim, práticas que dão sentido ao mundo. Trata-se de uma perspectiva de análise que assume um tipo de representação, mais particular e historicamente determinado, que possui configurações próprias de um tempo ou de um espaço. São práticas que, pluralmente, por meio de mediações, constroem um significado para o mundo.

Na esteira dessas reflexões, a partir do método dialético e dos autores marxistas que não se limitam à história econômica e sim se inserem no universo da história social e da história cultural, este estudo ao recuperar as visões de mundo e as representações

sobre a cultura negra no Brasil, lançou luz sobre a cultura do racismo e as formas de manifestação da cultura política que se desnuda na implantação do artigo 26 -A da LDBEN. Por meio da documentação e das ações dos gestores da educação antirracista foram analisados não como ideologia, teoria do reflexo de perspectiva histórico-dialética, mas no sentido de Chartier (1990), como representações que dão sentido ao mundo, que se constituem como práticas culturais contraditórias e/ou complementares.

As visões de mundo, convicções e representações que permeiam a implantação dessa política educacional antirracista inserem-se na cultura escolar e desvela, no âmbito cultural, político e social, formas enraizadas da cultura negra, seja na sua negação e/ou afirmação. De outra parte, desnuda diferentes maneiras de ver e fazer a democracia na atualidade.

Assim, emerge a historicidade do racismo e do racismo institucional dado a conhecer nos sistemas de ensino, por meio das ações dos gestores da educação. No processo de implantação dessa política antirracista consubstanciada no art. 26-A, os conflitos raciais apresentaram-se como práticas culturais estruturantes das relações sociais. A partir do referencial de autores marxistas (CHARTIER, 1990; THOMPSON, 1998) que se colocaram fora da vertente do “economicismo cru” (WOOD, 2006), analisou-se o peso da cultura negra na configuração da sociedade capitalista brasileira e na implantação de políticas educacionais.

Os escritos do historiador inglês E. P. Thompson (1998) foram selecionados para esta compreensão das mediações entre as práticas racistas no ambiente dos sistemas de ensino e as desigualdades racial e social que assolam o Brasil. Para Thompson, as determinações estruturais se dissolvem ou reafirmam na experiência social cotidiana, e nessa perspectiva não há determinismo, e por vez, as leis econômicas “dão lugar à vontade e à ação humana” .

É na esteira desta análise que se inseriu o estudo da relação raça, classe e gestão por meio do método dialético, como uma possibilidade de compreender a iminência dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, sua participação política e a luta pela democracia, reconhecida como “soberania popular”. Uma maioria ativa que se apresenta na cena política como um filete contestatório, com potencial para constituir-se numa alternativa contra os desatinos do capitalismo. Para tanto, raça e classe são tomados como categorias de análise, e embora a cultura e as relações econômicas apareçam atreladas, pois são fundamentais na análise dos jogos de poder contemporâneos, nos embates por participação política e políticas públicas; destacaram-

se, nas falas dos gestores, as referências à cultura negra em sua relação com a educação de qualidade e a democracia.

Desta feita, o movimento desta tese se conecta com a relevância cultural que perpassa os estudos sobre políticas públicas na atualidade em que subjaz o reconhecimento do que passou a ser considerado como “política de identidades”. Constituem-se em visões de mundo que estruturam as lutas, entre outros, de negros, homossexuais, mulheres, idosos, impetradas por indivíduos, grupos, organizações, instituições de classes. Enfim, uma gama de movimentos sociais que ganharam visibilidade no Brasil com suas reivindicações políticas, mais especificamente após 1970, e no mundo a partir da segunda guerra mundial.

As mudanças ocorridas nos centros de forças capitalistas levaram à reestruturação das instituições estatais, favoreceram a socialização do poder ao invés do “elitismo congênito do liberalismo”. A expansão da esfera pública e dos direitos sociais em detrimento da lógica particularista do capital foi potencializada pela maioria ativa, grupos articulados por percepções, visões de mundo e identidades que forjaram a participação na arena política das negociações, conseqüentemente, forjaram a formulação de políticas públicas direcionadas às suas demandas, universo em que se insere o art. 26-A.

“Ao invés de opor a dimensão social da emancipação ao caráter meramente político da liberdade na doutrina liberal, tratar-se-ia de opor à eticidade política liberal um outro campo ético-político que requalificasse a própria natureza das instituições estatais e privadas que organizam a vida social” GUIMARÃES (2006, p.233).

Em face da diversidade dos sujeitos atuantes forjando condições mais democráticas, a universalidade contraposta ao particularismo do capital não pode mais ser pensada como imanente ao proletariado. A mudança histórica das relações capitalistas para relações mais igualitárias e democráticas demanda o reconhecimento da potencialidade dos trabalhadores a partir de suas crenças e convicções, valores e expectativas, somado aos diferentes sujeitos que têm forjado mudanças concretas. Cotidianamente, uma maioria social e política vem ocupando os espaços decisórios e fazendo valer a sua compreensão de mundo e de relações sociais. E, nesse sentido, a democracia como soberania popular só pode ser projetada a partir das “maiorias ativamente políticas no seio do pluralismo irrestrito” (GUIMARÃES, 2006):

“[...] a universalização contraposta ao particularismo do capital não pode ser pensada a partir de uma dimensão imanente ao proletariado. Esta universalidade só pode ser pensada no plano ético-político, projetual, pragmático no sentido amplo do termo. Este universalismo projetual, só pode

*alcançar legitimidade se elaborado a partir do critério da soberania popular, das maiorias ativamente políticas no seio de um pluralismo irrestrito, já que não há apenas um projeto de socialismo nem se quer a ciência expulsando a opinião e a ética da política. Isto significa retornar o marxismo ao solo do republicanismo, levando este toda a potência crítica do seu anticapitalismo. Que o proletariado, por se definir pela própria contradição com o capital, seja a classe potencialmente mais em condições de vir a desenvolver projetos alternativos ao capitalismo não faz dele necessariamente uma classe universal nem revolucionária” (GUIMARÃES, *op.cit.*, p. 234).*

Tal leitura assinala perspectivas para a transformação do que está posto como “regra do jogo”. Para a construção de um novo Estado deve-se “incorporar desde já o princípio legitimador das maiorias ativas”. Este princípio legitimador, em regime de pluralismo e liberdade, poderia alavancar uma fase ofensiva contra os direitos do capital.

A maioria ativa contemporânea, longe de se acomodar com a desigualdade econômica e se contentar em participar apenas do debate democrático, numa cidadania passiva, despolitizada que delega ao Estado a “proteção” do cidadão que se coloca na condição de “parte consultiva”, pelo contrário, configura-se numa cidadania ativa. Seu enfoque é para a distribuição do poder de classe, em que ocupe uma “parte deliberativa de políticas públicas”. Como sujeitos coletivos exigem o cumprimento dos princípios democráticos concomitante ao desmonte do poder de uma classe.

Assim, ao invés de entender esse processo de participação dos movimentos sociais nas instâncias de poder, apenas como cooptação e acomodação, advinda das artimanhas do “caráter meramente político da liberdade na doutrina liberal” (GUIMARÃES, 2006, p.233), pode-se pensar em novas possibilidades forjadas na arena política a partir da dimensão social e cultural aberta pelos processos de emancipação política, que ganharam corpo desde meados do século XX. A retomada do critério de soberania popular (GUIMARÃES, *op. cit.*; WOOD, 2006; MÁFIA, 2006) abre alguma esperança, pois pode vir a abalar as relações e a própria natureza das instituições estatais e privadas que organizam a vida social.

Com base no estudo da cultura negra desvelada das ações públicas federais e municipais, para a implantação da política educacional antirracista, constatou-se a inseparabilidade da cultura, dos valores e das formas de ver o mundo como parte essencial a ser considerada nesse critério de soberania popular.

Essa perspectiva insere-se no campo ético-político. Ele sinaliza para a consolidação da emancipação humana desde que esta maioria ativa, em sua diversidade constitutiva, não seja considerada engessada no etnocentrismo, com o olhar voltado

apenas para si mesmo; muito próximo à época em que Marx elaborou sua teoria, restrito ao princípio da “valorização do capital e da mercantilização da vida como estruturante da civilização capitalista”(GUIMARÃES, 2006). Mesmo porque, à época, não se assinalava as contradições próprias da cultura feminista, das lutas antirracistas, da consciência ecológica, da contraposição ao pensamento conservador no plano da sexualidade. Essas ações só ganharam visibilidade num viés mais articulado politicamente em meados do século XX. Ou seja, há de se considerar a cultura, convicções e motivações que impulsionam os conflitos nos diferentes contextos, demonstrando os limites da análise econômica marxiana e abrindo estradas para estudos contemporâneos. As demandas societárias de hoje são outras e não podem, nem devem, ser desmerecidas, correndo-se o risco de toda participação e conquista tornarem-se um mecanismo de acomodação e cooptação.

A mundialização ou a globalização do capital evocam a solidez da leitura marxiana sobre a lógica capitalista de dominação. Todavia, o movimento em direção à soberania popular exige ainda, de todos que estão engajados na transformação social, uma perspectiva ampla social, política e cultural de análise. Torna-se necessário não só compreender as relações produtivas, mas também as crenças, visões interiores e convicções que têm forjado a movimentação política pelo direito à cidadania.

Desse modo, a democracia e a cidadania apresentam-se como a grande contradição do capitalismo contemporâneo. Para Maffía (2006):

“À polaridade entre igualdade e diferença (a justiça como redistribuições dos recursos sociais ou como valorização das identidades culturais, sexuais, raciais ou de outro tipo) se opõe a exigência de tratar com equidade indivíduos ou grupos diferentes. À polaridade entre público e privado se opõe a exploração de espaços contra-hegemônicos de participação política, onde as relações políticas são relações de poder em todas as esferas, e se debate tanto os limites do espaço do íntimo como os limites da intervenção e obrigações do Estado” (MÁFIA, *op. cit.*, p.191).

A democracia exige reflexões amplas sobre os limites e obrigações do Estado na consolidação de relações mais igualitárias e equânimes, e ordena a articulação política, cultural e organizada da maioria ativa tencionando essa transformação, com vistas à “desnaturalizar todas as formas de hegemonia e subordinação” (p.191). A atualidade do marxismo está no reconhecimento de que a luta por soberania, participação, emancipação política e humana determina uma crítica vasta à sociedade capitalista.

O capitalismo realiza um novo salto [o primeiro diz respeito ao trabalho e a industrialização]. O sujeito social amplifica-se. As novas tecnologias estendem a base material de sua reprodução [...]. Assistimos também a uma busca de novas fronteiras de acumulação, frente às crises tanto do capital produtivo

como do capital financeiro: a agricultura camponesa que deve ser convertida em uma agricultura reprodutivista capitalista, os serviços públicos que devem passar ao setor privado e a biodiversidade, como base de novas fontes de energia e matéria prima. O resultado é que, agora, todos os grupos humanos, sem exceção, estão submetidos à lei do valor, não somente a classe operária assalariada (subsunção real), mas também os povos nativos, as mulheres, os setores informais, os pequenos camponeses, sob outros mecanismos financeiros – preço das matérias-primas ou dos produtos ou dos produtos agrícolas, serviços da dívida externa, paraísos fiscais etc. – ou jurídicos – as normas do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BIRD) e da Organização Mundial de Comércio (OMC) -, tudo isso significando uma substituição formal”(HOUTART, 2007, p.422).

Marx assinalava que o capitalismo destrói a natureza e os seres humanos. Houtart, no trecho acima, reafirma isto. Contudo, a lógica capitalista foi institucionalizada e a mudança exige uma ação estrutural, globalizada, de sujeitos determinados com agendas precisas.

Houtart (2007) ainda contribui com o seguinte chamamento à complexidade da conjuntura atual:

“Se se tratar de afirmar que a transformação social exige muito mais que a tomada do poder político formal, executivo ou legislativo, esta perspectiva é plenamente aceitável, mas se significar que mudanças fundamentais como uma reforma agrária ou uma campanha de alfabetização podem ser realizadas sem o exercício do poder, é uma total ilusão” (p.425).

Para que a democracia formal, “confinada a uma esfera puramente política e judicial” (WOOD, 2006), se transforme em uma democracia, cuja soberania popular seja considerada, torna-se necessário um mergulho fundo nas formas de desigualdades que se capilarizam na sociedade capitalista. Para outra sociabilidade que não a proposta pelo capitalismo, determina-se aprofundar estudos sobre as desigualdades de raça, gênero, geracional; além da socioeconômica. Se se pretende contribuir com estudos que caminhem para a consolidação da democracia é preciso o exercício investigativo de juntar a parte ao todo, na aparente fragmentação contemporânea. Ou seja, corrobora-se com a afirmação de Marx, o capitalismo destrói a natureza e homens, mas não a todos os homens. As contradições, os conflitos resultam das brechas e falhas do projeto capitalista (im)posto, projeto este cada vez mais questionado em suas bases, por uma maioria ativa e consciente de suas potencialidades. O espírito do republicanismo vem sendo forjado no processo, democracia *versus* capitalismo, e assim se dá o movimento da história.

Por isso, o estudo de políticas públicas exige rigor e reflexões mais profundas. Avaliar a implementação de uma política educacional antirracista tornou-se uma

oportunidade de estar num dos núcleos dessas discussões. A importância dada pelos gestores da educação às políticas públicas desvela os diversos formatos da cultura política no Brasil, e como a democracia, por meio da implantação de políticas públicas, está se legitimando como um dos canais de negociação e redefinição dos rumos da sociabilidade brasileira. A assunção de cargos e postos de decisão por parte de lideranças dos movimentos sociais atende à busca por espaços de cidadania forjados nas instâncias deliberativas. Entretanto, a ocupação dessas instâncias de poder irradia-se por vários caminhos e apresenta diferentes posturas dos gestores frente ao artigo 26-A da LDBEN.

Neste estudo, constataram-se diferentes facetas desse movimento. Dentre os gestores em educação, uma parte, de fato, não quer a transformação e desconsidera qualquer referência séria à desigualdade racial, os **gestores ausentes/alheios**. Outros ocupam o poder político formalmente, pouco se envolvendo com a busca pela igualdade racial, desenvolvem uma ação ou outra sem a continuidade necessária, os chamados **gestores sensíveis**. Entretanto, os **gestores proativos**, mais afeitos e envolvidos com a temática racial, buscam manter viva a luta racial, criam estratégias de educar para o respeito à diversidade, rompendo os caminhos trilhados pela ilusão, e superando as dificuldades econômicas.

De outra parte, num contexto mais geral, sabe-se que as demandas do movimento negro impulsionaram a alteração do artigo 26-A e remontam ao Brasil - Colônia. Desde as resistências cotidianas, passando pelos capoeiristas, o quilombismo, as décadas de 1930 e 1940 [marco das lutas políticas mais organizadas via Frente Negra Brasileira (FNB) e Teatro Experimental do Negro (TEN)], até o pós-1970, com a busca por políticas de ações afirmativas para a população negra. Trata-se da reafirmação de valores cidadãos, étnico-raciais e africanos que, primeiramente, se inserem no âmbito da cultura e estão atrelados ao processo histórico conflituoso dos jogos do poder e também à luta pela igualdade de oportunidade no mercado de trabalho. Para muitos, nessa ordem de prioridade. Esse conjunto de ações e práticas, da luta histórica negra, em sua face positiva, e/ou seus reflexos nos sistemas de ensino, conforma-se como parte de um todo, sempre em movimento.

As diversas situações, seja a dos gestores da educação ou a dinâmica cultural negra delineada, conectam-se e interferem na implantação do artigo 26-A. A avaliação desse artigo tornou visível a necessidade de uma análise da lógica liberal, das raízes e configurações do Estado brasileiro em sua relação com a cultura negra e a cultura

política, incrustadas nas visões e convicções dos gestores da educação antirracista, sujeitos da pesquisa.

Desta feita, ampliou-se a percepção sobre as visões de mundo dos gestores envolvidos nos jogos do poder pertinente aos sistemas de ensino público, considerando as imbricações entre raça e classe, como categorias de análise. *A priori*, raça, pela forma desigual que brancos e negros vêm sendo tratados ao longo da história, como denota todos os indicadores sociais; e classe, pela possibilidade de lançar luz sobre as diferentes faces da desigualdade racial e econômica no Brasil. Mas, no decorrer desta pesquisa, ampliou-se o olhar. Para além da racionalidade do capital adentrou-se na complexa lógica da cultura negra, desvelando vários traços da cultura do racismo, além de permitir apreender as políticas educacionais numa dimensão mais ampla, cultural e concreta.

A luta por uma educação antirracista, apesar de materialmente fragmentada, pulverizada e díspare, ancora-se, juridicamente, em bases sólidas de respeito à identidade étnico-racial, à cultura africana e afro-brasileira, valorizados como intrínsecos ao combate à desigualdade econômica. Essa contradição, real e legal, apresenta-se na consciência da exclusão econômica e racial que impulsiona vários gestores a lutarem contra a cultura do racismo materializado no preconceito, na discriminação e na desigualdade racial. Estes, elementos reais que mantêm a sociedade dividida e interferem nas relações escolares; mas, outros, focam apenas em políticas universalistas para minorar a desigualdade social, alimentando uma democracia “estática”.

Além desses contextos, local, díspare e multifacetado e/ou nacional de afirmação do pertencimento étnico-racial acima, há também outras perspectivas de cultura negra, que se pretendem hegemônicas. No conjunto, essas formas-pensamento definiram a complexidade de abordagens sobre a temática racial. Por isso, as categorias classe e raça, e o conceito do racismo assumiram uma dimensão altamente imbricadas, mediante a certeza de que “construir um novo sujeito requer conceber e cimentar um vínculo com um campo político renovado” (HOUTART, 2007, 425).

Em se tratando de políticas públicas para a educação básica, num país com profunda desigualdade racial e de renda, desconsiderar as implicações das relações étnico-raciais, naquilo que se entende como educação de qualidade ou gestão democrática, significa tratar a parte como se fosse o todo, fiar-se na aparência, sem buscar conhecer a essência que pavimenta a exclusão na sociedade brasileira (KOSIK, 1986).

1.3. Raça e classe como categoria analítica

Por entender que, no âmbito da produção do conhecimento científico – muitos são os registros sobre a realidade a partir de suas determinações socioeconômicas – cientistas sociais, economistas e uma gama de intelectuais constataram a predominância da desigualdade de renda tendo como referencial a luta de classes. Tanto se produziu e repercutiu que integra o senso-comum e suas representações a noção de que o Brasil é um país desigual e que se vive num todo conflituoso entre dominantes e dominados. Paralelamente, na contemporaneidade, as lutas cotidianas de sobrevivência adquiriram um formato político além de econômico; sem desmerecer o seu peso na vida das pessoas, constatam-se outras demandas históricas, políticas e culturais que ordenam extrapolar visões sobre a realidade.

Assim, inserir a educação no debate, também encontra receptividade. A escola, assim como o trabalho se tornaram espaços efetivos da luta de classes, da produção e reprodução de valores, onde “se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas” (CURY, 1985, p. 13). Nesse âmbito, classe como categoria de análise, naturalizou-se, tornou-se decodificável, compreensível, independentemente se as análises são sobre o mercado, a religiosidade, educação, saúde; ou seja, tudo parece girar em torno da relação dominante *versus* dominado. O mesmo não se dá com a categoria raça. E este foi o desafio desta tese: analisar essa categoria analítica no contexto da educação brasileira, sem perder de vista as pressões externas, de âmbito nacional. Visto que categorias são instrumentos de investigação cunhados pelo pesquisador para apreender o objeto, assim se deu com raça.

Então, três pontos justificaram elevar raça a categoria de análise:

- raça no sentido cultural, social e político tem força para interpretar diferentes formas de manifestação do real, como se constata com a relação intrínseca entre as visões de mundo dos gestores e suas práticas de gestão do art. 26-A;
- raça se apresenta, no contexto social e cultural brasileiro, como um pensamento que estrutura as relações sociais, materializada no racismo, no preconceito e na discriminação racial como o concreto-pensado;
- nas escolas, a intensidade de considerar ou não a categoria raça determina diferentes dinâmicas, relações excludentes e outras, mais ou menos harmônicas, dependendo da forma como os conflitos raciais são tratados, assim, o racismo, originário de raça, torna-se o concreto-pensado.

Esse percurso tornou-se possível porque na produção do conhecimento, o pesquisador instrumentaliza-se para a análise da realidade, nesta investidura ele cria

instrumentos que iluminam outras possibilidades de análise do real. Trata-se de uma tarefa complexa, quando o contexto forja outra percepção do real e o ato de pesquisar exige conhecer e lapidar uma categoria analítica. No movimento social, os vocábulos têm consistência modificada, alterada, reconstruída, torna-se uso corrente, largamente embrenhado no senso comum.

Mormente, uma categoria se refere a uma construção do cientista/pesquisador para compor e circunscrever um constructo social que visa a explicar um fenômeno social, que extrapola a realidade local. Ao mesmo tempo, constitui-se numa explicação, um vocábulo que determina sentido e busca a essência do que se quer explicar. Portanto, categorias são construções teóricas, dinâmicas e transitórias, movimentam-se, reformulam-se, nas relações sociais e econômicas. Este foi o percurso adotado para pensar raça como categoria de análise. Assim, a assunção da categoria raça distancia-se do sentido biológico empregado pelas teses científicas racistas, evolucionistas, e passa a comporta-se nesta investigação como um constructo social (LEFBVRE, 1963).

Com esse entendimento, as desigualdades, no contexto brasileiro, se apresentaram com significativa movimentação em direção às categorias de raça e classe. Estudos na vertente de classe têm sido frequentes. Raça, paradoxalmente, tem sido muito mencionada, mas pouco assumida como imprescindível nos estudos sobre a realidade do país. Apesar das contradições que a categoria raça atrai como uma prática cultural e social, ela alçou visibilidade e independência na explicação das desigualdades racial e socioeconômica no país, mas de uma forma tímida, distante de seu potencial explicativo de faces da conjuntura social, histórica, cultural e econômica brasileiras.

No contexto geral, a lógica do capital enfronhada, estruturada e aceita no debate acadêmico e no senso comum, faz com que, qualquer outra motivação, para além do econômico, que impulse embates e conflitos sejam rebatidos como questão menor. Assim, as lutas culturais e políticas contra a desigualdade racial ocorridas ao longo da história do país, desde a chegada do primeiro escravizado, se perderam no processo de dominação ideológica capitalista.

Essas constatações confirmam o acerto em elevar raça como categoria central na análise das relações sociais brasileiras. Iniciativa esta que se depara com resistências tanto nas abordagens acadêmicas, quanto no senso comum. E, o mais agravante, entre vários gestores, potenciais implementadores do artigo 26-A. Assim, entre sensos e dissensos a política antirracista vai sendo construída.

As conexões estabelecidas entre raça, classe e gestão demonstraram que, assim como classe foi/é largamente percebida a partir do estudo das relações de produção, raça

também o é a partir do estudo da cultura, das visões de mundo e convicções interiores como estruturante das relações sociais e motor da história. Se o homem se realiza pelo trabalho, também se realiza pelos seus valores, crenças, em/na relação com os outros.

Pela experiência vivida e dada a conhecer no âmbito do imaginário coletivo, imaginário entendido como práticas que se inserem na memória coletiva (HALBWACCS, 1990), torna-se possível, adentrar no universo do significante negro, seja àquele que remete à derrota dos povos africanos perante o exercício da colonização européia, cristalizado na historiografia brasileira; seja aquele exibido, em função da cor da pele, que remete a divisores de leitura, tanto de 1) preconceito e discriminação racial e/ou de 2) afirmação do pertencimento étnico-racial.

Se, no primeiro caso, as análises apontam para a cor monocromaticamente negra da pobreza brasileira sem reflexões mais aprofundadas, relacionando diretamente pobreza com o negro sem chance de contraponto; o segundo desfila um feixe de diferentes práticas e significados de mundo. Esse impulsiona os sujeitos, que compartilham ou não os mesmos sentidos, a negociarem estratégias de ação que desencadeiam diferentes frentes de luta pela sobrevivência e pela manutenção de seus valores mais caros. Desse movimento emergiu uma luta cultural e social, organizada e estruturada politicamente, em que gerou as demandas por ações afirmativas. E, no âmbito deste estudo, desvelou várias articulações entre os diferentes tipos de gestores, no caso os **gestores ausentes/alheios**, os **gestores sensíveis** e os **gestores proativos**, explicitados mais adiante, para dar continuidade à educação das relações étnico-raciais necessária dentro e fora dos muros da escola.

No âmbito do imaginário coletivo, o estudo das práticas e fenômenos culturais, políticos e sociais, que elege raça também como central no contexto das relações escolares cotidianas, desnuda distintos movimentos, convergentes e divergentes, de continuidades e descontinuidades, permanências e rupturas.

Na relação presente-passado, verifica-se a experiência da coisificação do negro, da sua diferenciação pejorativa em relação ao branco, resquícios da escravização, que tanto desembocou em i) estudos que referendam análises economicistas, em que o negro escravizado, e mesmo o livre, sofre os impactos do capitalismo em função da sua cor de pele, e de seu despreparo para o mercado de trabalho (FERNANDES, 1965, 2007; SOUZA, 1997, 2000, 2003, 2005); ou ii) estudos que negam essa supremacia da análise de classe e afirmam que as concepções de negro e branco foram desenvolvidas como um discurso ideológico, no Brasil, antes da ideia de raça ganhar corpo na Europa do século XIX (HOFBAUER, 2003). Sendo assim, a ideologia do branqueamento aparece

como um diferencial e raça como um tema fundante na cultura brasileira, estruturando as relações desde o Brasil-Colônia.

Em um primeiro exercício de mapeamento analítico da categoria raça, a partir dos desafios do campo empírico composto das respostas à Carta-Consulta do NEN, desvela-se uma cultura negra complexa. A avaliação dos cento e trinta e três questionários aplicados em diferentes municípios sobre a implantação do artigo 26-A da LDBEN 9394/96, revela os limites das argumentações que focam no econômico, na classe social e minimizam os impactos da categoria raça na análise das desigualdades que assolam os sistemas de ensino.

Nesse universo, o conceito de cultura negra se evidenciou sob diferentes faces. Como afirmação do pertencimento étnico-racial se apresenta como cultura afro-brasileira (mormente recuperadas na memória social do período escravocrata) e nos signos reverenciados da negritude que atravessam os séculos (vestimenta, dança, alimentação e outros); na sua versão proibitiva, como cultura do racismo, se mostra, de diversas formas, na recusa aos indicadores da desigualdade racial, e, no cotidiano escolar, se materializa no preconceito e na discriminação racial e interfere na permanência e no sucesso de crianças e adolescentes negros nos ambientes educacionais.

A cultura negra se infiltra, pois, nos sistemas de ensino, sem, no entanto, nublar a crença no mito da democracia racial. E, como prática racista e ideologia está imbricada no imaginário coletivo e interfere na implantação de políticas antirracistas para a Educação Básica. Enfim, a cultura negra tanto aponta a cultura do racismo que remete a leituras sobre a negação do **ser negro**; quanto registra situações em que o **ter** se apresenta maior que o **ser**. Daí, as análises de classe, da desigualdade de renda, nublar a desigualdade racial, e outras leituras, em especial, que raça antecede à classe no Brasil. Perspectiva importante para não se correr o risco de considerar a cultura do racismo descolada da conjuntura econômica.

Várias visões fragmentadas sobre raça, desconectadas da estrutura social, se inscrevem nos atos cotidianos por meio do racismo, do preconceito e da discriminação racial e, desmerecem a dimensão que Mafessoli (2004) chamou de “forma”. Forma é uma metáfora que remete a “*uma vida social aliando os contrários, as continuidades e as descontinuidades, a ordem e a desordem, a efervescência e a banalidade*”, e que, ao mesmo tempo, acumula em longo prazo as informações da espécie humana e as entrega ao presente. É arcaica e atual, ao mesmo tempo, estável e dinâmica.

Aplicando a metáfora à categoria raça, dir-se-ia que ela não escapa das informações cotidianas, adquire novas formas, novos sentidos, mas conserva-se conectada com uma memória coletiva africana, real, mesmo silenciada na história do país. Nesse sentido, há uma cultura negra que se reformula na banalidade cotidiana, nas práticas dos cidadãos, na “forma”. Todavia, não perde a ligação com as referências significantes negro africanas.

Assim, esse estudo sobre raça, classe e gestão desvelou outros olhares sobre a influência da cultura negra na implantação de políticas públicas. Por seu turno, entende-se que rememorar o passado, a partir das experiências que se condensam na memória coletiva, conecta passado e presente e significa, menos que uma relação de causalidade, poder refletir sobre as experiências relativas ao sentimento de pertença à cultura negra. Isto posto, vale lembrar que este é o eixo presente nas Diretrizes Nacionais elaboradas com vistas à implementação do art.26-A/Lei 10.639/2003.

No vai-e-vem, presente-passado, partindo dos sujeitos autônomos, livres e/ou escravizados, das organizações, entidades e associações, o movimento negro apresenta-se, aparentemente, como uma contradição. Registra, pois, o movimento dialético que o constitui. Ao longo da história, para além dos signos de resistência negra que se compuseram os terreiros, as irmandades de cor, os espaços dos batuques e do samba, e a ocupação dos espaços públicos por políticas afirmativas; o coletivo negro convive com a contraditória afirmação e negação dos signos étnico-raciais (vestimenta, cabelos, gestos, dança, cultos afro-brasileiros) que dão significado ao mundo para muitos desses sujeitos.

Isto não quer dizer que não há uma conexão entre os negros em diáspora. Como também não quer dizer, em relação aos gestores em educação, que o conteúdo do art.26-A não está capilarizado e não é decodificado no imaginário coletivo. Pelo contrário, demonstra a complexidade de lidar com a cultura negra no país, ainda mais, com suas diferentes imbricações no contexto das políticas públicas. Esse movimento contraditório se fez notar no material consultado, tanto em relação aos gestores refratários à discussão racial, os **gestores ausentes/alheios**; como **gestores sensíveis**, que transitam entre a aceitação e a negação; e os **gestores proativos**, que decodificam e assumem a centralidade da cultura negra como valor e guia em sua gestão do art. 26-A.

A inexistência de sintonia harmônica entre todas as práticas culturais, seja dentro ou fora dos sistemas de ensino, indica que nem todos sentem e percebem a negritude da mesma forma. Por isso, refletir sobre cultura exige pensar em movimento/dinâmica, contradição, em processos constantes de recriação. Isto torna possível diferentes

percursos, até, por exemplo, que se reconheça os signos da negritude na experiência do preconceito e da discriminação racial. Caso típico são as referências a negros que se discriminam, pois introjetam as ideias do branqueamento, aceitam alguns valores afro-brasileiros e negam outros; de outra parte, há brancos que, mesmo negando a experiência da discriminação contra negros, sabem bem do que se está falando, pois seriam capazes de descrever várias situações humilhantes que atingem os afro-brasileiros.

Não se pode negligenciar a apropriação, folclorização e deturpação dos signos étnico-raciais ao longo do tempo; assim como da sua assunção equivocada para silenciar práticas culturais, ato este bem em voga na complexa construção do Brasil-nação e da identidade nacional, que não só obliterou a participação negra no processo, quanto se cristalizou na historiografia e no imaginário coletivo. O mergulho nesses movimentos culturais, políticos e sociais desvelou i) a educação como espaço de ocultamento e/ou elucidação sobre os conflitos raciais e a ii) importância do estudo da cultura no âmbito das políticas educacionais.

O papel da educação como *locus* de propagação da história negra ordena uma imersão no tecido social brasileiro. Não há como se descuidar e tratar isoladamente raça, classe e educação, se o objetivo for a transformação das relações estabelecidas. Assim, o peso da categoria raça, para além dos fenômenos econômicos, desnudou-se por meio das ações públicas empreendidas e da memória coletiva dada a conhecer pelos gestores em educação - sujeitos da pesquisa.

Discutir e analisar as relações raciais no presente baseado nas justificativas da “dívida histórica com a população negra” e/ou em resposta “à organização política do movimento negro que exige políticas afirmativas” fragiliza a análise dada à potencialidade do estudo de raça para compreender não só os (des)caminhos na implantação do art. 26-A, mas as relações sociais brasileiras. A contribuição proposta atua no desmonte de discursos e mitos e recupera as entranhas de uma lógica simbólica que determina comportamentos díspares. Ajuda ainda com análises que minam as bases de argumentações acadêmicas, as quais negam a existência da cultura do racismo com a suposta inexistência de conflitos raciais no país (FRANCISCO, 1999; FRY, 2005). Essas referendam, mesmo que neguem, o mito da democracia racial. Para essa vertente, que penaliza o negro e desmerece a cultura do racismo (SOUZA, 1997, 2000, 2003, 2005), conseguir ou não esta ou aquela colocação no mercado de trabalho, ter ou não o respeito às manifestações culturais afro-brasileiras, torna-se, respectivamente, uma questão de mérito ou oportunidade de convencimento.

Por meio do método dialético adentra-se no movimento concreto da raça e de algumas facetas da dinâmica cultura negra, entrelaçada e enfronhada nas visões de mundo, convicções interiores, ações e práticas dos gestores em educação. E ainda, se apresenta na literatura e na escrita da história do país, ora como o cancro social a ser extirpado, ora identidade nacional a ser preservada, nesse último, de forma nublada e limitada.

Tais visões, convicções e percepções encontram-se veladas, nubladas, sutis. Os registros históricos transformados em materiais didáticos cravaram a imagem de um povo brasileiro ora passivo, apático, distante das principais mudanças políticas ocorridas no âmbito da República (CARVALHO, 2001), com destaque para a inapetência ao desenvolvimento econômico e tecnológico tão difundido na sociedade europeia e norte-americana (FAORO, 1975; HOLANDA, 1995). Um país sem povo e sem nação, mas que foi atravessado por diversas culturas.

Na historiografia, até bem pouco tempo, os elementos da cultura brasileira nativa estruturavam-se a partir das raças “inferiores”, indígena e negra, então, a salvação seria o europeu, branco, cristão. Observadores estrangeiros identificavam, nessa visão deturpada, a impossibilidade do Brasil tornar-se uma nação. Em 1881, o Rio de Janeiro, se empanturrava “entre os índios e escravos, de um lado, calculados por ele [Louis Couty, biólogo francês] em uns dois milhões e meio, e os 500 mil proprietários de escravos. Do outro, vegetavam seis milhões de pessoas” (CARVALHO, 2001). O comentário afirma o pensamento preconceituoso da época e reproduz a ideia que nos anos 1930 será reformulada, maquiada e adaptada ao mito da democracia racial.

No bojo desse processo, pulsava uma cultura africana e afro-brasileira que, embora negada, rechaçada; se reformulou, mudou, manteve símbolos, significados, crenças e valores, os quais ajudaram a não sucumbir à avalanche de desmonte que se abateu sobre suas experiências culturais. Para muitos, a ligação com a raça negra, se fez no movimento de afirmação, e outros de negação aos signos da cosmologia africana.

Como um cata-vento, que é impulsionado pelo sopro do vento, se vira de um lado e de outro, sem deixar de se movimentar; as condições históricas desde os primórdios, mesmo não sendo as mais propícias, constituíram-se como signos de resistência. Para além da folclorização que se abateu sobre o candomblé, o batuque, as línguas faladas; outros elementos da cultura africana emergiram já adaptados, como a umbanda, o samba, o futebol, o carnaval, associações políticas e movimentos sociais identificados como da cultura afro-brasileira, configurando-se num feixe de realizações

da cultura negra. E, dada a sua capilarização na cultura brasileira, parceiros negros e não-negros passaram a se identificar, e/ou se coligar, a esses signos da negritude.

A cada retaliação, impedimentos de expressar sua cultura e/ou desconhecimento dos significados que as moviam, as populações negras iniciavam novas adaptações, circulares, contínuas e descontínuas - mais uma resposta ao sopro do vento. Vive-se um movimento cultural, histórico, afro-brasileiro, com todas as suas idiossincrasias e contradições, que se fez presente, circulou, foi, voltou, reduziu, acelerou, mas nunca parou, como um cata-vento.

Para compreendermos as diferentes receptividades ao avanço e conquistas das populações negras, é mister conhecer o movimento cata-vento da história. A iminência de políticas afirmativas no país, não se trata de modismos, ou cópias do estrangeiro, especialmente dos EUA (FRY, 2005), trata-se de reconhecer que houve em cada época, nas condições objetivas de sobrevivência, processos de resistências e lutas. A *“sociedade brasileira se encontrava disponível para este tema, caso contrário seria impossível explicar impacto da proposta e a velocidade com que este se propagou”* (SEGATTO, 2005).

O negro, sob a leitura marxiana, não foi considerado em sua especificidade de exploração, muito mais aviltante do que qualquer trabalhador branco europeu ou da América do Norte. A escravidão foi reconhecida por Marx como mais uma categoria econômica, e o negro relegado a parte do processo de produção capitalista. Ele priorizou o percurso metodológico construído para a análise da relação de exploração entre o proletariado e o patrão.

Outrossim, o objetivo aqui não é fazer juízo de valor sobre a postura de Marx, embora ela se preste a críticas, mas sim, afirmar a contribuição das teses marxianas que renascem de tempos em tempos, demonstrando o vigor e a solidez de suas reflexões e do método. A perspectiva marxiana aponta para uma análise global e histórica, que baseava-se na emancipação humana do proletariado, como classe de trabalhadores. Tudo que destoe disto foi lido por ele e seus seguidores, como fragmentar a luta contra o capitalismo. Neste estudo, reafirma-se a contribuição científica de sua produção, não só para entender o processo da luta de classes e os desequilíbrios do modo de produção capitalista, mas também, iluminar facetas da cultura do racismo, que Marx silenciou-se.

Para Hobsbawn (2008), em entrevista a Marcello Musto sobre “A crise do capitalismo e a importância atual de Marx”⁴, Marx não deve ser tratado como inspiração política e sim um caminho para entender o desenvolvimento capitalista:

“[...] uma inspiração política para a esquerda até que se compreenda que seus escritos não devem ser tratados como programas políticos, arbitrariamente ou de outra maneira, nem como descrições de uma situação real do mundo capitalista de hoje, mas sim um caminho para entender a natureza do desenvolvimento capitalista [...]”.

Na esteira dessas possibilidades, o método dialético revisitado reaviva outros sentidos para os “novos movimentos sociais”. A atualidade do método para a análise da realidade concreta possibilita que as discussões sobre raça não se desvinculem de um projeto de transformação para a democracia, e contra o capitalismo. Permite ainda, recuperar a credibilidade da luta anticapitalista que “ ‘o proletariado’ dividido e diminuído”, como cita Hobsbawn (*op. cit.*), perdeu como agente histórico da transformação social. Para isto, é necessário considerar outras formas de luta, cotidianas, concretas. Interessa-nos as visões de mundo, convicções interiores e valores que motivam os sujeitos, os grupos, sem perder de vista a perspectiva de totalidade que estrutura a complexidade das relações sociais numa sociedade capitalista. Assim, raça e classe não podem ser vistos desconectados, constituem fios estruturantes das relações raciais, sociais e econômicas na realidade dinâmica do país.

Com esse entendimento, a análise, agora, apresenta a historicidade da categoria raça e dos conceitos racismo, preconceito e discriminação racial na cultura brasileira a fim de contribuir para a compreensão dos números da desigualdade vigente.

Aparentemente, se considerássemos as evidências sobre as práticas do racismo, conceitos como raça, racismo, preconceito e discriminação racial deveriam ser conhecidos, entretanto, em face da dimensão política que os mesmos tomaram, e a complexidade do processo de descaracterização dos conflitos raciais, elucidar o entendimento que se tem sobre eles tornou-se essencial. A partir de reinterpretções impetradas pelo Movimento Negro Unificado, também diferentes intelectuais (GOMES 2003, 2005; MUNANGA, 2003, 2004, 2005; GUIMARÃES, 2004) em suas análises,

⁴ HOBBSAWN, E. *A crise do capitalismo e a importância atual de Marx*. Entrevista concedida a Marcello Musto. Revista Carta Maior, 29/set/2008. <www.cartamaior.com.br>

demonstraram como, historicamente, tais conceitos foram acionados, mudando de sentido.

O conceito de raça surgiu durante o século XVII, para categorizar espécies diferentes da flora, na zoologia e na botânica, em 1684, o termo passou a ser usado para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados. Contraditoriamente, com o passar dos anos, no século XX, devido ao progresso da genética humana, pesquisas e estudos avançados concluíram que “raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003).

O grande problema foi a hierarquização que às expensas dos avanços de parte da ciência, que revelou a fragilidade das provas sobre a “inferioridade” do negro, continuaram a ser referência para classificar e diferenciar indivíduos da raça “branca”, “negra” e “amarela”, com adjetivações como mais estúpida ou mais inteligente, mais honesta ou menos honesta, enfim, grupos que por suas características fenotípicas estariam mais subordinados à escravização e sujeição. Tais classificações geraram o estudo da raça, a raciologia. De cunho mais doutrinário do que científico, teorias raciais foram elaboradas, capilarizaram-se e constituíram-se em visões de mundo que continuam enraizadas nas relações de poder e dominação, nas relações cotidianas e formatam as representações que se tem sobre o **outro**, em destaque, o **ser negro**.

É neste sentido, racializado que:

“o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (MUNANGA, 2003, p. 4).

Assim, raça torna-se uma construção histórico-sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. Constituiu-se e é constituída no imaginário coletivo e pavimenta as relações cotidianas racializadas impregnadas na sociedade. Nesse contexto, elucidar suas diferentes faces é um dos passos para consolidar relações mais democráticas entre os cidadãos, daí a necessidade de precisar conceitos como racismo, preconceito e discriminação racial como desdobramentos do conceito originário, raça.

O estudo da cultura do racismo se apresenta sob diferentes significados na literatura especializada e no contexto deste estudo, isto exige um rigor em relação ao

possível esvaziamento de sua gravidade e dos seus efeitos nefastos, dada a alegação que o preconceito e a discriminação não são uma prerrogativas voltadas apenas contra negros.

De fato, entramos no século XX com a manifestação de diferentes tipos de racismos construídos com base nas diferenças culturais e identitárias, mas há especificidades que devem ser explicitadas. Se por um lado, no Brasil, o movimento negro exige o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva; de outro, os partidos e movimentos de extrema direita da Europa, reivindicam respeito à cultura “ocidental” local, como pretexto para viverem separados dos imigrantes árabes, africanos e outros países não ocidentais (MUNANGA, 2003, p.10).

Por assim ser, confundem as reivindicações por igualdade de tratamento entre brancos e negros por vezes que são tomadas à luz destas posturas européia e norte-americana, e são vistas como formas de segregacionismo impetrada pelos próprios negros, num país em que vigora a “democracia racial”. Nesse processo, a especificidade do racismo “à brasileira” (TELLES, 2003) se dilui na estruturação das relações sociais cotidianas, passando ora como coisa menor ou inexistente, ora como um malfadado “modismo” copiado da Europa e dos EUA e transplantado para o Brasil. Nesse sentido, vivemos a negação do racismo. E quanto mais esta situação perdurar, mais a desigualdade social fundada na estrutura racista brasileira se manterá.

Diante do exposto, o racismo aqui é entendido como *“um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual”* (GUIMARÃES, 2004, p.17). Estrutura-se em concepções e práticas, que podem se apresentar 1) como comportamentos, (re)ações resultantes da aversão em função de características fenotípicas (cor da pele, textura do cabelo, lábios grossos) e/ou 2) por um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 14).

A primeira (re)ação levaria à discriminação racial. Pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito, a partir da adoção de práticas que distinguem, diferenciam, separam em função de características físicas. Se, de forma direta, derivam de atos concretos de discriminação em razão da cor da pele; de forma indireta, expressam em “práticas administrativas empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório”, cujos resultados são identificados nos indicadores socioeconômicos sistematicamente

desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido - os **negros** - em relação aos resultados médios da população brasileira. Nos sistemas de ensino esta postura evidenciou-se em relação aos **gestores ausentes/alheios**, árdios defensores de políticas universalistas.

O segundo ponto mencionado, crença na superioridade da raça branca, diferencia-se das ações concretas discriminatórias, visto ser possível que o “auto-controle e as normas de conduta impeçam tal transmutação”(GOMES (a), 2005).

O impacto dessas visões se fez sentir nos sistemas de ensino desnudando esse campo tenso da cultura, o racismo dissimulado. Dentre os gestores da pesquisa, **os gestores sensíveis**, embora tenham demonstrado sensibilidade à causa racial, não investem, por diferentes motivos, à implantação do art. 26-A; optam por desenvolverem ações esparsas e/ou informar que este ou aquele professor está atuando com a lei, sem, contudo, tomar providências para consolidá-la de forma sistemática na rede de ensino local.

Com base na postura desses **gestores sensíveis** associada à descrição de Guimarães (2004, p.18), o preconceito racial “*seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas e estéticas de alguém, baseadas na ideia de raça*”, diríamos que esses agem preconceituosamente ao silenciar-se diante do racismo, pressionados por regras de conduta e convicções interiores.

Em relação aos **gestores ausentes/alheios**, pode-se dizer que o preconceito racial ocorre sob a carapaça da neutralidade. A promoção de políticas universalistas para aumentar os Índices da Educação Básica/Ideb, por parte desses gestores, invisibiliza a desigualdade racial, isso implica no argumento que todos têm os mesmos direitos; então, se não há como questionar os números da desigualdade que separa brancos e negros na escola, no mercado de trabalho, nos indicadores de saúde e, sendo os negros os que possuem os piores indicadores sociais, educacionais e de renda, subentende-se, na opção desses por políticas universalistas, que por mérito próprio (ou falta dele) os negros não conseguem alçar outros espaços.

Com base em Guimarães (2004), esta seria uma crença preconcebida nas qualidades intelectuais baseadas na ideia de raça biológica. Os gestores ausentes/alheios à temática racial sejam da SEB, sejam de municípios brasileiros que responderam aos questionários, expressando serem favoráveis ao discurso universalista, desvelaram suas crenças e convicções sobre a obrigatoriedade do art. 26-A. Com visão nublada desmereceram que, na condição de tomadores de decisão, com suas posturas alheias à

desigualdade racial, estão sendo preconceituosos e discriminatórios, alimentando na cultura do racismo contra negros, o racismo institucional.

Nesse contexto, o preconceito racial está longe de ser “apenas baseado na crença” conforme amenizado por Guimarães (2004). Está nas ações, modos de ver, agir e de encaminhar as políticas do seu lugar de gestor. E, em se tratando de gestores, tomadores de decisão e lideranças de movimentos sociais, sujeitos desta pesquisa, o preconceito racial atinge uma gama de pessoas, não só a instituição, mas a comunidade escolar como um todo; e ainda caracteriza-se pela inflexibilidade, tendendo a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem.

Neste estudo, o preconceito e a discriminação racial desvelam-se nas visões e convicções expressas pelos gestores. Suas opiniões podem expressar a negação da existência do racismo, desconsiderar, quiçá, a existência de tratamento diferenciado entre brancos e negros nos sistemas de ensino; em assim sendo, o preconceito conforma-se na discriminação indireta (GOMES, 2005). Encoberto, escamoteado, interfere na implementação do artigo 26-A da LDBEN. E no contexto dessas tensões, atitudes e práticas que os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação racial foram desvelados nas falas dos gestores em educação, na sua dimensão cultural, social, política e histórica.

1.4. Raça: potencialidades e limites conceituais

Mudanças têm ocorrido em relação às tensões da questão racial no Brasil, mas de forma lenta. Ao longo dos últimos anos, o que se percebe é que o consenso sobre a não existência do racismo começa a ser abalado. Nessas últimas quatro décadas (1970-2009), as discussões sobre a desigualdade social, notoriamente, assumiram uma perspectiva racial.

Essa visibilidade recente foi potencializada pela atuação do Movimento Negro, acrescida da prova irrefutável dos dados coletados por institutos de pesquisa como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e de diversos estudos (BATISTA & KALCKMANN, 2005; CAVALLEIRO, 2002, 2005; JACCOUD E BEGHIN, 2002; GARCIA, 2007; HASENBALG, 2005; HENRIQUES, 2002; PAIXÃO, 2009;) ao demonstrarem que a população negra em relação aos grupos de outro pertencimento étnico-racial, de forma recorrente, possui os piores indicadores de acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, e estão, em contrapartida, super-representados quando a referência é violência,

morte na adolescência, miséria. Esses indicadores formatam uma das faces da cultura negra no Brasil, a cultura do racismo que se reflete no cotidiano, nos sistemas de ensino e na sociedade em geral.

A persistência histórica do racismo, e, contraditoriamente, do conceito que o originou - raça, ainda que biologicamente se tenha provado que não existe, merece um estudo aprofundado, não apenas como legado do passado, mas como critério relevante no reordenamento das relações entre Estado e sociedade civil na contemporaneidade.

No que se refere especificamente à atuação do Estado, nota-se que não se considera o peso do preconceito e da discriminação racial na sociabilidade brasileira. Esse “esquecimento” tem a ver com o papel dos ideólogos da nação que em diferentes momentos escamotearam o conflito racial. Primeiro, referendaram a superioridade da raça branca e a necessidade do embranquecimento da população; segundo, forjaram uma identidade nacional mestiça, à época de instauração da República Brasileira em que conviviam os princípios liberais, na nascente ordem competitiva capitalista ; e terceiro, forjaram uma forma tradicional e enraizada de descaracterizar a capacidade dos negros.

Esses registros denotam que raça sempre esteve no cerne das questões a serem enfrentadas no país. Demonstra ainda que, longe de se desconhecer o problema racial, sua presença sempre foi tão latente que aglutinou diferentes elementos políticos, jurídicos e culturais para abafá-lo. A atuação dos ideólogos da nação e de intelectuais, juntamente com a omissão do Estado brasileiro, demonstra que o fazem com tanta perfídia, que independente de todos os estudos e dados estatísticos das últimas décadas, os conflitos raciais continuam descaracterizados e aparecem como “pano de fundo” para a análise da desigualdade social brasileira.

Mesmo que as desigualdades racial e social estejam imbricadas e alguns gestores demonstrem perceber isto, no caso dos **gestores proativos**, há também os **gestores sensíveis**, que ora as percebem entrelaçadas, ora destacam uma mais que a outra, e por vezes desconsideram o elemento raça. A análise dessas formas de gestão baseadas em visões de mundo e convicções compôs um quadro complexo, com um movimento ora complementar entre ambas as desigualdades; ora em separado. Quando isso ocorre, entende-se que a sociedade brasileira sai perdendo, pois não há a visão do todo e, em separado, ambas mostram-se fragilizadas para explicar desigualdade brasileira que julgam combater. No conjunto, ela é racial e social.

Esta visão, em separado, não se trata de prerrogativa dos gestores refratários, os **gestores ausentes/alheios**, ou mais receptivos, os **gestores proativos**; por vezes, as demandas das majorias ativas, incluindo o Movimento Negro, pelo respeito à diferença

também vêm sendo utilizadas desvinculadas das questões econômicas. Nesse sentido, a luta por direitos políticos não se estende ao esfacelamento, necessário, da desigualdade de renda.

Isto explicitado, parece que o capital não tem a tendência estrutural para a desigualdade racial ou opressão de gênero:

“A primeira característica do capitalismo é ser incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora [...]. Ao contrário dos modos anteriores de produção, a exploração capitalista não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extra-econômicas políticas ou jurídicas [...]. Na verdade, o capitalismo tem uma tendência positiva a solapar essas diferenças e a diluir identidades como gênero e raça, pois o capital luta para absorver as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-las a unidades intercambiáveis de trabalho, privadas de toda identidade específica.” (WOOD, 2006, p. 229).

Apesar de sua suposta “indiferenças estruturais”, o racismo, no capitalismo, foi o mais virulento conhecido, na prática e na memória coletiva. Nessa, gravado como resquício da colonização e da escravização, perde-se a dimensão de seu processo constante de criação e recriação cotidiana. O racismo como algo “natural” resulta do processo de hierarquizações das pessoas, vistas como raças, trata-se de dominação e mercantilização da vida. Fruto da sociedade capitalista e da escravidão moderna foi precisamente a pressão estrutural contra a diferença extraeconômica, que tornou necessário justificar a escravidão excluindo da raça humana, os escravizados, tornando-os não-pessoas, alheias ao processo normal da liberdade e da igualdade .

Nesse esfacelamento das diferenças extraeconômicas encontram-se os costumes, as crenças, a cultura dos escravizados que vigorava na rotina cotidiana, e foram duramente desestruturados em nome de um “homem econômico”, de uma civilização cujos valores giram em torno unicamente do acúmulo de mercadorias, do processo das relações de produção e de poder.

Essa perspectiva, que é própria do sistema capitalista de produção, fez/faz-se sentir também no Brasil, daí, o entendimento, equivocado, de que a busca por políticas de ações afirmativas diz respeito a um grupo de negros do Movimento Negro e não à sociedade brasileira como um todo, que urge uma mudança nas estruturas de poder.

A atitude de alguns marxistas de secundarizar e encarar as demandas por reconhecimento das identidades, valores e modos de vida de maiorias ativas como algo menor no processo revolucionário de consolidação da democracia, impede a percepção dos limites impostos por essa forma de encarar o real, originária da incompreensão sobre a riqueza das diferenças que constituem os seres humanos.

Thompson (1998, p. 151), no capítulo que trata sobre “A economia moral da multidão inglesa no século XVIII”, diz ser preciso retomar a gente comum como agente histórico, que a perturbação social não pode ser vista como mera reação a estímulos econômicos. O fato de a história social ter se mantido na retaguarda da história econômica, fez com que estudiosos identificassem como causa da perturbação social, naquele período, a fome e a pobreza. Entretanto, esse autor destaca, “o interesse cultural ou sociológico sério” está para além de concluir que as pessoas protestavam quando estavam com fome e na pobreza.

Para ele, a questão é: estando com fome, o que é que as pessoas fazem? Criam, reinventam, modificam! Desnadam-se como sujeitos culturais, sociais e políticos. Daí ser preciso entender: como o seu comportamento é modificado pelo costume, pela cultura e pela razão? Para Thompson, ao desmerecer estas questões, incorre-se no “reducionismo econômico crasso, obliterando as complexidades da motivação, do comportamento e função [...] A debilidade comum a essas explicações é uma visão redutora do homem [ao] econômico” (p.151).

A analogia que se faz da realidade brasileira, a partir do raciocínio de Thompson (1998) recompõe a análise da cultura e da cultura política para compreender as faces do racismo nos sistemas de ensino e interpretar o peso das visões de mundo, do comportamento dos gestores frente à obrigatoriedade de implantação de políticas antirracistas, visto que, o racismo infiltra-se nas relações cotidianas, ainda que camuflado, escamoteado e encoberto.

Ao desconsiderar o peso da cultura do racismo nos sistemas de ensino, restringe-se a percepção dos benefícios do desenvolvimento econômico, pois ao minimizar a recorrente desvantagem associada à cor da pele, concomitantemente, reduz a complexidade do ser humano, que está longe de comportar-se apenas motivado por relações econômicas, circunscrito ao sistema de classes sociais.

Tanto o senso comum como parte das Ciências Sociais, no Brasil, quando justificam a exclusão da população negra por outro viés que não o racismo, o preconceito e/ou a discriminação racial, embasam-se em um modelo de trabalhador construído a partir de uma visão de classe e, conseqüentemente, sobre o processo de modernização; ou seja, no universo da visão redutora do “homem econômico” (THOMPSON, 1998). Esse escamoteamento das identidades sociais, em prol do determinismo tecnológico é uma prática de esfacelamento da cultura no sistema capitalista.

Segundo Silvério (2005):

“O industrialismo, como sistema de organização econômica e social surgido da Revolução Industrial nos legou, dentre várias outras coisas, tanto a influência do aspecto material sobre o moral e intelectual quanto a ‘promessa’ de superação de todos os particularismos presentes nas organizações socioeconômicas anteriores. É por isso que vários cientistas sociais têm mantido que a industrialização e as forças da modernização tenderiam a diminuir o significado de raça e etnicidade em sociedades heterogêneas. Eles acreditavam que com o desmantelamento de pequenas unidades sociais particularistas e a emergência de grandes e extensas instituições burocráticas impessoais as lealdades pessoais (e dos povos) e identidade seriam primariamente direcionadas para o estado nacional mais que para comunidades raciais e étnicas”(p.142).

Entretanto, os resultados do desenvolvimento econômico, social, tecnológico, que caracterizam o mundo contemporâneo, revelam o oposto da perspectiva do trecho acima. Junto com a modernização, o aumento do reconhecimento da diversidade étnico-racial e a industrialização não propiciaram relações étnicas benignas ou a substituição da ordem étnica anteriormente estabelecida (SILVÉRIO, 2005).

Além disto, sabe-se que desenvolvimento econômico não resulta, necessariamente, distribuição de renda. No Brasil, o oitavo país em desigualdade social do mundo, milhares de brasileiros sobrevivem abaixo da linha de pobreza. Os tomadores de decisão, planejadores e gestores, implementadores de políticas públicas de caráter universalista, presos à percepção da desigualdade socioeconômica, desconsideraram o racismo individual e institucional que estrutura esta pobreza. Esse quadro vem lentamente mudando, forjado pelo Movimento Negro e por força dos dispositivos legais que obrigam o reconhecimento da cultura negra, seja na sua face de valorização da tradição afro-brasileira ou de combate às práticas de racismo.

As expressões e a materialidade do racismo na educação pública brasileira, invisíveis para alguns, conduziu à iminência de políticas de ações afirmativas. Com isto, a ideia de que o Brasil é um país desigual aparece hoje (2009), no discurso oficial, como sendo um dos graves problemas a ser enfrentado pelo Estado brasileiro.

Em 2005, a população brasileira era de 184.184.264 habitantes e os pobres representavam algo em torno de um terço desse total. Os 10% mais ricos detinham cerca de 46% da renda nacional, com um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* da ordem de US\$ 3,2 mil e cerca de 15% da população estavam abaixo da chamada “linha de indigência” (THEODORO E JACCOUD, 2005, p.103). Assim, diante dos dados, a desigualdade tornou-se incontestável, tamanho o fosso que separa ricos e pobres. Todavia, o mesmo não se dá em relação à desigualdade racial, independentemente dos negros

serem a maioria nessa “linha de indigência” . Sabe-se, mas não há o reconhecimento, com a mesma ênfase, do traço racial da desigualdade brasileira

Gestores e governos confirmam as desigualdades racial e social, mas não a existência da cultura do racismo. Corroborando com esta assertiva, a constatação de que as transformações que ocorreram na educação brasileira nas décadas de 1980 e 1990 não mudaram o quadro caótico em que se encontram os estudantes negros da educação básica no Brasil.

Segundo o Relatório do SAEB (2001):

“O resultado dos esforços empreendidos [pelo MEC] traduziu-se na melhoria gradativa ao longo da década e, especialmente, a partir de 1995, dos indicadores educacionais em nível nacional e em cada região per se. O primeiro ponto a ser destacado é a conquista da universalização do acesso à escola no Ensino Fundamental, com atendimento da população de 7 a 14 anos: 97% da população nessa faixa etária estão na escola (MEC/INEP e Pnad/IBGE). Tal crescimento – deve ser ressaltado – foi acompanhado pela expansão do atendimento ao Ensino Médio.

Esse quadro, que na perspectiva do Ministério da Educação (MEC), parece positivo muda quando se insere a temática racial. Com o recorte racial, os dados compilados tendem a expressar para as populações negras uma realidade bem diferente das populações brancas. Para elas, apesar dos avanços, a desigualdade permaneceu basicamente intacta.

Um exemplo da forma lenta como as políticas de caráter universalista impactam a vida da população negra pode ser percebida por uma análise da taxa de analfabetismo das populações negras. Em 2003, esta taxa girava em torno de 16,8%, quase o dobro das populações brancas que era 7,1% (IBGE, 2003). Em 2007, esse número reduziu-se a 15,4%, mas ainda ficou acima da média nacional que foi 11,0% (PNUD, 2007).

Percebe-se que, considerando o recorte racial, à medida que se avança nas diferentes etapas da educação, a presença das populações negras inversamente diminui, como pode ser constatado na Tabela 1.

**Tabela 1 -
Número de Matrículas, por raça/cor – Brasil 2002**

Raça/cor	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Mestrado/Doutorado
Negros/as	53,2%	43,9%	23,1%	18,5%
Branco/as	46,4%	55,6%	75,9%	81,5%

Fonte: Inep, 2002

Nota-se que, em 2002, no Ensino Fundamental (EF) é maior a presença de crianças e jovens negros matriculados. A universalização da Educação Básica (EB)

respalda o maior acesso das crianças negras no EF (1º ao 9º ano), mas está longe de garantir a sua permanência e igualdade de tratamento no espaço escolar (Tabela 1).

Em razão do não reconhecimento e da ausência de referenciais positivos acerca do pertencimento étnico-racial negro, da cultura africana e afro-brasileira, agregada a uma memória coletiva que prima pela recorrente referência às atrocidades a que os negros foram submetidos ao longo da história, daí a sua inapetência para o mercado de trabalho e sua persistente vinculação como cultura exótica; os conflitos raciais nem sempre são considerados pelos gestores de educação. Esse conjunto de situações corrobora para a manutenção da “igualdade estática” (GOMES, 2005) e para o quadro de carência de profissionais com formação para a educação das relações étnico-raciais.

A relação entre evasão escolar e as diferenças entre os dados pertinentes às taxas de escolaridade líquida e de atendimento no EF demonstram uma realidade educacional bastante desfavorável para crianças e jovens negros, que não tem sido considerada com a seriedade necessária pelos gestores da educação. Apesar das taxas de permanência na Educação Básica/EB, na faixa etária de 7 a 14 anos, por raça/cor, entre 2000 e 2003, demonstrarem que os participantes brancos, em 2000, registraram média superior - 22,0% - em relação aos participantes negros e que, em 2003, essa diferença diminuiu, para 19,6% (Tabela 2), a desigualdade racial permanece.

**Tabela 2 -
Número de Matrículas, por raça/cor – Brasil 2002**

Ano	2000		2003	
	Branco	Negro	Branco	Negro
Pré-Escola				
Taxa de Escolaridade Bruta	...	...	...	...
Taxa de Escolaridade Líquida	...	...	...	...
Taxa de Atendimento	63,94	59,04	70,26	66,91
Taxa de Eficiência	...	...	...	...
Ensino Fundamental				
Taxa de Escolaridade Bruta	117,11	125,06	117,76	128,19
Taxa de Escolaridade Líquida	91,70	87,76	95,14	92,87
Taxa de Atendimento	96,21	93,05	98,11	96,39
Taxa de Eficiência	57,33	35,30	60,14	40,54

Fonte: PNUD/Cedeplar. Atlas racial Brasileiro, 2004. Elaborado a partir de IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2003.

Nota-se que apesar do aumento no número de matrículas de crianças e jovens negros no EF, situação esta aparentemente positiva, remanesce o afunilamento e a evasão desses jovens no Ensino Médio (EM) - etapa final da EB.

Nos dados referentes às taxas de escolaridade líquida, de atendimento e de eficiência no EM agrava-se a realidade educacional da população negra. A maior distorção pode ser verificada na taxa de eficiência, que traduz as condições de aprendizagem e permanência na escola (Tabela 3).

**Tabela 3 -
Taxa de Permanência no Ensino Médio, por raça/cor – Brasil 2000/2003.**

Ano	2000		2003	
	Branco	Negro	Branco	Negro
Taxa de Escolaridade Bruta	86,03	60,09	98,83	78,45
Taxa de Escolaridade Líquida	45,87	22,82	55,29	32,10
Taxa de Atendimento	80,59	74,92	85,67	,28
Taxa de Eficiência	42,94	23,22	43,97	25,29

Fonte: PNUD/Cedeplar. Atlas racial Brasileiro, 2004. Elaborado a partir de IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2003.

Na continuidade, a “Síntese dos Indicadores Sociais - 2007” dos últimos dez anos divulgados pelo IBGE acusa que a distribuição percentual desigual entre a população branca e negra por anos de estudo e ocupação persiste. Os rendimentos médios de pretos e pardos continuam menores que os dos brancos. Mesmo quando são considerados os rendimentos-hora de acordo com grupos de anos de estudo, as diferenças permanecem. Em 2007, o rendimento-hora dos brancos apresentava-se em média 40% mais elevado que o dos pretos e pardos para uma mesma faixa de anos de estudo.

Em relação à participação na apropriação da renda nacional, a distribuição entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico mostrava que, enquanto entre os brancos eram 26,1% dos mais pobres (2006), dentre a classe mais favorecida, eles representavam quase 86%. Por sua vez, os pretos e pardos representavam mais de 73% entre os mais pobres e pouco mais de 12% entre os mais ricos. Estas disparidades se repetem em todas as grandes regiões.

Apesar desses números recorrentes das desigualdades racial e social, e a constatação de que a maior distorção entre estudantes brancos e negros está na taxa de eficiência, a qual traduz as condições de permanência e de aprendizagem na escola mais baixa para o público negro, essas informações tem passado despercebidas nos reordenamentos para a qualidade da educação brasileira. Nota-se que, muitos dos

gestores pesquisados insistem em negar vinculação intrínseca entre dados estatísticos, suas ações, a cultura do racismo e a urgência de políticas focalizadas de combate ao preconceito e à discriminação racial.

Nesse estudo, a análise sobre as ações dos gestores da educação demonstrou que, de 2003 a 2009, a gestão da SEB, da Undime e de alguns municípios não intervêm nessas disparidades, mesmo reconhecendo sua existência, com ações efetivas de formação continuada para professores. A dessemelhança nas formas de implantação do art. 26-A prevê que a obrigatoriedade da lei, que incide justamente sobre a realidade desvelada pelos números da desigualdade racial apresentada, tem sido desconsiderada no cotidiano de muitas escolas e órgãos federais, inclusive por gestores do MEC.

Não obstante esse movimento, a distribuição percentual da população branca e negra por anos de estudo e ocupação indica que há uma hierarquia baseada no critério raça/cor da pele submerso na crença que o problema no país é apenas social, isto é, de classe, tornando imprescindíveis estudos sobre as causas da larga vantagem da população branca em relação à população negra, ainda que os anos de estudo sejam os mesmos.

Se, recorrentemente, a baixa representação de negros nas empresas e nos diferentes postos de ocupação agrega-se o baixo rendimento financeiro, principalmente, em postos mais elevados, isto não pode mais ser explicado apenas pelo nível de escolarização, pois, trata-se de pessoas com os mesmos anos de estudo; nem pela questão do mérito tão cara às análises centradas na luta de classes e na competição, pois estudos sobre psicologia social do racismo denunciam que o critério “mérito” não é tão neutro como pretende parecer e tem estado, na história do Brasil, atrelado a pessoas de cor branca (BENTO & CARONE, 2002).

Apesar da consistência dos fatos históricos, só recentemente o recorte racial passou a ser considerado no estudo de políticas públicas, demonstrando que o problema racial ainda é considerado “um problema de negro”, criado e introjetado por ele mesmo, e não um ponto estruturante a ser enfrentado pela sociedade brasileira. E todos estão imbricados, seja a população negra, que sofre seus impactos, ou a população branca que se beneficia, despretensiosamente, com sua branquitude.

E mesmo que, raça e racismo insiram-se num campo polêmico e sem consensos, cruzando os dados estatísticos, a história e a ação dos gestores constataram-se que raça e classe exigem ser vistos como elementos que estruturam a prática do racismo e discriminação na educação pública. A consolidação de um Estado de direito carece de

um aprofundamento dessas discussões e da apropriação política do que isto significa em termos de transformação das relações raciais e sociais.

A CF/88 impõe ao Estado brasileiro um dever: a efetivação de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Entretanto, as desigualdades racial e social permanecem inalteradas ao longo dos anos sem que se atente para a supremacia da diferença racial no quadro traçado.

Seja em relação à idade/série, seja em comparação anos de estudo-ocupação-rendimento, a população negra tem sempre estado em situação de desvantagem na maioria dos indicadores. E, embora essa constatação impute outras formas de gestão da educação, com políticas focalizadas que incidam na correção das desigualdades identificadas, esse estudo demonstra que isto não tem ocorrido de forma sistêmica e articulada.

Apesar das políticas de ações afirmativas terem tornado prementes, a necessidade de investimento na educação básica, visto que, muitos gestores da educação omitem-se na falta de recursos financeiros, as justificativas nesse sentido são frágeis para explicar o descomprometimento com a implantação do art. 26-A.

E mesmo em relação ao governo federal, constatou-se em relação à SEB/MEC, que o Estado não está convencido sobre a efetividade dessas políticas para “*dar lugar a um novo momento para o compromisso político e eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas*” (FUNDAÇÃO PALMARES, 2002). As diferentes naturezas na gestão da Lei 10.639, desvelada nas realidades municipais, denuncia que o Estado não está presente como deveria, a não ser com atitudes esparsas por meio da Secad/MEC. Por seu lado, as condições concretas desiguais entre brancos e negros ratificam a fragilidade das alegações que, à medida que forem implantadas políticas universalistas, com “as mesmas condições de oportunidade” para negros e brancos, as disparidades desaparecerão.

Neste estudo, constatou-se, pela análise das falas dos gestores, que não há investimento suficiente na educação pública, em especial para viabilizar a formação continuada de educadores sobre as desigualdades raciais que permeiam o espaço escolar e a sociedade como um todo. Por outro lado, nem todos os gestores compreendem o preconceito e a discriminação racial embutidos em sua postura, linguagem e na prática escolar, alimentados historicamente, pela mentalidade escravista que ainda perdura. Assim, nota-se uma diversidade de formas de gestão do art. 26-A que se atrela diretamente à ausência de sensibilidade para desvelar as práticas racistas e atitudes

discriminatórias no interior das escolas, impedindo o fortalecimento das discussões e intervenções em situações de racismo, discriminação e preconceito.

Todo esse quadro corrobora para o não enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, acrescido de outras como gênero, geracional e socioeconômica. Isto contribui para a lentidão do movimento de reorientação curricular, para a continuidade de conteúdos e práticas racistas e para a ausência de políticas antirracistas efetivas. Parece existir uma cegueira social e histórica constitutiva da cultura brasileira que nubla os conflitos de cunho racial e supervaloriza, como fator de desenvolvimento da sociedade, apenas o combate à disparidade socioeconômica. Enquanto raça e classe forem consideradas como parte separada de um todo, as análises serão fragmentadas, frágeis e míopes.

CAPÍTULO 2. GESTÃO, RAÇA E CLASSE: UNDIME, SEB E SECAD E AS POLÍTICAS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao eleger as políticas públicas como objeto de estudo, parte-se do entendimento de que sua afirmação no espaço acadêmico emerge com o processo de abertura política, no Brasil, das décadas de 1980 e 1990, e se traduz no questionamento às políticas econômicas e sociais empreendidas pelo regime autoritário.

O foco nas políticas educacionais para a população negra insere-se no âmbito das políticas de ação afirmativa, denota uma área de atuação social do Estado brasileiro na desigualdade de oportunidades entre os diferentes segmentos. Paradoxalmente, há uma adoção, por esse mesmo Estado, de uma lógica empresarial-gerencial visível na compartimentação dos benefícios e pela exclusão de amplos segmentos populacionais do acesso aos serviços sociais básicos, em especial, da população negra (MAGALHÃES, 2005).

Este capítulo busca compreender algumas facetas desse processo contraditório, adentra na intrincada teia que envolve o Estado brasileiro, seus discursos e práticas que desvelam tensões, avanços e recuos na implantação de políticas educacionais de caráter antirracista. E tem dois objetivos: i) refletir sobre o significado das políticas de ação afirmativa na composição do jogo de poder do Estado brasileiro, com tendência neoliberal, e sua relação/implicação com a inclusão do artigo 26-A nas políticas educacionais; e ii) apresentar uma análise institucional baseada num diagnóstico qualitativo das ações registradas por três instituições-referências no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20/12/1996 - e na consolidação do Pacto Federativo entre Governo Federal e entes federados: duas secretarias do Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (Secad) e Secretaria de Educação Básica (SEB); e uma instituição, sem fins lucrativos, a União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime).

Sabe-se que a obrigatoriedade do desenvolvimento de ações públicas para a valorização da diversidade étnico-racial constante na LDBEN vem ao encontro das demandas mais atuais nos estudos de políticas públicas, a relevância cultural. Resulta de um processo conflituoso e longo, de reivindicações, resistências e articulações culturais e políticas de variadas organizações populares, entidades de classe e associações, uma maioria ativa, dentre elas o movimento negro, pressionando e tencionando o Estado.

Pela complexidade das relações, busca-se perceber as ações do Estado à luz das diferentes motivações da população negra ao reivindicar políticas de ação afirmativa e políticas *educacionais antirracistas*. Para tanto:

1. *averigua o discurso dos críticos do neoliberalismo, em sua maioria marxistas, sobre as ações afirmativas;*
2. *analisa o tratamento dado ao art.26-A pela SEB, Secad e Undime; e*
3. *interpreta algumas conexões entre as diferentes visões e a luta do movimento negro contra o racismo “à brasileira”, pela preservação da cultura africana e afro-brasileira e também por igualdade de oportunidades, que redundaram nas políticas de ações afirmativas.*

A tentativa é compreender como a proposta de políticas de ação afirmativa apropriada como parte do discurso liberal, no âmbito do Estado brasileiro, passa a ser também alvo de um marxismo economicista, vista como uma forma de cooptação e de manipulação real e simbólica para a manutenção da lógica capitalista.

Nesta circunstância, percebe-se, seja por parte da maioria ativa em jogo no campo de força cultural e político, seja por parte dos marxistas, a premência de refletir sobre as potencialidades relacionadas à luta por direitos, como alternativa concreta contra as desigualdades racial e social. Maioria ativa é aqui considerada e composta dos sujeitos coletivos agregados em grupos, associações, entidades de classe, que unidos por visões de mundo e convicções interiores se unem sob a reivindicação de políticas públicas direcionadas e voltadas para a mudança nas relações sociais. Sinalizam, ainda, as fragilidades do sistema capitalista e da suposta possibilidade do Estado brasileiro forjar a formação de cidadãos num contexto neoliberal de exploração, com traços patrimonialista, paternalista e de nepotismo.

Nota-se, também, um olhar aprisionado por uma determinada visão economicista sobre a lógica capitalista, que deturpa a possibilidade do reconhecimento da legitimidade dos conflitos culturais baseados em visões de mundo e convicções que, não necessariamente, se sobrepõem à divisão de classes, mas que com certeza, não são as mesmas e exigem outras esferas de reconhecimento no jogo político.

Ao agir assim, os críticos marxistas economicistas e a maioria ativa, que reivindica o reconhecimento de suas identidades, perdem ou quebram um elo possível de objetivação da diversidade humana pelo reconhecimento à diferença, como parte de uma totalidade maior de luta anti-capitalista. Por parte dos marxistas, desconsidera-se a inexistência de um homem genérico, e que a luta por políticas de identidades seja de negros, indígenas, mulheres e outros segmentos não está desenraizada da concretude histórica, por isso devem ser vistas como

elementos da vida cotidiana que exigem uma nova sociabilidade, novas relações. Por outro lado, não só o movimento negro, mas a população brasileira deve ter em mente que se trata de conflitos raciais motivados por diferentes embates, dentre eles, a relação submissão (advindo da tentativa de subjugação da cultura africana e afro-brasileira, econômica e social da população negra) *versus* emancipação humana pelo respeito à pertença étnico-racial e combate à desigualdade econômica.

Nesse sentido, as demandas são histórico-culturais-político-econômicas. E é nessa conjuntura e perspectiva de totalidade, que se traçam os caminhos rumo à emancipação humana. Seria utópico cultivar a esperança de uma nova civilização, democrática, igualitária, mas diferente em sua composição? Em que medida o estudo de políticas educacionais antirracistas da forma como tem sido empreendidas e captadas pelo sistema permite viabilizar ou obstaculizar essa utopia? Os estudos ora realizados corroboram a conscientização dos novos formatos da luta pela transformação da realidade? Como construções que integram o simbólico e o cultural são transformadas em potencial de luta, latente, a ser escancarado e compartilhado?

2.1. Algumas conexões entre Estado e políticas educacionais

Segundo Azevedo (2004) num plano mais geral e abstrato, o Estado seria o *locus* em que se condensariam as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social, e num plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos do poder que operam nas instituições do Estado. Ressalta ainda, como o conceito de memória opera no momento da aplicação de políticas públicas, deixando entrever as forças que tencionam e levam à sua concretização, sejam essas forças advindas da sociedade ou do Estado.

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, aplicadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que este tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, *op. cit.* p.5-6).

Nessa leitura, na avaliação de uma política educacional de caráter universal exige-se reconhecer o peso das visões de mundo, da cultura e dos valores simbólicos que permeiam o processo desde a origem à implantação de uma política. Por entender como parte de uma

gestão democrática priorizar a questão étnico-racial, é que o estudo das ações da SEB/MEC, da Secad/MEC e da Undime inserem-se no presente estudo.

Na documentação disponível e na fala das gestoras entrevistadas foi avaliada a articulação entre as visões de mundo, as convicções e as ações propostas em respeito ao artigo 26-A da LDBEN. Se estas estavam em sintonia com o que entendem como práticas necessárias à promoção do ensino público de qualidade e corroboram com o programa de reestruturação do MEC, o qual, segundo consta, volta-se para “*o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornarem-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural*” (CNE, 2005: p.5).

Desta forma, para abordar a educação como política social, se fez necessário, primeiramente, localizá-la num espaço mais amplo, o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representa a materialidade da intervenção do Estado. No contexto deste estudo, reconheceram-se as práticas culturais, símbolos, normas, representações sociais que integram o universo cultural e simbólico perceptível na documentação e nas entrevistas realizadas, visto que as mudanças exigidas nos sistemas de ensino brasileiro carecem considerar o recorte racial.

O conceito de políticas públicas absorve constantes redefinições por ter como referencial a atuação do aparelho estatal em diferentes contextos históricos, inseridos em campos de força diversificados, daí a necessidade de sistematizar um conceito que norteie a compreensão da linha traçada neste estudo. As políticas educacionais de caráter afirmativo resultam da articulação cultural e política do movimento negro frente ao Estado brasileiro ao longo dos anos. Adentrar neste campo de forças complexo significou considerar os conflitos culturais, sociais e econômicos que o envolve. Neste sentido, vale lembrar um alerta feito por Arroyo (1999), que, de certa forma, referenda a teoria de Azevedo (2004), sobre a importância da memória da sociedade e do Estado, no cerne dos embates que envolvem a implantação de políticas públicas.

Arroyo (1999: p.33) refere-se à urgência de se questionar a “tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares” para a construção da democracia quando o foco são as ações do Estado. Para ele, o não reconhecimento do povo como sujeito de direito, preparado para a participação e para a cidadania, é uma constante na história do pensamento e da prática política, seja esta uma ação das elites autoritárias ou das elites liberais. Essas visões sobre o povo apresentam-no como apático, despreparado, desorganizado, embrutecido, bestializados e, por vezes, as conquistas sociais fruto dos embates e da luta são mostradas como acomodação de conflitos e/ou silenciamento das forças contestadoras. Forças que,

paradoxalmente, clamam pelo reconhecimento de sua cultura, sua identidade, assim como lutam por inclusão e igualdade de oportunidades. Tal referência se torna singular, ao considerar que nesse contexto se entende as políticas educacionais antirracistas inseridas na LDBEN.

Essas políticas são retomadas neste capítulo referendando, pelo menos parcialmente, o argumento de Arroyo. Constata-se ser preciso aproximar do povo com um mínimo de realismo. O povo que luta por seus direitos mostrou ser mais consciente, mais politizado e mais agressivo do que as “minorias esclarecidas” gostariam. Na contemporaneidade, constituem-se na Maioria Ativa, representada pelos movimentos sociais, entidades de classes e organizações não estatais que se posicionam em favor de suas “políticas de entidades” nos embates com o Estado brasileiro e/ou com as elites,

Qual a importância dessa reflexão no presente contexto? Ao focalizar a atuação dos movimentos sociais na constituição das sociedades democráticas, muitos autores pouco valorizam as ancoragens identitárias dos diferentes grupos e/ou sujeitos históricos que compõem a maioria ativa, muito embora sejam eles que imprimam a sua marca na história do país e da educação brasileira, igualmente, nas políticas públicas, sejam elas educacionais ou não.

Esta maioria ativa luta por melhoria na qualidade de vida, por melhores salários, contra a exploração. Estes sujeitos coletivos lutam por serem reconhecidos sua cultura e seus costumes. Em especial, o movimento negro exige políticas afirmativas que dê acolhida à diversidade de suas experiências e garantam sua representatividade nos sistemas de ensino, no mercado de trabalho e nas instâncias governamentais. Assim, uma avaliação atenta exigiu indagar em que medida os direitos de cidadania reivindicados pelos sujeitos históricos visíveis e invisíveis no processo de implantação de políticas públicas, têm sido atendidos pelo Estado brasileiro com tendência neoliberal.

Tornou-se necessário abordar, para além do “determinismo tecnológico” com foco no “homem econômico”, uma perspectiva mais ampla que enfrentasse o desconhecimento da realidade e dos mecanismos que a sustentam. Principalmente, quando esses mecanismos se ancoram numa dada representação de mundo, no subsistema cultural (BOBBIO, 2007)).

No Brasil, na década de 1980, segundo Steil e Carvalho (2007):

O surgimento dos chamados Novos Movimentos Sociais, formados por diferentes minorias, afirmando suas identidades a partir de questões que transcendem os interesses de classe; o crescimento do novo sindicalismo urbano e rural, fazendo eclodir as greves do ABC e as ocupações no campo; a fundação do Partido dos Trabalhadores; a expansão das associações de moradores das periferias nos centros

urbanos; a visibilidade política da teologia da libertação, das pastorais populares e das Comunidades Eclesiais de Base etc. são alguns dos elementos que transformaram os anos 80 na década dos Movimentos Sociais no Brasil (p.2).

A sociedade brasileira se torna mais plural, fazendo aparecer na sua agenda social temas como: feminismo, ambientalismo, questões étnicas, tecnologias agroecológicas, informatização, mídia alternativa etc. Os movimentos se especializam e impõem uma agenda altamente diversificada às Organizações Não Governamentais (ONGs), que surgem, em grande parte, impulsionadas por esta mesma diversificação (STEIL e CARVALHO, 2007: p.3).

Frente a esse novo cenário com suas demandas identitárias, o que se vê é que a variedade de temas que foram incluídos na agenda social redireciona o trabalho dos antigos centros e institutos, pressiona o surgimento de ONGs, ao mesmo tempo, dá origem a novas organizações, com experiências diferenciadas e informações que foram colocadas a serviço dos movimentos sociais e contra o Estado.

Em contrapartida, o que se viu foi um processo ambíguo e complexo de privatização de empresas estatais, tentativas e esforços de privatização de serviços de saúde, educação, transporte, previdência, até então a cargo do Estado. Os governos democráticos dos anos 1990 promoveram uma extensa reforma do Estado em favor do capital privado, uma colonização do social pelo mercado que acabou monetizando os serviços e as instituições públicas. No plano político, houve uma tentativa de desmobilizar as camadas populares, assim as “utopias são identificadas como próprias dos derrotados através de um mecanismo ideológico que associa com o socialismo real todas e quaisquer propostas alternativas ao capitalismo dominante” (STEIL e CARVALHO, *op. cit.*: p.4). Para muitos, todas estas pressões redundarão no recuo dos movimentos sociais (GHON, 1992); para outros ocorrerá um processo de cooptação dos líderes dos movimentos e as ONGs passam a atuar em consonância com as regras impostas pelo mercado e para outros ainda, as formas de pressões é que foram refinadas.

Um olhar mais atento à essência da história do Brasil, em especial nesse momento de articulação dos movimentos sociais, mostra que tal leitura limita o campo de atuação do movimento negro, e no seu cerne do Movimento Negro Unificado (MNU). Indiscutivelmente, as décadas de 1980 e 1990 em diante, foram períodos em que esses coletivos assumiram um caráter eminentemente político e avançaram, não só em termos de ocupação dos espaços públicos, mas também em relação ao atendimento de muitas de suas demandas centenárias.

Torna-se notório, que a relação entre o Estado e a população afro-brasileira avançou nestes últimos anos em direção à valorização da construção da identidade positiva reivindicada há anos por diferentes entidades e associações negras, e culminou com a atuação política e organizada do MNU. Entretanto, as críticas são muitas, desde intelectuais contrários às políticas de ação afirmativa no Brasil, como de intelectuais do próprio movimento, para quem a *“ação do Estado revela mais concessão de uma política cultural do que a democratização nas relações entre o Estado e a população afro-brasileira. O que denota que esta população é concebida pelo Estado como de natureza exclusivamente cultural”* (SANTOS a, 1994: p.67).

Este estudo contraria esta postura e adota uma concepção de cultura que extrapola em muito esta visão, a cultura como conflito.

A Cultura, como conflito, abarca desde situações de cooptação por parte do Estado que cria leis, secretarias (com staff de Ministério), e coordenações, apenas para cuidar das “coisas dos pretos”. Por outro lado, cultura como resultado de embates, com avanços e recuos, abriga também a participação atuante dos sujeitos coletivos do movimento negro que exigem essas respostas por parte do Estado; agregam-se a isto, as inúmeras práticas e manifestações culturais decodificadas e identificadas pela população brasileira como parte da memória coletiva, a cultura negra.

Para empreender uma leitura mais aprofundada sobre a implantação do artigo 26-A, não restringimos as propostas de políticas afirmativas como resposta às demandas do Movimento Negro Unificado, muito menos como ferramenta de cooptação por parte do Estado. A política educacional antirracista, em análise, impetra reparações e o comprometimento do Estado, emerge num contexto cultural conflituoso que ordena e analisa jogos de forças subliminares. Semelhantemente, se percebe no decorrer deste início de século XXI, que as demandas culturais ganharam corpo e impeliram novas relações econômicas, culturais e sociais entre o Estado e a população negra, e os seus desdobramentos envolvem a população brasileira como um todo. Um outro modo de se relacionar.

Mesmo com os avanços, ainda vigora na convicção de muitos, inclusive dos gestores da educação, a idéia da inexistência de conflitos raciais no país, daí uma área de silenciamento e intimismo que se manifesta toda vez que se questiona o mito da democracia racial, parecendo ofender àqueles que teimam em ocultar esta faceta da história. Entretanto, a memória e a história do movimento negro são muito maiores e têm tido resultados concretos que não podem ser negados. Este movimento levou à alteração da lei máxima que rege a educação brasileira, a LDBEN, no que tange à valorização da diversidade étnico-racial.

Assim, além das tendências gerais da pesquisa em políticas públicas (a agenda, a decisão, a mudança, a identificação da lógica do funcionamento do Estado na sua relação com a sociedade) tornou-se necessário, por ser um campo de análise controverso e específico, perceber as ações do Estado e as diferentes formas de como os gestores interagem, motivados por suas visões de mundo, suas convicções, cultura e costumes, dando sentido ou não à implantação da política educacional antirracista.

Desse modo, avaliou-se em que medida os princípios explícitos no aparato jurídico e no quadro normativo estavam em consonância com as visões de mundo e convicções que se expressaram no imaginário social dos gestores da educação envolvidos com a materialização da política, no caso do artigo 26-A da Lei 9394/96. Constataram-se, além de diferentes concepções sobre a importância da temática racial no contexto escolar, os vários formatos da cultura, do simbólico e da cultura política no contexto da avaliação de políticas públicas.

2.2. O simbólico e o cultural na avaliação de políticas públicas

No contexto deste estudo, compreende-se que a opção por esse ou aquele conceito de políticas públicas tem a ver com a forma como o pesquisador relaciona a temática com as questões do Estado, da participação popular e dos movimentos sociais. Isto significa defender que a avaliação de políticas públicas não pode ser uma técnica racional e instrumental de aferição neutra, que não é possível discutir metodologias de avaliação apenas do ponto de vista dos modelos, tipos, formas, técnicas e procedimentos avaliativos (BOSCHETTI b, 2006).

Dentre as abordagens atuais, a teoria marxista permanece como um divisor de águas. O marxismo auxiliou na definição dos eixos de discussão estabelecidos na avaliação da implantação do artigo 26-A. Considerou-se ainda, que o *“processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação”*(AZEVEDO, 2004: p. 67). As categorias raça e classe perpassaram os modelos formulados de políticas, que não são independentes da representação social, da memória coletiva, das visões de mundo e das convicções dos gestores da educação com a atribuição de aplicar as políticas definidas no âmbito federal, distrital, nos estados e nos municípios.

Essa visão reconhece, mas difere de alguns pontos da tradição marxista. O marxismo sustenta a existência de uma classe dominante e um Estado concentrado institucional e socialmente, nos quais a propriedade privada capitalista é implantada e garantida por ele, sendo a divisão capitalista do trabalho legitimada pelo sistema escolar, ele próprio organizado

pelo Estado (BOITO JR., 2007: p. 31). Marx não concebe, numa sociedade capitalista, pensar na autonomia do Estado, e não há uma discussão detalhada do sistema cultural como há em relação ao sistema econômico. Para alguns marxistas, a lógica do Estado emana diretamente dos requisitos quase que técnicos do processo de acumulação, sendo as políticas sociais exigidas ora por supostos ditames da produção, ora por necessidade de circulação de mercadorias, cujo objetivo final é melhorar a rentabilidade do uso da força de trabalho.

Para Coimbra (1987) esse raciocínio torna-se singularmente simplista, principalmente naqueles trabalhos que procuram formular modelos ou adotam o esquema bipolar, no qual se evidencia a inserção entre apenas dois atores - Estado e classe trabalhadora, definida como suficiente para explicar o nascimento de toda e qualquer política; ou os atores são concebidos como entidades essencialmente simples e homogêneas - Estado e classe trabalhadora são os únicos elementos determinantes. A dinâmica da sociedade de classes defendida por Marx e criticada por Coimbra aprofunda-se com a explicação de Bobbio (2007):

A sociedade burguesa em Marx tem por sujeito histórico a burguesia, uma classe que completou a sua emancipação política libertando-se dos vínculos do Estado absoluto e contrapondo ao Estado tradicional os direitos do homem e do cidadão que são, na realidade, os direitos que de agora em diante deverão proteger os próprios interesses de classe (p.39).

Nessa leitura, o Estado atua para proteger a burguesia, que fixa com seus planos superestruturais as ideologias que devem gerir a sociedade, conseqüentemente, a sociedade civil, coincide com a base material e não é protegida por esse Estado, ao contrário, é expropriada por ele.

Ambas as considerações, de Coimbra (1987) e Bobbio (2007), são importantes na medida em que auxiliam na compreensão do diferencial da abordagem marxista em relação à abordagem funcionalista. Na tradição marxista, a base econômica é determinante, em última instância o resultado dos antagonismos de classe será a mudança social; na teoria funcionalista é atribuído ao subsistema cultural uma função proeminente, nessa, a força coesiva de todo grupo social dependeria da adesão aos valores e às normas estabelecidas, por meio do processo de socialização e dos mecanismos de controle social. O foco passa ser o problema da conservação social (BOBBIO, 2007: p. 58-59).

Em relação a essas abordagens, seja marxista ou funcionalista, a percepção do Estado como uma empresa política de caráter institucional passou por mudanças significativas devido à dinâmica do processo histórico-social (reajuste fiscal, crise do Welfare State, debâcle do socialismo). Essas abordagens foram reformuladas e/ou ampliadas, o Estado passou a ser visto na relação com os grupos de interesse na produção da ação pública.

Para Muller e Surel (1998: p.5):

“Para a análise de políticas públicas, o Estado não existe realmente enquanto entidade global suscetível de um tratamento específico. Apenas a sua ação é o objeto de atenção do pesquisador e compreendemos nesta condição que um dos aportes da análise de políticas seja evidenciar os múltiplos contatos que estabelece o Estado com o seu entorno”. (sic).

Da década de 1980 em diante, o Estado assume uma configuração mais ampla e complexa. A relação do sistema político com a sociedade passa a ser explorada, ambos, sociedade e Estado, mantém a sua autonomia, embora sejam vistos como interdependentes na ação pública ou ação coletiva. Com isso, houve também uma reconfiguração social que repercutiu diretamente na organização política e social da sociedade, isto desencadeou uma nova conceituação de políticas públicas.

A referência aos “direitos do homem e do cidadão” passa a ser o foco da tensão sobre o que se entende como o papel do Estado na proteção do cidadão ancorado no princípio democrático da igualdade. Exige analisar os diferentes elementos do processo como partes de um todo, complexo, e que não se constitui na soma das partes, mas mantém um eixo de funcionamento lógico para a manutenção do *status quo*. Sob tal perspectiva, esse estudo da relação entre políticas públicas, Estado e as demandas dos movimentos sociais deve considerar as representações sociais que orientam esses movimentos e integra o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio (AZEVEDO, 2004: p. 67).

Diante do quadro em tela, a definição de políticas públicas que mais se aproxima do nosso entendimento é o de Bonetti (1998:21): *“políticas públicas é a ação do Estado que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja ela econômica ou social”*; à sociedade civil cabe tencionar esse movimento.

Nesse sentido:

“Entendemos como políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade.” (BONETTI, op. cit.,p.21).

Sob essa definição de políticas públicas, o Estado articula e atua na correlação de força entre os diferentes agentes do poder, sendo ainda, o agente condutor à sociedade civil, das decisões oriundas dos embates. Esses agentes não estão circunscritos apenas às classes

sociais, são constituídos por ordens de interesses específicos, representados por organizações populares e movimentos sociais, uma maioria ativa com diferentes demandas sociais. Assim, a luta de classe assume outra configuração, passa a ser intermediada por agentes coletivos e também por agentes individuais motivados por interesses específicos, são interesses particulares “instituído-se em grupos opostos no âmbito da diversidade” (BONETTI,1998).

Neste contexto, nota-se também que a realidade social dos anos 1970 e 1980 tinha o Estado como foco de conflito, a luta travava-se frente a frente entre grupos e/ou classes motivadas por interesses específicos e até individuais. Na atualidade (2008-2009), o Estado tem que se adequar para mediar os conflitos e as demandas de ordem cultural, por políticas de identidades e por igualdade econômica e de oportunidades. Essa nova forma de ver o papel do Estado no âmbito das políticas públicas tem relação com as novas visões neoinstitucionalistas, sob as quais as instituições se comportam de forma diferenciada: ora são fatores de ordem, mas aí reduzem-se ao caráter da competição; ora a política é vista como interpretação do mundo, na qual, em torno das rotinas, das convenções, estratégias, formas de organização e tecnologias, a atividade política é construída (MULLER E SUREL, 1998: p.6). No primeiro sentido, tem-se a clássica organização das relações sociais a partir da lógica do mercado competitivo; no segundo, nota-se uma perspectiva mais ampla das formas de fazer política, os jogos de força são considerados nas tomadas de decisão. Mesmo que o objetivo final seja minimizar as tensões no mercado financeiro, a atividade política passa a ser construída em/na relação instituições e sujeitos coletivos do processo.

Muller e Surel (1998) entendem que essas regras são também crenças, paradigmas, códigos, culturas e saberes em constante contradição dos próprios papéis e rotinas. Assim, a política após a década de 1980 amplia-se, reconfiguram-se as relações de poder. No âmbito das correlações de força em que se estruturam as políticas públicas, há de se considerar as diferentes perspectivas em relação aos diferentes sujeitos históricos do processo - o Estado, as organizações populares, as entidades de classes e os movimentos sociais.

Em decorrência do processo de democratização e capacidade propositiva dos movimentos sociais reduz cada vez mais a visão centralizadora do Estado. A contraposição entre os interesses da sociedade e a estrutura burocrática, de fato, gerou expectativas em relação à forma de gerir a coisa pública. É dessa época a pressão pela universalização da educação básica, pelo orçamento participativo, pela assumpção da gestão democrática e de políticas educacionais que considerem os diferentes “tempos de aprendizagem” com ações menos universalistas.

Na dinâmica do jogo de forças, no que concerne ao processo de análise de políticas públicas, torna-se visível o papel dos movimentos sociais que congregam as lutas sociais em defesa de segmentos excluídos da sociedade, frente a um Estado que se reconfigura tanto como Estado de Direito, no universo jurídico, quanto como Estado em ação, que atua no âmbito das políticas públicas. Acompanhar a interdependência entre Estado de Direito e Estado em ação foi essencial nesse estudo de implantação de políticas educacionais afirmativas, tornando possível discutir as tensões geradas pela exclusão resultante das desigualdades racial e socioeconômica.

Além disso, numa perspectiva mais ampla, analisar algumas faces da história dos movimentos sociais significa estar diante de ações diferenciadas que se ancoram na diversidade de experiências socioculturais dos sujeitos históricos envolvidos, e não diante apenas de uma classe de trabalhadores, como foi pensado pelo marxismo tradicional. Um olhar atento demonstra que ora questionando, ora se adaptando, os sujeitos no contexto capitalista se tornaram complexos e “protagonistas da construção da democracia no Brasil” (GHON,1992). A atuação dos movimentos sociais rurais, Movimento dos Sem-Terra (MST) e movimentos sociais urbanos de negros, homossexuais, mulheres, indígenas, ambientalistas, educadores populares são exemplos dessa “cidadania coletiva”, e “a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas geram” (GHON, *op. cit.*: p.16-17).

Os movimentos sociais se configuram como ações coletivas, cuja identidade político-cultural se ressignifica na luta pela busca de direitos novos e pela ampliação dos direitos já conquistados. Buscam (re)formatar um dado modelo cultural, em determinadas sociedades em conformidade com suas visões de mundo, convicções e representações, assim a cultura é vista como dinâmica viva, como conflito e motor da história também.

Dado o processo histórico-social da relação entre Estado e a maioria ativa, o amadurecimento e a assumpção das possibilidades de intervenção nos ditames do Estado rumo a relações mais democráticas, redistributivas e participativas, percebe-se que muitos dos opositores ao Estado, da década de 1970 e 1980, se tornaram os parceiros da década de 90. Para além da visão de cooptação e acomodação, entende-se que o movimento aponta para a participação nos processos decisórios governamentais em outras perspectivas de ações alicerçadas nas práticas, na história de luta e na visão de mundo. Em sua leitura da dinâmica dada a conhecer, Luíza Erundina identificou como sendo a luta pela “ocupação dos seus lugares de cidadania”.

Ghon (1992: p.16-17) reconhece o potencial desta participação:

“O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter deliberativo. [...] observa-se as tentativas frequentes de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo porque, desta forma, legitimam-se os processos de dominação, sem colocar em risco sua estrutura e organização”.

Estas reflexões evidenciam o jogo político brasileiro deste período, além do que, as práticas políticas participativas romperam o espaço consultivo e forjaram espaços com atribuições deliberativas, criando brechas no processo de dominação. A iminência de políticas educacionais de caráter afirmativo articuladas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) se insere neste contexto. São lutas estruturadas numa identidade político-cultural que dão visibilidade a outras reivindicações necessárias à consolidação do que se entende como sendo uma sociedade democrática.

Nesse sentido, algumas interpretações sobre a realidade brasileira que datam da década de 1990, passaram por reformulações, atentam-se para a diversidade de demandas forjadas a partir de identidades político-culturais, e invisibilizadas historicamente. A leitura econômica da realidade sobrepôs a uma multiplicidade de práticas culturais que constituem parte da totalidade, em movimento e em construção.

As implicações da tradição marxista focada na análise das relações econômicas pode ser exemplificada pela visão defendida por Cunha (1999) em relação aos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980:

Com o nome de movimentos sociais têm sido chamadas as ações reivindicativas de segmentos de populações urbanas (principalmente) que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos recursos públicos nos serviços de abastecimento de água, coletas de esgoto e de lixo, saúde, educação, transporte, energia elétrica, telefone, ou seja, os serviços urbanos que tem a ver com o que se convencionou chamar de ‘qualidade de vida (p. 60).

No trecho, o autor define as ações reivindicativas dos movimentos sociais urbanos como atreladas às desigualdades na distribuição de recursos públicos. Na continuidade, irá alegar que há uma “cumplicidade” entre a forma e o conteúdo que “dificulta a explicação do real sentido desses movimentos” ficando à deriva do que os observadores querem ver. Não obstante, foca na carência econômica, perceptível nas reivindicações, como própria da “aceleração do processo de urbanização”. Aponta, mas desconsidera os limites dos trabalhos existentes sobre a natureza dos movimentos sociais, para concluir que o Estado é, direta e

indiretamente, o propulsor dessas carências, conseqüentemente, o responsável por essas demandas:

“A ‘qualidade de vida’ dos moradores das cidades, conforme sua posição na estrutura social é afetada diferentemente pela ação e pela omissão do Estado no oferecimento (ou negação) daqueles serviços que são, por lei, de sua atribuição e de direito da totalidade dos habitantes da cidade”(p.61)

Esse trecho explicita a perspectiva de classe do autor definida na relação Estado *versus* comunidade. Cunha (1999) anuncia certa falta de profundidade nas produções teóricas sobre os sentidos de comunidade e cultura popular, ressalva que não há diferença substancial entre os intelectuais que discutem sobre os movimentos sociais no Brasil. Mesmo assim, no item intitulado “O provisório que se quer permanente”, o autor se embrenha numa crítica à cultura popular, a partir do conceito de comunidade, forjado à época (1970/80), por uma necessidade, visto que o sentido de “comunidade” inseriu-se nos sistemas de ensino brasileiro. E, dada a fragilidade das produções, com base em seu entendimento sobre os movimentos sociais, Cunha faz uma crítica aos conceitos de comunidade, conceito de cultura e cultura popular, em voga. Para ele, as referências teóricas tratam-nas como algo desconectado do todo, inviabilizando a transformação do sistema que pretende auxiliar. Acredita que o foco deveria ser nas relações econômicas e na estrutura de classe, já que o sentido de comunidade dado a conhecer se revela numa forma de fragmentar a luta, pressupõe-se, contra a dominação econômica e a atuação parcial do Estado.

A valorização da cultura da ‘comunidade’, a ‘cultura popular’, leva os intelectuais que a promovem a incentivar formas espontâneas de reação contra a exploração a que as classes trabalhadoras são submetidas [...] impede na prática que essas formas espontâneas de reação e as idéias ingênuas que as representam sejam refinadas, apuradas e sistematizadas pelo confronto com as concepções científicas a respeito da sociedade e da história. Por razões históricas, essas concepções só puderam se desenvolver fora do âmbito da ‘cultura popular’ e até MESMO fora do país (fora das ‘comunidades’, portanto), determinadas que foram pelo maior amadurecimento das lutas sociais (lutas de classes e outras) e das organizações que delas e para elas brotaram, tanto nos países capitalistas centrais quanto nos países socialistas”(CUNHA, op. cit. p. 388)

Cunha, ao criticar os diferentes sentidos de comunidade, despreza o movimento de valorização da cultura que subjaz no movimento do “comunitarismo”, visto por ele como formas “espontâneas de reação”, em detrimento de uma concepção mais ampla de luta de classes, advinda, acreditamos, da consciência de classe.

Se o movimento proposto pelo autor por um lado fixa-se na análise econômica, na má distribuição de renda, tendo o Estado e a classe dominante como executores; por outro lado, a cultura, a cultura popular, as visões de mundo e as convicções que envolvem o sentido de

comunidade são vistos apenas como “reações espontâneas”, pequenas alfinetadas que não desestabilizam o sistema capitalista. Essa visão está capilarizada no meio acadêmico, e por muito tempo, a referência a classe e ao econômico nublou as discussões sobre cultura e o protagonismo das comunidades. Contrária a esta visão, indaga-se, neste estudo, como explicar o movimento pelo respeito às diferenças que se percebe, desde 1945, nas políticas públicas por direitos humanos; se as práticas culturais, as visões de mundo e convicções interiores não têm força para movimentar a história? E, como elucidar a alteração da LDBEN, no artigo 26-A, e a obrigatoriedade do estudo da cultura africana e afro-brasileira, num contexto de negação desses saberes? E a capilarização da cultura negra constatada nos questionários respondidos pelos gestores da educação?

Alguns elementos explicam essas contradições, tensões. Em 1990, durante o nascedouro do processo de políticas de identidades que tomou corpo no Brasil, algumas interpretações anunciavam um “processo de despolitização” (GHON, 1992) dos movimentos sociais. Com isso, a especificidade da luta (que passou a ocorrer de forma menos visível, mas não necessariamente menos efetiva), a força da cultura e das identidades que estruturam as relações cotidianas, visões e práticas, foram vistas como “reações espontâneas” (CUNHA, 1999). Assim, o meio intelectual não conseguiu apreender o potencial desse movimento cultural e comunitário, por assim ser, muitas conquistas sociais forjadas pelos movimentos sociais, em especial, o movimento negro, permanecem nubladas ou com explicações enviesadas, limitadas.

É fato que as mudanças na Constituição Federal de 1988, e nos vários Tratados assinados pelos governos no Brasil, não necessariamente resultam do empoderamento de lideranças comunitárias brasileiras e têm influências de lutas antirracistas externas, podendo mesmo serem lidas como formas de controle do Estado. Entretanto, nesta investigação, sobre a implantação de uma política educacional antirracista, nota-se que, o movimento cultural e político atingiu o aparelho do Estado, não com a intensidade desejada ou esperada, mas num processo material, cultural e político possível.

As mudanças mais visíveis na orientação governamental, no que se refere às políticas de ações afirmativas, deu-se a partir do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006). Neste estudo, o foco em duas secretarias governamentais, SEB/MEC e Secad/MEC, e outra entidade - a Undime, demonstrou um complexo jogo de força, distante de qualquer abordagem maniqueísta, como Estado *versus* maioria ativa, Estado *versus* comunidade ou classe *versus* cultura.

O quadro traçado evidenciou várias estradas desencadeadas nas instâncias de poder a partir da luta impetrada pelo movimento negro, por justiça social, direito à educação e valorização da cultura africana e da cultura afro-brasileira. Os princípios democráticos granjeados pelo coletivo negro organizado digladiam com outros princípios, macros, conservadores, personalistas, patrimonialistas; e micros, como o racismo, o preconceito e a desigualdade racial, consubstanciados nas visões de mundo e convicções dos gestores da educação, sujeitos históricos que nem sempre priorizam a temática racial, num cenário de crise econômica e recomposição do capitalismo (2009).

Apesar da complexidade dos múltiplos caminhos trilhados, para prosseguir na avaliação do artigo 26-A com certa dose de coerência, constatou-se o absurdo de submeter apenas ao econômico qualquer reflexão sobre diversidade e políticas de identidade. As ancoragens identitárias, as demandas político-culturais e econômicas norteadas pelos movimentos sociais, em especial, o movimento negro, geraram obrigatoriedades legais que atingiram de diversas maneiras os gestores da educação, na sua atuação prática e/ou na sua forma de pensar a cultura negra. Além do mais, redundaram em outros desenhos no desempenho dos órgãos governamentais, federais, distritais, estaduais e municipais.

Não houve por parte do Governo Federal, por exemplo, a SEB/MEC, a assunção da temática racial como central nas propostas de políticas educacionais, mas também não encerrou uma negação explícita à legitimidade da luta antirracista no país. Essa forma abstrusa de lidar com a questão racial repercutiu em todos os municípios respondentes da Carta-Consulta do NEN.

Na tessitura concreta da política antirracista vários posicionamentos se delinearão, fazendo com que, por hora, possamos confirmar os argumentos de Arroyo (1999), não há “imaturidade política do povo”. O “povo” evidenciou-se na figura de gestores com a atribuição de implantar o art.26-A/Lei 10.639/2003, da forma mais multifacetada e complexa possível, demonstrando como, dialeticamente, essa política vem sendo construída de forma fragmentada e assistemática num campo tenso e contraditório.

Em campo, ampliou-se a percepção sobre os gestores da educação em relação à temática racial. A natureza das demandas do movimento negro se diversificou, impulsionada pelo trânsito nas instâncias de poder e no contato com as diversas visões de mundo dos envolvidos. Todavia, em meio à desordem, tornou-se inegável a existência da cultura negra como *“uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico-racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos”* (GOMES d, 2003, p.76). O formato dessa cultura negra, múltipla e diversa politicamente e socialmente

apresentou-se nos cento e trinta e três questionários analisados, assim como nas várias entrevistas feitas. Constatamos assim, a pertinência dessa abordagem e, pode-se afirmar que, a cultura negra está infiltrada no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico-racial como afirmou Gomes d (2003). E mais, interfere de forma decisiva na implantação de políticas públicas focalizadas, como é o caso do artigo 26-A.

Se, em algumas interpretações acadêmicas, a relação entre Estado e movimentos sociais foi vista com desconfiança, pois poderia ocorrer o distanciamento entre os “porta-vozes” (líderes) e o movimento social, e nessas, a dinâmica histórica com suas rupturas e continuidades aparecem como se os movimentos sociais tivessem sido cooptados pelo sistema (GOHN, 1992); nesse estudo, sem negar essa possibilidade, constatou-se muito mais. A dinâmica desvelada frente às práticas discordantes sobre a legitimidade da inserção da temática racial nos sistemas de ensino desnudou vários contornos e estratégias dos gestores para implantar ou não a Lei. Muitas ações continuadas para formação de professores sobre o art.26-A/Lei 10.639 deixaram de ocorrer, ou aconteceram de forma superficial. Entretanto, outras ocorreram com a parceria entre gestores e lideranças do movimento negro, ou mesmo cidadãos considerados com legitimidade para falar sobre o coletivo negro, como os representantes de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEABs) e os quilombolas. Além do mais, a participação do coletivo negro permeou muitas dessas ações, e a atuação do NEN se fez notória.

Então, pode-se dizer, que, nos jogos de força que se estabeleceram, abrigaram-se tanto os sujeitos que foram, de fato, 1) cooptados pelo sistema, 2) aqueles que ocupam estes espaços, como espaços de cidadania e lutam por fazer valer suas visões de mundo e convicções e 3) outros que oscilam, ora mergulham na implantação da Lei, ora deixam por conta de professores mais afeitos ao tema. Quando se trata de implantar uma política pública, diversificadas práticas culturais se estruturam no processo, atravessadas por uma memória coletiva, que, por ser significativa, tornou-se decodificada de múltiplas maneiras pelos gestores, a cultura negra. Assim, para além da perspectiva de cooptação, no que se refere à implantação do artigo 26-A, constata-se que **estar** no poder para alguns representantes/ativistas/militantes dos movimentos sociais não significa, necessariamente, **ser** do poder. Ao estarem no poder, sem desmerecer sua cultura, suas visões de mundo e convicções, interferem no curso pensado *a priori* pelas instâncias governamentais.

Com base na problemática cultural e política que envolve educar para a diversidade, pode-se dizer que houve/há perspectivas assimilacionistas, mas, em especial, em relação ao movimento negro organizado não se pode falar em recuo nas décadas de 1980 e 1990. Estes,

talvez tenham sido os momentos em que os embates foram mais acirrados, não apenas no contexto da luta nas ruas, mas nas mesas de negociações, Estado e líderes negros.

Nesse sentido, o que se percebe, especificamente em relação ao Movimento Negro Unificado, é que não houve um “processo de despolitização” nesse período, e as diferentes formas de suas organizações e lutas políticas não podem ser consideradas “reações espontâneas”. Foi no fecundo campo cultural, que a luta assumiu um caráter eminentemente político e de vanguarda no contexto brasileiro, com um potencial revolucionário latente, direcionando-se e expandindo-se para um contexto mais amplo, de luta por outra realidade, antirracista e democrática. Consequentemente, anticapitalista, pois as regras do mercado não pactuam com a idéia de democracia, não da forma como ela se define, agora, como participação cidadã, justiça social e redistribuição de recursos econômicos de forma mais justa.

A igualdade “estática”, a fraternidade inexistente e a liberdade cerceada foi denunciada pelo “povo” (ARROYO,1999), pela maioria ativa, nela o coletivo negro. O movimento negro organizado, assim como o movimento de mulheres, indígenas, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgênicos (LGBTs), apesar de sufocados ao longo dos anos, exigem outras normas e regras e determinam novas formas de atuação das instâncias governamentais. Assim, as políticas públicas tornaram-se o canal de negociação e desvelaram o germinar da cultura política brasileira rumo à consolidação do projeto de sociedade democrática. Nesse estudo, destacou-se uma das ancoragens mais fecundas na memória coletiva - a cultura negra. As conquistas do movimento negro estão enraizadas numa lógica instituída nas relações sociais baseada na cor da pele, distinguidas nacionalmente. Impulsionada pela cultura popular negra, amplia-se a consciência da negritude como valor, pela estética social negra e pelo sentimento de pertença a uma identidade negro-brasileira .

A reflexão de González (1982), intelectual e ativista negra, vem ao encontro desta constatação. A autora averigua, na extrema complexidade que envolve o campo da cultura nas décadas de 1970 e 1980, uma multiplicidade de variantes do Movimento Negro, as quais se originam no cotidiano, no fazer de diferentes sujeitos negros, para os quais a dimensão cultural não foi relegada a segundo plano, mas era uma forma de se manterem vivos frente ao massacre da cultura africana em solo brasileiro.

Diferentes valores culturais concernentes aos diferentes povos africanos trazidos para o Brasil, a efetiva atuação dos quilombos, os movimentos revolucionários (Revolta dos Malês), as irmandades (N. S^a do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé e a participação em

movimentos populares foram respostas culturais concretas dadas ao regime escravista. Além disso, os “ciclos” da economia que redundaram no deslocamento da população escrava para os centros de decisão política (GONZALEZ, *op. cit.* p.18-19) possibilitaram a formação de espaços eminentemente políticos de preservação e reconstrução da cultura negra. Nos anos iniciais da República Nova, a Frente Negra Brasileira (década de 1930) e o Teatro Experimental do Negro (década de 1940) foram exemplos explícitos dessa reformulação política do movimento negro, a qual redundou na formação do Movimento Negro Unificado (1978).

È nesse movimento que se inserem as políticas de ação afirmativa. Com suas lutas políticas, o movimento negro organizado ganhou as ruas, forjou o diálogo com o Estado e levou à promulgação da Lei nº 10.639/2003, e a alteração da LDBEN (BRASIL, 2003). Tudo isto dentro de um contexto refratário ao reconhecimento da desigualdade racial e de crença na existência do mito da democracia racial.

Avaliar a implantação dessa política educacional antirracista desvelou muitos fatos históricos. Prioritariamente, exigiu situar o Estado numa perspectiva de totalidade à luz do ativismo e militância dos grupos reivindicativos negros, que forjaram uma percepção mínima do que seja inclusão e valorização de sua cultura negra, africana e afro-brasileira e respeito a diversidade étnico-racial. Nesse estudo, um fator se tornou determinante na análise, as convicções dos gestores da educação, como sujeitos de sua própria história. Na condição de tomadores de decisão, muitos desconsideraram a determinação legal em prol de uma causa nacional, o combate à desigualdade racial. Nesse sentido, a obrigatoriedade dessa política, no bojo de uma política educacional ampla, direcionada para a qualidade da educação e o aumento do Ideb, no contato com diferentes gestores, expôs diversos “lugares de fala” e olhares sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Nesses termos, o aprofundamento em direção à essência demandou uma Análise Institucional, que contém um diagnóstico qualitativo das motivações e ações registradas pelas duas secretarias (Secad e SEB), chaves para a implementação do Artigo 26-A, e de uma instituição que ganhou uma visibilidade ímpar no processo de consolidação do pacto federativo entre Governo federal e prefeituras municipais, a Undime.

2.3 Análise Institucional: Undime, SEB, Secad, na implementação do artigo 26-A da Lei nº 9394/96

Ao focar na atuação da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (Secad) e da União Nacional de

Dirigentes Municipais (Undime) buscou-se mapear as ações empreendidas para a implementação da Lei nº Lei 10.639/2003, e avaliar se as ações da Secad/MEC encontram ressonância nas ações da Undime e da SEB/MEC, ou vice-versa.

Partiu-se da hipótese de que a fragilidade das ações que promovem uma educação antirracista nos diferentes municípios brasileiros estrutura-se em alguns pontos chaves:

- o debate gira em torno do acesso e da permanência dos alunos de baixa renda;
- desconsidera-se o recorte racial e todos os mecanismos discriminatórios que se enraízam culturalmente no imaginário social brasileiro;
- as políticas públicas propostas desconsideram o preconceito racial como elemento central quanto à qualidade da educação no Brasil;
- desconsidera-se o impacto do racismo impregnado na sociabilidade brasileira. Assim, as políticas educacionais não atingem as metas previstas e revelam um recorrente quadro de desigualdades, pois
- a crença no mito da democracia racial impede/inibe ações dos gestores no eixo da educação para o combate ao racismo e à discriminação racial.

Para elucidar essas hipóteses analisou-se primeiramente a Undime, em seguida a SEB e Secad.

2.3.1. A atuação da Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais

Com a análise do material disponibilizado pela Undime e a entrevista com uma gestora da instituição buscou-se problematizar três questões básicas:

- 1) se as visões dos gestores constantes nos documentos coletivos elaborados pela Undime contemplam o artigo 26-A da LDBEN?.
- 2) em que medida as ações da Undime estão em consonância com as demandas municipais?.
- 3) de que forma é possível perceber a prioridade dada à implementação do Artigo 26-A pelos municípios, via análise dessas ações?

A Undime foi escolhida como instituição-chave no contexto da implantação da LDBEN em seu recorte racial pelos seguintes critérios:

- ter a função de articuladora das políticas nacionais no âmbito dos estados e municípios;
- representar os municípios na implementação de uma política nacional;
- possibilita verificar a prioridade dada à temática racial, em meio às outras políticas propostas pelo Governo Federal, em âmbito nacional;

- por ter atuado junto com o NEN, na aplicação da consulta aos municípios brasileiros sobre a implementação da Lei 10.639/2003, em atendimento ao ofício nº 023/2006/PFDC/MPF, no qual solicita providências institucionais para assegurar o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN.

A Undime, entidade nacional sem fins lucrativos e autônoma, fundada em 1986, congrega os dirigentes municipais de educação de todo o país. Conforme consta, tem a função de articular as secretarias municipais de educação, além de fomentar e apoiar interesses da educação municipal, integrando seus representantes no processo decisório do setor educacional nacional. E busca romper com o isolamento das instituições e levar para cada município o debate regional e nacional.

O Fórum Nacional é o órgão máximo deliberativo da entidade. Reúne-se, ordinariamente, a cada dois anos ou, extraordinariamente, sempre que convocado pela Diretoria Executiva ou pela maioria simples dos demais membros do Conselho Nacional de Representantes. Procura agregar todos os dirigentes municipais de Educação do país.

Apesar da parceria na aplicação da Carta-Consulta do NEN, aos municípios brasileiros, a análise detalhada da documentação mostrou a ausência de debates contínuos e sistemáticos sobre a temática racial, e outros da educação inclusiva e diversidade, como gênero e orientação sexual, juventude etc. Em entrevista realizada, a gestora da instituição, interrogada sobre a invisibilidade dessas temáticas nos Fóruns Nacionais, os descreveu como espaços para “grandes conferências, com temas amplos e nacionais” e que temas mais direcionados, como o racial, eram discutidos em reuniões menores, como seminários, com “mais espaços para rodas de conversa”, permitindo a troca experiências entre os gestores.

A primeira impressão sobre a visão da gestora, compatível com os registros oficiais da Undime é de que o conteúdo do artigo 26-A não se trata de tema para a pauta principal, o que corrobora as hipóteses levantadas. Assim, passamos a análises mais profundas, com base em duas questões analisadas, sequencialmente.

1ª Questão: As visões dos gestores constantes nos documentos coletivos elaborados pela Undime contemplam o artigo 26-A da LDBEN?

Para fundamentar esta reflexão, avaliamos os temas dos Fóruns Ordinários e Extraordinários, seminários nacionais e internacionais, as Cartas enviadas aos Ministros de Educação em exercício, relatórios, textos e o Plano de Ação das Gestões de 2003-2005, 2005-2007 e 2007-2009, com vistas à verificar em tais ações, se atentavam para o cumprimento do disposto no artigo 26-A da LDBEN.

A análise da documentação, principalmente, dos programas dos Fóruns Nacionais de 1986 a 2009, com ênfase de 2003 a 2009, revelou que a temática racial não foi prioritária. E desvelou, ainda, a pertinência de refletir sobre a cultura do racismo impregnada nesse silenciamento institucional, nem sempre percebido pela instituição, e que aponta para a formatação do chamado racismo institucional - uma das faces da cultura do racismo. A invisibilidade da questão racial foi o eixo que perpassou toda a documentação avaliada tanto da Undime, quanto da SEB, como de muitos gestores municipais respondentes da pesquisa, como abordado mais adiante.

No Estatuto da entidade, artigo 2º, item V, versa o compromisso de apoiar, defender e integrar as ações dos Dirigentes Municipais de Educação visando a uma sociedade justa e a uma educação democrática e libertadora. Em seu item VIII, determina que deve propor mecanismos para assegurar, prioritariamente, a educação básica numa perspectiva municipalista do atendimento, o ensino de qualidade e a escola pública voltada para os interesses da maioria.

Com base no propósito legal e comparando-o com as ações empreendidas, de fato, a instituição tem assumido um papel importante no diálogo entre município e Governo Federal, o que é reconhecido pelas constantes parcerias inseridas nos programas do governo, em especial do MEC; bem como sua presença constante em altos postos da gestão federal como Ministros de Educação, Secretários da Educação Básica, intelectuais de renome, deputados e senadores nos eventos por ela organizados.

Entretanto, o princípio da autonomia da instituição parece não estar preservado quando se observa a sintonia entre as demandas administradas pela Undime junto aos dirigentes municipais, o marco regulatório estabelecido pelo MEC e as políticas nacionais em curso. Nota-se que, após o 1º e 2º Fóruns, em 1986 e 1987, voltados para a organização institucional da entidade; do 3º Fórum Nacional (1989) - intitulado “A Cidadania e a Educação Básica” - em diante, a perspectiva adotada parece ter sido a mediação junto aos municípios às orientações da política nacional.

Os pontos da LDBEN, considerados fundamentais nesse Fórum (1989), nos parecem elucidativos neste sentido. São temas amplos e priorizam políticas universalistas, quais sejam:

- o trabalho como princípio educativo;
- a democratização da gestão e da organização do sistema de ensino;
- recursos financeiros e competências (das diversas esferas públicas);
- magistério e formação de carreira.

No 4º Fórum “Educação e Projeto Nacional”/1991, seguiu-se a mesma orientação generalista. Tratou-se de temas como sistema nacional de ensino, universalização da educação básica, gestão democrática, financiamento a educação, entre outros.

Constata-se que na medida em que a campanha pela descentralização da educação ganha força na política federal da década de 1990, tal temática também se torna premente nos Fóruns. No 5º Fórum “Educação para Todos: Prioridade Nacional” /1994, temas - como descentralização, o sistema de colaboração municípios-Governo Federal, a questão do financiamento e do salário-educação foram a pauta central. Nos anos seguintes, as atividades da entidade caminham atreladas às novas tendências da educação brasileira.

O título do 6º Fórum “Novas Tendências da Educação Brasileira” (1997) não deixa dúvida sobre a orientação da Undime. Na sequência, o 7º Fórum, “Município e Educação no 3º Milênio” (1999) estreitam-se os laços com a política da descentralização. Neste, a autonomia dos municípios e a reforma tributária aparecem como pauta essencial para o fortalecimento do novo pacto federativo em curso. Entretanto, consta na Carta do 7º Fórum, a assunção da política de descentralização como uma demanda “dos municípios” e não parte de uma gestão gerencialista, que prima pelo regime de colaboração, responsabilidade dos municípios, e traz o governo brasileiro, por meio do MEC, como o avaliador e fiscalizador do processo:

Os municípios brasileiros são os entes federativos mais próximos do cidadão, já que na esfera municipal é que se concretiza a maioria dos serviços públicos essenciais prestados à população. Entretanto, os recursos públicos, arrecadados direta e indiretamente de cada cidadão, não são distribuídos de forma a garantir aos municípios o exercício pleno de suas atribuições. Diante disso, a Undime se opõe a qualquer reforma tributária que venha a agravar tal distorção ou que não defina a necessária redistribuição de recursos de forma mais justa, com as responsabilidades assumidas. Desta forma, cerra fileiras com a mobilização que está sendo realizada pelos prefeitos brasileiros, em prol de um autêntico federalismo tributário, na perspectiva do fortalecimento de um pacto federativo que respeite a autonomia dos municípios.

O que se observa nas prioridades estabelecidas nesse 7º Fórum, em consonância com os anteriores e posteriores, como veremos, é o formato neoliberal da política educacional brasileira que aponta para o princípio da colaboração de políticas públicas em parceria com a sociedade civil, mas continua ditando as regras e deixando pouco espaço para análises mais aprofundadas dos sentidos e significados da desigualdade educacional na sua interface com as desigualdades racial, de gênero, social e econômica.

Discutir o fortalecimento de um pacto federativo; a atualização do valor mínimo anual por aluno; o estabelecimento de indicadores estatísticos, para aferir as flutuações das matrículas anuais no ensino fundamental; a novas fontes e abertura de debate nacional sobre as bases de financiamento da educação pública; estabelecer regime de colaboração entre Estado e municípios; redistribuição da quota estadual do salário-educação, por meio de uma lei estadual (Lei Federal nº 9766/98) e aprovação de um Plano Nacional de Educação, como discutido no 7º Fórum, atende a uma política educacional universalista, mas não consegue dar conta das demandas do “chão da escola”, que necessita de outros indicadores de qualidade para reverter as desigualdades racial e social, a repetência e a evasão escolar.

Na mesma vertente, as discussões no 8º Fórum “Repensando conceitos e construindo a educação do 3º milênio” (2002) assumem o tema educar para formar para a cidadania democrática e elege para discuti-lo subtemas como ética e espiritualidade; a autonomia municipal; o Plano Municipal de Educação/PME (metas para 2001); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e outros, que, no conjunto, deixam dúvidas sobre as orientações que estruturam o Fórum. Se a partir da realidade dos municípios - como faz constar no Estatuto da entidade, o âmbito legal, ou de cima para baixo, atrelado às regras do Governo Federal, como parece se dar no âmbito real.

E não se trata de referendar uma posição dualista, pelo contrário, mas de indagar sobre o cumprimento dos objetivos propostos no Estatuto da instituição de apoiar e defender os interesses dos municípios. Assim, a hipótese que as demandas dos municípios poderiam ser percebidas via Undime não se confirmou.

Entre o estabelecido e o realizado observou-se que as ações da Undime, de 1986 a 2003, não focaram temas como desigualdades raciais, de gênero e orientação sexual, regional e outros. Há de se perguntar se por estarem ausentes na pauta dos gestores municipais, para reduzir as desigualdades racial e social, minimizar a repetência e a evasão escolar nas diferentes regiões brasileiras, e/ou porque estas não são preocupações do Governo Federal, em particular da SEB, responsável pela proposição e monitoramento das políticas para a educação básica.

Mesmo os temas desenvolvidos nos Fóruns, de 2003 a 2009, depois da promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDBEN, também estiveram em consonância com a política federal, mais por uma afinidade de interesses entre a Undime e o Governo Federal, e menos pelo fato dos municípios não estarem receptivos ou carentes dessas informações.

Nota-se, a partir de 2003, um recorte mais definido rumo à diversidade, em conformidade com a visibilidade das políticas afirmativas que começam a ganhar corpo, mas há de se verificar de que forma a questão racial foi contemplada neste contexto.

Para podermos responder com mais segurança à primeira pergunta estabelecida, elaborou-se o quadro abaixo que busca sintetizar os principais temas discutidos nos Fóruns, de 2003 a 2009.

Quadro 5.

Temas discutidos nos Fóruns – 2003 a 2009

Fóruns	Conteúdo/Temas Discutidos	Período/Local
9º Fórum- "Construindo a Educação para Todos".	<ul style="list-style-type: none"> - Eleição da diretoria executiva e o conselho fiscal para o biênio 2003/ 2005; - Aprovação das propostas que visam garantir a melhor organização dos Dirigentes Municipais de Educação (DME) para propiciar a inclusão das crianças na escola pública, com ensino de qualidade; - Capacitar DME e assessores para a elaboração de planos de ação que promovam e defendam a escola pública de qualidade e a cidadania. 	7 a 9 de maio de 2003. Brasília
10º Fórum “Educação Pública de Qualidade Direito de Todos”.	<ul style="list-style-type: none"> - Luta pelo redesenho da política de financiamento da educação, defendendo a posição tomada pelo Conselho Nacional de Representantes, em junho de 2004. Criação de um fundo único para toda a Educação Básica; - Que os Dirigentes Municipais de Educação/de sejam responsáveis pela gestão dos recursos vinculados constitucionalmente à educação. - Ampliar o atendimento à educação infantil de 0 a 6 anos. - Política de Financiamento para o EJA - Ampliação da escolaridade para 9 anos, respeitada a autonomia do município; - Apoiar e estimular políticas de inclusão de crianças e jovens com deficiência e em situações de vulnerabilidade e risco; - Política de financiamento e educação no campo, diferenciada; - Articular com União e Estados, cursos de formação continuada; Fortalecimento da Gestão democrática e participação na elaboração dos PMEs; - Fortalecer mecanismos de gestão compartilhada entre União, - - Estados e diversas entidades da sociedade civil; - Elaborou-se uma moção ao FUNDEB, para 2006⁵. 	4 a 6 de maio de 2005. Brasília

⁵ Extraído da Carta do 10º Fórum. www.undime.org.br/biblioteca

Fóruns	Conteúdo/Temas Discutidos	Período/Local
11º Fórum “Novos Tempos na educação básica”	<ul style="list-style-type: none"> - PNE; - O currículo, a aprendizagem e o ensino fundamental de 9 anos; - Ações da sociedade civil e a escola pública - A visão dos meios de comunicação; - Roda de Conversa: Mobilização Social: Amigos da Escola; Plano Nacional pela Primeira Infância - Rede Nacional Primeira Infância: Educação inclusiva: do texto legal à prática; Redes: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; O gestor municipal e a condução das políticas educacionais; Educação em tempo integral: Tecendo Rede; Os municípios e o ensino Médio; - Atendimento institucional de órgãos governamentais; - A cidade e o conhecimento; - Educação infantil, possibilidades: o quê e como fazer? - Resultados da Prova Brasil e os desafios para os Dirigentes Municipais de Educação; - Os desafios da alfabetização e as políticas públicas; - Fundeb, Custo-Aluno-Qualidade-Inicial e financiamento da educação básica - Aprovação da Carta do 11º Fórum Nacional - Posse da diretoria e do conselho fiscal eleitos - Apresentação e votação do plano de trabalho – gestão 2005/ 2007. 	13 a 16 de junho, 2007. São Luís/Maranhão
12º Fórum Undime “Desafios da Educação Municipal e o Direito de Aprender”	Objetiva a troca de experiências exitosas entre os dirigentes municipais e compartilhar conhecimento com especialistas da área de educação ⁶ .	Curitiba, Paraná, 2009.
2º Fórum Nacional Extraordinário da Undime: “Experiências Municipais, transformando a escola”	<ul style="list-style-type: none"> - Promover debates a partir da análise de experiências municipais que transformam a escola; - Debater os desafios da educação pública a partir do olhar e do trabalho do Dirigente; <p>Temas: Histórico do Fundeb, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e Alfabetização e Letramento.</p>	22 a 25, maio de 2006, Brasília
3º Fórum Nacional Extraordinário da Undime: “Experiências Municipais transformando a Educação Básica”	- Debater o olhar do dirigente.	24 a 27 de março de 2008.

Fonte: Undime (2009).

O quadro permite verificar que em 2003, no 9º Fórum, fez-se referência à educação inclusiva e de qualidade. O foco foi o “*cuidado com o meio ambiente, o papel da escola no combate às doenças sexualmente transmissíveis, a superação do analfabetismo, o financiamento de toda a educação básica, o respeito e a valorização das diferenças e identidades culturais, a relação violência e escola, entre outros pontos*”. Entretanto, não houve espaço para discussão das relações étnico-raciais na escola, nem fomentada pela Undime, nem motivada pelos gestores. Embora, em 2003, como veremos, foi o único ano em

⁶ Segundo a Secretária Executiva o portal está sendo reformulado. As únicas informações que obtivemos sobre este 12º Fórum estão no site da instituição.

que a SEB fez menção explícita à educação para os afrodescendentes e outros temas da diversidade.

O presidente nacional da Undime à época, professor Adeum Hilario Sauer (2003), em seu discurso de abertura, falou da necessidade de se defender a educação pública com qualidade, como um direito público subjetivo de todos: “*A qualidade que defendemos para a educação tem uma dimensão político-social: democratização do acesso com compromisso da aprendizagem. [...] a escola não pode ser um mecanismo social institucionalizado que pratique a exclusão*”.

Nota-se que o formato da democratização do ensino assumido segue a perspectiva universalista de política pública já identificada na trajetória da instituição. O presidente menciona de forma genérica “o respeito e a valorização das diferenças e identidades culturais”, sem pontuar como essas ações interferem nos quadros de violência na escola, também citado por ele como outro tema a ser tratado. E, sinaliza de forma hermética, a consciência do campo tenso que o impele a ser elusivo em sua referência à desigualdade racial, afirma “*É a Undime, corajosamente, colocando o preconceito e seu combate urgente no centro das políticas públicas que quer ver implementadas*”. Para ele, somente o fato da Undime mencionar a necessidade de cuidar do respeito às diferenças já mostra um ato de coragem, ou seja, a desigualdade racial é algo a ser enfrentado, mas difícil de ser assumida.

Comparado com os oito Fóruns que o antecedeu este foi o primeiro e único a fazer menção direta a políticas mais focalizadas, contemplando as suas especificidades.

A Carta “A Educação Municipal apresenta suas Propostas para uma Educação de Qualidade” enviada aos candidatos a presidência da república, em 2002, comparada a missiva de 2003, demonstra como se deu a mudança do sentimento da instituição, de interlocutora das demandas dos gestores municipais que conhecem “o chão da escola”; para mediadora das políticas “estruturantes” emanadas do Governo Federal, para os entes federados.

A fala do presidente da Undime nacional em 2002 era:

“É necessário um rearranjo institucional que observe e respeite o princípio democrático no processo de tomada de decisões das grandes diretrizes da política nacional, especialmente a do financiamento. Tal arranjo requer participação tripartite de gestores dos entes da federação”.

Na ausência desse processo, os municípios têm assistido à implantação de políticas verticalizadas, que desconsideram o saber prévio, as peculiaridades locais, que tratam o Dirigente Municipal como mero executor, quando seu papel é elaborar e propor, com a

autoridade de quem conhece os problemas no chão do município, onde vive o aluno brasileiro (SAUER, 2002).

No ano seguinte, em 2003, a carta de Sauer (2003) enviada ao Ministro da Educação, Cristovam Buarque, demonstra que a relação mudara:

Queremos continuar contribuindo com a discussão das políticas educacionais estruturantes, bem como sua implementação, seu acompanhamento e sua avaliação. Os municípios ansiavam por essa oportunidade de se fazer ouvir e respeitar. Cabe-nos, também, parabenizar o governo federal por essa iniciativa de estender a discussão do PPA a todos os segmentos da sociedade civil, por meio de seus Ministérios e Secretarias. Consideramos que o processo democrático terá continuidade no acolhimento e na implementação das propostas emanadas das organizações da sociedade civil, como o é a Undime (SAUER, 2003).

Após 2003, nota-se que a Undime assume de vez o papel de interlocutora entre a esfera federal e municipal. Resta saber se os gestores municipais continuam mantendo, aos olhos da instituição, o “papel de elaborar e propor políticas”, ou tornaram-se meros executores, e, qual a contribuição da instituição nessa dinâmica. Pelo desenrolar dos Fóruns sequenciais e da análise das políticas educacionais derivadas da SEB, se a autonomia dos municípios ficar preservada, isso se deve à atuação, visão e convicção de um outro gestor municipal mais proativo, à revelia da contribuição e papel da Undime. Infere-se, do material analisado, que as temáticas centrais da Undime estão em sintonia com as orientações federais, atravessadas vez ou outra pelas demandas introduzidas em seu seio pelos movimentos sociais. Entretanto, percebe-se que, o tratamento dado a algumas temáticas como a educação das relações étnico-raciais, gênero e orientação sexual, notadamente, carecem de uma investida maior dos seus mandatários, os movimentos sociais, para serem contempladas.

Tanto que, no 10º Fórum, o financiamento da educação instaura-se como eixo que une todos os Fóruns. A referência às políticas focalizadas restringe-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Especial e Educação no Campo, temas que passam a ser comuns também na SEB. Quanto aos demais segmentos quilombolas, negros, indígenas, mulheres, sinalizados no 9º Fórum, eles (des)aparecem, submersos na orientação geral “apoiar e estimular políticas de inclusão de crianças e jovens com deficiência e em situações de vulnerabilidade e risco”.

Tanto que, na Carta do 10º Fórum (2005), “Educação pública de qualidade, direito de todos”, os gestores aparecem como condutores de políticas, não mais como propositores:

“[...] De meros gerentes de políticas ou de meros responsáveis pelo preenchimento de formulários e documentos, os Dirigentes se colocam, hoje, como os principais condutores do processo de ampliação da democracia na área educacional no município, na perspectiva de uma educação emancipatória.” (UNDIME, 2005: p. 1)

Nessa Carta, dos dez itens elencados como essenciais para a construção da educação para todos, notadamente, a política de financiamento da educação assume centralidade atrelada à ampliação do atendimento da rede de ensino. O atendimento à Educação Infantil de 0 a 6 anos; a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; o atendimento ao público da EJA e o dos Jovens e Adultos com Deficiência são destacados. Os demais temas, que o presidente afirmou ser ‘preciso coragem para abordar’ (SAUER, 2003), não foram enfrentados. Notadamente, a desigualdade racial e a desigualdade de gênero foram silenciadas, engolidas numa abordagem genérica, conforme consta no item seis da Carta:

Estimular e apoiar políticas educacionais de inclusão das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência e daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco, de marginalização e exclusão social, na perspectiva da garantia de uma educação pública de qualidade para todos.

Se, por um lado, essa orientação generalista, tônica da política da Undime, da SEB e do MEC, expande-se; por outro, determina um olhar cuidadoso e respeitoso em relação aos gestores municipais. Mesmo com essa orientação vaga sobre o combate às desigualdades raciais nos sistemas de ensino e a despeito do descompromisso efetivo dessas instituições federais - seus maiores interlocutores, neste estudo, constatou-se que vários gestores promovem ações locais para implantar o artigo 26-A movidos por suas visões e convicções de mundo ancoradas na realidade concreta da desigualdade racial observada.

Fortalece o quadro de silenciamento sobre a temática racial inserido nos princípios materializados nas ações e discursos dos gestores da Undime, a comprovação do motivo da parceria NEN/Undime veio da gestora da entidade, no Distrito Federal:

”[...]a Undime atua informando os municípios sobre as políticas federais, para que possam se organizar na obtenção de financiamentos e beneficiar-se dos programas governamentais”. Ou seja, é um elo entre o Governo Federal e os municípios, e não o contrário, como faz supor o Estatuto da instituição, em seu 2º §.

Ao ser interrogada sobre a implementação da Lei 10.639/2003, informa que, “*são muitas as ações a serem desenvolvidas e a participação na implementação da Lei 10.639/2003 ocorre por uma provocação e sempre em parceria. Foi assim com o NEN, a Undime atendeu a uma provocação*”. Esta frase comprova o alheamento da instituição em relação à questão racial. A gestora assumiu que a entidade tem sido um canal entre Governo Federal e municípios em relação às políticas educacionais, ou seja, como não há recorte racial nas ações do MEC, a Undime não assumiu este papel. De outra parte, confirma o protagonismo do movimento negro, por meio da ação do NEN na “provocação” à instituição.

Ao destacar outras “provocações”, como do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Secad, a gestora afirma que Undime tem sido muito requisitada em função, parece, da legitimidade e livre trânsito adquirido junto aos municípios associados. No item dez da 10ª Carta, elencam-se quais são os parceiros que a Undime deseja, e os movimentos sociais não aparecem como potenciais parceiros.

Ampliar o regime de colaboração com a União e com os Estados na busca de uma Educação Básica de qualidade e para todos, institucionalizando, em todas as esferas, as normas relativas à definição das responsabilidades e dos mecanismos de gestão compartilhada, bem como fortalecer e ampliar as parcerias com os diversos organismos da sociedade civil, tais como Unicef, Unesco, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Movimento InterFóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Fundação Orsa, Fundação Bunge, Fundação Ford, Faça Parte, Instituto Itaú Social, Ação Educativa, Fundação Abrinq, compondo, com eles, uma rede estratégica de atuação em torno de uma pauta de cidadania, cujo centro é a defesa do direito à educação (UNDIME, 2005: p.2)

Dentre os organismos citados para compor a rede estratégica para a cidadania, apenas a Fundação Ford, que tem um programa de bolsas de estudo para negros, e a Ação Educativa realiza ações efetivas para implantar o artigo 26-A. Isto demonstra o quão inusitado e determinante foi a interpelação do NEN à Undime, e talvez sinalize o porquê de se receber tão poucas respostas à Carta-Consulta do NEN, apenas cento e trinta e três municípios, num universo de mais de cinco mil. Indaga-se sobre o esforço despendido pela Undime, para coletar as informações solicitadas pelo Núcleo de Estudos Negros, de Santa Catarina.

Ainda mais, se considerar a resposta da gestora sobre a ausência da temática racial constatada na pauta dos eventos da instituição. Para ela, são “*temas mais intimistas, mais adequados a eventos menores como os seminários, pois os Fóruns tratam dos grandes assuntos nacionais*”. Tanto que, de 11 a 16 de dezembro de 2005, a Undime promoveu em parceria com a Secad, o seminário ‘Diferentes Diferenças’.

De fato, em pequenos círculos a temática vez ou outra foi abordada. No 3º Fórum Nacional Extraordinário, “Experiências Municipais transformando a Educação Básica” (2008), faz-se uma referência explícita, na “Rodas de Conversa”, à educação e

afrodescendência, juntamente com a EJA, educação escolar indígena, educação e diversidade sexual, educação ambiental e outras. Mas, as discussões não constam no material publicado, pois não fizeram parte dos temas centrais das Conferências, cuja pauta central foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE); o papel republicano dos municípios; custo aluno qualidade inicial e a gestão democrática e participativa.

Considerando os eixos temáticos dos Fóruns e as falas dos gestores, em mais de duas décadas de atuação, junto aos dirigentes municipais de educação, constata-se, o debate sobre as políticas educacionais antirracistas foram sufocados numa idéia de democracia “estática”, como o caminho para a consolidação da educação de qualidade. Nessa discussão, as desigualdades raciais e de gênero foram tratadas como questão menor, num contexto de destaque para financiamento e a gestão da educação participativa e democrática.

Então, constata-se que, tanto as visões de mundo dos gestores, quanto as ações registradas nos documentos elaborados pela Undime, não contemplam o artigo 26-A da LDBEN. Todas as políticas, por ventura realizadas em direção a políticas educacionais antirracistas, foram “provocadas” pelo movimento negro organizado ou por gestores da Secad/MEC. Ou seja, de fora para dentro, não se trata de um princípio da instituição, ausente e alheia às mazelas que atinge crianças e jovens negros da escola.

2ª Questão: Em que medida as ações da Undime estão em consonância com as demandas municipais? E de que forma é possível perceber a prioridade dada à implementação do Artigo 26-A pelos municípios, via análise dessas ações?

Ao elucidar esta segunda questão, afirma-se que não houve um trabalho direcionado pela instituição para a implementação do artigo 26-A. Por isto, neste estudo, compreende-se porque não houve nenhuma referência à Undime, pelos municípios, como apoio para formação de professores sobre a História da África, Cultura africana e a afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais.

Desse modo, não é possível perceber as demandas dos municípios em relação à discussão racial via ações da Undime, pelo menos por dois motivos:

- as ações da Undime estão mais atreladas aos encaminhamentos da política federal do que às demandas mais focais dos municípios;
- a desigualdade racial não se coloca como um tema prioritário pela entidade para pensar a educação no Brasil.

A Undime não é uma referência para os gestores que responderam à Carta-Consulta do NEN e os entrevistados - não é reconhecida como envolvida com a implementação do Artigo 26-A. Este dado corrobora, ratifica a fala da gestora lotada na sede nacional da entidade, ao

ser indagada sobre o protagonismo da instituição na implementação da LDBEN: “*tratamos da questão racial, apenas por provocação*”.

Nota-se que a atuação esparsa em direção à temática racial pela Undime foi determinada pela parceria com três sujeitos coletivos: o Núcleo de Estudos Negros (NEN), a Secad e a Unicef. E que existe diferença no tratamento dado à desigualdade social e à desigualdade racial. Os temas tratados giram em torno da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e, mesmo a entrevistada afirmando certo grau de conhecimento dos dados da desigualdade racial, que atinge crianças e jovens negros no ambiente educacional, a discussão sobre políticas focalizadas não ocupa espaço nos Fóruns, que agrega a maioria dos gestores nacionais e municipais, e sim reuniões menores, como os seminários.

Os gestores da entidade, apesar de não demonstrarem serem refratários a discussão, não a consideram essencial para a melhoria dos índices do Ideb. A gestora da Undime nacional referendou, verbalmente, os temas universalistas para o combate a desigualdade social como aqueles que vão alavancar a educação brasileira, ao afirmar a “Undime colabora desde que provocada”. Na mesma direção, no 3º Fórum Extraordinário da Undime, uma das parceiras convidadas, AUGUSTI & PADILHA (2009), é mais explícita e desvela a relação entre essa postura universalista e a orientação do MEC.

Ao falar aos prefeitos, sobre o papel da Frente Nacional dos Prefeitos destaca:

[...] estamos convencidos de que o momento que o Brasil vive hoje, e essa é uma posição do conjunto do governo, dos ministérios que compõe o comitê da articulação confederativa, necessariamente vai exigir dos municípios, das gestões municipais, das gestões da educação, um papel diverso que cumpriram desde quando os municípios assumiram o papel de entes federados em 88, por quê? Porque nós vivemos hoje uma situação e um novo ciclo histórico no desenvolvimento do país (p.).

Isso exige do Prefeito mais do que só um gestor da política pública, e essa política pública pensada como um fator compensatório[...]exigiram hoje do prefeito papel mais ativo e protagonista para aproveitar exatamente o momento em que vive o Brasil que é de reverter essa desigualdade social, reverter as desigualdades regionais, e retomar o processo de crescimento do País” (p. 53).

O trecho selecionado reforça a tônica da orientação federal aos municípios, e a responsabilidade dos dirigentes para o combate da desigualdade social e regional, com ênfase no crescimento econômico; a desigualdade racial nem sequer é mencionada, ratificando um hiato entre a retórica e as ações.

A exposição do Ministro Fernando Haddad (2009), no mesmo Fórum, reforça a idéia de que a gestão deve ser sistêmica e com equidade, considerando todos os níveis de ensino da educação infantil ao ensino superior, e prima pelo desenvolvimento do país. O gestor clama pela parceria dos dirigentes, pela organização e ao concluir seu discurso foca nos financiamentos:

[...] Muitas vezes, sobretudo num momento em que a economia cresce a taxas de 5% o recurso aparece para as áreas que se organizam com mais competência [...] Quem vai se apropriar deste recurso a mais? A área que estiver bem mais organizada, e graças a Undime, graças ao Consed, graças aos servidores do ministério da educação, o ministério conseguiu se organizar melhor [...] Então, se nós conseguirmos nos organizar, nós vamos conseguir ampliar o financiamento para a educação e já o PDE garante quase 1% do PIB a mais se ele for 100% executado até 2001 (p.53).

Afirma ainda que os prefeitos que assumiram os cargos em 2009 teriam que estar “*absolutamente comprometidos com esta qualificação da demanda, porque aí o ministério não vai resistir a atender*”. Assim, temas como Fundeb, Programa de Ação Articulada (PAR), PME tornam-se as preocupações dos gestores municipais, que seguem os rumos determinados pelo Governo Federal na condução das políticas educacionais, num formato de democracia e cidadania tutelada.

Mas esse não é um percurso tranquilo. Em um encontro dos secretários de educação, realizado em Brasília, para conhecerem os principais programas do MEC para a Educação Básica evidenciou-se o campo tenso que envolve a elaboração de políticas públicas. Existem descompassos a serem considerados. Nota-se que, se há preocupações comuns entre o Governo e os Secretários Municipais, que se deslocam de seus municípios ansiosos por conhecerem os programas, esclarecer-se sobre políticas de financiamento e abrir canais de comunicação direto da secretaria com os órgãos do ministério; há registros de demandas locais trazidas pelos gestores, que exigem do MEC ações focalizadas para auxiliá-los.

Um exemplo foi o caso do dirigente da pasta de educação do município de Alvorada do Gurguéia (PI), com cerca de cinco mil habitantes, 1.400 alunos no ensino fundamental, sete escolas rurais, uma escola urbana e uma creche urbana, 108 professores, sendo que 97% deles com graduação. Para ele, os principais problemas a serem solucionados, são a evasão e a repetência. Já para o Secretário Municipal de Educação de Água Boa (MT) atender os estudantes do campo tornou-se o maior desafio. Com o programa do Governo Federal “Luz para Todos”, o fluxo de migração inverteu-se da cidade para a área rural. “*A luz, explica o secretário, trouxe conforto e viabilidade para a atividade nas pequenas propriedades, daí o*

retorno ao campo. Agora é preciso ampliar e construir escolas, melhorar o transporte escolar". Essas são as preocupações do Secretário, mais do que os Planos exigidos pelo MEC.

Entretanto, a orientação federal permanece, como destaca o Ministro Fernando Haddad, que se organizem, para conseguirem os recursos necessários para as obras.

Assim, as dificuldades materiais locais competem com as ordenações do MEC para a elaboração dos PMEs, o conhecimento de outros programas como o Brasil Alfabetizado, Mais Educação e Educação no Campo e a formação dos profissionais da educação são demandas paralelas que pressionam os secretários.

Assim, se as demandas sociais por um novo padrão de políticas sociais trazem para o centro da cena reivindicações pela descentralização das decisões e implementação das ações públicas como um antídoto ao que vigorara durante os 20 anos do regime militar, o que envolvia todas as políticas de educação (AZEVEDO, 2009: p. 214), entretanto, o campo de estudo da cultura na descentralização nas políticas educacionais, desenvolve-se de uma forma muito mais complexa que isso.

Este estudo mostrou que a questão da identidade entre a descentralização e a democratização tonifica o imaginário nacional e a representação sobre a conexão educação e democracia e ordena um olhar acurado sobre as visões de mundo e convicções dos gestores que impregnam as ações públicas. Há de se reconhecer, nesse processo em ebulição, em que momento, sobre/entre os entes federados, forja-se uma "descentralização autoritária" e/ou uma "centralização democrática". Que varia de acordo com o conteúdo e prática gravados nesses processos em cada momento e contexto histórico (AZEVEDO, 2009).

Percebe-se, no caso da Undime, que, se no estatuto da instituição o princípio volta-se para a "centralização democrática", na prática, em sintonia com a orientação do MEC, ocorre uma "descentralização autoritária". De outra parte, há uma barreira, entre o objetivo de consolidar a educação de qualidade e a justiça social e a ação, que poderíamos chamar de manutenção da igualdade "estática". Como se enfrenta apenas a desigualdade econômica com a efetividade necessária e a desigualdade racial aparece ao largo das discussões centrais, nota-se a configuração de uma das facetas do racismo institucional, na qual a questão racial, apesar de não ser negada, também não é enfrentada. É camuflada, encoberta.

As ações esparsas voltadas para as desigualdades de raça/etnia, gênero e geracional só se tornaram possíveis porque a Undime foi convidada a atuar como parceira, pelos movimentos sociais. No caso do racismo, o NEN assumiu o protagonismo da sua história e passou a atuar por dentro do sistema, como gestor de políticas públicas e imprimiu outro rumo às orientações das instâncias federais.

Desse modo, com a análise da Undime constatou-se que a entidade atua em consonância com a política governamental, e as ações que empreende rumo às políticas afirmativas ocorrem quando motivadas por instituições como o NEN, a Secad, a Unesco, a Unicef e outras organizações governamentais e não governamentais. E como a pesquisa nos colocou em contato mais com as orientações do MEC do que dos municípios, embora a instituição diga os representar, uma indagação se interpôs: como se insere o artigo 26-A nas ações da Secretaria responsável por pensar e promover as políticas educacionais para a educação básica, a SEB?

2.3.2. A atuação da SEB/MEC

Questão: Como se insere o artigo 26-A nas ações da SEB, secretaria responsável por pensar e promover as políticas educacionais para a educação básica?

Essa indagação nos levou ao estudo dos Relatórios de Gestão da Educação, da então Secretaria de Educação Infantil e Educação Fundamental (SEIF) do Ministério da Educação - 2003, até as ações da Secretaria de Educação Básica (SEB) - 2007. Para termos um diagnóstico a respeito do enraizamento da discussão sobre a desigualdade racial nos sistemas de ensino tornou-se importante compreender de que forma o artigo 26-A tem sido considerado nas ações da SEB. Assim, além da análise dos Relatórios da Gestão, de 2003 a 2007, dirigimo-nos à Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (Dcoceb), por entendermos que, para a implantação de uma política afirmativa, a discussão deveria estar inserida nos Currículos.

A análise material e a entrevista com gestora da Dcoceb motivou mais duas questões:

- de que forma a SEB atua em parceria com a Secad e a Undime para viabilizar uma política educacional antirracista?
- em que medida a cultura do racismo perpassa as ações propostas, desmerecendo a especificidade da desigualdade racial no âmago da desigualdade brasileira?

O diagnóstico preliminar sobre as ações da SEB, de 2003 a 2008, mostrou que a questão racial deixou de ser uma preocupação dessa Secretaria, após a criação da Secad, em 2004. A última referência explícita nos seus registros aos temas pertinentes à diversidade, foi em 2003.

De 2004 em diante, a análise indica a tônica universalista nas políticas propostas para a Educação Básica, e, nesse caso, fez-se necessário acompanhar em que momento a discussão racial se fez presente e quais foram os sujeitos coletivos responsáveis por “provocar” a inserção da temática no universo das políticas educacionais nacionais.

Em ambos os casos, Undime e SEB, os dados revelam um campo tenso e conflituoso em que se identificam as faces da cultura do racismo nos silêncios e omissões que perpassam as políticas educacionais propostas. Tanto na Undime quanto na Dcoceb/SEB a abordagem sobre a questão racial é posta a parte. Para as gestoras dessas instituições, outras questões eram mais urgentes para delinear uma educação de qualidade e daí, minimizar, a desigualdade social.

Nessas instâncias, a responsabilidade pela implementação dos conteúdos de História da África e Cultura africana e afro-brasileira foram direcionadas para a Secad, evidenciando um trato desinteressado com as políticas afirmativas raciais e uma gestão compartimentalizada e segmentada do MEC.

No entendimento das gestoras, pensar a desigualdade social e a qualidade da educação seria focar nos programas de financiamento, no salário-educação, na inclusão dos jovens no mercado de trabalho, no processo de monitoramento da qualidade feito a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na melhoria dos índices do Ideb e outros encaminhamentos desencadeados pela política educacional do MEC.

Cunha (2009) ajuda a compreender melhor essa (des)articulação institucional a partir das reorientações do MEC nos últimos anos. O autor define as flutuações na pasta da educação como administração zigue-zague. Para ele, a pasta sofre dos mesmos malefícios das secretarias de educação estaduais ou municipais. A cada mudança de dirigente da educação “*cada secretário tinha a sua proposta curricular, a sua arquitetura escolar, as suas prioridades*”. (p.121), ou seja, a sua visão e convicção sobre educação; assim, tudo muda de quatro em quatro anos.

O formato da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, nascida em 1999, no âmbito do processo preparatório para a Cúpula Mundial de Educação (Dakar/2000), que articula mais de duzentas organizações e tem como missão atuar pela efetivação dos direitos educacionais já estabelecidos em lei; lança luz para entendermos como esse movimento do real foi absorvido, reformulado e incorporado ao novo desenho das políticas públicas educacionais, a “descentralização autoritária”⁷.

Pelo formato da missão da Campanha infere-se que a superação da administração zigue-zague não foi considerada com o cuidado necessário. Isso implicaria além de um estudo, da política de financiamentos e insumos, política de custos e nas ferramentas de controle

⁷ “Custo-Aluno Qualidade-inicial/ CAQi: subsídio para a definição de políticas públicas educacionais”. Autor: Daniel Cara. (III FNEX, Undime/DF,)

social, também um cuidadoso estudo da cultura local e da cultura organizacional das escolas, sem desmerecer na análise, as visões e convicções dos gestores da educação.

O Comitê Diretivo da Campanha parece pactuar com a transformação das políticas públicas de governo em políticas de Estado, considerando suas ordenações coletivas. Os três eixos prioritários elencados para a “Educação de Qualidade para todos e todas” foram a gestão democrática, o financiamento adequado e a valorização dos profissionais da educação. Temas macros, universalistas e em sintonia com a política federal. Nesse universo, foca-se no cálculo do custo aluno, dos insumos indispensáveis, na remuneração condigna dos professores, como forma de enfrentar os desafios da equidade na educação, ou seja, no enfrentamento da desigualdade socioeconômica, sem nenhuma referência à desigualdade racial.

Se a principal missão é “efetivar os direitos educacionais estabelecidos em lei”, deveria ser considerado o direito social e a falta de equidade de tratamento que atinge jovens e crianças negras, e isso, recorrentemente tem sido silenciado. Isso se deve ao princípio, à visão de mundo que impregnam essas ações. Provam isto quando anunciam sua principal conquista ser a referência da sociedade civil no tocante ao Fundeb, pois coordenaram o movimento “Fundeb pra Valer!”. Desmerecem que, não basta a questão econômica ser prioritária, é imprescindível compreender que valores direcionam as ações dos gestores que terão esses recursos em mãos - quando os tiverem. Será que estarão atentos às mazelas que atingem as crianças e jovens negros brasileiros ou se silenciaram em relação a isso?

A relevância da cultura no âmbito das políticas educacionais atende essa urgência real, concreta. O combate à cultura do racismo e a invisibilidade secular da participação da população branca na exclusão da população negra, com políticas universalistas, a-temporais, e, por vezes, a-históricas, imputa estudos. O direito inalienável à educação de qualidade ordena potencializar avanços e também enfrentar as desigualdades regionais, raciais, geracional, pela condição social (caso das crianças com deficiência) e econômica, mostra a relevância da ênfase nas políticas afirmativas atreladas às políticas universalistas.

Embora o MEC desenvolva diversos programas, projetos e pesquisas junto aos municípios brasileiros no sentido de diminuir as desigualdades regionais, sociais e econômicas do país, as visões que ancoram estas ações diferem em qualidade e sentido. Na base, aí consideramos as duas Secretarias do MEC em pauta - SEB e Secad - pulsa um complexo campo de força que questiona a legitimidade da discussão racial como eixo nas políticas educacionais para a melhoria da educação brasileira. Se entre a SEB e a Undime parece haver sintonia, o mesmo não se dá em relação à SEB e a Secad. E, se, a articulação

entre estas duas secretarias federais não está fluindo, indaga-se como este percurso se dá com os parceiros, e as implicações disso na implantação do artigo 26-A nos municípios.

Nos documentos da Undime e da SEB, nota-se a política do Governo Federal - descentralizar recursos e avaliar a gestão e a educação ofertada, uma descentralização regulada. O papel dessas instituições parece ser o de proporcionar conhecimento do marco regulatório que deve formatar a administração da educação nos municípios, para que cumpram o seu papel republicano.

Com base nos Relatórios da SEB, infere-se que, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2004), a política educacional teve um caráter mais efetivo de reconhecimento da diversidade como elemento de combate à desigualdade social e racial. Diante da orientação do Governo Federal, parece que as escolhas dos dirigentes em investir ou não na formação para História da África e educação das relações étnico-raciais eram norteadas por programas federais.

O Relatório da Gestão de 2003, elaborado em janeiro de 2004, “Professor e professora. Identidade com o Brasil” tem como preocupação central a baixa aprendizagem das crianças da quarta série e em seus fundamentos teóricos e de execução registra *“infinitas rodas de conversa com os mais distintos setores da sociedade civil”*. O principal programa do ano, “Toda criança aprendendo”, possuía três eixos: a Política Nacional de Formação e Valorização do Professor, o pacto Nacional pela aprendizagem e os Sistemas Estaduais e Avaliação da Educação Básica. E dentre as outras ações, havia uma intitulada “Melhoria da Qualidade social da educação” que se desenvolvia a partir dos seguintes eixos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental para Áreas Remanescentes de Quilombos e o Programa Fortalecimento da Escola ; que, pela natureza diversa, demonstra o diálogo com segmentos da sociedade civil.

Nos outros Relatórios analisados essas temáticas desaparecem, pulverizadas em políticas universalistas. Assim, deduz-se que a temática racial só teve espaço no âmbito da SEIF (atual SEB) no ano de 2003, logo após a promulgação da Lei 10.639, correspondendo à época em que o movimento negro esteve mais presente, pressionando e ocupando os espaços públicos de cidadania na gestão da educação federal. Trata-se do primeiro ano do governo Lula e a SEB, à época SEIF, amarga os deficitários números da aprendizagem de matemática e português apresentadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A urgência de focar na educação infantil e no ensino fundamental pulsa como sendo uma meta prioritária. O programa “Toda Criança Aprendendo” ganha força juntamente com outros como a Política Nacional de Valorização do Professor, o Piso Salarial Profissional, o

Sistema Nacional de Formação Continuada, a Certificação de professores e a Melhoria da Qualidade Social da Educação e antecedem à criação da Secad (SEB/MEC, 2003).

Ao Departamento de articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino coube orientar os municípios quanto às exigências contidas nos programas propostos: Assistência Financeira aos Sistemas de Ensino; Sistema de Acompanhamento de Projetos Educacionais/SAPE e o Programa Aprendizagem, Paz nas Escolas.

Então, se em 2003, houve referências às temáticas da diversidade como EJA, educação indígena e educação para remanescentes de quilombos; a partir de 2004 a invisibilidade tornou-se visível.

No Relatório da SEB (2004) houve uma reformulação. A Secretaria de Educação Infantil e Fundamental/SEIF passou a Secretaria da Educação Básica/SEB. A nova orientação foi que as diferentes Secretarias e Diretorias atuassem de forma autônoma, mas articuladas às orientações do PNE, para consolidar a execução do PDE. Assim, nesse Relatório, nota-se o fortalecimento das parcerias como forma de organizar a educação e fazer com que as políticas federais cheguem até os municípios.

O material analisado da SEB demonstra que há um hiato em relação ao combate à desigualdade racial, assim não se potencializa a eliminação das desigualdades raciais muito menos se universaliza os direitos. A intersetorialidade entre as políticas públicas exige uma abordagem sistêmica e o reconhecimento das especificidades das desigualdades. Nesse sentido, a questão racial deveria estar no rol de prioridades e na interseção dos resultados do Ideb, o que parece não estar acontecendo.

Os dados que, a partir dessa orientação, avaliam melhor a política foram fornecidos pela Unicef. Os resultados de um estudo do Unicef sobre o atingimento das metas do Ideb por municípios brasileiros, demonstraram que o país está avançando. De 5.564 municípios, “*em 2007, mais de 73% dos municípios brasileiros conseguiram alcançar ou superar as metas do Ideb acordadas com o MEC*” (UNICEF, 2009). E demonstram ainda, que, no indicador de desigualdade cor da pele, a proeminência das crianças negras no universo dos municípios que não atingiram as metas: das 680 mil crianças e adolescentes fora da escola, 450 mil são negras. Nesse estudo, a busca por mais financiamentos e aumento para 8% o PIB da educação aparece nas orientações, mas a Unicef parte de uma visão articulada das desigualdades, prioriza a análise qualitativa de cada município e contexto e não se descuida da desigualdade racial que atinge negros e indígenas.

Já em relação aos Relatórios da SEB (MEC, 2009), nota-se que, de 2004 em diante, as poucas referências à temática racial ocorreram no âmbito do Programa Currículo ou focada

nas ações da Secad. A tarefa dos municípios passou a ser a formulação dos Planos Municipais de Educação (PME) como exigência para a assistência financeira e como parte da organização da gestão municipal destacada pelo Ministro Fernando Hadadd no 3º Seminário Extraordinário organizado pela Undime.

Na continuidade, os principais programas de 2006 mantêm como eixos prioritários a implantação do Fundeb; a formação de gestores escolares, Programa escola de gestores; a formação do Programa dos Dirigentes Municipais (Pradime); e o estímulo a formação dos Pró-Conselhos, os Conselhos Municipais de Educação.

O Relatório de Atividades de 2006 (MEC, 2009) mantém a articulação entre sistemas de ensino e Fundef. Inicia uma programação mais direcionada que estimula o ‘ranking’ entre as escolas a partir das avaliações nacionais (Saeb e Enem). A competição entre as escolas da rede municipal com as melhores notas é incitada com concursos e prêmios. Nesse movimento, os educadores aparecem em cena atrelados às notas das escolas e dos índices do Ideb. Argumenta-se sobre a necessidade de formação e capacitação desses profissionais, da necessidade de gestão organizada dos dirigentes municipais, da elaboração do PME, e mais recentemente, do Programa de Ação Articulada (PAR).

Num quadro de muitas contradições, penaliza-se a escola e os profissionais da educação. Intensifica-se o trabalho docente, sobrando pouco tempo para refletir sobre as atribuições do MEC, para além do repasse de recursos; a natureza dos conflitos nas escolas e como as políticas de identidade forjadas nos movimentos sociais permeiam essas discussões. Nas reuniões pedagógicas e com os técnicos do MEC, o currículo se torna alvo de reflexões, como espaço de produção do conhecimento. O MEC, por meio do programa Currículo, propõe uma reflexão sobre “o que”, “por que”, “como ensinar” e aprender, mencionando as diferenças sociais, a história cultural e pedagógica pelas quais passam as escolas (MEC, 2006: p.27), mas pouco/ou nada orienta para a percepção da natureza dos conflitos na cultura organizacional da escola, no que diz respeito ao trato com o Outro. Mesmo porque, como foi destacado pela gestora da Dcoceb, o próprio MEC em suas ações, não as reconhecem como prioritárias.

Com referência à melhoria da qualidade, eficiência e equidade dos sistemas de ensino, em nenhum dos Relatórios de Gestão, de 2004 a 2008 (MEC, 2009), há qualquer menção à educação dos afrodescendentes, educação quilombola ou voltada para a existência da desigualdade racial, ou às especificidades que atingem as crianças, jovens e adultos negros nos sistemas de ensino.

Toda a responsabilidade da adaptação cabe às escolas. Elas precisam reformular seus currículos para acolherem a diversidade como forma de combater as desigualdades e tornarem as relações “mais harmônicas”. Essas, como veremos, por vezes o fazem escamoteando os conflitos raciais e sob uma perspectiva de democracia racial que pouco ou nada ajuda a enfrentar o problema da desigualdade racial.

No conjunto, percebe-se que a SEB se incumbiu de promover, em âmbito nacional, um processo de discussão nas escolas e secretarias de educação, cujo foco é relacionar concepção de currículos e seus desdobramentos, voltados para atender as demandas da sociedade e do governo, com a prática dos professores, gestores e demais profissionais da educação. A invisibilidade e o silenciamento em relação à educação das relações étnico-raciais fazem parte desse processo.

Devido a essa impressão, entrevistou-se a gestora, assessora da Dcoceb para verificar a inserção da temática racial nas discussões sobre currículo e diversidade nas escolas. A gestora reconheceu que, em outros tempos, a questão racial esteve mais presente nas discussões da SEB, fruto da pressão do movimento negro e atuação da Secad e outras instâncias.

Ao ser questionada sobre as ações da SEB para a implementação da Lei 10.639, a gestora indicou-nos que procurássemos a Secad, pois a SEB tinha, em sua opinião, um “olhar superficial”. A “SEB estava só acompanhando” e que ela não saberia dizer porque, mas sabia que a questão racial estava “parada”, embora tenha havido, em outro momento, um plano de implantação motivado pela Secad, que contou com a participação da SEB. Entretanto, “*as estruturas foram diluídas, antes, havia reuniões com o movimento negro, mas os profissionais responsáveis à época foram distribuídos para outros setores*” .

Indagada se havia registros ou relatórios com estas ações entre a SEB e a Secad, explica: “*antes havia reuniões periódicas com a Secad e o movimento negro, mas em cinco anos não tem este histórico, o que retrata o problema da descontinuidade da política. Não há quem acompanhe.*”

Ao ser arguida para detalhar as ações da SEB para a implantação da Lei 10.639/03, a gestora informou que apenas em 2007 percebeu maior movimentação nesse sentido, e num momento especial, quando a Secad junto com representantes do movimento negro, mobilizaram a Divisão para a elaboração do Plano Nacional de implantação das Diretrizes Curriculares para a História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira. E, que, nos últimos anos, pode afirmar que “muito pouco se tem feito, e desconhece mobilização da SEB para a implantação”. No decorrer da entrevista, a gestora demonstra certo desconforto com a referência à obrigatoriedade da Lei para inserir no currículo a temática racial.

Explica que todas “*as mudanças ocorridas no currículo são negociadas e acordadas com os coordenadores das escolas municipais, não cabe à Diretoria impor a inserção da temática racial*”. Afirma que, “*lidar com o coletivo não é fácil, ONGs, movimentos sociais*”. Complementando, parece comparar com outro público para o qual demonstra mais receptividade, explica, “os principais interlocutores da SEB são coordenadores pedagógicos do ensino fundamental e do ensino médio”.

Com essa fala, ela mostra que há um jogo de força que envolve a política proposta pela SEB, as demandas dos coordenadores das escolas, as reivindicações dos movimentos sociais e a sua visão sobre o conteúdo do artigo 26-A. Parece que, se a temática racial não é contemplada porque não aparece como pauta central para os seus principais interlocutores, os coordenadores das escolas. Por sua vez, ela demonstrou certo incômodo com o caráter de obrigatoriedade imposto pela legislação educacional, pois:

[...] sendo uma Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares, não se trata apenas de inserir disciplinas, mas é preciso dar condições para tal e ainda ouvir e participar os coordenadores pedagógicos das escolas, que são os principais interlocutores da Dcoceb” (Entrevista com gestora, Decoceb/MEC, 25/08/2009).

Toda a entrevista deixou a impressão de que as políticas de diversidade, na opinião da gestora, não são legítimas a não ser que demandadas das Coordenações, em especial, municipais. Destacou que antes de inserir qualquer temática no currículo das escolas há todo um trabalho da Dcoceb para saber como “as escolas estão operando”:

“ [...]embora se trate de uma Diretoria de Currículos, não é só botar disciplinas, é preciso dar condições para atuarem. É preciso saber como as escolas estão operando [...] As ações são incipientes, pois não há professores capacitados para atuar.” (Entrevista gestora/Dcoceb, 2009)

A explicação para essa omissão, segundo a gestora, é das mudanças no processo da gestão educacional, como se o MEC não inserisse a temática racial porque não há demanda por parte dos municípios. Ela complementa seu raciocínio dizendo que a atual política do MEC é diferente da política educacional da década de 1980 e 1990, em que o MEC executava os programas propostos pelos organismos internacionais. Na atual conjuntura (2009), a proposta de gestão democrática exige elaborar as políticas em regime de colaboração com a sociedade civil e os sistemas de ensino, e que qualquer imposição fora disto lhe parece reducionismo. Subentende-se, que a implantação do artigo 26-A não seja uma demanda da sociedade e sim de grupos, em particular, do movimento negro.

No contexto e durante a entrevista pareceu coisa menor discutir as políticas educacionais voltadas para a educação das relações e educação de gênero, quando a meta prioritária é melhorar os números do Ideb.

Por seu turno, a análise, os Relatórios e a entrevista exprimem o desinteresse pela desigualdade racial por parte da SEB. No caso específico da gestora da educação, de carreira, assessora da Dcoceb, evidenciou-se não só o bloqueio em abordar a temática nas discussões nacionais sobre currículos, mas também a dificuldade de se relacionar com os responsáveis pela implementação desta política no âmbito do Governo Federal, fez referência à Secad e a Secretaria de Políticas para Mulheres que parecem querer impor temáticas focais, quando o problema a ser enfrentado é muito mais amplo.

Demonstrou a dificuldade em dialogar com essas secretarias com falas entrecortadas, não muito diretas “*A Secad provocou e a SEB foi junto, mas somos parceiros em umas ações outras não; com a igualdade de gênero é mais fácil [...] lidar com o coletivo não é muito fácil. Povo mais complicado de trabalhar*”.

No geral, a análise dos materiais e das falas demonstrou que as políticas educacionais afirmativas que interferem efetivamente nas desigualdades racial e social não têm sido uma prioridade no Governo Federal, e que, considerando o conjunto de ações da SEB, após 2003, a responsabilidade de implementação da política educacional antirracista foi delegada à Secad.

Fato este que poderia ser benéfico já que concentra em uma secretaria a incumbência de propor, avaliar e monitorar as ações em relação ao artigo 26-A; mas, por outro lado, centraliza a discussão e outras secretarias e ministérios que deveriam atuar juntos não o fazem. Nota-se que sabem que estão lidando com a cultura negra, pois mencionam signos afro-brasileiros que se infiltram em toda a sociedade brasileira, reafirmam assim sua capilarização, mas não sua força para romper a perspectiva econômica de análise que permeia as políticas educacionais. Nesse movimento, a face do racismo foi mais explícita. A desigualdade racial não tem sido um ponto central nas ações de combate à desigualdade social e iniquidades, seja no âmbito da SEB ou Undime, conseqüentemente, a temática racial não tem sido priorizada por essas instâncias no diálogo com os municípios.

Cabe então verificar como a Secad percebe a atuação da SEB e da Undime e quais são as ações para cumprir com o artigo 26-A, no cumprimento da LDBEN para a educação das relações etnicorracionais.

2.3.3. A atuação da Secad/MEC

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é uma secretaria do Ministério da Educação. Nela, estão reunidos temas antes distribuídos em outras secretarias como alfabetização e EJA, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. 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.

A Secad concentra as políticas para a inclusão social e racial pertinentes ao MEC. É reconhecida como legítima para exercer tal função tanto pela SEB quanto pela Undime, assim como por gestores, representantes dos movimentos sociais e coordenadores de Neabs entrevistados.

Pela sua especificidade de ação, se fez necessário verificar em que medida as ações empreendidas pela Secad/MEC, de 2004 a 2009, tem uma continuidade para a implementação do artigo 26-A. Se estabelece parcerias com as demais secretarias do MEC, em especial a SEB, e como se dá a relação com a Undime?

Para este estudo analisamos as informações disponibilizadas pela Secad, no sítio do MEC e sistematizadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira (2009) e africana elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial (Seppir), com as contribuições de diferentes sujeitos do processo, como Undime, Consed, Unesco, Ministérios, intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

Esse Plano resulta da mobilização e esforços dessas muitas instituições e parte do entendimento que a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade da educação brasileira (SEPPIR, 2009: p. 4).

Desse documento depreende-se o papel indutor do MEC da política de implantação dos conteúdos da lei, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação para que incorporem a diversidade étnico-racial nas práticas escolares.

O Plano tem como base estruturante, seis eixos estratégicos extraídos do documento “Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03”, a saber: i) fortalecimento do marco legal; ii) política de formação para gestores e profissionais de educação; iii) política de

formação material didático e paradidático; iv) gestão democrática e mecanismos de participação social; v) avaliação e monitoramento e vi) condições institucionais.

O eixo i) fortalecimento do marco legal visa a institucionalizar a temática via institucionalização da Lei 10.639/03 e 11.645/06 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no PNE e PDE.

Os eixos ii) política de formação para gestores e profissionais de educação, e, iii) política de formação material didático e paradidático, constituem as principais ações operacionais do Plano, pois exigem uma revisão da política curricular articulada e define o protagonismo do MEC na indução da implementação das referidas leis, por meio de uma Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação.

O eixo iv) gestão democrática e mecanismos de participação social demonstra o esforço a ser empreendido pela União, por meio do MEC, para coordenar o processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes sistemas de ensino e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais (*cf.* Art. 8º da LDBEN).

O eixo v) avaliação e monitoramento aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação do Artigo 26-A no que diz respeito a Lei 10.639/2003. E, o vi) condições institucionais, indica os mecanismos financeiros e rubricas orçamentárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade de criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação (SEPPPIR, 25-26).

Com base nesses indicadores, um estudo detalhado do material permitiria traçar um panorama geral das ações da Secad em todos os níveis de ensino e seus principais parceiros. Todavia, sendo objeto deste estudo a implantação do artigo 26-A na Educação Básica, priorizou-se a articulação entre Secad, Undime, SEB e o movimento negro.

Dentre as metas norteadoras para a Educação Básica constantes no Plano Nacional (SEPPPIR, 2009) notam-se, em meio a várias ações e parcerias, propostas para serem executadas de 2009 a 2015 e o esforço da Secad para atuar junto às diferentes secretarias do MEC, SESu, Seed, Setec, especialmente com as SEE e SME, Undime, Consed e Unesco, Conselhos de Educação e Fóruns de Educação e Diversidade Etnico-racial. Entretanto, o diálogo com a SEB não foi contemplado. Constam apenas duas ações que agregam SEB e Secad, uma no eixo (ii) e uma no eixo (iii), ambas para serem executadas em curto prazo (2009-2010). São elas:

- incluir as DCNs para a educação das relações e ensino de Historia e Cultura africana e afro-brasileira e os conteúdos propostos na Lei 11.645/08 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programas de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);
- reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações e à história da cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas.

Nota-se nessas metas, a preocupação com a formação dos profissionais, gestores e consultores sobre os conteúdos da educação das relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira e africana. Mas, a identificação de apenas duas metas que contemplam a parceria SEB e Secad, num montante de quarenta e nove propostas, corrobora a invisibilidade da questão racial constatada nas ações da SEB, de 2004 a 2008, e com a dificuldade de inserir a temática nas ações da SEB denunciada pela Secad no Relatório de Gestão 2005.

A discussão sobre a implantação da Lei 10.639 não tem sido uma pauta nas discussões da SEB, conforme análise dos Relatórios de Gestão 2004 a 2007; e o quadro traçado pela Undime demonstra que a discussão sobre diversidade nas políticas educacionais ocorre se pressionada por agentes externos, movimentos sociais, pela sociedade civil organizada, organizações não-governamentais ou pela Secad. Também a análise mais aprofundada do Quadro de Metas, 2009 - 2015 desvelam outras propostas que exigiriam o diálogo entre Secad e SEB.

Duas Metas no eixo i servem de exemplo: divulgar amplamente as DCNs e seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo; e atualizar e inserir nos manuais, diretrizes e demais documentos norteadores dos currículos da educação básica e superior as alterações necessárias para o ensino das DCNs. Em ambas, menciona-se o MEC como parceiro, sem determinar as secretarias responsáveis, e em tempos de fragmentação, definir responsabilidades torna-se essencial.

Indaga-se porque na meta referente ao eixo ii) políticas de formação de gestores e profissionais de educação, voltada para “ *promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional de forma sistêmica e regular mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, IES, NEABs, Secad/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática*”, está direcionada apenas às SEEs e SMEs e não inclui a SEB.

Os exemplos parecem demonstrar que, se as temáticas da diversidade não estão imbricadas no bojo das discussões sobre qualidade da educação no âmbito da SEB, orientada

para financiamento (Fundeb, salário educação, piso salarial), mecanismos de controle e avaliação da qualidade da educação por meio de instrumentos como Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Ideb e outros temas de cunho universalista, e, de sua parte, a Secad parece tê-la descartado como uma parceira em potencial.

A análise documental desvelou uma indisposição ao trabalho conjunto entre as duas Secretarias, com isto, prejudica-se o sucesso da implantação da política nacional antirracismo; pois, o peso dos conflitos raciais nas ações cotidianas, influencia nos índices de permanência, evasão e aprendizagem significativa e deve perpassar toda política sobre qualidade da educação.

Os dados estatísticos além de demonstrar que a escola pública precisa melhorar, estão intrinsecamente conectados à percepção de que há uma cultura negra, que se configura numa teia com muitos nós, muitos deles forjados na omissão e no silenciamento que camufla a cultura do racismo. E, precisa coragem para ser enfrentada (SAUER, 2003). Esses indícios advertem, concretamente, que os princípios da Secad e da SEB precisam estar atrelados.

A análise das metas constantes no Plano Nacional comparado ao diagnóstico da SEB desvelou a ausência de ações articuladas para a implantação do artigo 26-A. Demonstrou ainda, que ambas, SEB e Secad, têm privilegiado o diálogo com Secretarias Municipais e Estaduais, mas não entre si. Há de indagar os impactos desta fragmentação percebida no âmbito federal, nos municípios; e no projeto governamental, que tem uma proposta de educação sistêmica, que envolva todos os níveis e modalidades de ensino, e se transforme numa política de Estado. Então, há de se considerar os impactos dessa falta de comunicação entre a SEB e a Secad, para o sucesso da articulação entre os diferentes sistemas de ensino e a implantação do artigo 26-A.

Os municípios estão às voltas em atender a várias exigências vindas da SEB, como a elaboração dos Planos Municipais de Educação/PME e do Plano de Ação Articuladas/PAR, e da Secad, com programas e projetos que contemplem as temáticas da diversidade tais como educação quilombola, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação que considere gênero e orientação sexual, educação ambiental e educação das relações étnico-raciais. No conjunto, são muitas demandas e pouca articulação.

A Secad propôs a SEB algumas atividades tentando inserir a temática racial nos programas e ações em andamento no âmbito do MEC e dos diferentes ministérios, conforme sistematizadas abaixo.

Quadro 6.**Propostas de Aderência às Ações da Secad à SEB - 2008**

Programa/projeto/ação	Proposta de aderência/secad
Proconselho – Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação	Inserir nas oficinas de capacitação de Conselheiros a temática étnico-racial, segundo Resolução 01/2004 CNE
Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica	Inserir a temática na formação do Gestor Educacional
Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação	Inserir a temática do enfrentamento ao racismo no programa. Inserir a temática na formação do professor, segundo o nível em que atuará.
Prolicenciatura- Programa de formação inicial, parceria das Secretarias de Educação Básica	Inserir no programa a cobrança da disciplina a obrigatória: História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros em todas as licenciaturas acompanhando o Parecer 03/2004 e Resolução 01 do CNE.
Proinfantil - Curso em nível médio, a distância, Normal. para professores da educação infantil em creches e pré-escolas públicas	Inserir a temática do enfrentamento ao racismo no programa. Inserir a temática na formação do professor, segundo o nível em que atuará.
Programa Ética e Cidadania - Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania	Inserir a temática étnico-racial nas ações do Programa.
Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - parceria MS, MEC, UNICEF e Unesco. Articula governo e sociedade para as ações de saúde e educação.	Inserir a abordagens das doenças que acometem principalmente a população negra: Hipertensão e Anemia Falciforme.
Profucionário - Curso de educação a distância, médio, para trabalhadores da educação em funções administrativas	Inserir a temática étnicorracial como fator de prevenção ao racismo institucional e no relacionamento profissional/aluno.
Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM	Estabelecer condições de análise dos livros propostos a partir do conhecimento das abordagens da política de enfrentamento ao racismo, a resolução 01/2004 e a LDB/10639-03
O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Estabelecer condições de análise dos livros propostos a partir do conhecimento das abordagens da política de enfrentamento ao racismo, a resolução 01/2004 e a LDB/10639-03
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),	Aumentar a cota de materiais promotores do ensino das relações etnicorraciais a ser distribuída e incluir a valorização da auto-estima e da identidade da população negra.
Programa de Fortalecimento do Semi-árido brasileiro (Proforte)	O UNICEF/Brasília está com um projeto chamado Município Aprovado visando ajudar a implementar a Lei 10639/03 nos municípios daquela região.

Fonte: Secad/MEC, Relatório de Atividades 2003-2008, 2008

Mesmo que o Quadro de Propostas de Aderência às Ações demonstre o esforço da Secad para estar presente nas ações da SEB, a leitura dos Relatórios da SEB, do encaminhamento da Undime e das metas estabelecidas no Plano Nacional, acrescido das análises das posturas dos diferentes gestores, denunciam que o encaminhamento da política não está tão encadeado como aparece nos documentos oficiais. Nesse sentido, a complexidade

cultural e política que permeia as políticas educacionais se tornam prementes. Trata-se de um campo de tensões e jogos de interesses nem sempre explicitados, que induzem a outra questão:

Questão: Se todas as Secretarias, Secad, SEB, SEE e a SME precisam ser parceiras na tarefa de implementar o artigo 26-A da LDBEN, o que impede que a parceria se estabeleça?

O estudo dos Relatórios e ações da Secad objetivou elucidar esta questão. Compete à Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional/CGDI - Secad, propor, estimular e apoiar instituições para que realizem a capacitação sobre a temática étnico-racial.

Consta no “Relatório de Progresso do Programa Diversidade na Universidade” (SECAD, 2005) um intenso movimento de mapeamento, monitoramento para a implantação da Lei 10.639/03, além de várias tentativas de parcerias com diferentes instituições governamentais e não-governamentais.

Em relação a parceria SEB e Secad menciona-se dois programas, Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação e Prolicenciatura- Programa de formação inicial. Relata-se também a ausência da temática étnico-racial nos diferentes programas da SEB, daí as tentativas de aderi-la à política de combate ao racismo.

Consta do referido Relatório (2005) a tentativa de parceria para a construção das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) encampada pela Secad e proposta à Diretoria de Políticas de Ensino Médio da SEB/MEC, fornecendo subsídios para inclusão da temática étnico-racial nas orientações curriculares para a educação infantil e para as orientações curriculares para o ensino médio.

Para o encaminhamento dessa proposta, a CGDI/Secad propôs integrar o grupo de trabalho para a revisão dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação Infantil; entretanto, segundo consta, literalmente, no Relatório “essas propostas de parceria nem sempre eram bem recebidas no MEC”.

Talvez em face dessa resistência da SEB, no “Relatório de Progresso do Programa Diversidade na Universidade” (SECAD, 2006), não haja referência explícita à SEB.

O contato estabelecido no ano de 2005, para a parceria no “Projeto Inovador de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio”, com a finalidade de fortalecer experiências voltadas para o diagnóstico e a superação da situação de desigualdade racial e social vividas por estudantes negros(as) do Ensino Médio, resultou em convênios com quatro secretarias estaduais de educação, com o acompanhamento da CGDIE, mas a SEB não foi citada para intermediar ou compor a agenda. O mesmo se deu com o “Projeto de Capacitação

de Professores de Ensino Médio em Município de Comunidades Remanescentes de Quilombos”, com a finalidade de capacitar professores do Ensino Médio para a valorização e a afirmação da cultura e dos valores no sistema de ensino; o diálogo se estabeleceu com as secretarias estaduais, mas não com a SEB.

Apesar das tentativas frustradas de diálogo entre SEB e Secad, outras parcerias se estabeleceram (Secad/MEC, 2005) com a Undime e a Consed, além da formação de uma Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afro-descendentes/Cadara.

A Cadara solicitou informações sobre as ações do Consed e da Undime para a implantação da Lei, articulou-se com a Fundação Roberto Marinho, que resultou no projeto “A Cor da Cultura” e com a ONG Ágere, com a qual, realizou cursos de ensino à distância sobre “História e Cultura Africana”, reuniões para articulação com o Consed e Undime, e com o Secretário da Secretaria de Educação Básica/SEB, visando a parceria e o comprometimento com a implementação de ações para a diversidade étnico-racial (Secad/MEC, 2005).

Os impedimentos detectados para a implantação do artigo 26-A junto à SEB e outras organizações desvelaram-se no registro das tentativas de institucionalização da temática étnico-racial empreendidas pela Secad. Diferentes facetas da cultura do racismo, se configuram no racismo institucional, conforme consta no trecho abaixo do “Relatório de Progresso do Programa Diversidade na Universidade”:

As atividades desenvolvidas nesse Componente [Fortalecimento Institucional] atingiu o seu objetivo de fortalecimento da temática da diversidade étnico-racial, tanto internamente como externamente. Persiste a necessidade de fortalecer ainda esta temática, visto que a temática é de difícil aceitação pelos gestores internos do MEC. Fato que se nota inclusive no sistema de ensino em nível estadual e municipal (Secad/MEC, 2005).

No ano seguinte, o racismo institucional persiste registrado no segundo Relatório enviado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, nele fazem parte as dificuldades de renovar contrato, agora com a Unesco, além da descontinuidade da política:

A mudança dos representantes da Unesco, desde a saída de Jorge Whertein, exigiu uma revisão de todos os acordos estabelecidos. Nesse semestre, devido à recusa da Unesco em estabelecer os contratos com as 5 secretarias estaduais de educação selecionadas para a execução do projeto inovador de fortalecimento de negros e negras no ensino médio, houve a necessidade de redirecionarmos o projeto para convênio direto com as secretarias via MEC. A Unesco, embora tivesse sinalizado durante todo o processo a legitimidade na seleção das secretarias, ao final apresentou obstáculo e rejeitou efetivar os contratos (MEC/Secad, 2006: p.3).

Outras informações demonstram as dificuldades que a equipe da Secad encontrou para viabilizar as ações afirmativas propostas:

Outra dificuldade decorreu do processo de acompanhamento e avaliação dos PICs. O obstáculo refere-se à ausência no mercado de profissionais especializados em avaliação de políticas de ação afirmativa. Este dado retarda o processo de monitoramento porque a equipe dos PICs precisa intervir sistematicamente no processo para correção de desvios e afinamento dos discursos (MEC/Secad, 2006: p.3)

Nota-se que a não aceitação da temática racial persiste não só no interior da SEB, mas se estende à Unesco e aos consultores contratados para acompanhar e avaliar a política, ratificando que os impedimentos estão intrinsecamente imbricados às visões de mundo e convicções dos gestores. Como desdobramento, percebe-se resistências que, se em algumas situações poderiam ser percebidas como de natureza particular, individual, tomam uma feição coletiva e tornam-se institucionalizadas. Indivíduos que ocupam a função de gestores e que tem, em algum momento, a incumbência de propor políticas de ações afirmativas ou mesmo viabilizá-las, a partir da aderência de propostas feitas pela Secad; mas se negam a fazê-lo, obstaculizam a implantação da lei e materializam suas visões de mundo, e a cultura do racismo.

Outros dados, além da dificuldade de diálogo interinstitucional entre a SEB e a Secad, demonstram a descontinuidade da política. A relação de livros e materiais publicados pela Secad, uma das principais demandas dos municípios - materiais específicos sobre a temática racial, compõe esse debate.

A publicação ou apoio de materiais para divulgação da temática étnico-racial, entre 2005 e 2008, chegou a 23 títulos, somando uma tiragem de 1.223.900 exemplares. Desse montante, a CGDI teve seu apogeu na gestão de 2005 e 2006, perfazendo 1.191.400 exemplares. Não há publicações em 2007 e, no ano de 2008, apenas 25.000 exemplares foram publicados.

Uma explicação possível para a ausência de registros de ações na Secad e SEB, e nos documentos da Undime (2004-2007), emerge no contexto da fala da gestora da Dcoceb que define bem a situação: “a temática racial não tem um tratamento diferenciado dentro do conjunto de políticas pensadas para a Educação Básica”.

A Secad concentra as ações mais direcionadas para a implementação da Lei 10.639/03 e a Undime alçou uma centralidade, talvez, não esperada, principalmente com o direcionamento dado pelo MEC, na figura do Ministro Fernando Haddad, de consolidar o pacto federativo e a gestão em regime de colaboração, com os municípios. Teoricamente, a

perspectiva de educação sistêmica articula todos os níveis e modalidades de ensino, no que tange à inserção da temática étnico-racial ela se insere num conjunto vasto de propostas para a educação e diversidade. Mas, concorre por todos os lados, com outras demandas nucleares como o financiamento da educação, o Fundeb, o salário-educação ou piso salarial, e o que entendem como gestão democrática e qualidade da educação a partir de duas premissas básicas, financiamento, salário e formação continuada de professores.

Diante do diagnóstico traçado de implantação do artigo 26-A há de se compreender o comportamento do coletivo negro, que foi identificado pelas gestoras como o principal “provocador” da inserção das políticas afirmativas no desenho universalistas proposto pelo Governo Federal. A visibilidade dessas ações amplia a possibilidade de outras estradas para o estudo de políticas públicas, pois desvela a forma imbricada que a cultura negra se infiltra em ambientes completamente refratários à sua referência. O estudo da cultura no âmbito das políticas educacionais lançou luz sobre a natureza, nem sempre benéfica, dessas referências para minimizar as desigualdades racial e social.

2.4. Políticas de ações afirmativas: travessias sem consensos

O quadro traçado demonstra que existe uma cortina a obscurecer a luta por políticas afirmativas impetrada pelo movimento negro que precisa ser desvelada. A complexidade das ações, desvelada no estudo da Undime, SEB e Secad, ordena um mergulho no mito da democracia racial forjado no contexto do Estado brasileiro com traços patrimonialista e liberal, para compreendermos um pouco melhor as motivações submersas na negação do diálogo e da parceria na implantação do artigo 26-A.

No sentido de contribuir para o debate, opta-se nesse estudo, por decodificar o lugar ocupado e o sentido dado às políticas afirmativas pelos críticos do sistema capitalista, não-marxistas e marxistas tradicionais. Muitos deles ao descreverem a sua compreensão da iminência das políticas educacionais antirracista colocam-na contra a desigualdade social. Ao privilegiarem o recorte econômico desconsideram uma parte significativa no jogo de forças que envolve as políticas públicas no Brasil, a desigualdade racial. Outrossim, passam ao largo de compreender o caráter racista da cultura brasileira, na interface com a educação. Caráter esse complexo, e difícil de definir, mas possível de ser trabalhado no contexto da cultura como conflito (THOMPSON, 1998), e tendo como cerne a cultura negra.

O debate centrado no viés economicista enevoa o descomprometimento do Estado brasileiro em relação a análises mais focadas e qualitativas sobre o aspecto racial da desigualdade, desde o Brasil-Império. Poder-se-ia discorrer uma longa lista de leis exógenas,

que pouco interferiu positivamente na vida dos negros brasileiros. Prova disso é a inexistência de registros sobre relações positivas entre as demandas do coletivo negro e o Estado brasileiro, salvo, os espaços forjados ao longo do processo de exclusão. Nesse estudo, constatou-se que essas disputas cidadãs extrapolaram o âmbito do movimento negro, estão enraizadas na sociedade brasileira - embora, por vezes silenciada e/ou negada - no formato da cultura negra.

As diferentes facetas da cultura negra infiltram-se na lógica empresarial adotada pelo Estado brasileiro, e se tornaram perceptíveis na política educacional analisada no âmbito da Undime e SEB/MEC. Perpassa nessas análises uma visão de democracia, aparentemente objetiva e racional, que merece ser problematizada e questionada naquilo que se arvora; por parte i) do Estado, a promoção da igualdade de direito e consolidação da cidadania por meio do ajuste fiscal, do redimensionamento da atividade produtiva do Estado e a abertura comercial; por parte ii) dos sistemas de ensino, compromissado com uma educação de qualidade e com justiça social. Ao materializar essas formas-pensamento, nota-se, a tentativa, por parte dessas duas instituições sociais, Estado e educação/sistemas de ensino, de focar na desigualdade social e desconsiderar a desigualdade racial.

Esse percurso se desdobra num feixe com várias estradas, mas, aqui, mais do que focar nos opositores às políticas de ações afirmativas, elegeu-se para análise, alguns apoios para serem elucidados por sua contraditória contribuição contra a população negra, por mais estranhos que isto possa parecer.

Convictos de suas boas intenções, já que se posicionam contra a dominação e a exclusão, muitos teóricos, entre não-marxistas e marxistas, não se opõem abertamente contra a desigualdade racial, mas a sorvem na desigualdade socioeconômica. Agindo assim, acabam atuando para a manutenção do status quo, pois desmerecem uma força poderosa - as convicções do coletivo negro contra a exclusão racial e a dominação econômica. Com isto, nublam a persistente penetração da cultura negra nas instâncias de poder e minam seu vigor contra toda forma de desigualdade, não só a racial.

Ironicamente, um dos mais proeminentes teóricos da política neoliberal do Estado brasileiro, Luiz Carlos Bresser - Pereira será citado nesse estudo por três motivos básicos: 1) pela sua atuação no formato do Estado Democrático Social, ou Estado Gerencial com tendência neoliberal que se estruturou no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1996-2004); 2) pela sua inconsistente postura democrático-republicana face à crise econômica que atingiu os países em desenvolvimento na década de 1980 ; 3) e,

principalmente, pelo inconveniente apoio às políticas afirmativas no novo formato do Estado gerencialista proposto.

Diante de sua postura neoliberal, a sua controversa adesão às políticas de ações afirmativas, merece referência em que pese para a invisibilidade dos conflitos raciais no Brasil. Com efeito, os críticos do neoliberalismo passaram a tomar as ações afirmativas como “políticas compensatórias”, assumindo-as como concessão, cooptação, parte do processo de reorganização do Estado neoliberal, desconhecendo assim, o movimento da história, dos sujeitos visíveis e invisíveis do processo que as tornaram possíveis. Assim, alinham-se a Bresser e nublam a percepção das demandas histórico-culturais encadeadas pelos movimentos sociais atuantes no período dos anos 1990, em especial o Movimento Negro. E, nos últimos anos, estas aderências às políticas afirmativas contribuem para enevoar o potencial das investidas e “provocações” do movimento negro para fazer caminhar a implantação do artigo 26-A em contextos refratários à temática racial, conforme constatado com a Undime e a SEB/MEC.

Há diferentes leituras sobre a crise da década de 1980 que atingiu as economias mundiais e repercutiu no Brasil. A priori, as diferentes versões podem parecer muito similares mais não o são, e não se trata apenas de diferenças semânticas, mas são diferenças de sentido e percepção do todo. Para melhor ilustrar o que se acaba de afirmar, segue a leitura de Steil e Carvalho (2008), para posteriormente compararmos com a visão de Bresser-Pereira e Grau (1999). O objetivo em explicitar esse debate não é recuperar e muito menos exaurir (longe disto), a crítica ao neoliberalismo. O intuito modesto é recuperar na lógica neoliberal, o espaço ocupado pelas políticas afirmativas.

A repercussão da crise de 1980 no Brasil para Steil e Carvalho (2007):

Em termos econômicos, observa-se um aprofundamento da crise de crescimento do país, produzida pelo aumento da dívida interna e externa e por um certo esgotamento da possibilidade de se manter a acumulação capitalista a partir do modelo baseado na produção e exportação de bens. Impõe-se, neste período, a hegemonia do capital financeiro de caráter internacional, que vai se sobrepor à autonomia e soberania dos Estados nacionais periféricos, criando uma nova ordem internacional. Estes perdem sua capacidade de investimento interno, pressionados pelos sucessivos acordos firmados com o FMI, que impõem cada vez mais restrições ao crescimento e desenvolvimento nacionais (p.4).

Essa leitura da crise como cerceamento da autonomia dos Estados Nacionais pelas pressões externas colide com visão de Bresser-Pereira (1999), mesmo que a priori possa se afirmar que chegam ao mesmo ponto.

Em consequência seja da captura do Estado por interesses privados, seja da ineficiência de sua administração, seja do desequilíbrio entre as demandas da população e sua capacidade de atendê-las, o Estado foi entrando em crise fiscal - uma crise fiscal que, em um primeiro momento, no início dos anos 80, apareceu sob a forma da crise da dívida externa. Na medida em que o Estado via sua poupança pública tornar-se negativa, perdia autonomia financeira e se imobilizava, suas limitações gerenciais apareciam com mais nitidez.

Em outro texto Bresser-Pereira e Grau (1999) deixam entrever que a crise foi causada pela desaceleração das taxas de crescimento nos países desenvolvidos, devido: 1. “a crise endógena do Estado social - do Estado de bem estar nos países desenvolvidos, do Estado desenvolvimentista nos países em desenvolvimento e do Estado comunista” (p.17); 2. pela globalização que acelerou a competitividade nacional e fragilizou os Estados nacionais em sua capacidade de proteger suas empresas e trabalhadores.

Aqui, o intuito não é aprofundar discussões acerca da lógica neoliberal e suas contradições, interessa-nos analisar as duas abordagens apresentadas, Steil e Carvalho e Bresser e Grau, e interpretar como suas contradições contribuem para a compreensão do lugar ocupado pelas políticas de ação afirmativa na perspectiva neoliberal.

Enquanto Steil e Carvalho (2007) focam no processo de sucateamento dos Estados Nacionais pela pressão exercida pela hegemonia do capital financeiro, Bresser e Grau (1999) apontam para o “débâcle” do socialismo e a crise do “Welfare State” como responsáveis pela crise. Em face desses diferentes contextos de interpretação, merece destaque a referência por esses últimos à participação e controle social do cidadão, como forma de recuperar o equilíbrio.

Bresser-Pereira e Grau (1999) afirmam que a (re)configuração do Estado face à crise pode ser de duas formas, meramente conservadora quando se concentra na flexibilização dos mercados de trabalho, ou progressista quando aprofunda o regime democrático e amplia o espaço público não-estatal.

Há pelo menos três fatores relacionados que pressionam a democratização e a pluralização das formas de representação política. Um é a descentralização da política; outro é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público, e logo, a maior importância dos ‘direitos republicanos’ (p.18).

Essa reflexão assinala as fissuras do poder do Estado, mas também sinaliza para sua plasticidade face às pressões sociais, neste caso, a implementação de uma política educacional antirracista, merece destaque a referência aos “direitos republicanos”. Daí decorre a necessidade de compreender o que seja, para esses autores, uma política de Estado

considerada conservadora ou progressista, visando entender em que, na verdade, elas se diferem. Como desdobramento, atentar para a forma como se apresenta, no contexto da discussão, a emergência de políticas de ações afirmativas.

No discurso e nas ações desses autores, a discriminação positiva aparece como garantia da cidadania e dos “direitos republicanos”. Para eles, à medida que a proteção desses direitos passa a ser tema dominante em todo o mundo, torna-se cada vez mais claro que é preciso “refundar a república” (p.22), defendem assim, uma administração pública gerencial, menos burocrática, segundo eles, menos neoliberal.

Contraditoriamente, o Estado gerencialista, aparece como o promotor da democratização das instituições públicas, mas não abre mão do controle do processo de democratização. Para favorecer o empreendimento social no tocante às necessidades coletivas, arvora-se ser opositor ao privado, que estaria voltado para o lucro e para o consumo, também afirma ser contra o corporativismo, voltado e orientado para a defesa das políticas setoriais. No contra discurso e práticas privatistas, à sociedade civil propôs formarem organizações de serviço público não-estatal de defesa de direitos e práticas de controle social, se interpondo e fiscalizando as relações entre o Estado e o mercado.

No texto “A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle”, Bresser Pereira (1997), explicita como vê a relação democracia, governabilidade, sociedade civil, permitindo compreender melhor a forma como identifica a regulação via sociedade civil:

Se nas democracias avançadas existem muitas vezes problemas de governabilidade, o que dizer das democracias recentes e imperfeitas, onde os governos são instáveis, perdendo, com facilidade, o apoio da população. Para o problema da governabilidade, porém, o mais grave - senão fatal - para os governos é perder o apoio da sociedade civil, visto que, em termos práticos, a governabilidade se confunde com a "legitimidade" do governo, ou seja, com o apoio de que dispõe na sociedade civil.

Com vistas ao bom funcionamento do Estado foca na relação com a sociedade civil, como garantia de governabilidade e legitimidade. Nesse formato, o Estado se apresenta com diferentes incumbências:

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (p.27).

A função de gerenciar implica promover políticas “compensatórias” e se insere no âmbito do político. No item (d), “o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar”, o acesso aos excluídos seria uma das possibilidades de assegurar que os canais de expressão e controle social não sejam monopolizados pelas corporações privadas. Portanto, Bresser-Pereira e Grau (1999) afirmam a necessidade de apelar ao princípio da discriminação positiva para criar uma estrutura de oportunidades e participação cidadã. Com efeito, como os grupos sociais e culturalmente excluídos estão em desvantagem no processo político, somente pela via da provisão de meios institucionalizados para seu explícito reconhecimento e representação é que compensaria, ao menos em parte, a situação de exclusão.

No trecho selecionado, destaca-se a “legitimidade” do princípio da discriminação positiva aos grupos social e culturalmente excluídos e em desvantagem no processo político, assim sendo, as políticas de ações afirmativas se apresentam como medidas compensatórias à condição de exclusão. Diante dos fatos têm razão os críticos do neoliberalismo quando vêem as políticas de ação afirmativa como parte da função reguladora do Estado (APPLE, 2007), desde que, analisem tais políticas a partir da leitura do dominante, e, ao fazerem isto, esquecem uma conjuntura histórica, cultural, política e complexa.

Nesse estudo, essa função reguladora do Estado teve reflexos nas políticas educacionais guiada pelo MEC. Encontra-se refreada na orientação sistêmica do Ministro Fernando Haddad e na descentralização autoritária exercida sobre os municípios, e foi dada a conhecer por seus impactos nas instâncias federais, Undime, SEB e, pelos obstáculos, na Secad; e atingiu, como veremos, as ações do NEN e dos gestores municipais. Se por um lado, o interesse do governo ao apoiar as ações afirmativas buscava garantir governabilidade, e em termos de retórica essas políticas alçaram um lugar nas ações e práticas; na interface com a educação, sua materialidade se revelou no âmbito da implantação de políticas educacionais, mas mostrou também, como essa orientação impede a sistematização de ações para viabilizar os conteúdos do artigo 26-A. Ou seja, parte das ordenações gerencialistas em consonância com o Ministro da Educação são seguidas à risca, basicamente aquelas que resultam no controle financeiro e do produto gerado nas escolas; já em relação ao artigo 26-A ele não encontra legitimidade nem como política compensatória.

O exame das ações da Undime, da SEB e das convicções e visões de mundo dos gestores desvelou que a cultura do racismo é um braço forte nesse campo de força. E, seja o Ministro Fernando Haddad, os teóricos Bresser e Grau ou Steil e Carvalho e outros, todos eles se desconectam do potencial dessas visões sobre a complexa cultura negra e seus impactos

nas desigualdades racial e social brasileira. O quadro traçado aponta para ações individualizadas, em que os gestores têm autonomia para acatarem ou não, no plano neoliberal traçado, a implantação de ações afirmativas. Com isto, afirma-se que não basta formular “boas políticas” é preciso implantá-las de forma mais articulada dentro do cenário diverso nacional. Com financiamentos, mas também acompanhando de que maneira as resistências e preconceitos raciais se interpõem na sua efetivação com qualidade.

O esforço para apreender a essência desse movimento sutil exigiu um olhar acurado sobre as formas-pensamento dos gestores, ofertadas nas falas e nos documentos; de outra parte desnudou a resistência de sujeitos como o Ministro da Educação e os teóricos analisados submersa no atendimento ao projeto neoliberal pensado para a cínica inclusão proposta; não porque fossem a favor de uma discussão séria acerca da desigualdade racial nos sistemas de ensino e sim por não vê-la como parte das discussões sobre qualidade da educação, mais voltada para políticas de financiamentos, de salários dignos para os profissionais da educação, insumos tecnológicos.

Essa crítica à visão nublada dos teóricos do neoliberalismo se estende aos marxistas. Apesar da distancia que os separa em relação às análises do capitalismo, que não se faz necessário elencar, um ponto os une quando se trata do estudo da cultura negra no quadro das políticas públicas. Marxistas e não marxistas, quando criticam o sistema, insistem em focar nas desigualdades socioeconômicas, ou seja, na perspectiva de classe, e não enxergam o recorte racial como parte de suas análises.

Assim, pode-se dizer que é em função de apoios dessa natureza, exemplificada por Bresser-Pereira e Grau, que as ações afirmativas são vistas desconectadas das estruturas histórico-políticas, sociais e econômicas em que foram gestadas, daí serem consideradas apenas como parte dos “círculos virtuosos entre o Estado, o mercado e a sociedade civil” .

No discurso de Bresser Pereira e Grau (1999) percebe-se que as políticas de ações afirmativas como soluções apontadas para a governabilidade política, nada mais são do que formas de controle do mercado e em benefício do mercado, crítica feita pelos marxistas tradicionais. Aproximam-se assim, o pensamento neoliberal e a crítica marxista não porque os primeiros desviam o rumo da crítica da dominação de classe, e/ou porque, no contexto neoliberal, as “políticas compensatórias” emergem como fator de “igualdade de oportunidade”, circunscrita a uma lógica individualista e equivocada. Mas também por outros dois motivos: 1. A opção de escolha submerge numa relação ilusória de troca, a participação da comunidade de um lado, e de outro um Estado que gerencia e que “divide” com a sociedade civil a construção da democracia, mas que está longe de conhecer quais são as

demandas desses sujeitos negros, brancos, indígenas, homossexuais, mulheres, jovens e idosos, que julga, pretensiosamente, capaz de atender; 2. Não considera que a demanda por ações afirmativas e políticas antirracistas está para além do enfoque econômico. Trata-se do resultado da luta pela preservação da memória afro-brasileira, da identidade e da cultura negra a serem considerados nos sistemas de ensino, como apregoa as Diretrizes Nacionais para o ensino de História da África, Cultura africana e afro-brasileira.

Outro agravante notório no Brasil é que o Estado que ao longo dos anos, seja ele autoritário ou democrático, apresenta uma longa trajetória de se reestruturar para acomodar interesses e conflitos, na verdade não objetiva solucioná-los. Esses são limites concretos que escancaram a seguinte contradição: as políticas de ações afirmativas vistas como acomodação reprimem seu potencial voltado para alterar as estruturas culturais, econômicas e políticas brasileiras.

O perfil da política educacional desvelada nos primeiros anos do governo Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006) desvelou que as temáticas da diversidade, dentre elas, a educação das relações étnico-raciais, em especial a educação quilombola, reivindicadas pela maioria ativa negra estavam, forçadamente, presentes no bojo maior das orientações para a elaboração dos Planos Municipais de Educação, como forma de controlar as ações dos dirigentes municipais, liberarem recursos e monitorar a sua aplicação. Com a retórica da continuidade das discussões sobre o preconceito e a discriminação raciais criou-se em 2004, a Seppir e a Secad, mas a temática racial desapareceu dos documentos da SEB. Conseqüentemente, não constou como pauta central da Undime, um dos principais interlocutores do MEC e de sua perspectiva gerencialista, descentralizada, e ilusoriamente inclusiva; a não ser quando “provocada”, leia-se, forjada pelo movimento negro.

Por outro lado, além das lutas políticas e culturais do movimento negro serem tratadas como questão menor na historiografia, na retórica e prática neoliberais e na visão dos gestores, implicitamente, as desigualdades raciais permanecem como “problema de negro”, o que se sente inferior, e não resultado de uma estrutura social racializada que exclui pela cor da pele. E, na possibilidade de ampliar o debate marxista, há de se recuperar a importâncias das políticas de ação afirmativa no contexto desigual brasileiro.

Muitos estudiosos marxistas desconsideram o alicerce cultural que estruturou e estrutura as ações que redundaram na luta por políticas antirracistas, na essência, uma “verdadeira teia nacional desses grupos mantém o negro unido e cria condições para a preservação de sua memória afro-brasileira” (MOURA, 1989). Simultaneamente, exigem mudanças nas relações econômicas, motivados não só pela carência material ou pela

exploração no mercado de trabalho, mas por algo ainda mais profundo, pelo direito à diferença, pelo respeito à sua cultura, movidos por convicções e visões de mundo. Esse tem sido o motor dessa maioria ativa que vem ganhando visibilidade desde fins de 1970 em ações, práticas, linguagens, símbolos, artes, rituais, imagens, direitos e tensões.

Em relação ao negro brasileiro, por mais que sua história tenha sido silenciada, este estudo revelou que a cultura negra está infiltrada na sociabilidade brasileira, e se apresenta na cena política pelas formas-pensamentos dos gestores que movem as ações educacionais, seja para negar e/ou afirmar a importância dos conteúdos do artigo 26-A.

A história do negro revisitada, em sua maioria por intelectuais negros vinculados ao movimento negro, evidencia rupturas e descontinuidades, compreensível em razão das constantes repressões e da cultura do racismo latente nas relações sociais brasileiras; todavia, trazem um traço perene: a luta pelo reconhecimento étnico e cultural. As políticas de ação afirmativa no Brasil são resultado desse contexto.

Em consequência da saída dos militares do poder, fundam-se organizações mais estruturadas, que retomam a tradição de uma posição de luta étnica e cultural. Essas organizações articulam-se e promovem uma série de atividades culturais, sociais e recreativas, tomando posições abertas contra o preconceito racial. A unificação dessas organizações deu-se, finalmente a partir de 18 de junho de 1978 “[...] quando foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, depois abreviado para Movimento Negro Unificado (p.78).

Assim, como houve/há um processo de luta, conflitos e tensões em curso, em que a luta pela preservação e reconstrução da memória afro-brasileira se insere, e desembocam nas reivindicações pelo fim do racismo e da exploração econômica, social e cultural do negro, num contexto histórico e dialético; nas políticas educacionais, as formas diferenciadas dos gestores em lidar com essas informações se fizeram sentir na materialidade das políticas públicas.

Esse contexto de luta, aparentemente democrático de se tratar a coisa pública, e apresentar a positividade das políticas de ações afirmativas, defendida por Bresser-Pereira e Grau (1999), extrapolou o âmbito do Estado e veiculou uma tendência neoliberal que perpassou o discurso e as ações e atingiu os sistemas educacionais em diferentes frentes.

Numa visão mais geral, 1) as escolas passaram a incorporar as regras do mercado em seu funcionamento. Ao adotarem a opção liberal apostam na maior desregulamentação do sistema educacional, na menor intervenção dos poderes públicos, no incremento da informação e na permissão de que sejam as famílias, mediante sua escolha, que planejem a

oferta educativa (MARCHESI e MARTÍN, 2003: p.23); 2) O enfoque nas “políticas compensatórias”, formatou uma visão limitada sobre a potencialidade das políticas de ações afirmativas no jogo de forças entre Estado e movimentos sociais, pois desconsiderou sua historicidade.

Nesse estudo, outra frente se desvelou, a contradição, que ficou por conta da infiltração da cultura negra em suas diferentes facetas. 3) No formato da cultura do racismo capilariza-se nas falas e na gestão da educação da Undime e da SEB, impedindo, inclusive, que a idéia das políticas de ações afirmativas ganhassem corpo como “políticas compensatórias”, como era o projeto neoliberal; 4) na sua feição de afirmação do pertencimento étnico-racial, lançou luz sobre o coletivo negro, dentre eles, o NEN, que se infiltrou decisivamente nos caminhos traçados pela cultura do silêncio e omissão, no projeto neoliberal, para fazer valer a obrigatoriedade legal de implantação do artigo 26-A; e, 5) demonstrou ainda, como a natureza da gestão muda em função das convicções dos gestores.

Especificamente, revelou a presença de ativistas do movimento negro integrantes da CDDI/Secad a denunciarem em seus Relatórios de Gestão as resistências e negação de parcerias para implantar os conteúdos da LDBEN. E, 6) escancarou como a cultura do racismo submerge na retórica do direito à educação, da justiça distributiva e das políticas compensatórias, ordenando estudos mais aprofundados da relevância da cultura na implantação de políticas educacionais focalizadas.

Todas essas ambiguidades quando não são trazidas à baila, corroboram para desmerecer a história e a historicidade das políticas educacionais antirracistas, potencialmente fortes para viabilizar transformações sociais efetivas, raciais e econômicas no projeto traçado. Os críticos da lógica neoliberal, marxistas em sua maioria, pecam ao se limitar a percebê-las como mais uma roupagem das relações de dominação, e as políticas de ações afirmativas como políticas compensatórias, ponto final. Nessa visão, a categoria raça, quando aparece, surge como um braço da categoria classe, com isso não captam a potencialidade da cultura e das visões de mundo para somar forças contra a dominação de classe e a exploração econômica, cultural e política.

As conquistas descontínuas do movimento negro, de fato podem ser mostradas como frágeis vitórias, assim como já o fizeram com os sucessos obtidos pela classe trabalhadora na luta contra o capital. Faz parte dos jogos do poder. Todavia, e isto não podemos esquecer, ambas, as lutas contra as desigualdades racial e socioeconômica, são indício efetivo de uma consciência social em transformação, que, espera-se, em algum momento, não aceitará mais nenhum tipo de tratamento desigual, que leve em consideração a democracia, como soberania

popular, com justiça social, portanto com redistribuição econômica, e se negue a aceitar igualdade “estática” ofertada e/ou as ancoragens na falsa democracia racial.

Igualmente, os dados evidenciam que a invisibilidade da especificidade do tratamento dado a negros na sociedade brasileira, nos sistemas de ensino, e nos estudos sobre políticas públicas, retardam as possibilidades dessa transformação da realidade e ajudam a pavimentar as múltiplas faces e formas do racismo no Brasil.

Em resumo, esse segundo capítulo postulou a contribuição do marxismo para a compreensão da lógica do capital implícita na reestruturação do Estado, incrustado num campo de forças de tendência neoliberal e voltado para a acomodação de conflitos. Sinalizou também, para os limites das leituras marxistas em captar as reais motivações que tornaram possível a organização política de uma maioria ativa contestatória e cônica das mudanças necessárias para a consolidação da democracia e dos direitos republicanos, a partir de suas visões de mundo e convicções interiores.

Igualmente, demonstrou o enraizamento da cultura negra nas convicções e visões dos gestores e como a implantação do artigo 26-A no âmbito federal recebe os impactos da cultura do racismo, quando gestores se negam a dialogar entre si seja para cumprir ou não as orientações do Ministério da Educação no que se refere as políticas de inclusão para as populações negras, inversamente proporcional é a dedicação para fazer cumprir o aumento do Ideb como forma de atingir o que entendem como educação de qualidade.

O próximo capítulo busca mergulhar ainda mais nos meandros das diferentes facetas da cultura negra e da cultura política, tendo como foco os campos-de-força que envolvem os gestores municipais que responderam a Carta-Consulta do NEN sobre a implantação do artigo 26-A.

CAPITULO 3. O NEN, A CULTURA NEGRA E O ESTADO

Nos capítulos anteriores, o estudo da crítica ao discurso neoliberal revelou o inconveniente do apoio da administração gerencialista às políticas de ação afirmativa, tratando-as como “políticas compensatórias”, e ordenou analisar os impactos dessa visão no campo da educação.

Esse percurso no campo da gestão educacional desnudou os limites da forma tecnicista de avaliação de políticas públicas, dada a distância entre o discurso e a prática dos gestores, no campo das políticas de diversidade e inclusão. De outra parte, as recorrentes menções feitas pelas gestoras, da Undime e da SEB/MEC, sobre as “provocações” do movimento negro, demonstraram que existe uma noção latente de cultura negra que perpassa a cultura brasileira e se apresenta em suas falas; e mais, que as interpelações do coletivo negro na luta pela afirmação de valores e visões de mundo étnico-raciais são intrínsecas à totalidade do movimento, ainda tímido, de transformação na forma de fazer política no Brasil.

As lutas antirracistas, embora pareçam filetes insignificantes no curso da disputa contra a desigualdade econômica, já se infiltraram nas falas e nos atos de muitos gestores, daí, constatarmos que não se deve ofuscar o potencial do contradiscurso de intervir nos projetos pensados para a “governabilidade” e controle das maiorias ativas. A cultura, as visões de mundo e as convicções interiores que movem essas maiorias por políticas de identidades raciais, de gênero, geracional e outras, são formas legítimas de lutar contra os equívocos da orientação gerencialista, na promoção da educação de qualidade e justiça social.

A busca pela objetividade, eficiência e eficácia no planejamento das políticas educacionais dada a conhecer pelos tomadores de decisão foi exposta em sua fragilidade, devido aos novos desafios impostos pelas reivindicações por políticas de identidades, valorização da cultura e de valores diversificados. Por seu turno, desvelou o peso da cultura nesse processo, em que uma gama de gestores da educação, movidos por suas visões de mundo, opina e decide sobre a implantação ou não das demandas dos movimentos sociais, em específico, do art. 26-A.

Todos os sujeitos desta pesquisa, imbuídos de uma dada visão de cultura negra, oscilam entre materializar ou não as orientações emitidas do Governo Federal tenham elas uma roupagem de “políticas compensatórias” necessárias para a governabilidade; tenham elas a feição de direitos sociais, bandeira levantada, como vem, pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato (2002-2004).

Na análise, esses gestores da educação foram identificados pela similaridade de posturas relacionadas à desigualdade racial, no conjunto das políticas pensadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Quando negam e/ou recuam foram tipificados como **gestores ausentes/alheios**, se oscilam entre a negação e o reconhecimento da importância do art. 26-A, posicionam-se como **gestores sensíveis** à causa racial. Já os **gestores proativos**, convictos da necessidade do combate à cultura do racismo, enfrentam as dificuldades e/ou criam estratégias para contornar as artimanhas do sistema capitalista e exigem uma sociedade democrática, de fato. Esses gestores envidam muitos esforços para viabilizar o que compreendem como direito à cidadania, acesso aos benefícios socioeconômicos com base nas suas visões de mundo, cientes da centralidade da educação para a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Neste estudo, optou-se por categorizar os gestores, com a finalidade de apreender as marcas da cultura negra na dinâmica da avaliação, sob dois aspectos:

- 1) como continuidade, ao acionar uma memória coletiva decodificada no imaginário social, compreendida como significativa para pares e não pares⁸. No caso da temática racial, a capilarização da discussão com outros parceiros, gestores da educação, não-negros, assegura a existência de uma cultura negra brasileira peculiar, não necessariamente harmônica.

A participação dos novos sujeitos da cena política, das décadas de 1980 e 1990, desencadeou nesse início do século XXI, diferentes elos (previsíveis e imprevisíveis) estabelecidos na materialidade da luta. Nota-se que o curso da política educacional brasileira foi alterado por vivências significativas diversificadas, impregnadas no Ser daqueles que defendem a educação e a visibilidade da cultura afro-brasileira em sua face positiva. E, isto só foi possível porque, negando ou afirmando, todos os cidadãos brasileiros, em maior ou menor grau, decodificam os signos da discussão racial que sempre esteve presente no imaginário brasileiro, orientando formas de agir e pensar.

- 2) Como descontinuidade, o estudo da cultura negra nas políticas educacionais confrontou as visões e convicções dos gestores da educação e as ações do Estado rumo à eficiência e eficácia, e sinalizou rupturas e/ou mudanças na

⁸ Nota-se que a abrangência de discussões que remetem aos direitos dos negros e negras, homossexuais, indígenas, idosos e idosas, amplia-se para além dos sujeitos envolvidos no processo. A legitimidade das demandas agrega cada vez mais sujeitos diferenciados, não-negros, não-indígenas que se juntam à luta. O ambiente educacional se constitui num ambiente profícuo para a disseminação destas visões de mundo, para afirmar a coerência do que está sendo pleiteado. As fragilidades do discurso sobre a igualdade estática” (GOMES,2005) nunca estiveram tão expostas, e, acredita-se, tendem a ampliar-se cada vez mais, com sérios riscos à ordem capitalista de exploração.

agenda governamental, pela intervenção do movimento negro e dos **gestores proativos** no aparato burocrático. A consciência do potencial desarticulador das convicções e visões de mundo, como práticas-pensamentos, se deu tanto por parte dos gestores no encaminhamento de políticas universalistas, a solução para a educação brasileira, o caso da Undime e da SEB; quanto demonstrou a mudança na rota impetrada pela atuação do coletivo negro, em específico, como veremos, do NEN, e de gestores que compartilham uma consciência negra pulsante.

O potencial latente dessas intervenções parece estar mais visível para o Estado e o setor privado, do que para aqueles que necessitam se apropriar dessas informações para a transformação nas relações sociais; jovens e adultos negros e pobres. Para esses, as discontinuidades se apresentam mais visíveis, causadas pela divulgação de visões conservadoras de lutas, ancoradas unicamente no desmonte do capital⁹, fruto do processo histórico de desmobilização dessa maioria, faces dos jogos de poder.

Por isto, neste capítulo, reconstrói-se a escola como uma arena cultural em que se defrontam diferentes visões de mundo e forjam-se valores. Nesse espaço, o processo pode acelerar-se¹⁰. O estudo da educação e da categoria raça, na interface com a perspectiva neoliberal de lidar com as políticas públicas, contribuiu para a compreensão da centralidade da cultura na análise das desigualdades racial e socioeconômica brasileira, e, agora, esse capítulo, busca-se revelar esse movimento que a coloca como motor da história.

Faces obscurecidas da cultura no contexto das políticas públicas educacionais foram desveladas. A complexidade do conceito de cultura negra cunhado nesta tese¹¹ remete ao estudo de estratégias criadas pelo coletivo negro para se infiltrar nos espaços do poder e deixar sua marca positiva, a cultura afro-brasileira, a identidade e o pertencimento etnicorracial, partes da história do país. Assim, nesta parte as ações dos gestores da educação em relação à implantação do art. 26-A passa a ser considerada, em especial, do Núcleo de Estudos Negros/NEN, que atua, efetivamente, desde 1986, junto ao Governo Federal para

⁹ Um exemplo poderia ser a luta partidária, a partir das bancadas deste ou daquele partido, que, não se desmerece, tem sua força. Todavia, existem lobbies e o poder de pressão destas maiorias ativas, invisibilizadas no espaço de poder, na Câmara e no Senado, mas que impõem suas visões de mundo e convicções e interferem no processo de votação desta ou daquela emenda. A abrangência do poder da cultura precisa ser recuperado, neste sentido desarticulador do sistema capitalista.

¹⁰ As circunstâncias influenciam muito, a escola se apresenta como a instituição responsável pela formação de valores, todavia as visões de mundo e convicções dos gestores, professores tem um peso no processo. Até por isto, uma das etapas do trabalho de campo ouviu estes sujeitos como de grande importância na reflexão aqui empreendida.

¹¹ Ver capítulo 1.

viabilizar uma pedagogia multicultural e antirracista, no país; e daqueles coletados por eles por meio da Carta-Consulta sobre a implantação do art. 26-A. No percurso, foram identificadas as ações e posturas teóricas que formatam a orientação político-cultural desse coletivo negro, que, reconhecidamente, redirecionou alguns caminhos da política educacional pensada pela Undime

Três objetivos movem este capítulo: 1) desvelar as ações e estratégias utilizadas pelo coletivo negro, em especial, o NEN, para burlar e mudar o rumo das políticas pensadas para a população negra; 2) identificar e analisar os elementos da cultura que se apresentam no universo da implantação dessa política educacional antirracista por gestores municipais, que ofuscam a cultura do racismo e embaçam as ações de sua implantação; e, 3) demonstrar a aplicabilidade das três categorizações propostas para explicar, de forma didática, as diferentes posturas dos gestores da educação, o **gestor ausente/alheio**, o **gestor sensível** e o **gestor proativo**.

3.1. Reflexões preliminares sobre gestão, raça e cultura

No plano conceitual, as implicações sobre as formas de implantação das Diretrizes Nacionais para o estudo da História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira necessitam de reflexões sobre a cultura brasileira em sua relação com o processo de (re)estruturação do Estado moderno em tempos de abertura política. Vincula-se também a reflexões amplas sobre políticas públicas, dada sua possibilidade de extensão da cidadania em suas mais diversas implicações. O estudo da relação gestão, raça e classe, com base na aplicação do art. 26-A ordenou discutir raça e seus derivados, assim como o sentido clássico empregado sobre o conceito de classe, focando nos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. O rumo tomado deslocou o olhar para a análise das relações raciais numa perspectiva de totalidade, visto que, dialeticamente, ela vem formatando as desigualdades no Brasil.

Nesse contexto, os limites de estudos que focam apenas na diferença socioeconômica para explicar a relação educação e desigualdades foram expostos. Igualmente, embora o recorte racial no estudo de políticas públicas seja recente e ainda esparso, a visibilidade adquirida pela temática racial na agenda nacional, a partir de 1980, desmente a insignificância atestada à ação do movimento negro brasileiro na configuração desse quadro. Estudos têm sido realizados que demonstram as faces obscurecidas desse processo, desde as condições desumanas a que os africanos foram submetidos desde sua chegada a *terra brasilis*, passando pela ressignificação do preconceito e da discriminação raciais, até a conquista de leis e decretos contemporâneos que obrigam um trato mais cuidadoso para a questão negra

largamente denunciada por negros em diferentes contextos e tempos históricos (HANCHARD, 2001; SANTOS, 2008; SANTOS, 2006).

A invisibilidade da dinâmica contestatária estabelecida em diferentes momentos por diferentes sujeitos negros, individuais e coletivos, por meio de organizações de cunho religioso (candomblé, umbanda), educacional (irmandades e organizações), cultural (lazer, samba, carnaval), político (participação partidária e no governo) exige este trato especial para a cultura negra. Pois, apesar dessa dinâmica, a temporalidade cronológico-histórica não tem sido um elemento favorável à maturidade da discussão racial no Brasil.

Ao contrário, o que se percebe, apesar da visibilidade adquirida, é um movimento contraditório, de afirmação, mas também de negação da importância da questão racial¹² quando se discute temas como desigualdade social, pobreza e exclusão social. Isto sinaliza um processo de naturalização de uma dada condição de subalternidade da população negra brasileira via pulverização da especificidade do preconceito racial, da discriminação racial e do racismo, no bojo do problema da desigualdade social com base na concentração de renda.

O fato da desigualdade racial, assim como a desigualdade social, ser problemas que vem se arrastando ao longo dos anos e que precisam ser enfrentadas pelo Estado brasileiro e também pelos pesquisadores acadêmicos, em toda a sua complexidade, não tem sido tratado com a seriedade necessária. Tal movimento ordenaria rever o papel desse mesmo Estado no que tange a efetivação da justiça (re)distributiva, e também, a contribuição da investigação científica como possibilidade de destrinchar, na desigualdade, as razões da tonalidade monocromaticamente negra da pobreza brasileira. Uma atitude questionadora das relações e situações dadas a conhecer, e a assunção de uma perspectiva de totalidade que leve à transformação da realidade e não à manutenção do *status quo* exige considerar o recorte racial que impregna as políticas públicas.

Este estudo de políticas educacionais ao considerar o peso da cultura, das visões de mundo e convicções interiores que tencionam as relações sociais fez emergirem os conflitos raciais, mesmo que de forma camuflada¹³, e ordenou verificar como as representações sociais

¹² A falta de aprofundamento e maturidade da discussão racial em estudos sobre políticas públicas, educacionais ou não, não coincide com a visibilidade adquirida pela temática, limita-se a correr em círculos, ou seja, pouco avança, praticamente não sai do lugar. Os fatores são vários, alguns mencionados aqui, mas o principal, trata-se do enraizamento do mito da democracia racial no contexto brasileiro.

¹³ Um exemplo seria estipular como condição para ocupar determinados cargos o critério da boa aparência, e não localizarmos dentre os contratados, negros e negras. Afirmar que negros e brancos convivem em condição de igualdade em todos os ambientes, sem segregação, e verificar em teatros, colégios particulares, em sua maioria para crianças com alto poder aquisitivo o número de alunos e professores negros, observar ainda em restaurantes mais sofisticados a presença de negros. Por outro lado, este exercício pode se estender nos ambientes contrários, de menor poder aquisitivo, e verificar se os negros estão ou não sobre-representados nestes espaços. Suponhamos que todos constatassem a veracidade do que é dito, ainda assim, para muitos, esta

sobre o negro se instituem em práticas que (re)definem comportamentos e interferem nos rumos das políticas educacionais no país. O estudo da cultura, com base na categoria raça, remeteu à cultura negra e à cultura política e revelou elementos constituintes deste todo complexo e conflituoso que se tornou a questão racial no Brasil. Assim, tanto elementos da cultura afro-brasileira foram recapturados como parte da reorientação educacional brasileira, quanto à prática do preconceito e da discriminação racial se apresentaram como parte, ações dos gestores da educação, tomadores de decisão, no ato da implantação de políticas públicas.

Nesse percurso, a cultura do racismo, uma das faces da cultura negra, elemento fundante da cultura brasileira, obstaculiza a implementação da política antirracista. Vimos que a ação de muitos gestores municipais, da Undime e da SEB denuncia a crença no controle da gestão pela política de financiamento e na colaboração dos entes federados para a melhoria do Ideb, nessa versão, credita-se à desigualdade socioeconômica o principal mal a ser combatido. De outra parte, constata-se que as políticas focalizadas para atender os diversos segmentos da sociedade em situação de risco e vulnerabilidade que atingem, principalmente, crianças e jovens negros, não são enfrentadas com a efetividade necessária. No âmbito das políticas de diversidade, a visibilidade maior fica por conta da Educação de Jovens e Adultos/EJA, a educação para pessoas com necessidades especiais e a educação ambiental, ou seja, campos aparentemente “neutros”.

Em relação à EJA, é sintomática a falta de menção a raça/cor, ou sexo dos jovens e adultos dessa modalidade de ensino, como se a maioria não fossem mulheres e negros expulsos, ao longo dos anos, da escola. Esses são subterfúgios comuns nos documentos oficiais, com reflexo nas ações dos gestores. Utilizados para escamotear o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, denunciam, a olhares mais atentos, facetas da cultura do racismo que atravessa a convicção na igualdade racial, e resulta no descumprimento dos acordos coletivos estabelecidos e formata o grave problema da crença na democracia racial que perpassa o imaginário brasileiro.

Nesse processo, a cultura se apresentou como construção e desconstrução de valores. A cultura aciona visões de mundo e convicções interiores que se constituem e são instituídas individual e coletivamente. Cultura como produção e produto dinâmico impregnada em/na

situação não sinalizaria para a existência de conflitos raciais no Brasil, mesmo sendo os jovens negros entre 14 e 24 anos os que mais morrem por mortes violentas. Tais indicadores têm sido tratados de forma isolada, camuflados sob o mito da democracia racial, trata-se apenas do resultado de uma seleção natural, meritocrática, que privilegiou o elemento mais bem preparado, o branco. Desconhece-se que isto pode ser uma das causas de revolta, de estranhamento e baixa auto-estima naquele que é estigmatizado. Esta postura de “neutralidade” enviesada em relação aos fatos leva a análises parciais de fatores importantes que interferem na implementação de políticas públicas, visto que cerca de 50% da população brasileira se autodeclara negra.

relação entre os sujeitos históricos, invoca elementos do passado, mas dialoga, aceita e recusa símbolos do presente. Assim, o conceito de cultura é dialético, pois, contraditório, paradoxal, histórico e se insere no campo conflituoso dos jogos-de-força em que há compartilhamento, solidariedade, laços de compadrio, identidades forjadas, mas também identidades sufocadas, negadas; se insere, pois, no campo da disputa entre hierarquias raciais, econômicas e sociais.

Nesse sentido, foge-se do engessamento da cultura como “sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenho e artefatos) em que se acham incorporados” (THOMPSON, 1998), a cultura assume a forma de um sistema no qual não há apenas consensos, mas fraturas, fissuras, contradições sociais e culturais.

Esse conceito adequa-se a esse estudo, pois, a aplicação do art. 26-A se dá na intersecção entre forças raciais, econômicas e sociais forjadas num campo conflituoso, uma ambiência de embates entre a exploração cotidiana, a tentativa de massificação de valores e condutas, como supostas formas de “modos de vida totais”; a imposição de formas de fazer gestão e a variabilidade de práticas resistentes às orientações emitidas do Governo Federal. Então, a cultura ganha materialidade sob a forma de culturas, diferentes significados de mundo, que ora invocam laços com o passado, referendando uma memória coletiva,¹⁴ ora negam este passado a partir de novas interpelações do presente, assim se apresentou implantação, ou não, do art. 26-A, por parte dos gestores.

Nesse contexto, constata-se que as relações concretas de sobrevivência são interpeladas e transformadas pela dinamicidade cultural que move os homens no seu fazer cotidiano. Refratárias ao reducionismo da cultura à superestrutura, atenta-se para a existência de uma cultura que se pretende hegemônica, “A” cultura¹⁵, mas essa não encontra ressonância na forma de ser, pensar e se conhecer dos diferentes sujeitos anônimos, individuais e coletivos que se constituem nas relações sociais. Pois, há uma “cultura costumeira que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, aos domínios ideológicos dos governantes” (THOMPSON, 1998, p. 19), e o fato de não se sujeitar, significa que diferentes culturas, se interpenetram, aproximam, separam e vão fazendo e tecendo o movimento da história.

¹⁴ A referência à memória coletiva não leva, necessariamente, a uma perspectiva de reconciliação entre diferentes visões de mundo, pelo contrário. Ela se forja entre elementos individuais e coletivos, o que a torna, decodificável, no sentido de compreensível, para diferentes sujeitos de diferentes contextos e tempos históricos, é a sua possibilidade realizável explicativa no processo social material presente. Com isto, a memória torna-se signo, tem um sentido para os sujeitos individuais e coletivos que o acionarem. Longe de um universalismo abstrato, a memória coletiva dialoga com a cultura, é parte de um processo constitutivo do humano (THOMPSON, 1998; WILLIAMS, 1979; HALBWACHS, 1990).

¹⁵ No sentido de A melhor. Erudita, valorativa dos bens culturais mais importantes de serem preservados, com base em um dado referencial eurocêntrico em sua maioria

Essa leitura baseia-se em Thompson (1998) que demonstrou interesse especial pela prioridade concedida em certas áreas ao “não econômico”. Ao decodificar no comportamento das classes trabalhadoras no século XVIII duas formas de expressão simbólica, percebeu que a cultura conservadora da plebe resistia em nome dos costumes às racionalizações e inovações da economia, vistas como exploração e expropriação de direitos de usos costumeiros, assim, constatam que “a cultura popular é rebelde, mas o é em nome dos costumes” (THOMPSON, 1998, p.19). O autor revela assim, as regras invisíveis, distintas daquelas que os historiadores dos movimentos operários se habituaram a esperar, mas percebe outro movimento na/da história, para além das motivações econômicas e de sobrevivência material:

“o processo do capitalismo e a conduta não econômica baseada nos costumes estão em conflito, um conflito consciente e ativo, como que numa resistência aos novos padrões de consumo (‘necessidades’), às inovações técnicas ou à racionalização do trabalho que ameaçam desintegrar os costumes e, algumas vezes, também a organização familiar dos papéis produtivos. Por isso, podemos entender boa parte da história social do século XVIII como uma série de confrontos entre uma economia de mercado inovadora e a economia moral da plebe, baseada no costume” (p. 21).

É nesse universo que recuperamos o conceito de cultura, costume, visões de mundo para compreender as demandas sociais da contemporaneidade, como motivações que se ligam os diferentes sujeitos do processo – os une, mas também os separa. O autor percebeu o delineamento das subseqüentes formações de classe, bem como da consciência de classe, mas evidenciou os fragmentos residuais das antigas estruturas que “são revividos e reintegrados no âmbito dessa consciência de classe emergente”. Ao produzir a existência humana, a cultura, os costumes, as visões de mundo, constituem o processo de humanização, de sujeitos do processo. Trata-se de uma cultura impregnada, viva, peculiar, presente, ativa, não uma cultura tradicional cristalizada, fossilizada no/do passado¹⁶.

¹⁶ No livro de Paul Gilroy (2007), “Entre campos. Nações, culturas e o Fascínio da Raça”, o autor é enfático em negar toda e qualquer positividade em se discutir “raça” no contexto atual, ressalta a imprevisibilidade dos efeitos dos discursos raciais num contexto equivocado, segundo ele, de luta pela democracia. Todavia, movido pelo pavor, sua crítica aponta para um humanismo planetário, para um cosmopolitismo britânico (refere-se a isto inúmeras vezes) onde as especificidades dos diferentes povos não devam ser consideradas na perspectiva da “raça”, embora reconheça que há hierarquias raciais, sofrimento, menosprezo. Em sua ânsia de afastar qualquer possibilidade de volta às discussões baseadas em raça, reduz os diferentes fluxos e refluxos da história visto que há regiões, como o Brasil, por exemplo, em que o racismo existe, estrutura as relações, ainda não foi desmascarado e precisa sim, ser abordado. Dada sua experiência com o nazismo, desconhece que há outras motivações intelectuais de se discutir raça. No contexto brasileiro, a visibilidade da questão racial, no geral, não tem o objetivo de dividir, matar ou segregar brancos de negros, pelo contrário, visa ressaltar a hipocrisia de negá-lo, trazê-lo à tona para melhor combatê-lo. Tanto que a educação é constantemente acionada como forma de esclarecimento, e reconhecimento das diferenças como contribuição para uma sociedade mais respeitosa. O estudo de outras culturas revigora o olhar sobre um mundo mais humano e democrático, que é certo, estamos longe de ter no Brasil, mas mantemos ainda a esperança.

A contribuição desta leitura não-economicista e da cultura como movimento e como conflito, lança luz sobre os movimentos sociais contemporâneos, uma maioria ativa com suas políticas de identidades, que, obstinadamente, lutam por liberdade, democracia e justiça. Adaptada, essa visão admitiu considerar o peso e o movimento real da cultura, das visões de mundo e das convicções dos gestores envolvidos na implantação de políticas educacionais nos sistemas de ensino. Permitiu ainda, adentrar no controverso universo cultural que institui práticas, hábitos e identidades que se revigoram na disputa pela continuidade de sua existência, no cerne da implantação do art. 26-A.

Os gestores, como cidadãos, movidos por suas convicções, compactuam com crenças e valores, e, por vezes, superam as orientações gerais vindas do MEC. Se, o encaminhamento é para aplicar o art. 26-A, seja como política compensatória (forma de controle) seja para incluir grupos desfavorecidos ao longo dos anos, na construção cotidiana da política, esses valores culturais são efetivamente acionados e vividos, em especial, aqueles referentes à perene cultura negra.

O estudo das ações do NEN e dos gestores, respondentes da Carta-consulta, especialmente, os **gestores proativos** demonstrou que essa ativação da cultura negra não se dá de uma forma congelada. Muitos gestores, militantes, ativistas e/ou simpatizantes das políticas de diversidade, invocam-na em seu sentido emancipatório, como parte de um todo: negro e cidadão, mulher e cidadã, homossexual e cidadão¹⁷, enfim detentores de direitos e não só de deveres, cidadão.

A referência ao cidadão chama uma perspectiva (re)distributiva de renda, de bens e serviços resguardados pela Constituição Federal Brasileira. Se, esta consciência não é tão passível de compreensão aos que lutam pelo reconhecimento de suas identidades enquanto grupos, em função, inclusive, das artimanhas de desmonte articuladas nos jogos de poder; isto eleva e ilumina a força da disputa no âmbito da cultura.

A cultura vista como conflito amplia a perspectiva de abordagens marxistas, pois ordena o respeito a esses diferentes sujeitos coletivos, em suas práticas concretas e convicções interiores. O movimento de negros, homossexuais, mulheres e indígenas, com suas demandas legítimas por reconhecimento das diferenças culturais, não devem ser apartados de outra luta de extrema importância, a mudança das relações capitalistas de produção. Apenas, esta consciência voltada para a emancipação humana faz vislumbrar no futuro uma sociedade

¹⁷ Aqui me refiro a todas as políticas de identidades reivindicadas na atualidade.

transformada, e só assim, o materialismo histórico dialético mantém o seu vigor como ferramenta metodológica de explicação e transformação da realidade.

Nesse contexto, a especificidade da questão racial no contexto brasileiro não pode ser desmerecida. Aqui a negritude não é hasteada como uma bandeira nacionalista, nem divisionista¹⁸, ao contrário, aponta para o reconhecimento e valorização da população negra na constituição da sociedade brasileira, como parte e não separada¹⁹.

O enfrentamento do racismo nesse país não pode ser comparado com as atrocidades do racismo europeu ou com o segregacionismo americano. Ao nos debruçarmos sobre a resistente cultura negra no âmbito dos sistemas educacionais vimos uma cultura dinâmica, que ora enfrenta, ora recua, ora acomoda, mas que vem ao longo dos anos ocupando espaços e legitimidade no contexto histórico e político e conduzida por cidadãos negros, com a participação de cidadãos brancos.

De sua parte, o estudo das ações do NEN possibilitou compreender alguns dos laços que une passado, presente e futuro, de forma singular. A dinâmica estabelecida busca avivar a cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais como parte de um processo de afirmação da identidade etnicorracial, de participação política e pertencimento à história do Brasil. Vários projetos e metodologias bem estruturadas apontam para uma sociedade em transformação tendo como foco as políticas educacionais, de emprego, saúde, cultura e segurança pública.

Desta feita, constata-se, via estudo da cultura negra, das ações e convicções do NEN e de uma gama de gestores que responderam à Carta-Consulta desse coletivo negro, que o movimento dialético se dá na própria tessitura das relações sociais e faz emergir a possibilidade do amadurecimento da maioria ativa, sujeitos individuais e coletivos, motivados por crenças e valores que lhes são caros.

¹⁸ Para constatar esta afirmação basta ler atentamente os documentos que estão sendo elaborados por intelectuais do movimento negro junto ao Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, e num movimento interpretativo para trás, voltar-se para as ações da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro, jornais da imprensa negra no Brasil, irmandades religiosas, Clubes, enfim às inúmeras organizações políticas forjadas e mantidas ao longo dos anos, com o objetivo explícito de se fazer perceber em sua positividade e negritude, preservar a cultura africana e afro-brasileira.

¹⁹ Nesta postura vista por alguns como uma forma de cooptação, que anseia por integração e não por mudanças efetivas na relação Estado e movimento negro, reforçamos, há conflitos raciais nesse processo, e que dialogar tornou-se um traço da cultura brasileira. Não da forma apática e submissa como se tem lido nos registros históricos, mas como forças que ora vão para o embate, ora se acomodam, e vão pouco a pouco se infiltrando e se fazendo notar. Defende-se que recuperar esse potencial revolucionário destas ações coletivas, ora agregadas, ora isoladas torna-se um dos canais para que a democracia pela força desta maioria ativa (organizações populares negras e não-negras, entidades de classe) abalem a estrutura do capitalismo.

Assim, considerar a relevância cultural no âmbito das políticas educacionais dialoga com o cenário global e local se fez necessário. Com possibilidades de, ao estudar a cultura negra, na interseção com a educação, desvelar elementos fundamentais da cultura negra em suas várias nuances, como cultura afro-brasileira, cultura do racismo, que se desdobra no racismo institucional, preconceito e discriminação racial; enfim, é preciso assumir na realidade brasileira, raça como categoria de análise como um dos caminhos seguros para expor outras facetas em curso na luta antirracista e anticapitalista.

Esta investigação revelou reivindicações históricas do movimento negro inseridas na documentação assumida como oficial pelo MEC. Entretanto, desvela também um projeto de inclusão e respeito à diversidade equivocado, frágil, confuso em suas bases, o que pôde ser constatado pelas contradições entre o texto, que advoga uma igualdade “estática”; o pretexto, que busca capacitar para o mercado de trabalho; e o contexto histórico, com suas práticas, visões e convicções dos gestores, da cultura local e da cultura organizacional da escola interferindo nos nexos da política nacional.

O conjunto dessas situações, na contraposição ao modelo proposto, desnudou diversas formas de gestão escolar, além de despir as raízes africanas latentes no imaginário brasileiro perpassando as ações dos gestores da educação no momento da definição sobre a implantação do art. 26-A. A categorização diferenciada dos **gestores ausentes, sensíveis e/ou proativos**, adotada nesse estudo, busca mostrar o quanto as visões de mundo podem ser potencialmente desarticuladoras da concentração de renda e da hipocrisia do mito da democracia racial. Demonstram ainda, outras possibilidades de minar as bases capitalistas de exploração a partir do movimento próprio da cultura.

Essa construção intelectual respeita a diversidade etnicorracial, a cultura negra, africana e afro-brasileira e busca compartilhar informações, tradições e o próprio poder. Por outro lado expõe as fraturas do sistema e desnuda outros campos de força arraigados na realidade brasileira, embora invisibilizados. A cultura do racismo é gerada, dialeticamente, nesse emaranhado, nas condições sociais e econômicas. A exclusão, a falta de escolaridade e o desemprego eram apenas algumas das consequências conhecidas das formas como o racismo opera, agora, temos também a prova cabal da sua materialidade nas relações sociais, por meio da interferência efetiva na implantação, ou não, da obrigatoriedade da LDBEN em seu art. 26-A.

3.2. I Bloco - Visões, ações e convicções do NEN e dos gestores da educação sobre a aplicação do art. 26-A da LDBEN

Com o propósito de articular os diferentes movimentos de mobilização negra e os

(des)caminhos na aplicação do art. 26-A, este item apresenta ações impetradas pelo movimento negro, em específico o Núcleo de Estudos Negros/NEN, de Santa Catarina, que referenda a existência de uma cultura negra múltipla no país. Apesar de todo desmonte ocorrido ao longo da história do Brasil, práticas foram ressignificadas, ganharam corpo; isso porque organizações políticas, cidadãos e entidades negras estruturam reivindicações, se inserem nas instâncias do poder e buscam sentar-se à mesa de diálogo e opinar sobre os rumos de outra sociedade, com justiça social.

A descrição a seguir, das ações do NEN, evidencia essa orientação. Em seguida, avalia-se nos resultados obtidos por meio da Carta-Consulta do NEN, as posturas dos diferentes gestores em relação à implantação do art. 26-A. Os objetivos estabelecidos neste item são: 1) demonstrar a força da cultura negra materializada nas práticas, visões e convicções dos gestores **proativos** inseridos no NEN e em diferentes municípios brasileiros; e 2) verificar como as ações e orientações teórico-metodológicas dos gestores potencializam mudanças efetivas nos rumos da política antes pensada pelo MEC; e, no caso do NEN, se dissemina para o Estado de Santa Catarina; e, em relação aos gestores anônimos da consulta, propaga na comunidade local outros olhares sobre a desigualdade racial no país.

3.2.1 O Núcleo de Estudos Negros (NEN)

O Núcleo de Estudos Negros (NEN) é uma organização a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina. Foi fundado em 1986 reunindo estudantes universitários e militantes negros na luta contra ao racismo e todas as formas de discriminação racial e social a que está submetida a população afro-brasileira, através da busca de políticas públicas que promovam a igualdade racial e de oportunidades²⁰.

Dedica-se a pesquisa, à formação de professores da educação básica e no ensino superior, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, e na publicação de materiais didático-pedagógicos específicos. O NEN tem sido parceiro na construção de planos nacionais, estaduais e municipais com atuação na formulação, implantação e no controle social de políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

Essa entidade, a partir de seus estudos e pesquisas e de seus programas de ação nas áreas da educação, justiça, trabalho e cidadania busca assegurar o desenvolvimento

²⁰ Currículo do Núcleo de Estudos Negros Contra o Racismo e sua luta por Direitos Humanos e pela Promoção da Igualdade Racial. Documento disponibilizado pelo NEN, em agosto de 2009.

sustentável nas comunidades negras, urbanas e rurais, e, do mesmo modo, a garantia dos direitos sociais.

A estrutura organizativa do NEN é constituída a partir dos seguintes programas de educação, justiça e direitos humanos e desenvolvimento, trabalho e cidadania.

O Programa de Justiça e Direitos Humanos tem como objetivo atender as vítimas de violência racial por meio de uma rede de solidariedade que envolve entidades, movimentos, organizações e indivíduos. As principais ações desenvolvidas pelo programa são: Rede SOS Racismo, Atendimento Psico-Sócio-Racial, Dossiê Racismo em Santa Catarina, Projeto Direitos Humanos e Justiça Participativa que, por meio do “Curso de Promotoras/ES Legais Populares” forma lideranças comunitárias em direitos humanos e cidadania, na perspectiva de torná-los multiplicadores dos conhecimentos adquiridos dentro dos bairros periféricos e no “Projeto Comunidades Negras Rurais”.

O Programa de Justiça e Direitos Humanos enseja também a discussão dos direitos humanos no âmbito nacional e internacional contando com parcerias como o Centro de Justiça Global, Coalision de ONG Latino Americana por los Derechos Humanos, International Human Rights Law Group, Cejil, Instituto Interamericano De Derechos Humanos (IIDH), o Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina/Cesusc.

De acordo com as informações disponíveis no sítio do NEN, o Programa de Justiça possui um histórico de iniciativas de discussão e combate ao racismo. Entre as principais atividades podemos destacar o Curso de Formação de Operadores Jurídicos sobre Racismo, Discriminação Racial e Preconceito que reuniu profissionais da área jurídica de todo o Brasil com a proposta de instrumentalizá-los, a partir do estudo e da pesquisa, para a defesa da igualdade racial enquanto direito humano.

Este programa levou à discussão da demarcação de terras remanescentes de quilombos, com base na garantia constitucional, para vários locais de Santa Catarina por meio do Projeto Comunidades Negras Rurais, com o apoio de parceiros como o Incra, o Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural Nacional (IPHAN) e Instituto do Patrimônio Histórico de Florianópolis (IPUF).

Já o projeto Direitos Humanos e Justiça Participativa desenvolveu em 2003 o II Curso de Promotoras/es Legais Populares direcionado a lideranças comunitárias de regiões carentes da Grande Florianópolis. O curso se propôs a tornar públicas informações sobre direitos fundamentais e transformar as lideranças em multiplicadores potenciais destas informações.

E ainda, o Programa Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania tem como objetivo discutir e apresentar proposições que incluam a população negra na ótica do desenvolvimento com sustentabilidade²¹. Dentre as principais atividades destaca-se o “Curso de Formação de Operadores Jurídicos sobre Racismo, Discriminação Racial e Preconceito” que reúne profissionais da área jurídica de todo o Brasil com a proposta de instrumentalizá-los, a partir do estudo e pesquisa, para a defesa da igualdade racial como direito humano. Para isso, o programa atua com os seguintes eixos: trabalho doméstico cidadão, desenvolvimento socioeconômico com ênfase no empreendedorismo afro-catarinense²².

O Programa de Educação objetiva capacitar educadores para a compreensão das relações raciais, como direitos humanos na sociedade e na escola, para a construção de práticas pedagógicas que promovam a superação das desigualdades racial e social. Nesse processo de formação, os educadores entram em contato com produções acadêmicas, materiais didático-pedagógicos e com a “Pedagogia Multirracial e Popular” que vem sendo elaborada pelo NEN.

O direito à educação sempre foi bandeira de luta do movimento social negro e para o NEN, um eixo político prioritário. A iniciativa da formulação da “Pedagogia Multirracial e Popular” por uma entidade do movimento negro se estruturou a partir de projetos de formação continuada para professores, desenvolvidos nas redes municipais de ensino de várias cidades catarinenses.

O acervo da entidade contendo relatórios das ações desenvolvidas anualmente, projetos, avaliações dos cursos de formação e educação profissional para comunidades negras rurais e urbanas, banco de dados do SOS Racismo, relatórios de encontros estaduais, regionais e nacionais promovidos pelo NEN, relatórios de audiências públicas entre movimento negro e poder público, artigos produzidos por membros da instituição, publicações institucionais, correspondências, atas de reuniões e assembléias (PASSOS, 2009) desvela como essa

²¹ Este programa levou a discussão da demarcação de terras remanescentes de quilombos, com base na garantia constitucional, para vários locais do Estado através do Projeto Comunidades Negras Rurais, com o apoio de parcerias com o Incra, o Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural Nacional (Iphan) e Instituto do Patrimônio Histórico de Florianópolis (Iphuf).

²² Em 2005, foi realizado em parceria com a Associação Nacional de Coletivos de Empresários e Empreendedores Afro-brasileiros (ANCEABRA) e a SEPPIR o curso Gestão Empresarial para Incubação de Empreendedores Afro-brasileiros beneficiando 30 cursistas da região da Grande Florianópolis. Este ano, 2009, o NEN iniciou o projeto “Desenvolvimento sócio-econômico com inclusão étnico-racial em Santa Catarina”, em parceria com a Entidade Negra Bastiana, Seppir e Ministério do Trabalho e Emprego. O objetivo deste é mapear as iniciativas socioprodutivas realizadas por homens e mulheres negros e construir estratégias coletivas para sua viabilidade.

Pedagogia foi pensada na práxis antirracista, pelos intelectuais/militantes do movimento negro catarinense.

A proposta política educativa nomeada como “Pedagogia Multirracial” problematiza as relações sociorraciais na sociedade brasileira a partir da ótica das relações de poder, distanciando-se, portanto, da perspectiva de cultura vista como tradição, valores compartilhados, o que fica. A “Pedagogia Multirracial e Popular” tem como base empírica as relações do NEN com as comunidades negras nos processos formativos. A radicalização de pensar e desenvolver projetos educativos em outros espaços não-escolares torna-se num dos núcleos epistemológicos para a construção dessa pedagogia.

Segundo PASSOS (2009), o que se pretende com essa pedagogia é a formação de homens e mulheres negros para serem sujeitos de suas próprias histórias, com cidadania ativa. Esse processo educativo propõe ser um diálogo permanente e sistemático com as comunidades e com as diferentes práticas sociais, culturais e raciais que constituem a sociedade brasileira.

O princípio que norteia as ações da “Pedagogia Multirracial e Popular” foi assim descrito pela coordenadora do NEN:

“Assim a pedagogia é Multirracial porque considera as diferentes matrizes étnico-raciais que constituem a nação brasileira; problematiza as relações raciais existentes e aponta possibilidades para a superação da discriminação racial. É Popular porque tem as pessoas e suas trajetórias, vidas, alegrias, dores, gostos e desgostos, diversidade, como centro da relação pedagógica e o firme compromisso com um projeto de profundas transformações sociais, na luta contra toda forma de injustiça, de opressão e de exploração econômica, humana e social. Porque se compromete com a história e as culturas da população negra, seus valores, formas de agir e sentir. E também, porque dialoga com os princípios e metodologias da educação popular. Implica, portanto, na reapropriação dos saberes, do pensar e do fazer pedagógico das culturas e histórias dos grupos oprimidos”. (PASSOS, 2009, p.11-12).

Na inter-relação com a proposta pedagógica, nos programas educacionais a perspectiva adotada é o desenvolvimento local, sustentável e solidário para/com as Comunidades Negras e combinam, o processo educativo, como possibilidade do sujeito coletivo ser agente transformador da própria realidade, com possibilidade de geração de renda cooperativada entre os cursistas.

O acompanhamento da formulação dessa Pedagogia remete a uma ambiência de lutas e reflexões. Desde 1999, o NEN, em parceria com o Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT/MTE) por meio do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor) e com a Universidade do Vale do Itajaí (Univali), desenvolveu o projeto Educação e Formação

Profissional para populações afro-catarinenses dentro do eixo “Experiências inovadoras de inserção da população afro-brasileira em programas de educação profissional”²³.

Com seu trabalho reconhecido, em 2001, o NEN foi convidado a integrar a delegação brasileira da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, cabe-lhe o pronunciamento público em nome do Movimento Social Negro brasileiro.

Num crescente, em 2002 o NEN aprimorou e ampliou o projeto, “Educação Profissional para Comunidades Negras”, desenvolvido em 21 municípios²⁴. Em 2004, apresentou ao Ministério de Desenvolvimento Agrário o projeto “Terra Negra”, que teve como objetivo organizar agricultores(as) familiares negro(as) para acessar o crédito fundiário. Essa proposta foi ampliada para todo o país e denominada de “Projeto Terra Negra Brasil”.

Em toda a materialidade da luta antirracista empreendida, o NEN deixa entrever as convicções e visões de mundo que norteiam suas ações, conforme se depreende da análise abaixo:

“A estratégia política do NEN em diferentes momentos mostra a dinâmica, as tensões e os conflitos a que está sujeita essa organização que tem sua origem no movimento social e, mais, tem o combate ao racismo como principal pauta de luta. Em todos esses registros encontramos fortemente a marca da luta contra o racismo, a denúncia do mito da democracia racial, a ausência do Estado em promover políticas para a promoção da igualdade e a manutenção das desigualdades entre brancos e negros. São documentos produzidos em diferentes períodos e por diferentes membros ou militantes que contribuíram e/ou contribuem para/com a história do NEN (PASSOS, 2009)²⁵.

O reconhecimento público por estes estudiosos/militantes negros indica o acerto da orientação estratégica do NEN ao intervir junto às políticas públicas, articulando, dentre outras coisas, a formação de educadores(as) e a produção do conhecimento (PASSOS, 2009).

A constatação do não cumprimento da LDBEN, por municípios do Estado de Santa Catarina e outros, motivou o NEN a elaborar uma Carta-Consulta e acionar a Undime para

²³Foram realizados cursos e seminários de qualificação profissional em seis municípios: Tijucas (comunidade de Valongos), Florianópolis (comunidade do Morro da Penitenciária e comunidade do Monte Verde), José Boiteaux (comunidade dos Cafuzos), Criciúma, Tubarão e Ituporanga (NEN,2009).

²⁴ Esse projeto atendeu a uma demanda direta e indireta de 1.400 pessoas.

²⁵PASSOS, Joana Célia dos (2009). As contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular (no prelo). Este artigo foi cedido pela autora, membro da Coordenação executiva do NEN e doutoranda em Educação no PPGE/UFSC, no prelo.

pressionar os dirigentes municipais, a ela associados, a informarem sobre as atividades desenvolvidas para a implantação do artigo 26-A/Lei 10.639/2003²⁶.

Considerando que os municípios estão construindo seus Planos Municipais de Educação/PMEs (2008-2009), e que estes necessariamente, precisam estar articulados com as políticas educacionais nacionais, que a política de educação para a diversidade e inclusão social tem sido um eixo pautado pela Carta 10ª Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Escola Pública de Qualidade, Direito de Todos (Brasília, 2005)²⁷, que a implantação do art. 26-A é uma obrigatoriedade no Estado Brasileiro; o NEN articulado à Undime disponibilizou a Carta-Consulta pela internet e por mala direta para os municípios cadastrados na Undime, no NEN e no Fórum Intergovernamental de Políticas da Promoção pela Igualdade Racial/FIPIR²⁸, recebendo as respostas durante o segundo semestre de 2007 e o primeiro de 2008.

Na Carta-Consulta divulgada pelo NEN/Undime constava o seguinte:

“O Núcleo de Estudos Negros – NEN é uma entidade do movimento social negro catarinense que há 21 anos tem como missão combater o racismo e contribuir com políticas de promoção da igualdade racial. O NEN tem participado ativamente da implantação de Lei 10639/03 e da construção dos Planos Municipais, Estadual e Nacional.

Como é do conhecimento de V. S. em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que altera a LDB 9394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Em 2004 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 03//2004, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Resolução Nº 1 de 17 de junho que as institui.

Considerando que já se passam mais de quatro anos desta Lei;

²⁶ Informações obtidas em entrevista realizada com o José Nilton de Almeida, Coordenador do Programa de Educação do NEN, em 30/07/2008, durante a realização do V COPENE – Encontro de Pesquisadores Negros, em Goiânia/GO e com Joana Célia dos Passos, coordenadora executiva do NEN, entrevista realizada por e-mail.

²⁷ Apêndice A.

²⁸ Órgão vinculado à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). No sentido de fazer com que todos os agentes sociais incorporem a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, seja por meio da ação direta, direcionando os programas do Governo Federal ou estimulando os estados e municípios, empresas e organizações não-governamentais, por meio de incentivos, convênios e parcerias, a adotarem programas de promoção da igualdade racial, e para fortalecer o diálogo com estados e municípios, a Seppir constituiu o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir), que tem a incumbência de promover ações continuadas entre as três esferas de governo (federal, estaduais e municipais) com a finalidade de articular, capacitar, planejar, executar e monitorar ações de promoção da Igualdade Racial. Os estados e municípios participantes do Fipir têm prioridade na alocação dos recursos oriundos dos programas desenvolvidos pela Seppir e os ministérios parceiros em suas iniciativas. Atualmente existem 490 órgãos municipais e estaduais de promoção da igualdade racial associados ao Fipir. Segundo a Seppir, a meta é alcançar 800 órgãos até 2010, atingindo uma área de cobertura de 20% dos municípios brasileiros. Registra-se 230 Órgãos Executivos de Promoção da Igualdade Racial; sendo 24 Estados e 13 capitais. Fonte: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/fipir/. Acesso: 12/09/2008.

Considerando que os municípios estão construindo seus planos de educação e que estes necessariamente precisam estar articulados com as políticas educacionais nacionais;

Considerando que a política da educação para a diversidade e inclusão social tem sido um eixo pautado pela Carta do 10^a Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Escola Pública de Qualidade, Direito de Todos, em Brasília no ano de 2005.

O Núcleo de Estudos Negros – NEN que atua na formulação, implantação e no controle social de políticas públicas para a promoção da igualdade vem por meio desta solicitar informações sobre a implantação da referida Lei no município em que V.S. atua como secretário(a) da educação. Para isso faz-se necessário o retorno das seguintes questões:

- a) Como está a implantação da Lei 10639/03? Quando começou a implantação? Quais as principais dificuldades? Como esta política tem impactado na rede de ensino?*
- b) Os professores têm sido capacitados para o ensino e a história da população afro-brasileira e africana? Qual a carga horária de formação continuada tem sido possibilitada aos professores?*
- c) O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?*

Igualmente, informamos a V.S^a que com estas preocupações estamos encaminhando solicitação de informações à direção da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME [...] (NEN,2007).

Na Carta-consulta, que optamos por apresentar na íntegra, destacam-se as estratégias do NEN, quais sejam: i) de se identificar como uma entidade do movimento social negro catarinense que “tem como missão combater o racismo e contribuir com políticas de promoção da igualdade racial”; ii) a disponibilidade de se colocar como parceiro: “o NEN tem participado ativamente da implantação de Lei 10639/03 e da construção dos Planos Municipais, Estadual e Nacional”; iii) o reconhecimento da legitimidade da Undime como instituição articuladora junto aos municípios da “política da educação para a diversidade e inclusão social tem sido um eixo pautado pela Carta do 10^a Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Escola Pública de Qualidade, Direito de Todos”. E por fim, iv) define o seu espaço, assumindo que atua na “formulação, implantação e no controle social de políticas públicas para a promoção da igualdade”, e que está disposto a fazer cumprir a Lei.

E, por fim, conforme consta na citação a seguir, o NEN anuncia que está disposto a fazer cumprir a consulta nacional determinada pela Subprocuradora Geral da República/Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão:

“Por fim, informamos a V. S^a que estamos procedendo uma consulta oficial à Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão a respeito do Ofício Circular nº 023/2006/PFDC/MPF, de 18 de setembro de 2006, emitido pela Exma. Sr^a Ela Wiecko V. de Castilho, Subprocuradora Geral da República/Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão instando aos Procuradores Regionais dos Direitos do Cidadão sobre providências institucionais acerca da inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (NEN, 2007).

O documento revela que, além de fomentador e articulador, o NEN exerce um papel de controle social das políticas públicas. Ao estabelecer a parceria com a Undime demonstra reconhecer os jogos democráticos e que sabe atuar junto, e, ao fazer referência ao Ministério Público, que sabe também os limites dessa parceria.

Ao afirmar que estará acionando o Ministério Público, o NEN reafirma seu compromisso de estar com os gestores federais, tanto que estabelece a parceria com a Undime, mas explicita também que decodifica bem o seu lugar de sujeito coletivo, emponderado e convicto das dificuldades e resistências à aplicação da Lei de combate ao racismo nos sistemas de ensino. Ele sabe que a implantação da Lei 10.639/2003 exige mais do que uma obrigatoriedade legal, exige monitoramento e pressão dos movimentos sociais. Assim, ao destacar a intenção de acionar uma instância superior, reafirma seu compromisso com a luta antirracista. Para que uma Pedagogia Multirracial e Popular se efetive, de fato, abre-se ao diálogo, mas não fraqueja na defesa de suas convicções materializando-as por meio da pedagogia multirracial e inclusiva.

Com essa atitude proativa, o NEN interferiu nos rumos traçados pela Undime, e além de obter informações substanciais sobre a implantação nos municípios, que passamos a expor, permitiu que traçássemos um quadro demonstrativo da receptividade ou não à implementação do conteúdo das DCNs para o ensino de história da África, cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais.

O material que resultou desta consulta traz informações importantes sobre os impactos da política nacional, demonstrada no capítulo anterior, que emerge dos gabinetes em Brasília, especificamente da SEB, Undime e Secad. Trata-se de uma amostra pequena, pois, no universo de mais de 5.600 municípios, cento e trinta e três questionários; mas altamente significativa, pois permitiu traçarmos um panorama regional da receptividade dos gestores da educação em relação ao artigo 26-A.

3.2.2 Resultados da Carta-Consulta do NEN: a aplicação da Lei, por região e municípios

Para desenvolver a análise dos dados da Carta-Consulta do NEN, coletados junto aos gestores lotados em secretaria municipais e estaduais de educação, três questões desencadearam as reflexões:

- Em que medida, o relacionamento entre os gestores e o MEC consolidam e qualificam as ações para implementação da lei? Quais as dificuldades identificadas?
- Quais fatores/elementos mais se destacaram no cumprimento dos acordos? Como se constrói a ordem de prioridade da Lei nº 10.639/2003 nas ações municipais? Há continuidade de ações antirracistas?
- De que maneira, a experiência social, as visões de mundo e as convicções interiores dos gestores se apresentam e interferem nos encaminhamentos da gestão da Lei nos municípios?

Nessa parte, objetiva-se lançar um olhar sobre a relevância da cultura, convicções e visões de mundo na implantação de uma política educacional antirracista, assim, o foco foi acompanhar, no movimento dos gestores municipais, as faces da cultura negra imbricadas no processo, tanto na sua face de negação - a cultura do racismo, quanto na sua face de afirmação do pertencimento etnicorracial - a cultura afro-brasileira, ou mesmo a mescla entre as duas, que, constata-se, não são díspares.

Na sociedade brasileira, miscigenada nas cores de pele, mas segregada em termos de mobilidade social, de oportunidades iguais e com uma percepção nublada das manifestações do racismo, ambas, a cultura do racismo e a cultura afro-brasileira, ora se apartam, ora se conectam em diferentes graus. Assim, uma aparente convivência harmônica pode encobrir o preconceito e a discriminação racial.

Por isso, a análise a ser apresentada retrata as convicções e visões de mundo dos gestores que, direta e indiretamente, estruturam a dinâmica da implementação de políticas educacionais antirracistas em municípios brasileiros. E tem como objetivo avaliar a relação entre as formas de ver, pensar e agir dos gestores e a configuração da cultura do racismo nos jogos de poder que envolvem o campo das políticas públicas.

Assim, passamos à demonstração dos resultados obtidos por meio da consulta do NEN. São cento e trinta e três municípios que comporão um diagnóstico da implantação no intuito de refletir, propor e avaliar a política de igualdade racial nacional no conjunto das políticas públicas.

3.2.3 Quadro geral sobre a implementação da Lei nº 10.639/03

As informações dos questionários obtidos com a Carta-Consulta foram importantes para traçar um quadro geral do andamento da política antirracista, mesmo que sujeito a adaptações e ampliações futuras. Embora, o montante de respostas, cento e trinta e três questionários, represente apenas 2,4% dos municípios brasileiros, o que inviabiliza uma comparação estatística por municípios brasileiros, as informações foram substantivas para delinear, na materialidade da implantação dos conteúdos do art. 26-A, as visões e convicções dos gestores diretamente envolvidos com sua implantação.

Diante dos resultados dos questionários e como ponto de partida para a interpretação do cenário geral da aplicação da Lei nº 10.693/03, três questões foram formuladas para traçar análises mais sistemáticas. As questões foram:

Questão 1) Como está a implantação da Lei nº 10639/03? Quando começou sua aplicação? Quais as principais dificuldades enfrentadas? Como esta política tem impactado a rede de ensino?

Questão 2) Os professores têm sido capacitados para o ensino e a história da população afro-brasileira e africana? Qual a carga horária de formação continuada tem sido possibilitada aos professores?

Questão 3) O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?

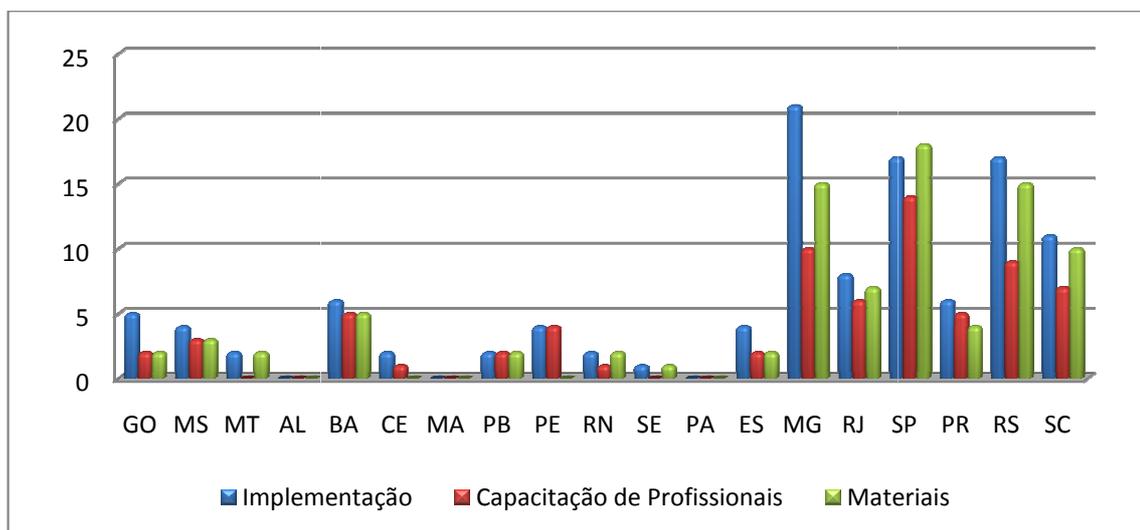
Assim, para efeito do presente estudo, todas as vezes que citarmos “questão 1”, “questão 2” ou “questão 3” estaremos nos referindo aos conteúdos abstraídos destas questões. Poderemos flexibilizar e analisar cada uma delas contrapondo com as outras duas questões.

De maneira geral, nota-se que nem todos os estados estão representados. De um total de vinte e seis, dezenove responderam, o que não permite inferir que apenas esses estados estejam aplicando a Lei. Assim, todas as considerações feitas giram em torno dos municípios que responderam à consulta do NEN. Com esse cuidado, passamos às análises que permitem uma visão panorâmica sobre esta política educacional para implantação das Diretrizes Nacionais para História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira e a educação das relações étnico-raciais na educação básica brasileira (Gráfico 1).

Com base na comparação entre os cento e trinta e três municípios (Apêndice) da amostra, os resultados apontam que, no que diz respeito à **implantação da lei (questão 1)**, o Estado de Minas Gerais ocupa lugar de maior destaque, seguido de São Paulo e Rio Grande do Sul, depois Santa Catarina. Curiosamente, em todos os estados não há correspondência entre a quantidade dos que dizem estar implementando e daqueles que dizem estar capacitando profissionais. Nota-se que na pergunta sobre **capacitação de profissionais**

(questão 2) há uma inversão. O Estado de São Paulo assume a liderança, seguido de Minas Gerais, depois Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Gráfico 1.
Quadro geral sobre a implementação da Lei 10.639/03, por Estado



Fonte: Dados disponibilizados pelo Núcleo de Estudos Negros, 2008.

Esse ponto parece sinalizar uma contradição. Minas Gerais destaca-se na implementação, mas não na oferta de cursos e formação continuada para implantação da Lei²⁹, que se refere à **capacitação de professores (questão 2)**.

O mesmo raciocínio se estende à pergunta número três, sobre a oferta de **material adequado** para o ensino de História da África, cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais. São Paulo assume novamente a liderança, seguido de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Santa Catarina se mantém no quarto lugar.

Comparando as informações sobre a implantação da Lei, a capacitação de professores e a oferta de material adequado, o fato de São Paulo ocupar posição de destaque na primeira e última pergunta, mas não na segunda, a que se refere à formação de professores, passa a ter sentido, pois o acesso à informação e as formas de captar material para o ensino da temática racial possibilitam que professores desenvolvam atividades na escola, sem que, necessariamente, o Estado assuma a sua responsabilidade em oferecer cursos de capacitação continuada sobre a temática racial.

²⁹ Traçaremos um quadro geral dessas informações, com o objetivo específico de focar nas ações para verificar o que os gestores têm entendido como capacitação de professores, qual a carga horária despendida e estabelecer um parâmetro das atividades pedagógicas realizadas. Entendemos ser necessárias mais pesquisas nesse sentido, encaminhadas pelo MEC e com recursos financeiros e todo apoio necessário para uma coleta nacional de informações.

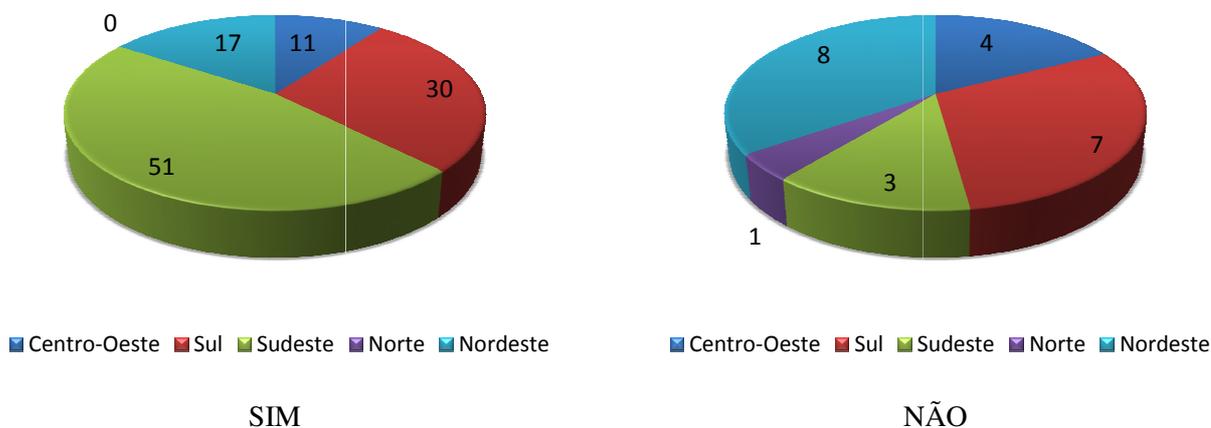
Diante dos cento e trinta e três questionários obtidos estabeleceu-se que o mais coerente seria agregá-los por região, com referências pontuais a municípios que, pelo grau de aprofundamento das respostas, pudessem lançar luz na avaliação da política e sua relação com a cultura e a cultura negra no Brasil. Vejamos.

a) Implementação da Lei nº 10.639/03, por regiões e municípios

Questão 1) Como está a implantação da Lei nº 10639/03? Quando começou sua implantação? Quais as principais dificuldades enfrentadas? Como esta política tem impactado a rede de ensino?

Com base nas respostas dessa primeira questão, o gráfico abaixo permite traçar um panorama da amostra regionalmente, com base nas respostas dos municípios.

Gráfico 2.
Amostra regional sobre a implementação da Lei 10.639/2003



Fonte: Coleta de Informações pelo NEN/Undime, 2º semestre de 2007 e 1º semestre de 2008.

Dentre os respondentes à Carta Consulta do NEN, a Região Sudeste foi a que mais respondeu à consulta sobre a implementação da Lei, seguida da Região Sul, em terceiro o Centro-Oeste, seguido do Nordeste. A Região Norte não está demonstrada no gráfico porque apenas um município mandou resposta, Conceição do Araguaia, no Pará³⁰ (Apêndice). Na sequência, segue um panorama geral de todas as regiões, com base nos respondentes da Questão 1.

³⁰ Diante dessa falta de informação sobre a Região Norte se fez necessário a aplicação de questionários nos eventos sobre a política de promoção da igualdade racial, ocorridos em Brasília. Um dos critérios foi ouvir, em especial, os gestores do Norte sobre a implantação da Lei que será analisado nos capítulos 4 e 5, parte III..

Questão 1 - Implantação da Lei na Região Sudeste

No **Sudeste**, dos cinquenta e quatro municípios respondentes, seis afirmam ter iniciado a implantação antes de 2003, doze entre 2003 e 2004, quatorze em 2005 e o restante após esta data. Três municípios, Capão Bonito/SP, Lagamar/MG e São Roque/SP afirmaram não estar implementando a Lei.

Grande parte das Secretarias afirma que não teve dificuldades para implementar a Lei e a justificativa para a falta de implementação foi a carência de material específico sobre o conteúdo do art. 26-A e a falta de formação continuada de professores.

A justificativa dos gestores, baseadas nesses dois fatores desvela várias formas de pensar e lidar com a questão racial nos diferentes municípios. Esse conjunto de situações díspares induziu a categorização já mencionada dos três tipos de gestores, o **gestor ausente/alheio**, o **gestor sensível** e o **gestor proativo**. Embora não sejam categorias estanques elas se interpenetram, completam e complementam; tornaram-se necessárias, pois apesar das suas peculiaridades, há entre os diferentes gestores, peculiaridades:

- 1) Os **gestores ausentes/alheios** caracterizam-se pela postura de alheamento à questão racial. São gestores que se limitam a se apoiar na falta de recursos financeiros para justificar a inexistência de ações educacionais antirracistas, não considerarem a desigualdade racial ou os conflitos raciais como importante para estabelecerem a qualidade da educação em seus municípios.
- 2) Os **gestores sensíveis** são os de maior incidência. Eles oscilam entre o enfrentamento da problemática racial e a busca dos indicadores de qualidade da educação indicados pela política do MEC, motivados pela convicção que o maior problema da aprendizagem é a desigualdade socioeconômica, vez ou outra pontuam a importância do preconceito e da discriminação racial na evasão escolar. Foram chamados **gestores sensíveis**, pois, dependendo da situação ou do momento, podem até desenvolver e/ou apoiar boas práticas de combate ao racismo em suas escolas, entretanto de forma descontínua e assistemática.
- 3) Os gestores mais atuantes - **gestores proativos**, pois, apesar das dificuldades na implantação, estão convictos da necessidade de inserir em suas escolas, ou no sistema de ensino local, os conteúdos do art. 26-A. Para esses, não se trata de obrigatoriedade, mas de uma convicção íntima da necessidade dos conteúdos desse

artigo, pois não vislumbram uma sociedade melhor, mais democrática, sem o enfrentamento da problemática racial.

Desse modo, ao criar categorias, a pesquisadora almeja traduzir em organicidade, os diferentes tipos de gestão do artigo 26-A/Lei 10.639 que se apresentam, em função, das visões e convicções dos gestores em relação à importância da desigualdade racial no universo do que entendem como qualidade da educação, com vistas a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática. Elas não estão engessadas e buscam mostrar que é possível mergulhar no campo da cultura de forma nítida, sem excessos de números e dados estatísticos, e desenhar a sua materialidade no âmbito das políticas públicas.

Nestes termos, enquanto os **gestores ausentes/alheios**, encerram sua atuação na justificativa de ausência de recursos financeiros e acomodam-se diante das dificuldades locais e a ausência de profissionais gabaritados na temática para encaminhar a formação continuada dos professores, os **gestores sensíveis** protagonizam soluções por diversos meios, forjando um diferencial na qualidade da implantação da temática racial.

Mas há ainda, municípios em que o trabalho já vinha sendo realizado bem antes da obrigatoriedade ser incluída na LDBEN, o que mostra a capilarização da cultura negra no conjunto da sociedade e a articulação entre a Lei e as demandas sociais, encadeadas por **gestores proativos**. Dentre esses, há ainda aqueles, que, não obstante a quantidade de tempo mencionado de implantação, desenvolveram atividades consideráveis e a temática está mais disseminada localmente. Contrariamente, há outros, em que tempo de implantação e qualidade parecem caminhar juntos. Já familiarizados com a desigualdade racial, estão em franco processo de identificação das dificuldades a serem superadas, demonstram um olhar acurado que permite localizar as resistências mais sutis dos educadores à temática racial.

Vale ressaltar a composição da tipologia como ferramenta teórico-operacional, que, no presente estudo, tem o sentido de ajudar a organizar as inúmeras informações. Não se trata de penalizar o **gestor**, como se suas ações não fossem também determinadas pelas condições infraestruturais e a ausência de apoio do Governo Federal. O objetivo é especificamente registrar e interpretar as visões de mundo e as convicções tem um peso considerável na implantação do artigo 26-A, e, quer queiram, quer não, ajudam a delinear os formatos materializados nas ações, ou falta delas, da cultura do racismo.

Para exemplificar o **gestor ausente/alheio**, menciona-se os municípios de Lagamar/MG que informa: *“a Lei ainda não foi implantada em nosso Município, porém está sendo feito estudos para tal conhecimento e adequação da mesma de acordo com a nossa*

realidade". E Capão Bonito/SP: *não iniciamos a implantação da Lei 10639/03*" e que, quando recebeu material do MEC, disponibilizou-os. Não há mais nenhum encaminhamento mencionado pelas duas localidades.

O Município de Grão Mogol/MG não chega a ser tão restrito nas informações, mas também atua de forma superficial na implantação da política no município corroborando com outros tantos do território brasileiro. Afirma: *"a implantação da Lei 10639/03 está sendo feita de forma normal e acompanhando o currículo das escolas. Teve o seu início tão logo a SRE nos informou e não houve dificuldades na sua implantação"*. Poderia até ser considerado um trabalho de um **gestor sensível**, mas, a afirmação de que a implantação está acontecendo de *"forma normal e acompanhando o currículo das escolas"* desvela o alheamento e a falta de comprometimento quanto à problemática racial na cultura da escola, ou pelo menos, no formato dessa gestão. É um típico caso de **gestor ausente/alheio**, pois, continua quase indiferente diante da questão.

Como exemplo do **gestor sensível**, alude-se ao questionário da Secretaria de Coronel Murta/MG que busca ultrapassar seus próprios limites. Informa ter passado *"por diversas dificuldades, uma vez que não dispomos de material devido, temos que sair buscando informações em outros municípios. Gostaríamos de receber suporte para melhorarmos o nosso trabalho. Apesar disto, elencam oito escolas municipais"*³¹ na quais implantaram a educação afro-brasileira, trabalhando com o conteúdo História, e, na oportunidade, fazem da Carta-Consulta um meio para pedir auxílio.

A quantidade e a qualidade dos cursos de formação não pode ser atestada, entretanto, nota-se abertura, aparente, para inserir a temática no currículo das escolas, entretanto, a única menção feita foi a disciplina de História, e, sabe-se, que as Diretrizes exigem muito mais do que isto. Essa sensibilidade é positiva, pois foge do engessamento do **gestor alheio**, e sinaliza que, se houver investimentos e cursos de formação continuada para o **gestor**, talvez a Lei deslanche nessa localidade mais significativamente.

Em relação aos **gestores proativos**, eles estão presentes nos municípios mais estruturados em relação à implantação da Lei, como exemplo menciona-se São Carlos/SP, cuja prefeitura foi uma das protagonistas da discussão racial no Estado de São Paulo.

Como está a implantação da Lei 10639/03? Quando começou a implantação? Quais as principais dificuldades? Como esta política tem impactado na rede de ensino?

³¹ As Escolas Municipais Rossana Ferreira Murta, Manoel Costa Barreto, Maria Cecília dos Santos, Domingos Cardoso Barbosa, Dona Josefina, João Ribeiro Nepomuceno, José Ribeiro dos Anjos, Pedro Fonseca de Aguiar.

[...] As dificuldades têm sido no sentido de sensibilizar alguns profissionais da educação de que esta questão faz parte do cotidiano de todas as pessoas, independente de sua origem étnico-racial, além da necessidade de que aquela seja abordada sempre, não somente em datas específicas (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo – 13 de maio; Dia da Consciência Negra – 20 de novembro). No geral, os profissionais da educação tem tido uma boa aceitação desta política educacional fazendo dela a espinha dorsal do Plano Político Pedagógico, planos de ensino e de aula. Cabe salientar que alguns projetos desenvolvidos por profissionais da educação desta rede municipal de ensino, foram premiados em concursos de abrangência nacional, como o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), entre outros (SEMEC, São Carlos, 6/03/2008).

Nota-se que a Secretaria de Educação e Cultura de São Carlos/SP vem desenvolvendo vários cursos de formação em parceria com ONGs e a Universidade Federal de São Carlos/UFsCAR. Descrevem várias ações e denunciam que educadores se mostram reticentes ao ensino pertinente às DCNs para História da África e Cultura africana e afro-brasileira.

Questão 1 - Implantação da Lei na Região Sul

A Região Sul foi a segunda com o maior número de municípios informantes, trinta e sete. O Rio Grande do Sul foi o Estado com maior número de municípios respondentes à consulta do NEN.

Com base nos dados não há como definir o início da implantação. De trinta e sete, vinte não informaram quando a iniciaram, embora estejam em fase de implantação. Quanto aos cursos de formação continuada de professores, doze assumem que não iniciaram e pronto, são os **gestores ausentes/alheios**. Mas, dentre esses constam alguns que parecem serem **gestores sensíveis**, mas não são. Pois, apesar de não responderem negativamente a esta pergunta, ao descreverem as formas de implementação elencam atividades esporádicas como leitura de material e concursos, demonstrando total desconhecimento ou desinteresse em relação a uma carga horária mínima necessária para a apropriação dos conteúdos básicos sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Nesse Estado há também **gestores proativos** conscientes sobre o que há por ser feito, e que determinadas atividades esporádicas não se configuram como cursos de formação continuada de professores, exigidos pela LDBEN. Segue o exemplo abaixo:

[...]Já realizamos Seminário sobre a Educação Étnico-Racial no mês de junho em parceria com o Centro de Estudos e Cultura Afro-Brasileiro Kilombo. Foi realizado também um concurso de redação "Consciência Negra e Personalidades Negras", onde participaram alunos das escolas municipais e estaduais. Considerando a importância e a obrigatoriedade do ensino da história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículo da Educação Básica, é que pretendemos em breve implantar no município a

Lei Federal nº10639/03 e assim proporcionar aos professores uma formação continuada com material didático para um desempenho com êxito (CANDIOTA/RS).

Entretanto, nem todos se posicionam com a mesma compreensão da importância do tema. Há muitas orientações desencontradas.

Em Cidreira/RS, o gestor tem uma noção simplista sobre formação de professores, registra *a capacitação dos professores, esta se deu através de palestras e material teórico*. Há também municípios como Vargem Grande do Prata/RS, que o Gestor Alheio objetivamente informa que não está implantando. Outros, **gestores sensíveis**, anunciam esforços, mas parecem ter adotado os quilombolas locais como os legítimos representantes da cultura afro-brasileira, a resistência negra, como indica ser o caso de Canguçu/RS, Esteio/RS e outros.

Tal orientação corrobora com o quadro perceptível na política nacional identificada com o estudo da SEB e da Undime, em que as referências indiretas à educação das relações étnico-raciais aparecem atreladas ao reconhecimento e à educação circunscrita aos remanescentes de quilombos e comunidades de terreiros³²; mesmo assim, apenas no ano de 2003, depois, que o trabalho foi direcionado basicamente à Secad. Nesses emaranhados, distorções, espontaneísmo, omissões e modos de agir, entende-se que, os conflitos raciais perpassam as relações cotidianas nos sistemas de ensino e perdem em força e visibilidade quando o foco passa a ser apenas os remanescentes de quilombos. Essa invisibilidade ajuda a pavimentar a cultura do racismo que constitui uma das faces obscuras da discriminação no ambiente escolar.

A preocupação em ampliar a discussão racial, está presente nas respostas de alguns **gestores sensíveis**, como exemplo de Iporã do Oeste/SC, *Não existe, evidentemente, uma disciplina específica para trabalhar história e cultura afro-brasileira e africana, mas ela é trabalhada enquanto conteúdo curricular em várias disciplinas*.

Entretanto, falta fôlego na explicação para se ter uma dimensão mais acurada da profundidade do trabalho realizado.

Questão 1 - Implantação da Lei na Região Centro-Oeste

Nessa região, dos quinze municípios respondentes, dois registraram não estar implementando o art. 26-A, São José do Xingu/MT e Antônio João/MS, e, no extremo, Caiapônia/GO³³ e Nortelândia/MT, registram o desconhecimento do conteúdo da Lei 10.639/03:

³² Orientação notada no documento-base da CONAE/2010 e já comentada.

³³ Caiapônia dista 335 km de Goiânia e 535 Brasília. Disponível > www.tre-go.gov.br/turismo/caiapon.html

Ainda não implantamos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, já ouvimos falar da grande importância e da necessidade de inserirmos este ensino na Matriz Curricular. Quanto a Lei 10.639 de 09/01/2003, que altera a Lei 9.394 de 20/12/2006, que regula esse ensino, não tínhamos conhecimento, salientamos a vocês que a principal dificuldade encontrada, é a própria falta de conhecimento em relação a mesma (CAIAPÔNIA/GO).

A Lei na verdade, não era conhecida pelas escolas e nem estava prevista na matriz curricular e/ou projeto político pedagógico. Neste ano inserimos o tema na matriz curricular e estamos desenvolvendo através de projeto pedagógico. As dificuldades são com relação ao material didático impresso e áudio – visual e entendimento do próprio assunto e/ou Lei – falta divulgar mais, e fazer parte da proposta pedagógica de cada escola (NORTELÂNDIA/MT).

Nos dois casos citados perdura uma cegueira para não ver e nem ter que agir. Ambos os gestores mostram-se ausentes ao processo de implantação; Caiapônia até ouviu falar, mas não se aprofundou. Isso demonstra como, indiretamente, a desigualdade racial é desconsiderada como um problema a ser levado a sério. Tanto que a informação de Nortelândia/GO mostra-se cheia de contradições. Diz estar implantando a Lei, mas registra que não conhecia o conteúdo da Lei. E que o mesmo passou a fazer parte do projeto político pedagógico da escola, aparentemente, recentemente. Por fim, finaliza reconhecendo a falta de entendimento do assunto/lei e que *falta divulgar mais, e fazer parte da proposta pedagógica de cada escola.*

Essas contradições e indiferença prestam-se a elucidações. Se a Lei é pouco conhecida, as mazelas que atingem a população negra não o são, então, não há como dissociar escola e sociedade quando se trata de refletir sobre a implantação dessa política antirracista; a postura de alheamento do gestor, pode vir a corresponder à mesma postura no cotidiano. Esses são formatos indissociáveis entre cultura negra, gestão educacional e cultura brasileira.

Questão 1 - Implantação da Lei na Região Nordeste

Em relação ao Nordeste, vinte e seis municípios mandaram respostas. Desses, oito afirmaram não estar implementando, seis projetaram o início das ações para 2008.

Essa região segue o curso geral, há desde informações do município de Amargosa/BA, com 33.554 habitantes que registra dificuldades de material e informação e que tem na internet a principal fonte de consulta, como Coaraci/BA, com 22.764 habitantes, que demonstra ter algum **gestor proativo**. Pois, acusa ter acionado os técnicos do MEC, em visita ao município para orientações sobre a elaboração do PAR, sobre a urgência de informações para a educação das relações étnico-raciais:

Infelizmente até o momento não cumprimos o que exige a Lei 10.639.

Nos sentimos um tanto quanto descontraídos quanto ao material didático a ser utilizado no cotidiano das escolas. Sabemos que a necessidade urge. Inclusive ontem tivemos a presença das técnicas do MEC, na elaboração do PAR, e um dos grandes pontos implicados foi o não cumprimento da educação afro descendente, no qual solicitamos a necessidade de orientação para implementação no currículo escolar. Gostaríamos se possível que nos orientasse quanto à solicitação acima (COARACI/BA).

Corroborando com o quadro de disparidade na implantação da Lei, nas diferentes regiões brasileiras, nota-se uma situação em que o município reconhece sua limitação e invoca auxílio do Governo Federal pois reconhece como necessária a educação etnicorracial para a comunidade de Coaraci/BA. Essa é uma característica típica da ação de um **gestor proativo**. Para esse, todas as oportunidades são utilizadas para materializar suas visões de mundo sobre qualidade da educação, e, aí, mesmo que a SEB, ou o MEC, tenham outras orientações planejadas, eles tomam seu tempo e conhecimento, a seu favor. Numa conjuntura de descentralização e sobrecarga da gestão escolar por parte do Governo Federal, esses gestores criam canais dantes inimaginados para que as respostas e os recursos financeiros, pelo menos, sejam cogitados como uma possibilidade.

Essa atitude proativa destaca-se também em Bom Jesus da Lapa/BA que, a despeito da falta de apoio e recursos financeiros suficiente, em regime de parceria com várias instituições e o movimento negro, consegue avançar na discussão racial nos sistemas de ensino local:

Desde o ano de 2005, a Secretaria Municipal de Bom Jesus da Lapa, vem discutindo a Lei 10.639/03, inicialmente com a implantação da Coordenação de Educação Étnico-Racial para, em seguida planejar as ações que foram realizadas até o momento e orientar os educadores e educadoras para o ensino das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do município. Para que as ações fossem possíveis, formalizamos parceria com a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), com o MNU (Movimento Negro Unificado de Bom Jesus da Lapa) e com o envolvimento de todos os professores da rede municipal. De início, foram realizados dois seminários na Uneb e realizadas duas palestras, também na Uneb (BOM JESUS DA LAPA/BA).

Esse registro formata o quadro de complexidade na implantação desta política educacional antirracista. Se há gestores convictos da importância da temática racial, há também aqueles que indicam que a temática racial foi inserida no projeto político das Secretarias por exigência legal e concorre com outras prioridades, Boquim/SE é um desses casos. Conforme consta abaixo, a temática se insere num contexto de várias demandas elencadas:

O Sistema Municipal de Ensino (...) institui diretrizes operacionais para a inclusão das temáticas, História e Cultura Afro Brasileira e História, Geografia e Cultura Boquinense nos currículos da Educação Básica nas escolas integrantes do Sistema

Municipal de Ensino, inclusive nas escolas da rede particular de ensino que ministram a educação infantil. (...) foi criada uma comissão composta por 07 (sete) membros, responsável pela elaboração dos conteúdos programáticos. (...)
Em virtude da grande quantidade de atividades laboriais ligadas as questões administrativas, financeiras e pedagógicas o fator tempo é muito escasso. Outro aspecto a acrescentar é quantidade ínfima de multimeios (livros, textos, cds etc) [...](BOQUIM/SE).

Esta citação indica que a temática racial no conjunto, não é central para os gestores. A impressão de que a motivação para a implantação foi forjada pela obrigatoriedade da Lei, agregada à aparente despreocupação com a inserção da temática atestada pela resposta dada à indagação sobre o impacto mais importante no cenário local: *mostrar aos alunos que todos são iguais perante a Lei*. Tal resposta sinaliza para a forma superficial de abordagem e sua relação com a cultura do racismo, pois evidencia mais uma forma de resistência camuflada pela convicção na democracia racial, nítido no “somos todos iguais perante a lei”; do que por um questionamento a essa igualdade legal.

As Diretrizes Nacionais para a História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira tem como um de seus eixos ampliar essa visão legalista, assim, fixar os resultados da implantação nessa visão universalista pode ser uma forma de desfocar na urgência da educação das relações étnico-raciais, entendendo-a como um trajeto para a cidadania estática e não uma cidadania substantiva que identifica, aprofunda e compreende a participação negra na História do Brasil.

Questão 1 - Implantação na Lei da Região Norte

Da Região Norte, o único registro foi de Conceição de Araguaia/PA, cuja principal dificuldade é o embasamento teórico e prático, para que os assuntos não girem em torno do que sempre foi ministrado nas escolas: versão superficializada da História afro brasileira. Quantidade não é qualidade, apesar de ser apenas uma informação, demonstra ser um Gestor Sensível, que reconhece a importância da Lei e ainda usa a Carta-Consulta do NEN para pedir apoio.

Questão 1 - Implantação da Lei - Algumas considerações

Numa perspectiva regional, nota-se que a implantação da Lei está à mercê da sensibilidade e interesse pela temática racial, de gestores de estados e municípios e que a disparidade regional demonstrada nos indicadores sociais, que recorrentemente demonstram a Região Sudeste e Sul no topo dos índices de qualidade da educação, com algumas exceções, se repete em relação à Lei 10.639/2003. Todavia, um olhar mais acurado, demonstra que,

internamente, há disparidades municipais que não permitem afirmar que a Lei esteja bem mais implementada no Sudeste e no Sul.

As informações dos gestores sinalizam que a disponibilidade de informações nessas regiões seja maior, em especial o acesso à internet, mas, mesmo assim, no Sul e no Sudeste há localidades que não estão implementando a Lei, nem criando estratégias para tal. O mesmo se repete na Região Centro Oeste e Nordeste, com o agravante de terem menos recursos e, no caso do Nordeste, uma população majoritariamente negra e com municípios que registram os menores Índices da Educação Básica/Ideb.

Entretanto, o Nordeste, que teve o maior número de Estados respondentes de uma mesma região, oito, mesmo apontando a carência de recursos, materiais e profissionais com domínio do conteúdo, são aqueles que mais demonstraram reconhecer a necessidade da temática racial. Entende-se que as características fenotípicas da clientela atendida tenham grande influência nesse movimento pró-artigo 26-A. Pois, a cultura negra delineou-se ao longo dos séculos, nesse emaranhado de visões e convicções a respeito da população de pele preta e parda.

Esse potencial demarcador dos traços fenotípicos na estrutura social já havia sido registrado por Hasenbalg (2005) em seu livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”:

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas [...] o racismo é mais que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (p.124).

A atualidade dessa reflexão sobre raça se fez sentir nesse estudo. As formas de lidar com a cultura negra interferem negativamente nos sistemas de estratificação social, e também na cultura brasileira, como um traço estruturante, a cultura do racismo. Mas, no intrincado mundo das visões e convicções dos gestores da educação desenhou-se além da cultura do racismo, outros signos que estreitam as concepções sobre a necessidade de interferir e elevar a auto-estima de crianças e jovens negros, valorizando o seu pertencimento etnicorracial, a cultura africana e a cultura afro-brasileira. Para além do racismo, as características fenotípicas formatam uma cultura negra complexa que se capilariza e desvelam inúmeros movimentos

ocorridos nos sistemas de ensino nordestinos, pelas parcerias mencionadas e esforços envidados, a partir do reconhecimento da clientela majoritariamente negra presente em sala.

O estudo da materialização da cultura negra ordenou analisar no emaranhado de visões e convicções dos gestores, suas impressões e conseqüente ação para implantar o artigo 26-A. A multiplicidade de posturas exigiu categorizá-los em três grandes tipos, **gestores ausentes/alheios**, **gestores sensíveis** e **gestores proativos** e, consoante com Hasenbalg (2005), o racismo servindo ao grupo “supra-ordenado do presente”; desvelou-se, numa cultura negra complexa e diversificada.

Assim, dando continuidade ao afinilamento regional e a elucidação da relação gestão, raça e classe, fez-se necessário ampliar a percepção qualitativa do formato da política no que se refere aos cursos de formação de professores ofertados pelos entes federados, por região. A seguir, a pergunta número dois elaborada pelo NEN atende essa indagação.

b) Formação de professores sobre o conteúdo da Lei 10.639/03, por região e municípios

Questão 2) Os professores têm sido capacitados para o ensino e a história da população afro-brasileira e africana? Qual a carga horária de formação continuada tem sido possibilitada aos professores?

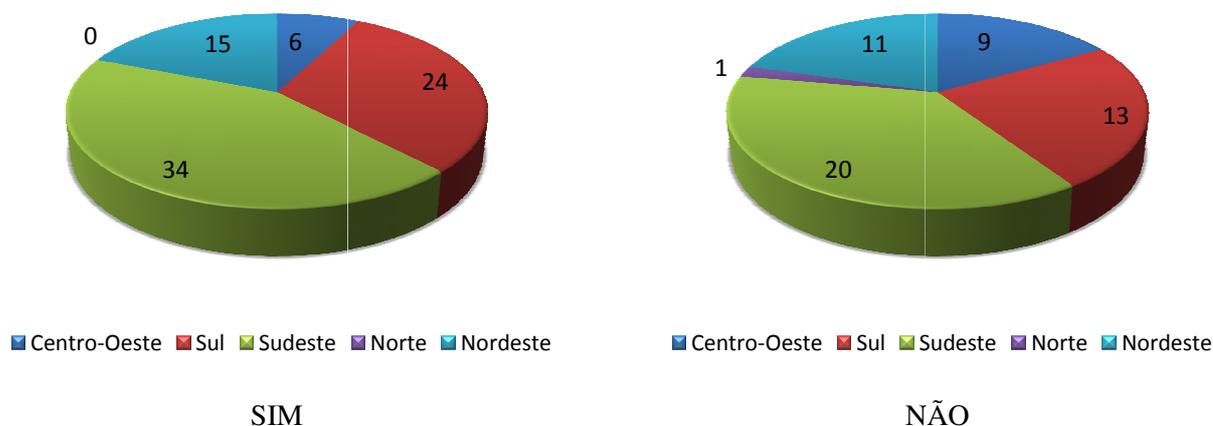
As respostas dessa segunda questão trazem informações substanciais sobre os encontros e desencontros no âmbito das políticas educacionais no Brasil. A dimensão territorial, as desigualdades regionais, financeiras e culturais se exacerbaram de tal forma, que o material expôs os limites da implantação de políticas educacionais para todo o território nacional sem considerar a cultura organizacional escolar, os modos de vida e valores locais que geram demandas peculiares para os gestores municipais. Como desdobramento, o projeto de educação sistêmico e articulado pensado, não tem conseguido dar conta dessa realidade política e cultural tão complexa.

O campo empírico dessa tese, a implementação do artigo 26-A da LDBEN, se insere no movimento educacional de vários municípios brasileiros e passa ao largo das ações de outros tantos. Os registros atinentes ao levantamento regional sobre a formação de professores permitem reflexões nesse sentido.

Os dados colhidos pelo NEN, a partir das respostas à segunda questão, possibilitam uma visão geral dos principais empecilhos apontados pelos gestores para a implementação da Lei. Permitem ainda, verificar que não há continuidade e articulação entre município, Estado

e Governo Federal para a formação dos educadores com vistas à aplicação das Diretrizes Nacionais.

Gráfico 3.
Amostra regional sobre a formação de professores, para implementação do artigo 26-A da LDBEN



Fonte: Coleta de Informações pelo NEN/Undime, 2º semestre de 2007 e 1º semestre de 2008.

Fonte: Coleta de Informações pelo NEN/Undime, 2007- 2008

O quadro traçado demonstra que o fato dos gestores afirmarem que estão implementando a Lei, não significa que o mesmo esteja ocorrendo. As atividades são esparsas e nem sempre há um processo de monitoramento e avaliação de resultados consistentes. Verifica-se que os motivos recorrentes alegados para o não cumprimento da LDBEN são falta de material e ausência de capacitação dos professores, mas por trás dessas alegações submergem fatores culturais e políticos que vão desde resistências e negação da necessidade da discussão racial nos sistemas de ensino, como a ausência de apoio técnico profissional que auxilie na implementação da Lei .

Para captar a relação entre o local e o regional, e as faces da cultura negra que perpassam a implantação do artigo 26-A, seguem informações sobre os cursos de formação de professores.

Questão 2 - Formação de Professores - Região Centro-Oeste

Quando municípios do Centro-Oeste, como São José do Xingu/MT e Nortelândia/MT assumem: “*não temos formação continuada acessíveis aos professores e a grande maioria não tem conhecimento do que se trata a Lei 10.639*”, constata-se uma situação preocupante. Nos relatos, os gestores lotados nas Secretarias de Educação municipais informaram que não realizam a implantação, e, nota-se, delegam aos professores a responsabilidade de informar-se sobre o conteúdo da Lei.

Nortelândia, além de não sinalizar se a Secretaria de Educação assumirá a responsabilidade na implantação, informa que os professores discutem a temática em suas reuniões pedagógicas para atender à obrigatoriedade legal:

Na verdade não tem capacitação para isso, apenas na formação continuada que os professores procuraram tomar conhecimento da Lei, prepararam o projeto e desenvolveram no decorrer do ano letivo, apresentando a comunidade, em especial, aos pais na semana da família na escola em outubro de 2007. Para o ano continuará inserido como obrigatório na matriz curricular, como conteúdo de formação, mas falta material e disponibilidade de recursos para capacitação (NORTELÂNDIA/MT)

Na mesma orientação de Nortelândia/MT segue a explicação da Secretaria de Educação de Tucuru/MS: Foram poucas as capacitações para o ensino e a história da população afro-brasileira e africana, mas no kit de mídias que recebemos do Governo Federal os profissionais podem nortear-se. Existem materiais suficientes para os professores se embasarem embora tenha sido pouco as capacitações. Nesse caso houve contato entre Governo Federal e município, parece, a contento; entretanto, não há uma disposição por parte da Secretaria Municipal em realizar cursos de formação continuada de professores. Para o gestor de Tucuru/MS, indiferente e alheio, o fornecimento de material é suficiente para o professor implementar a Lei.

No Centro-Oeste há poucas referências a cursos de formação de professores dentre os informantes. A exceção fica com Campo Grande/MS com trabalhos consideráveis realizados e reconhecidos por alguns **gestores proativos**, coordenadores de Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial³⁴. A maioria dos municípios dessa região cita os professores como os principais implementadores da temática na escola, e as reuniões pedagógicas como o espaço em que a discussão ocorre, isto para eles torna-se a capacitação.

Questão 2 - Formação de Professores - Região Nordeste

A Região Nordeste no quesito formação continuada de professores corrobora a impressão geral. São os professores que, de forma proativa, os que mais implementam a Lei. Entretanto, diferente do caso de Nortelândia/MT, em que a obrigatoriedade da Lei parece

³⁴ As respostas desses gestores serão apresentadas nos capítulos IV e V.

impulsionar a ação, mesmo que esporádica sobre a temática; há outros casos, como aqueles dos professores envolvidos. Esses acabam fazendo a gestão da Lei, envolvendo as pessoas que gravitam ao seu redor. São cidadãos convictos da importância da discussão racial e que se destacam na implantação do art. 26-A; conforme se depreende da Secretaria de Educação de Sumé/PB: *“Ainda não houve uma capacitação específica sobre o tema, porém os professores envolvidos atuam de forma diversificada”*.

Nesse sentido, um elemento da cultura política brasileira se faz sentir, o personalismo. Ele se explicita nos casos citados e em Juazeirinho/PB, cujo questionário é curto e objetivo, nada mais fazendo constar: *“É de meu conhecimento sobre a Lei de 10.639 só que no Município de Juazeirinho-PB ainda não foi implantado no Currículo Escolar o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Por esse motivo não posso responder as questões enviadas por e-mail pra mim.”*

O referido documento enviado pela gestora responsável pela pasta da Secretaria de Educação, trata-se mais de uma opinião pessoal do que uma resposta a uma consulta sobre uma política pública e as ações desenvolvidas nas escolas do município. De sua informação infere-se que a temática racial nem se apresenta como uma preocupação para a gestora, que se mostra como uma **gestora ausente/alheia** à inserção da temática racial em sua localidade.

No geral, na Região Nordeste registra-se uma variedade considerável de cursos de formação continuada de professores, fruto de parcerias entre o poder público local, e instituições públicas de diferentes naturezas. Desde universidades como a Universidade do Estado da Bahia³⁵, a Universidade Estadual de Feira de Santana, a Fundação Carlos Chagas³⁶; há registros de cursos realizados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e com o apoio da Universidade Federal do Ceará/UFC³⁷.

Com base nos respondentes, torna-se sintomático verificar que há municípios que repetem o panorama geral, não estão implementando a Lei e projetam o início para 2008, ou quando for efetivado o Programa de Aceleração do Desenvolvimento/PAC do Governo Federal no geral, mantém o curso, há informações superficiais e outras mais aprofundadas, desnudando o já constatado, o peso das visões e convicções dos gestores na implantação do artigo 26-A.

³⁵ Os municípios de Amargosa e Bom Jesus da Lapa, ambos na Bahia, referem-se ao Curso de Formação de professores "Ensino de História da África e História e Cultura Afro-brasileiras" por meio do Projeto AFROUNEB II ofertado por esta Universidade.

³⁶ Vera Cruz/BA

³⁷ Essa parceria resultou na capacitação de quarenta professores, como informa a Secretaria de Educação de Horizonte, no Ceará

De Vitorino Freire/MA, consta: a Secretaria de Educação e Cultura já se decidiu pela implantação da Lei para 2008, além de cogitar formalização continuada para docentes[...]. Típico caso de uma **gestora sensível** demonstra saber que se trata de uma decisão política, mas ainda está cogitando se possibilita ou não a formação continuada de professores. Se as condições se tornaram propícias, talvez, ela tenha implantado, caso contrário ao menor obstáculo, esses gestores não muito convictos da importância racial no bojo das demandas locais mais prementes, escamoteiam a obrigatoriedade legal, e elegem outros indicadores para enfrentar os baixos índices de aprendizagem, essa tem sido uma das rotinas desveladas na gestão da Lei.

Outros gestores como o de Cajazeiras/PB, destacam: “*de concreto, temos uma parceria com a RESAB – Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro na formação continuada realizada por esta rede [...]*”. Esse **gestor** também é **sensível**, entretanto demonstra um envolvimento mais crítico em relação ao trabalho que realiza. Ou seja, sabe que o concreto é o que está sendo feito e não o cogitado.

Vitorino Freire e Cajazeiras são duas situações que envolvem **gestores sensíveis**, embora com posicionamentos díspares devido a diferentes formas de pensar/agir em relação à inserção da temática racial no contexto local. O segundo, **gestor sensível** por demonstrar que de concreto muito ainda há por fazer, pode, com a maturidade da discussão, transformar-se num **gestor proativo**. Já gestora de Cajazeiras, pode tanto se manter apenas como **gestora sensível**, em nível de discurso, sem muita ação para a implantação do art. 26-A, ou manter-se no nível a cogitação *ad infinitum*, ou seja, torna-se uma **gestora ausente/alheia**.

Ainda na vertente das diferentes formas de ver e implementar a Lei, nota-se que, dos 26 municípios nordestinos, a formação vai desde atividades mais pontuais a outras mais aprofundadas. Com cursos e seminários, festejos comemorativos do dia 20 de novembro, feiras com temas afros, discussão da temática em reuniões, parcerias com NEABs e trabalhos junto às comunidades remanescentes de quilombolas da região. O conjunto corrobora com a prática nacional, não existe um trabalho de capacitação sistematizado e articulado dentro dos municípios e entre esses e as secretarias estaduais, prevalece as iniciativas locais e a fragmentação das políticas. O Governo Federal, entretanto, como foi dito essa região destaca-se pela atuação conjunta municípios e potenciais parceiros como movimentos social negro e as universidades.

Apesar da falta de articulação mencionada notam-se, nas ações nordestinas, várias atividades realizadas e parcerias estabelecidas³⁸, que, sinalizam um protagonismo maior de gestores nordestinos no sentido de tentar viabilizar o processo³⁹. Além disso, esses gestores parecem ser mais criteriosos sobre o seu próprio fazer, ou seja, reconhecem que estão se esforçando, mas o que fazem ainda é muito pouco. O município de Sumé/PB contribui com detalhes sobre a natureza da formação continuada de professores para atuar com uma pedagogia antirracista:

[...] Dentro dos limites de falta de preparo e material, a Lei 10.639/03 está sendo implantada com sucesso, uma vez que nossos alunos compreenderam muito bem a necessidade de trabalhar e ter conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana [...] As principais dificuldades encontradas, estão relacionadas à falta de material didático e à formação de professores para que possam ter um melhor desempenho no trabalho. Essas temáticas não têm causado impacto em nossa rede de ensino, pois partem de temas que têm sido debatidos a nível mundial (SUMÉ/PB).

Na leitura do questionário-resposta, foi possível captar a preocupação em melhorar o desempenho dos educadores e, embora não aprofundem, desejam apropriar localmente da problemática racial para atender melhor a comunidade local e não continuar debatendo a temática mundial, características peculiares dos gestores proativos.

Entretanto, o relato de Pesqueira/PE e outros, além de contribuir para a caracterização dos gestores mais atuantes, ainda corrobora para o desvelamento de lados obscuros da cultura do racismo submersos na crença da democracia racial. Alguns gestores registraram como resultado da investidura na temática racial, o medo dos cursistas. Esses, à medida que passaram a conhecer as faces do racismo local, o medo do outro - o negro, que habita dentro de cada um se desvela por trás da falsa compreensão da democracia racial e passou a assombrar professores, não só do NE, mas de diferentes lugares do país.

A insegurança foi observada pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Pesqueira/PE após os cursos de formação para o conteúdo sobre a cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais:.

A equipe pedagógica citada tem como principal objetivo desmistificar a visão eurocêntrica construída ao longo dos tempos sobre o continente africano e sobre o povo negro, procurando, também não reforçar preconceitos e discriminações. A principal dificuldade encontrada foi a insegurança do professor em ministrar conteúdos de África e de lidar com situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e estão sendo sanadas através da apropriação dos conhecimentos necessários para este fim adquiridos durante a formação continuada .

³⁸ Parcerias com Universidades, Movimento Negro, ONGS, sindicatos, quilombolas. Como exemplo ver Passira/PB.

³⁹ Mais uma vez há de se pesquisar de que forma o fato de serem municípios com população majoritariamente negra influencia nesse movimento.

De forma geral a implantação da referida Lei foi bem aceita, não só pelos profissionais envolvidos, mas por toda comunidade escolar interna - corpo docente e discente – e externa - pais e pessoas da comunidade, que vêem ser necessário, infelizmente, discutir relações de preconceito e discriminações e de traçar ações para que isto não continue acontecendo (PESQUEIRA/PE).

Nitidamente, um caso de gestão proativa. Nota-se que a equipe pedagógica demonstra conhecer os princípios estabelecidos nas Diretrizes Nacionais para o ensino de História da África, cultura africana e afro-brasileira, e os signos da cultura negra que quer preservar; reconhece a necessidade do combate ao preconceito e a discriminação na comunidade escolar interna, corpo docente e discente, e externa, pais e pessoas da comunidade.

A descrição feita revela: a sociedade brasileira é racista. A cultura do racismo se apresenta como prática - sem ação positiva - de combate ao racismo. Trata-se de uma convicção que paralisa a ação do educador, não aquele educador que desconhece o preconceito e a discriminação e/ou que ignora os conflitos raciais, mas aquele que se apropria do conteúdo e mesmo assim se sente inseguro para agir, pois o medo do outro - o negro hostilizado - habita dentro de si. Percebe-se não mais como observador do processo de construção da sociedade brasileira racializada, mas como parte. Não mais como coadjuvante numa piadinha ou outra, daí a afirmação da equipe “*A principal dificuldade encontrada foi a insegurança do professor em ministrar conteúdos de África e de lidar com situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar.*”

Efetivamente trata-se de uma equipe com **gestores proativos** não só pela propriedade na apropriação da temática, mas pela profundidade da análise dos resultados do trabalho realizado. Nesse sentido, a resposta enviada pela Secretaria Municipal de Educação/SEE, do município de Vera Cruz, na Bahia, também é sintomática:

3) Quais as principais dificuldades[para implantação da Lei 10.639/03]?

R. Embora o município tenha sua população em mais de 60% afro-descendentes, temos dificuldades na hora de tratarmos de assuntos relacionados à religiosidade negra, pois há uma enorme quantidade de educandos cujas famílias passaram para outras religiões cristãs que são muito rígidas. Alguns pais protestam quando se toca no assunto dos deuses e das histórias a cerca da criação do mundo e do fato de oxalá estar em todos os lugares. Pois há semelhança com os ensinamentos cristãos embora numa linguagem bem mais singela(SEE Vera Cruz, 21/11/2007).

O trecho extraído do questionário descreve algumas formas como a cultura do racismo pode se apresentar no contexto desta política antirracista, aparentemente, de forma despersonalizada. Esse estudo tem como objeto a relação gestão, raça, classe, e estando no campo da gestão, optou-se por não identificar os gestores pela cor da pele, se pessoas negras ou brancas, embora saibamos que isso possa ter um peso; pois, trata-se de um estudo sobre

uma obrigatoriedade legal no combate a um problema nacional. Por meio dos sistemas escolares, busca-se, no trabalho empírico, focar nas visões e convicções que orientam os gestores no ato da implantação, ou não, dos conteúdos do art.26-A.

Nessa interseção, cultura negra e educação, dentre inúmeras outras leituras que extrapolam inclusive a realidade brasileira, pode se dizer que, num universo de políticas públicas que advoga em favor do ensino público, gratuito, de qualidade e laico, cercearem o direito à diversidade religiosa é alimentar a cultura do racismo nos sistemas escolares, pois quando se inferioriza os rituais religiosos e ridiculariza práticas, costumes e diversidade, se pratica o racismo institucional.

Em outra perspectiva, o município de Vera Cruz ajuda a compreender, no mesmo ofício outra dimensão da cultura do racismo. No cerne da negação da temática racial, outra faceta que se apresenta na insegurança e no medo dos professores/as em enfrentá-la em sala de aula, pois foram educados/as para acreditarem na falsa democracia racial:

4) Como esta política tem impactado na rede de ensino?

R. Solucionados os problemas referidos acima, trabalhar a cultura afro-descendente abre portas para novas formas de trabalho. Os professores têm sido estimulados a novas abordagens de ensino, com mais liberdade, com mais confiança. Antes parecia que eles não estavam autorizados a ousar. Trabalhar com essa cultura parece que foi-lhes tirado a venda dos olhos e hoje eles têm buscado novas formas de atividades dentro e fora da sala de aula e isto é muito bom (VERA CRUZ/BA).

O olhar acurado de **gestores proativos** desvelou como causa do medo a invisibilidade do negro e da cultura negra na formação dos educadores/as, como se apresenta nitidamente nessa constatação “*Os professores têm sido estimulados a novas abordagens de ensino, com mais liberdade, com mais confiança. Antes parecia que eles não estavam autorizados a ousar*”.

A ação desses gestores da Lei sinaliza para o potencial latente resultante da luta negra que redundou na alteração da LDBEN. Se alguns educadores, ao terem contato com a especificidade do **ser** negro no Brasil, a partir de cursos de formação continuada, ficam amedrontados; outros, assumem com liberdade outras práticas, ousam com mais segurança. Esses são alguns dos resultados positivos registrados no contato com os conteúdos da lei; uma possibilidade de quebrar a continuidade histórica do preconceito e da discriminação racial há muito denunciado por intelectuais negros “*o negro para ser negro precisa pedir licença; na escola, a única forma de exercer a sua cidadania se dá a partir do momento em que absorve os valores eurocêntricos, branco, católico, heterossexual*” (COSTA, 1986: p.106).

A condição de cidadania estática atrelada à negação da negritude ofertada nos sistemas de ensino desvanece por terra à medida que o conhecimento avança não de forma tranquila, mas com receios, medos e incômodos. Novamente, Pesqueira torna-se exemplar, não só pela leitura dos **gestores proativos** da insegurança dos professores em lidar com a temática, mas no registro dos resultados positivos quando há uma ruptura com a idéia introjetada da democracia racial:

No dia 07/12 foi realizado o encerramento das atividades do ano letivo 2007 dentro das relações étnico-raciais. Cada escola foi convidada a informar o que está ficando de positivo e as conquistas adquiridas dentro deste tema. Houve apresentações de danças afro-brasileira e relato de visitas à comunidade quilombola mostrando a importância do resgate da identidade e da vivência de conhecimentos sobre o continente africano e da luta do povo negro para inclusão na sociedade brasileira. Sentimos como está sendo importante o envolvimento dos pais e de diversas pessoas das comunidades na realização deste trabalho (PESQUEIRA/PE).

Pesqueira deixa transparecer a seriedade da temática racial no contexto da comunidade, e que as ações transpuseram os muros da escola e ajudaram a estabelecer laços com a comunidade, em especial, remanescentes de quilombos, que passaram a ser reconhecidos, auxiliando a ressignificar as formas de ver e lidar com a cultura negra no ambiente escolar⁴⁰. Infere-se, dos registros, que o trabalho exige dedicação, paciência e parceria com a comunidade, e que o tempo das aprendizagens e da mudança de mentalidade com ressonância na comunidade escolar e do entorno, há de se pensar como esses resultados poderiam ser computados por índices universais de avaliação.

Com muita propriedade, os gestores de Sumé/PB, Pesqueira/PE e Vera Cruz/BA lançam um olhar apurado para a política antirracista, corroborando com a tentativa de ruptura com o conhecimento descontextualizado, analisam o medo gerado nos cursos de formação de professores sobre a temática racial, como o medo da ruptura com a falsa consciência da democracia racial que muitos dos cursistas trazem dentro de si.

⁴⁰ Natureza dos cursos de capacitação. “ Desde o início de 2007 temos uma formação continuada de mais de 50 horas diretamente com os profissionais envolvidos; 08 horas com os coordenadores pedagógicos da rede e em parceria com o CEFET-Unidade Pesqueira e 40 horas com os professores da área do quilombo desta região [...] O trabalho sistematizado teve início neste ano letivo de 2007; uma equipe foi formada no núcleo pedagógico desta secretaria para implantação da Lei 10.639/2003 [...] O trabalho de formação continuada está sendo realizado com os profissionais de história, geografia, arte (ensino fundamental e médio) e Educação de Jovens e Adultos/EJA, que já percorreram várias etapas dentro do que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação das Relações Étnico-raciais (Pesqueira/PB).

Um estudo coordenado pelo Instituto AMMA Psique e Negritude ⁴¹, parece confirmar a leitura dos gestores. O conhecimento sobre as visões introjetadas sobre o negro não são muito agradáveis e precisam ser enfrentadas, nesse percurso, muitas sensações podem aflorar:

O conhecimento retirado do senso comum, ao se materializar em atos, pode provocar dois movimentos, a perpetuação das discriminações que tem como objetivo manter o negro, na hierarquia social, como um sujeito não detentor de direitos e, por outro, no plano simbólico, a representação do negro como depositário de diversos traços de inadequação(p.41)

Os cursos de formação sobre a temática racial, numa sociedade educada para viver uma falsa igualdade, causa impactos desconfortáveis e podem revelar lados eclipsados do racismo cotidiano, individual, institucional e coletivo. Tem-se que enfrentar os diversos traços de inadequação direcionados ao negro, e, que, efetivamente nunca foram escancarados. Nesse movimento, as atividades desembocam no medo, no receio; nesse sentido, compreendem-se melhor a negação à inserção da temática racial nos sistemas escolares, e temos tantos casos de **gestores ausentes/alheios**. Trata-se do resultado de uma educação deturpada, eurocêntrica, carcomida pela negação da humanidade do outro - negro, homossexual, mulher, idoso, o que se apresenta como diferente daquilo que se estabelece como padrão de civilidade e humanidade.

O trecho extraído do trabalho intitulado “Identificação e Abordagem do Racismo Institucional” mostra ainda, a despeito de tudo que prove o contrário, dos benefícios do enfrentamento do medo e da cultura do racismo. Informa que o conhecimento sistematizado amplia e canaliza sentimentos e percepções dos diferentes sujeitos, antes atrelados ao conhecimento do senso comum, com isso, outras leituras da realidade se estabelecem, mais libertadoras, emancipadoras. De outra parte, ressaltam, quando não é vivenciado, o conhecimento torna-se “falta de atenção”:

“A falta de atenção é a percepção socialmente e narcisicamente controlada. O que não é para ser percebido socialmente fica fora, torna-se invisível. O que não é para ser percebido narcisicamente, o que não é mero espelho para o sujeito, é desprezado. A falta de atenção é a percepção engessada (Gonçalves Filho, 2007, apud Instituto AMMA Psique e Negritude).

Já o seu contrário, a atenção:

⁴¹ BRASIL. Instituto AMMA Psique e Negritude (coord.) *Identificação e Abordagem do racismo Institucional*. Disponível > www.combateoracismoinstitucional.com

“a atenção é a percepção capaz de espanto, de se expor ao estranho, ao não familiar. É capaz de alteridade, de ser colocada diante daquilo que não é o mesmo, é o outro. A atenção é também percepção capaz de deslocamento das imagens socialmente controladas para as imagens que residem à margem. A atenção supera a percepção para a qual fomos obrigados socialmente” (Idem, p.25).

A ação dos gestores para a formação de professores para a implantação da Lei 10.639/03 revelada nos municípios nordestinos, exige instrumentos específicos de avaliação local, também instiga aprofundar estudos sobre a relevância da cultura na construção de políticas públicas. As atitudes de alguns gestores são de total falta de atenção e/ou negação estéril à temática racial, desembocando no alheamento às mazelas causadas pela desigualdade racial e desinteresse em conhecer o outro, negro, que no fundo, são eles mesmos, grande parcela da população negra nacional.

Questão 2 - Formação de Professores - Região Sudeste

Cinquenta e cinco municípios enviaram a resposta da Região Sudeste, sendo cinco do Espírito Santo, vinte e três de Minas Gerais, oito do Rio de Janeiro e dezenove do Estado de São Paulo. Desses, apenas três, Capão Bonito/SP, Lagamar/MG e São Roque/SP, afirmaram não estar implementando a Lei. Campinas, Guarulhos, São Carlos, Nova Aliança e Santa Mercedes, todos no Estado de São Paulo, iniciaram o estudo da temática antes da obrigatoriedade da Lei.

No que tange às atividades de formação, constatou-se que o Sudeste e o Sul apresentam o maior número de municípios respondentes que dizem conhecer o conteúdo da Lei. A formação dos profissionais da educação no Sudeste gira em torno de 80 a 120 horas, em sua maioria, cursos de extensão. Há certa regularidade nesse ponto, mas também registra extremos.

Positivamente, pela qualidade da atuação destacam-se em São Paulo, Campinas⁴² e São Carlos. Como exemplo, a Secretaria de Educação e Cultura de São Carlos, desde 2001 realiza formação continuada e oficinas temáticas sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Ações Afirmativas no ambiente escolar, registrando um total de trezentos e setenta e oito horas, dezoito horas a mais do que um curso de mestrado *lato sensu*.

Por outro lado, há a informação da Vila Pavão, no Espírito Santo, que afirma ter iniciado o conteúdo da Lei há dezessete anos, mas ainda mantém como a principal dificuldade a falta de material de consulta e de cursos de formação para professores.

⁴² Em seu relatório Campinas apresenta 49 páginas com exemplos de projetos, cursos de capacitação para professores e materiais produzidos e obtidos.

A informação do município de Nova Aliança/SP também provoca indagação. A naturalidade divulgada no trato com a temática racial destoa dos dados obtidos. Sobre a implementação da Lei, afirmam:

Está indo bem! Teve seu início mesmo antes da aprovação da Lei, pois o ensino de História e da Cultura afro-brasileira e africano tem sido tratado de forma natural[...] o município tem colaborado com material didático necessários não só para essas atividades, mas também para os outros (NOVA ALIANÇA/SP).

A ênfase na informação que a História da África e cultura africana e afro-brasileira está sendo tratada de uma *forma natural* e que há material didático *para essas atividades, assim como para as outras*, pode sinalizar que há um trabalho educacional diferenciado na localidade, ou, tentam mostrar que a questão racial não exige um tratamento distinguido no sistema escolar do município, pois trata-se de um assunto como outro qualquer.

Também Mimoso do Sul/ES reflete as especificidades de cada contexto, que não podem ser pulverizadas no todo, quando se trata de uma avaliação qualitativa de políticas públicas, e isso significa considerar a cultura local e organizacional dos sistemas de ensino, além das visões de mundo e convicções dos gestores.

Mimoso do Sul/ES anuncia a forma superficial de se implantar a política no município - informa que as ações iniciaram a partir do ano de 2005, quando a Semec divulgou para as escolas a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Apesar da obrigatoriedade, registra a forma despreocupada com que a Lei vem sendo “cumprida”: Esta Secretaria não ofereceu formação continuada para os professores, mas esse conteúdo tem feito parte dos planejamentos na própria escola.

As informações de Grão Mogol/MG referendam a superficialidade da implantação: a implantação da Lei 10.639/03 está sendo feita de forma normal e acompanhando o currículo das escolas. Teve o seu início tão logo a SRE nos informou e não houve dificuldades na sua implantação. E, em relação à formação de professores, responde: “*não houve uma capacitação dos professores no que diz respeito a história da população brasileira e africana, assim, também não se pode definir carga horária*”. Finalizam dizendo que o principal material de consulta sobre a temática é extraído da Internet.

No conjunto, nota-se a presença de diferentes gestões da Lei, desde os **gestores proativos** exemplificado por São Carlos, que se mostraram protagonistas das discussões e já alcançaram qualidade e avanços consideráveis, inclusive em termos de avaliação das atividades; quanto aos **gestores ausentes/alheios**, exemplificados por Grão Mogol/MG e Mimoso do

Sul/ES, que, não estando convictos da necessidade da Lei, seus relatos demonstram superficialidade, alheamento em relação à temática racial.

É fato, que a outros fatores estão envolvidos na implantação de uma política pública, entretanto, esse estudo constatou que as convicções dos gestores sobre a legitimidade de determinado programa, projeto ou política, para intervir, de forma positiva, na comunidade local, traz uma grande margem de possibilidade de ser abraçada pelos gestores, como um mergulho, no caso dos **gestores proativos**; ou, de uma forma momentânea, temporal, no caso dos **gestores sensíveis**. De outra parte, é notória a superficialidade, quando a ação é impulsionada pela obrigatoriedade da Lei, e não por uma convicção de sua necessidade no contexto local e nacional, no caso dos **gestores ausentes/alheios**. A questão racial está atravessada por todos esses sentidos.

No geral, as respostas para a questão 2⁴³ demonstram que a Lei é do conhecimento da maioria dos municípios da Região Sudeste, já que muitos em seus questionários-respostas mencionarem cursos, seminários, projetos interdisciplinares, embora também façam referências à atividades pontuais como as festividades do dia de 20 de novembro, o Sudeste também se adéqua a polêmica implantação definida acima.

Grande parte das SEEs e SMEs do Sudeste afirmam que não tiveram dificuldades para implementar a Lei, alguns gestores demonstram que o trabalho já vinha sendo realizado bem antes da obrigatoriedade ser incluída na LDBEN. Isso atesta a presença de **gestores proativos** na região, e mostra a capilarização da cultura negra no conjunto da sociedade e a historicidade da luta antirracista, em conformidade com as demandas sociais. Entretanto, existem também nessa região aqueles que ficam no universo das “boas intenções” e tentam justificar a ausência de implantação da Lei, conforme Belfort Roxo/RJ:

A maior dificuldade encontra-se no fato de não conseguirmos promover formação continuada com uma carga horária significativa. Gostaríamos de tentar promover uma formação à distancia, mas ainda não foi possível, no ano anterior tentamos uma parceria com a UNDIME e UNB/CEAD uma formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do ambiente virtual, mas os poucos professores que conseguimos inscrever (100), tiveram vários problemas em acessar o programa e enfim, desistiram. (BELFORT ROXO/RJ)

Sabe-se que existe outros exemplos como esse município carioca que afirma ter tentado implementar, mas não conseguiu, mas há locais como Capão Bonito/SP que se

⁴³ Os professores têm sido capacitados para o ensino e a história da população afro-brasileira e africana? Qual a carga horária de formação continuada tem sido possibilitada aos professores?

ancoram na recorrente justificativa da inexistência de profissionais gabaritados para ministrar cursos e de materiais, para não agilizar a implantação da Lei.

No conjunto, no Sudeste, há gestores que não implementaram e os que dizem estar implementando, mas não oferecem cursos de formação, nem material; e os que implementam de fato, foram os que mais contribuíram com informações substanciais acerca dos elementos da cultura do racismo decodificados e permeados na resistência de profissionais da educação. O preconceito e a discriminação, imbricados na cultura negra enraizada nas relações sociais brasileira, se desvelam à medida que o protagonismo de alguns gestores **proativos** na figura de educadores/as fornece as bases teórico-práticas necessárias à apropriação dos conteúdos pertinentes à temática racial e desmascaram a falsa democracia racial.

Diferente de outros relatos que exigiram um esforço maior para perceber as causas da inexistência de formação continuada de professores sobre a temática racial, algumas Secretarias de Educação afirmam textualmente que o preconceito e a discriminação racial são obstáculos que interferem na formação dos professores. Revelam assim, faces do racismo dificultando a implantação do artigo 26-A. Alguns informantes mencionam ainda, o esforço despendido e a resistência dos profissionais de educação em relação à temática das relações étnico-raciais, como um empecilho e obstáculo.

Aracruz/ES é exemplar nesse sentido. O **gestor proativo** elenca, detalhadamente, uma série de ações empreendidas desde 2006⁴⁴ e ainda reconhece:

Uma das dificuldades enfrentadas encontra-se no fato de que, na maioria das escolas não é percebido a discriminação e o preconceito racial. É visível o mito da democracia racial, dificultando o desenvolvimento de ações neste sentido. Nas situações de discriminações percebidas, observamos que não há intervenções por parte da escola, necessitando definir trabalhos relacionados a valores humanos e até mesmo a importância das etnias no processo histórico-cultural da sociedade. Há resistência de alguns Diretores e Pedagogos à mudança de postura quanto às políticas étnico-raciais, até mesmo por não perceberem a discriminação. Faltam informação e conhecimento relacionado à História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana. Percebe-se um receio de não conseguir sustentar um debate mais aprofundado sobre a temática racial (ARACRUZ/ES)

De fato a acuidade da avaliação dos resultados dos cursos de formação continuada ministrados exige um olhar criterioso é proporcional ao grau de conhecimento e envolvimento com a temática racial, no contexto da desigualdade brasileira. O trecho acima, da Aracruz é

⁴⁴ O 5º SENENAE (Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação) a inclusão de Professores, no intuito, de disseminar as discussões na rede municipal, tendo criado em 2007, o Setor de Diversidade atendendo a quatro frentes de trabalho: Educação Afro, Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo e iniciou a sensibilização com os Diretores das Escolas da Rede Municipal de Ensino e outras tantas que demonstram o esforço do município (ARACRUZ/ES)

sintomático nesse sentido, exibe um informante com típicas características de um **gestor proativo**, pois i) tem ciência sobre o conteúdo a ser implementado, elencando diferentes ações realizadas, e ii) identifica com sensatez a ambiência que faz aflorar o preconceito e a discriminação racial no quadro de gestores do sistema de ensino local como um impedimento para a implantação do art. 26-A, esse conjunto de atitudes ratifica a legitimidade da informação.

A sagacidade da descrição evidencia ainda, maturidade e conhecimento sobre os meandros que envolvem a cultura negra e definem nexos com a temática das relações étnico-raciais, afinal a cultura do racismo no Brasil mostra-se nublada pelo mito da democracia racial, da igualdade estática. O informante com características de **gestor proativo** iii) denuncia a percepção do sentimento que envolve a implantação desta política nacional, o medo do desvelamento da desigualdade racial, conseqüentemente, do enfrentamento do mito da democracia racial, e, dialeticamente, iv) registra como esse movimento de ruptura com a cultura do racismo convive com a aceitação dos conteúdos pertinentes à cultura africana e afro-brasileira, como partes de uma teia com vários nós, que se tornou a cultura negra no país.

Por fim, as informações fornecidas por Aracruz/ES v) permite-nos perceber como, na prática, esse movimento complexo de medo, negação e aceitação desencadeado por essa política pública antirracista, mexe com as visões e convicções dos educadores e, ao mesmo tempo, torna-se dura para as crianças negras em sala de aula. Os educadores, ao silenciarem-se, referendam a omissão; e a ausência de interferência positiva nos conflitos raciais, provocações e apelidos, no *bulling*, fortalece a cultura do racismo contra as crianças negras e alimenta o mito da igualdade racial a que envolve, cotidianamente, crianças negras e brancas no ambiente escolar.

O município de Formiga/MG ratifica algumas das informações do quadro traçado, o informante/gestor escreve na primeira pessoa e ratifica sua participação no processo. Ele reconhece o preconceito e a discriminação racial como um empecilho à implantação, ao afirmar, categoricamente: *“Dificuldades? Ainda encontramos! Racismo, preconceito e discriminação, ainda estão enraizados em uma boa parcela da população brasileira e, as nossas escolas, precisamente, estão inseridas neste contexto.”*

Os resultados registrados da gestão da Lei em São Carlos/SP auxiliam na compreensão desses meandros desencadeados pela educação das relações étnico-raciais e no desvelamento da conflituosa cultura negra no Brasil. O questionário-resposta revela a face dúbia dessa cultura, nele estão presentes, tanto a receptividade à cultura africana e afro-brasileira, como a resistência de educadores ao ensino pertinente às DCNs, elementos da cultura do racismo:

Como está a implantação da Lei 10.639/03? Quando começou a implantação? Quais as principais dificuldades? Como esta política tem impactado na rede de ensino?

A Prefeitura Municipal de São Carlos, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, desde o ano de 2001, tem como uma de suas metas de política educacional, a promoção da igualdade racial, sobretudo no que se refere às populações de origem africana. As dificuldades têm sido no sentido de sensibilizar alguns profissionais da educação de que esta questão faz parte do cotidiano de todas as pessoas, independente de sua origem étnico-racial, além da necessidade de que aquela seja abordada sempre, não somente em datas específicas (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo – 13 de maio; Dia da Consciência Negra – 20 de novembro). No geral, os profissionais da educação tem tido uma boa aceitação desta política educacional fazendo dela a espinha dorsal do Plano Político Pedagógico, planos de ensino e de aula. Cabe salientar que alguns projetos desenvolvidos por profissionais da educação desta rede municipal de ensino, foram premiados em concursos de abrangência nacional, como o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), entre outros (SEMEC, São Carlos, 6/03/2008).

Pela resposta, trata-se de uma Secretaria que tem experiência na implantação da Lei. Os efeitos desse aprendizado na avaliação da política pelo informante/gestor, mostra-se na forma imbricada como percebe tanto os profissionais da educação como tendo “*uma boa aceitação desta política educacional fazendo dela a espinha dorsal do Plano Político Pedagógico, planos de ensino e de aula*”; quanto acusa a dificuldade em sensibilizar os reticentes *que esta questão faz parte do cotidiano de todas as pessoas*.

Esse relato caracteriza ações de **gestores proativos** cientes de que a linha que une resistência à temática racial e ausência de ações e/ou práticas esporádicas, precisa aflorar como um eixo na implantação da política, pois, se desconsiderada, nubla ainda mais a reavaliação das práticas pedagógicas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a História da África, Cultura africana e afro-brasileira. Consequentemente, não haverá mudanças nas relações escolares e extraescolares⁴⁵, com efeito, o ensino das relações etnicorraciais sairá prejudicado, pois incide justamente nesta seara.

Questão 2 - Formação de Professores - Região Sul

Para essa região optou-se por informações mais detalhadas por Estado, porque foi a segunda com o maior número de respondentes - trinta e sete, distribuídos em apenas três estados: o Rio Grande do Sul/RS, com dezessete municípios informantes foi o maior número em todo o conjunto recebido; Santa Catarina/SC, com doze, e o Paraná/PR, com oito.

⁴⁵ Nesse estudo, entende-se que a positividade dos resultados está diretamente associado ao celeiro de **gestores Proativos** que tem se transformado São Carlos. O trabalho da Assessoria para a Educação das Relações Étnico-raciais existente no município e os cursos ministrados com a participação efetiva de intelectuais e militantes negros atuantes no cenário local e nacional, no combate ao racismo, preconceito e a discriminação racial foram fundamentais para o desenho positivo da política .

Segundo, porque, considerando o contexto geral dos questionários, assim como na Região Sudeste, há municípios com uma variedade considerável de cursos de formação continuada. E, no Sul, os questionários também apresentam relatos detalhados acerca da implantação do art. 26-A.

a) Rio Grande do Sul

O Gráfico 4 demonstra o impacto da formação de professores no Rio Grande do Sul/RS.

Em relação à questão sobre formação continuada de professores, embora se afirme estar sendo implementada a Lei, apenas sete secretarias do RS responderam que já realizaram algum tipo de formação sobre a temática etnicorracial e dez responderam que ainda não realizaram nenhuma forma de capacitação com os professores. Contradição esta recorrente em todo o material analisado, em todas as regiões há prefeituras que responderam estar aplicando a Lei, mas não promoveram formação continuada para a comunidade escolar.

Gráfico 4.
Municípios do Rio Grande do Sul respondentes da questão dois sobre formação continuada de professores



Fonte: Dados coletados em resposta à Carta-Consulta, de 2007 a 2008.

No geral, os questionários-respostas da Região Sul sinalizam forte presença de **gestores proativos** no processo, pois contêm leituras acuradas e crítica em relação à implantação da Lei, basicamente, em função do trabalho desenvolvido, como veremos de Santa Catarina.

A presença de **gestores ausentes/alheios** e **gestores sensíveis**, que não mergulham fundo na implantação, também se fez sentir, como é o caso de Esteio/RS que registrou:

existem ações esporádicas direcionadas aos professores de História e Geografia. No entanto não há uma política estabelecida com vistas ao cumprimento da legislação; demonstra alheamento em relação a temática racial. E outro como Giruá/RS, que informa não ter implantado a Lei, mas salienta “*nosso trabalho sobre Negros iniciou a pouco tempo, mas estamos empenhados já que o município tem buscado o reconhecimento de uma comunidade quilombola no município*”. O anúncio da busca de uma comunidade quilombola como forma de implantar a Lei 10.639/2003, tem a pretensão de mostrar a importância do conhecimento da cultura afro-brasileira no contexto local; entretanto, a implantação da Lei com base nas Diretrizes Nacionais exige ações mais efetivas e cursos continuados de formação de professores. Ou seja, apesar da sensibilidade aparente do gestor, as ações ainda são frágeis para interferir na cultura do racismo.

Outra resposta que demonstra a forma superficial como a Lei tem sido considerada veio do município de Jaguarão/RS, o gestor afirma não estar capacitando e que deixa a cargo dos professores trabalharem com a temática em sala. Por seu lado, Novo Hamburgo/RS demonstra que o principal formador tem sido o MEC, o curso a distância “Brasil-Africanidades-Educação”, em parceria MEC/Secad/UnB, e o Projeto “A Cor da Cultura” foram as únicas capacitações mencionadas. Ambas as situações, compõem a arte negativa da implantação na região, falta sistematização e organicidade da política.

Gestores sensíveis reconhecem os limites de suas ações e que dentro do município, há escolas que se empenham, mas o trabalho carece de continuidade, por exemplo, Cidreira/RS: *Cabe destacar que algumas Escolas do Município e em especial a EMEF Ildo Meneghetti realizou atividades de 08 a 20/11/2007 sobre a Influência do Afro-Descendente na Formação da Cultura Brasileira.*

b) Santa Catarina

Quanto ao Estado de Santa Catarina, doze secretarias responderam - dessas, onze já realizaram algum tipo de formação para os professores em relação para o art. 26-A e apenas um, São Carlos/SC, respondeu que ainda não realizou. O gráfico representa essa informação.

O quadro positivo corrobora a análise feita da atuação do movimento negro no Estado em particular, o NEN, há ainda várias referências a parcerias do poder público com universidades federais e estaduais para a realização de cursos de formação continuada de professores. Pelo registro dos municípios, constata-se a qualidade das ações empreendidas e a importância da parceria secretarias de educação - movimento negro, substancial para a positividade do quadro traçado sobre Santa Catarina.

Gráfico 5.
Municípios de Santa Catarina respondentes da questão 2
sobre formação continuada de professores



Fonte: Dados do NEN - 2007/2008

O relato de Nova Erechim/SC demonstra emponderamento pela causa racial muito parecido com a convicção que move o movimento negro *A Cultura Negra só engrandeceu e mobilizou a sociedade nacional. É respeitada mundo afora e deve sê-lo aqui também. A Lei 10639/03 está mobilizando a comunidade, a cidade e o Estado de Santa Catarina. E, finalizam a resposta à Carta-Consulta do NEN, invocando práticas coletivas e ações mais articuladas de artistas, pensadores e historiadores que estão dispostos a lutar pela igualdade e democracia nacional:*

O processo de implantação da Lei, vem alertando, compartilhando, divulgando e enaltecendo a importância de conhecermos a grandeza da cultura negra, sua história, seu passado, os fatos que determinaram a vinda, a luta, as buscas e a permanência do negro em nosso país. São situações de conquistas e feitos que não devemos deixar perder-se no esquecimento. É com a responsabilidade de manter vivos esses valores culturais que nós, professores, temos que nos informar e nos atualizar. A Cultura Negra só engrandeceu e mobilizou a sociedade nacional. É respeitada mundo afora e deve sê-lo aqui também. A Lei 10639/03 está mobilizando a comunidade, a cidade e o Estado de Santa Catarina. Precisamos nos engajar de vez para que dê certa a implantação da Lei, que se passa como um processo. Essa Lei é a propositura de uma grande festa da paz que norteará caminhos e consciências de ponta a ponta em nosso Brasil, cumprindo seu papel de fomentar a educação e a cultura, incentivando artistas, pensadores e historiadores que estão dispostos a lutar pela igualdade e democracia nacional (NOVA ERECHIM/SC).

Neste caso, a natureza da descrição demonstra a convicção de um Gestor Proativo em relação a importância da Lei, no contexto global e local, ele sabe que o trabalho com a Lei aponta para a emancipação das consciências e a cultura da paz: *Essa Lei é a propositura de*

*uma grande festa da paz que norteará caminhos e consciências de ponta a ponta em nosso Brasil.*No geral, em Santa Catarina os relatos seguem esse curso, são bem detalhados e contém reflexões sobre a política que associam a inclusão do conteúdos nos currículos com mudanças nas relações escolares, a colonização do Estado. Por vezes, extrapolam sua importância para a transformação das consciências, conforme visto em Nova Erechim/SC.

Mesmo nos casos em que os municípios narram não estar implantando a Lei, como é o caso de São Carlos/SC, há explicações por não tê-lo feito. Nesse caso, trata-se de um **gestor sensível**, que ao tentar inserir a temática na sua gestão escolar, depara-se com a visão restrita dos professores, que associam os conteúdos da Lei à História do Brasil. O gestor afirma que apesar de não ter domínio do assunto, sente que o art. 26-A aponta para questões de fundo, importantes de serem trabalhadas na realidade local: *Parece-me que o foco seria trabalhar o preconceito, mas isso não está muito claro para nós e não nos sentimos capazes de tratar o assunto com a seriedade que ele merece, então não oferecemos ainda capacitação nesse sentido.*

Considerando as tipificações dos gestores em processo nesse estudo, esse gestor não se insere na categoria de **gestor proativo**, pois, apesar de entender a seriedade da questão, reconhecer a resistência do professores quando dizem que o conteúdo já está sendo ministrado, o que ele discorda; não realiza cursos de formação continuada. Todas as justificativas são legítimas, mas outros municípios no mesmo Estado interferiram na situação por meio de parcerias.

Outro ponto que merece ser destacado nessa gestão é a suspeita do gestor que há um equívoco na compreensão da profundidade da abordagem:

Assim que recebemos a Lei sobre a implantação desse tema no currículo escolar, chamamos os professores de história e colocamos a seriedade do assunto. Isso aconteceu logo que a Lei chegou até nós. O argumento deles foi que não tem como trabalhar história do Brasil sem enfocar o tema. Parece-me que o foco seria trabalhar o preconceito, mas isso não está muito claro para nós e não nos sentimos capazes de tratar o assunto com a seriedade que ele merece, então não oferecemos ainda capacitação nesse sentido. Cabe ressaltar que temos três escolas na área rural e que a étnia de nossos alunos é alemã, sendo, portanto pertinente uma abordagem mais profunda desse tema.

[...] Aceitamos sugestões de material e de palestrantes para o ano que vem investirmos mais forte nesse tema. Como já disse, não estamos seguros de como aprofundar o tema. Tenho a convicção de que a rede tem professores capacitados e comprometidos com a educação, o que falta-lhes é subsídio, por se tratar de um tema tão recente (SÃO CARLOS/SC) (grifo nosso).

O trecho selecionado do relato indica que o conteúdo cultura africana e afro-brasileira é mais permeável do que a educação das relações étnico-raciais, pois registram não saber

como abordar a questão do preconceito racial contra negros, embora a temática seja abordada na História do Brasil, provavelmente, se referem ao processo escravocrata. O gestor finaliza com um pedido de auxílio para aprofundar o tema, paradoxalmente, tão antigo que não há como deixá-lo de lado ao falarmos sobre a colonização brasileira e, ao mesmo tempo, *tão recente*.

Na mesma vertente, São Bento do Sul/SC traz informações criteriosas sobre a Questão 2, indicando a percepção da resistência à temática e a forma limitada de abordagem da questão racial, restrita ao trabalho braçal do negro, na disciplina História do Brasil. Entretanto, diferentemente do gestor anterior, ainda no campo da constatação e boa intenção; nesse caso o gestor dá um passo a mais, é **proativo**, e estabelece parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina para a formação continuada necessária:

Sabemos que para implementar uma Lei desse nível requer muito cuidado e coerência, para tanto, no ano de 2007 iniciamos com a implementação da Lei na nossa rede de ensino. As dificuldades são devido ao pouco conhecimento da Lei e muitas vezes a resistência em se tratar do assunto, pois quando se fala na Lei logo se remetem ao trabalho e escravo, preconceito e racismo. No ano de 2007 firmamos uma parceria com o NEAB-UDESC, para formação continuada tanto para os professores e Especialistas em Assuntos Educacionais, salientando que estamos abertos a novas parcerias para este ano. No decorrer de 2008 esperamos consolidar mais essa questão, pois é algo que não podemos mais ignorar (SÃO BENTO DO SUL/SC).

A proatividade de São Bento do Sul/SC para quebrar a resistência em se tratar do assunto, pode ser percebida também em São Francisco do Sul/SC. O esforço dessa Secretaria oportunizou a elaboração de um Projeto e compôs um núcleo para dar continuidade ao trabalho de formação. Mas, o **gestor proativo** ainda denuncia: *por comodismo e falta de interesse dos responsáveis pelo Projeto, está deixando a desejar*.

As duas gestões, de São Bento do Sul/SC e São Francisco do Sul/SC, que assinalam as dificuldades dos gestores em abordarem a contribuição da cultura negra e da educação das relações étnico-raciais acrescidas do reconhecimento do gestor de São Carlos sobre a necessidade do conteúdo, devido à colonização alemã de algumas comunidades locais, subtende-se, por causa do fenótipo predominante branco, diz: *Cabe ressaltar que temos três escolas na área rural e que a etnia de nossos alunos é alemã, sendo, portanto pertinente uma abordagem mais profunda desse tema; são situações díspares, mas com uma singularidade, todos os gestores se referem ao etnocentrismo europeu identificado no processo de implantação local.*

Essa constatação foi ainda mais explicitada pela Secretaria de Educação de Florianópolis, que, cita o trabalho da professora Jeruse Romão, ex-coordenadora do NEN, na implantação da Lei na capital do Estado.

Pelo acompanhamento que estamos fazendo sobre a implantação da Lei 10.639/03[...]. Percebemos o impacto da implantação pela formação de professores que vem ocorrendo sob a orientação da professora Jeruse Romão e pelas práticas pedagógicas das unidades educativas, apresentadas no III Seminário de Diversidade Étnico Raciais da Rede Municipal de Florianópolis. Entretanto, sabemos que muitas dificuldades ainda estão postas principalmente no que se refere à falta de materiais didático-pedagógico e bibliográficos, bem como, na superação do etnocentrismo europeu e na estruturação das relações étnicos raciais e sociais no processo pedagógico (FLORIANÓPOLIS/SC).

No trecho, a gestora de Florianópolis/SC, mostra-se convicta da necessidade de *superação do etnocentrismo europeu*.

Do conjunto de situações apresentadas, infere-se que a colonização européia no Sul do país interferiu nas formas de ver e pensar dos professores, e isto obstaculiza a implantação do Artigo 26-A, que ressalta a contribuição da cultura africana e afro-brasileira tanto quanto a européia. Interessante notar, que semelhante constatação se deu em relação à Região Nordeste, todavia, pelo fenótipo negro. Ou seja, Hasenbalg (2005) tinha razão quando apontou raça como a bússola que orienta a formação do mercado de trabalho. No presente estudo, o mesmo se deu em relação à gestão escolar.

No Nordeste, a especificidade se deu pelo proativismo dos gestores em procurar parcerias, pois o conteúdo da Lei se apresentou como uma necessidade para a população majoritariamente negra, forma semelhante parece ocorrer com Santa Catarina, em função da composição de maioria branca da população. Outro fator, agora particular, desse Estado é que realizando ou não capacitação, contém avaliações mais amadurecidas sobre a implantação do art. 26-A do que os dos municípios das outras regiões, e as discrepâncias são menores. Os gestores catarinenses, sejam **sensíveis** ou **proativos** (não houve a figura do **gestor ausente/alheio**), parecem mais experientes para decodificar os signos da cultura negra que interferem no processo. Eles denunciam, às vezes de forma direta e com propriedade, como o pertencimento etnicorracial europeu e a colonização alemã da região se converteram tanto numa motivação, para quebrar resistências; quanto, contraditoriamente, em empecilho para a implantação da Lei 10.639/03. A realidade concreta com pessoas em sua maioria branca se conecta com a formação equivocada dos professores nos sistemas de ensino, evidenciada como centrada nos referenciais eurocêtricos.

Nas práticas concretas do cotidiano escolar, nota-se a complexa dinâmica da Lei. Para exemplificar, comparam-se três casos: São Carlos/SC, com uma população de 10.372 habitantes, cuja temática não foi implementada. O município de São Carlos/SP, com 212.956 habitantes, que registrou em torno de trezentos e cinquenta de formação continuada. E Florianópolis/SC, com um pouco mais de habitantes 396.723 habitantes, que registrou o maior número de horas de todos os municípios respondentes - seiscentas horas.

O primeiro caso demonstra os resultados de uma gestão da Lei sem grandes investimentos técnicos e financeiros; os dois últimos demonstram a atuação articulada de **gestores proativos** convictos da importância da Lei. Na tríade destaca-se Florianópolis com o dobro de horas do município de São Paulo, o segundo entre os 132 questionários analisados da Carta-Consulta do NEN. Aparentemente, o município de Santa Catarina destacou-se pelo trabalho realizado em parceria com o movimento negro, que resultou em afirmações como esta, que não deixam dúvidas sobre a propriedade com que o tema tem sido trabalhado na rede pública: *a Secretaria Municipal de Educação esta desenvolvendo formação continuada com carga horária de 600 horas para professores das Séries Iniciais, Língua Portuguesa e Inglesa, Artes, História e Geografia, Educação Física e Especialistas em Assuntos Educacionais.*

Os dois municípios reconhecem a parceria com o movimento negro organizado, formado por intelectuais negros dos quadros das universidades locais, Universidade Federal de Santa Catarina/Ufsc, Universidade Estadual de Santa Catarina/ Udesc e Universidade Federal de São Carlos/Ufscar, que possuem legitimidade conceitual e atuam, com propriedade, nos jogos de poder que envolvem o saber erudito e elucidam os conteúdos necessários à implantação do art. 26-A. Antecede a isto, o fato de serem militantes negros convictos da importância da discussão racial para a melhoria da qualidade da educação no país⁴⁶.

c) Paraná

O Paraná segue o curso da Região Sul, onde os municípios foram os que menos acionam a justificativa da falta de material e de profissionais especializados no tema -existem pouquíssimas referências nesse sentido. As Secretarias demonstram estar mais informadas da importância da temática e os relatos são ricos em detalhamento das ações.

Nesse Estado dentre os oito respondentes, cinco demonstram variedade de cursos e seminários, pela profundidade da avaliação das atividades, destaca-se Curitiba; três afirmam

⁴⁶ Em respeito ao trabalho do movimento negro, optamos por não mencionar nomes para não cometermos o equívoco de deixar algum importante intelectual negro de fora.

não oferecer capacitação. Dentre esses, Sertaneja/PR e São João do Caiuá/PR, embora façam uso da justificativa frequente, falta de material e de apoio técnico, seguem o ritmo da região e fornecem uma leitura aprofundada da estrutura local que impede a implantação.

Para São João do Caiuá/PR a implantação é *lenta e insatisfatória*, com material extraído da Internet. Reconhece a importância da temática e denuncia as atitudes preconceituosas dos alunos:

A implantação iniciou este ano, mas ainda bem lenta por não sabermos direito como direcionar os trabalhos, falta material e capacitação para o professor já o aluno teve bastante curiosidade do que foi repassado, alguns levam na brincadeira distorcendo o ensinamento o preconceito ainda está bem aflorado (SÃO JOÃO DO CAIUÁ/PR).

O relato de Umuarama/PR também evidencia traços da cultura do racismo na comunidade escolar e detalha os impactos da Lei nas atitudes preconceituosas e discriminatórias identificadas localmente:

No final do ano de 2005 participamos dos primeiros contatos com a Lei. E em 2006, iniciamos fazendo reuniões com Diretores e Coordenadores das Escolas Municipais para repassar e explicar o seu fim, o impacto foi de surpresa misturada com interesse, com algumas resistências, mas a administração pública fez questão em divulgá-la nas instituições escolares. As reuniões foram realizadas e repassadas nas escolas para os professores e demais funcionários, que demonstraram interesse iniciando um processo de pesquisa e consultas para se aprofundarem no assunto [...]. No mesmo ano, estudamos vários textos[...] (UMUARAMA/PR).

Nesse trecho, na descrição do impacto aparece o sentimento, misto de surpresa, interesse e receio, que tem acompanhado as avaliações locais da política; se nota, nesse fato, a singularidade explorada nesse estudo que define a positividade ou não da implantação dada as formas de enfrentamento adotadas pelo gestor da Lei, que tanto pode ser o dirigente a escola, o professor ou o movimento negro organizado. Em relação à Umuarama/PR, a proatividade do gestor, no caso a Secretaria de Educação, aparece com nitidez: *surpresa misturada com interesse, com algumas resistências, mas a administração pública fez questão em divulgá-la nas instituições escolares.*

Esse exemplo corrobora a forma imbricada que envolve a implantação da política educacional antirracista, dado o sentimento que aflora com os primeiros contatos com a temática racial devido às visões de mundo e as convicções interiores arraigadas dos profissionais da educação envolvidos. Evidencia também que priorizá-la ou não, frente ao impacto causado na cultura escolar, cabe ao dirigente da Secretaria de Educação e a sua equipe.

No geral, o material recebido de Santa Catarina anuncia para a Região Sul, uma postura de enfrentamento por parte das Secretarias de Educação, em relação às demais que

responderam a consulta do NEN. No contexto Catarinense, nota-se o protagonismo do movimento negro regional, a atuação do NEN, dos NEABs das universidades locais, UFPR, UFSC e Udesc, parceiras recorrentes no processo de implementação estadual.

As informações obtidas mostram senão uma articulação maior dos municípios sulistas, pelo menos uma cobrança maior desses em relação ao poder público. Em especial ao contato com o Governo Federal pode dar-se por uma invocação das prefeituras em relação à participação da Secad junto aos Fóruns de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais, com apoio técnico, material específico e cursos de formação continuada, que exige uma política mínima de financiamento, por meio da parceria MEC/FNDE.

Questão 2 - Formação de Professores - Região Norte

O único respondente a Carta-consulta, Conceição do Araguaia/PA, informa: *Não há uma sistematização formal em termos de formação para professores, embora nosso currículo contemple a questão racial a partir do conceito das diretrizes.* Pela tipologia adotada nesse estudo, trata-se de um **gestor sensível** que sabe da existência das diretrizes e que ela inaugura uma nova visão sobre as relações raciais, tem consciência do que precisa ser feito está atrelado à mudança no currículo e ações mais efetivas. Entretanto, não demonstra grande envolvimento com sua implantação: as ações executadas foram de sensibilização e chamada a ação para nova visão acerca da temática para se adquirir condições pedagógicas de fazer vigorar a Lei a partir do currículo, obtendo assim solidez nas ações de sala de aulas.

Questão 2 - Formação de Professores - Considerações gerais preliminares

Diante do quadro de descontinuidade da política nacional e da tentativa da centralização regulada advindas do MEC/SEB, as práticas concretas, no que tange a temática racial, resultam das motivações de gestores da Lei. A diversidade de posturas confirmou o acerto em ampliar a noção de gestor, sendo o nexu intermitente, a sua relação com a efetivação do art. 26-A. Assim, os gestores são todos aqueles que responderam à Carta-Consulta do NEN, pela função ocupada na gestão escolar, ou por terem atraído para si a responsabilidade com a temática racial; podem ser secretários de educação, coordenadores de núcleos, Fóruns de educação e relações étnico-raciais, professores, e/ou técnicos sensíveis à desigualdade racial.

Ao acompanhar os cursos de formação nota-se que a convicção dos gestores em relação à temática racial é proporcional à implantação do art. 26-A, para melhoria das relações na comunidade escolar. Com isso, o fazer da política pública municipal vai se formatando numa ambiência de consensos, choques e reformulações que se conectam ou não com as orientações federais.

A adoção da tipologia de gestores se fez presente, pois se constatou gestores que seguem a orientação federal e estão às voltas com as demandas vindas da SEB, elaboração do PAR e do PME, e pouca atenção dedicam ao art. 26-A; nesse sentido, comportam-se como **gestores ausentes**; talvez, se o trabalho da SEB estivesse mais atrelado à Secad, essa realidade pudesse ser alterada. Os peculiares **gestores proativos** também apareceram em cena, na figura daqueles que se aproveitaram dos técnicos enviados pelo MEC, para auxiliar na elaboração do PAR e PME, e imputaram-lhes as demandas locais. São gestores que, entendendo a questão racial como importante criam estratégias e mecanismos para a sua implantação a despeito de toda sorte de obstáculos, inclusive financeiros.

Nesse sentido, reafirma-se a política pública como um constructo social, mediado por visões e convicções de mundo dos tomadores de decisão envolvidos, interpelada por demandas externas, de cunho universalista vinda *de cima*, e também pelas demandas locais. Nesse movimento contraditório emerge a forma como gestores e profissionais da educação absorvem, compreendem e administram as necessidades locais e nacionais.

A complexidade desvelada imputa compromissos aos gestores. Atravessados pelas demandas do MEC, que tem como moeda de troca, o financiamento da educação; perpassa o art. 26-A. Esse artigo os obriga a valorizar a cultura negra, visível para alguns, negada para outros. Assim, no movimento dos municípios desvelou-se a cultura negra com diferentes formatos, i) como negação, denuncia a cultura do racismo. Essa se mostra nas ações dos **gestores ausentes/alheios** e/ou **sensíveis** que afirmam implementar a Lei, mas não realizam cursos de formação continuada e insistem em reproduzir as festividades restritas às datas comemorativas - o 13 de maio e o 20 de novembro. Mas, mesmo com essa forma superficial de lidar com o conteúdo da Lei 10.639, eles demonstram decodificar alguns signos da cultura afro-brasileira, embora não os reconheçam com o mesmo grau de importância que os conteúdos sacralizados da História do Brasil, e/ou das ordenações da SEB/MEC.

Essas múltiplas formas de tratar a obrigatoriedade legal permitiram afirmar o enraizamento da cultura negra e mostraram que raça estrutura as relações raciais no país. E, nos sistemas de ensino, a cor da pele é um marcador das formas de gestão.

Todos os cidadãos brasileiros, obviamente também os gestores, de alguma maneira apresentam elementos que definem a especificidade de Ser negro no país.

Se por um lado a cultura do racismo foi desmascarada pelos gestores e técnicos da educação, em meio ao emaranhado de visões e sentimentos que envolvem a cultura negra, foi porque se tratam, caracteristicamente, de **gestores proativos** dotados de um olhar acurado

perceberam as manifestações cotidianas de preconceito e discriminação raciais, que emerge na resistência silenciosa aos cursos de formação ofertados sobre a temática racial.

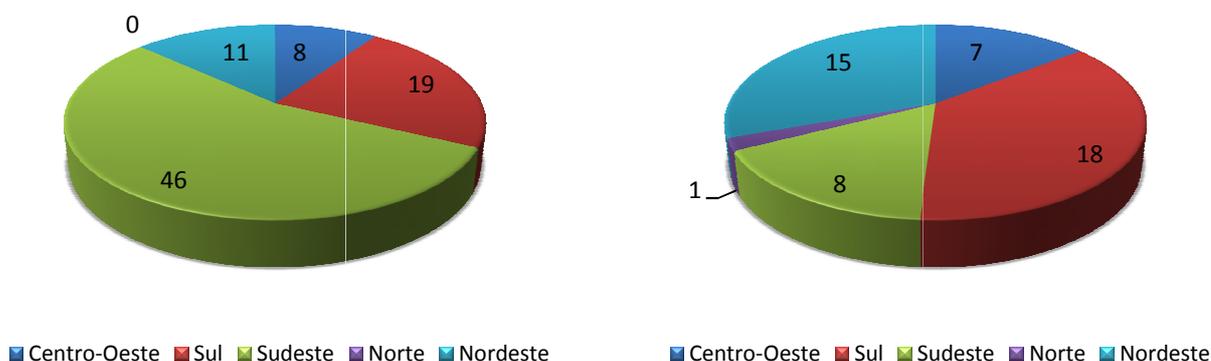
Nesse percurso ii) a cultura negra se apresentou como afirmação da identidade africana e afro-brasileira, visível na busca incessante de **gestores proativos** para vê-la viabilizada no contexto local e nacional. De outra parte, porque ela integra o imaginário brasileiro, diametralmente, visto que, negando-a ou afirmando-a, a maioria dos informantes decodificam os signos (SEGATTO,2005) da cultura negra na constituição da sociedade brasileira e isso já denota a sua importância. Tanto que, uma de suas faces, a cultura do racismo, aparece ora camuflada, ora explícita nos relatos, o que não impediu a sua percepção pelos **gestores proativos**

No conjunto, o formato mais marcante da cultura do racismo no material analisado foi a sua invisibilidade. Ao afirmarem que não implementam a Lei por falta de material e que não realizam cursos de capacitação sobre a temática racial, gestores, coordenadores, técnicos em educação e professores, optam por silenciar-se, desmerecendo as mazelas que atingem há séculos a população negra e contribui para a evasão escolar e a baixa qualidade do ensino. Nesse sentido, o currículo escolar permanece incólume, sem mudança de conteúdo, sem mudança de postura, sem interferência nos conflitos de cunho racial, às provocações e os xingamentos seguem como “brincadeira de criança”.

c) Material didático sobre o conteúdo da Lei 10.639/03, por região e municípios

Questão 3: O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?

Gráfico 6.
Utilização de materiais temáticos sobre História da África, Cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais – 2008



SIM

NÃO

Fonte: Coleta de Informações pelo NEN/Undime, 2º semestre de 2008 e 1º semestre de 2009.

O Gráfico 6 espelha, com base na amostra obtida via Carta Consulta do NEN, o ranking das regiões quanto à disponibilidade de material didático-pedagógico sobre a temática racial. A Região Sudeste mantém a preponderância seguida, respectivamente, das regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Como dito anteriormente, na Região Norte, apenas o município de Conceição do Araguaia/PA respondeu, por isto não é destacado no gráfico.

Seguindo a metodologia adotada segue um panorama sobre a utilização de material didático-pedagógico para a implantação do ar. 26-A/Lei 10.639.

Questão 3 - Material didático - Região Sudeste

Nessa região, o principal fornecedor permanece sendo o MEC/Secad⁴⁷, a Internet a fonte mais consultada e existem municípios que fazem o seu próprio material. Segundo dados de Ferraz de Vasconcelos/SP o material é “*elaborado segundo a orientação dos coordenadores pedagógicos de cada Unidade Escolar, de acordo com a realidade dos alunos*”. Outros municípios utilizam apostilas, como Dois Córregos/SP, *Recebemos o Jornal BOLANDO AULA DE HISTÓRIA do GRUHBAS e utilizamos um sistema apostilado UNO que contempla os conteúdos necessários à disciplina.*

No geral, percebe-se que a implantação do artigo 26-A segue em conformidade com a disponibilidade local, não há um trabalho sistêmico realizado entre municípios, Estado e Governo Federal mesmo esta sendo uma orientação da política federal.

Dentre os vários percursos municipais para a implantação da Lei de combate ao racismo, Uberaba/MG, exemplifica um caminho, aparentemente, mais ordenado:

As escolas municipais têm autonomia financeira. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura disponibiliza a elas as verbas Dinheiro Direto na Escola (DDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e, por meio de uma gestão participativa, elegem suas prioridades para adquirir seus materiais didáticos. Acompanhamos os projetos e nos fazemos presentes em eventos de culminância dos mesmos. Há escolas que já caminham sozinhas em termos da estruturação dessa prática; outras, contam com o assessoramento mais próximo da equipe da Seção de Ensino Fundamental, do Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico, construindo essa cultura(UBERABA/MG)

⁴⁷ Novorizonte/MG parece confirmar esta impressão *A Disponibilizamos apenas alguns materiais impressos que recebemos do MEC. Necessitamos de informações como conseguir esses materiais e como utilizá-los para realizarmos um processo educativo de qualidade e com equidade.*

Não obstante esta aparente organização, a temática racial não aparece como prioridade municipal, computou 48 horas de formação continuada em dois anos, 2006 e 2007:

Quanto à formação continuada de professores, em 2007, o Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura oportunizou aos profissionais do magistério mini-cursos e oficinas a quatro turmas de trinta cursistas, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas. Em 2006, foi promovido um Seminário em parceria com o CENEG e dois mini-cursos com carga horária de 8h cada. Em 2005, não houve oferta de formação continuada sobre essa temática (UBERABA/MG).

Todos os dados captados, desde a implantação, passando pela formação e pelo fornecimento do material sobre a temática racial, comprovam a complexidade que emerge num processo de avaliação de políticas públicas. Um país com a dimensão territorial brasileira e municípios com culturas organizacionais e recursos financeiros altamente diferenciados, desdobram-se em movimentos particulares que dificilmente podem ser captados por instrumentos quantitativos genéricos, universais. O conjunto de dados enviados ao NEN demonstra isto, análises macro de políticas públicas permitem uma visão global, mas não capta esse movimento conflitivo, singular, cultural e complexo.

Para análises qualitativas, exige-se um mergulho profundo nas organizações escolares para verificar as inúmeras formas de perceber, por parte dos gestores e profissionais da educação, esta ou aquela política vinda das instâncias superiores federais, executivo, o MEC, legislativo, as leis, do judiciário com a ordem de cumpra-se.

Uma inferência que corrobora essa afirmação emerge das respostas sobre materiais dos municípios paulistanos. Embora, estejam na região que se destacou na quantidade de materiais, tendo municípios como Presidente Venceslau, Sorocaba, São Carlos, Ilha Bela, Guarulhos e outros que sinalizem ter recebido acervo da Secad/MEC, não se pode afirmar que a demanda estadual foi atendida. Pois, é de Capão Bonito/SP a reclamação de não estar implementando a Lei 10.639/2003 por falta de material, e que *apenas a Diretoria de Itapeva, em 2006, teve um curso de formação na temática para os profissionais da rede estadual, não municipal*. E quando recebe material do MEC *colocamos imediatamente a disposição do nosso Centro de Apoio pedagógico para atendimento de nossos docentes*. Ou seja, o material ainda não é suficiente.

Mas, há outros detalhes importantes no conjunto da análise. Não obstante a falta de material, alguns **gestores** parecem ser mais **proativos** na preparação de apoio sobre a temática racial em função da disponibilidade de informação, manipulada para atender as demandas escolares. Apesar de não significar efetivamente disponibilizar bibliografia e diversidade de

acervo, sinaliza uma disposição, conforme consta na resposta de Ourinhos/SP: *Ainda não dispomos de um grande acervo específico, no entanto, temos divulgado às Escolas Municipais endereços de sites, jornais, revistas e alguns livros que tratam destes assuntos.*

Sapucaia/RJ também parece ser um desses casos:

A SMEC elabora projeto anual para ser desenvolvido bimestralmente pelas escolas com textos educacionais e culturais, artigos, material específico para cada área de estudo ou disciplina em conjunto com as orientadoras e professores da rede Municipal. Além disso, o PPP das escolas também em sua proposta tem ajudado na busca de maiores informações. Proposta curricular é outro fator preponderante para que haja seriedade e comprometimento das unidades escolares no cumprimento cotidiano à Lei 10.639/03.

Destaca-se a informação da *seriedade e comprometimento* da equipe para o *cumprimento cotidiano* da Lei. Se há casos de gestores municipais demonstraram alheamento em relação à obrigatoriedade legal, o comprometimento descrito no trecho se torna um diferencial no conjunto da implantação. Como é o caso também de Presidente Epitácio/SP, que se articulou para resolver o problema: *O material disponível que temos oferecidos às escolas são oriundos de pesquisas, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.*

Por isso, apesar do Sudeste, no que se refere ao material, ter um quadro, aparentemente, diversificado e potencialmente favorável à implantação do art. 26-A, nota-se, em sintonia com as demais regiões, que as ações ainda estão distantes da centralidade necessária.

As informações abstraídas levam a crer que o acesso, o diálogo entre MEC e municípios é insuficiente e flui melhor porque alguns gestores assumem o protagonismo na discussão e executam parcerias entre poder público municipal e universidade e/ou produção independente de materiais. Isso ajuda, mas não muda o quadro, a implantação está esparsa e nem todos os gestores assumem esta forma de ação, o que sinaliza para a necessidade de um monitoramento mais afunilado das dificuldades de acesso ao material disponibilizado pela Secad/MEC.

Questão3 - Material didático - Região Sul

a) Rio Grande do Sul

Quanto aos materiais usados para aplicação da Lei, o **Rio Grande do Sul** segue o curso desvelado nesse estudo. Há municípios que afirmaram disponibilizar livros didáticos,

outros relataram que usam materiais diversificados extraídos da internet, produzidos localmente e/ou fornecido pelo MEC, alguns não oferecem materiais.

As informações demonstram que mesmo esse Estado tendo se destacado no conjunto dos questionários recebidos, em relação à apropriação da temática, realização de formação continuada de professores e maturidade na avaliação dos resultados da implantação da Lei, o fornecimento de material deixa a desejar. Alguns casos evidenciam que a motivação para implementar a Lei diverge de gestor para gestor. Para alguns as alternativas para a aquisição de conhecimento e material incluí pesquisas e visitas a espaços institucionais, como Novo Hamburgo, que incluiu o Museu Afro-Brasileiro, em São Paulo, nas atividades complementares sobre a temática racial.

De forma oposta, o relato de Esteio/RS qualifica um Gestor Ausente/Alheio, dada a literal falta de intenção para implementar a Lei, e que deixa por conta do professor a elaboração de material: *Não realizamos compra de material e nem temos essa intenção. Nosso trabalho está em construção incentivamos nossos educadores a pesquisar e construir esses materiais.*

Assim, se Novo Hamburgo/RS demonstra ter se superado empecilhos iniciais e afirma que o município através do setor de coordenação de estudos sociais, tem distribuído para todas as escolas os mais diversos tipos de materiais; o gestor de Esteio é enfático, e não se mostra acessível à temática.

b) Santa Catarina

Em relação ao Estado de **Santa Catarina**, constata-se em relação a materiais usados para aplicação da Lei, que esse Estado apresenta uma configuração mais positiva e homogênea. Os doze municípios respondentes relataram que usam materiais sobre a temática racial, seja fornecido pelo MEC ou outras fontes, inclusive com produções elaborados nas escolas e submetidos à avaliação por técnicos da área. No quadro regional, Santa Catarina se destaca por disponibilizar alguma forma de material de consulta aos educadores/as locais.

Todavia, as oscilações estão presentes. Há municípios que demonstram maior variedade de ações para sanar as deficiências, e/ou suas justificativas para a fragilidade da oferta se mostram mais estruturadas; e/ou cobram dos órgãos competentes o fornecimento de material, e, se isso não acontece, criam alternativas para suprir a defasagem. Mesmo os municípios que não fornecem materiais específicos buscam alternativas para inserir a temática na realidade escolar, e ainda numa perspectiva de longo prazo, como é o caso de Jaraguá do Sul:

O município de Jaraguá do Sul não tem produzido material didático específico, porém além dos materiais disponibilizados pelo MEC, têm-se recomendado títulos para servir de apoio para os professores. Houve também, uma preocupação na escolha do livro didático e na construção da Proposta Curricular do Ensino de 9 Anos em garantir os conteúdos referentes a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana (JARAGUÁ DO SUL/SC).

Ainda neste termo, o município de Paulo Lopes/SC reconhece que o material é pouco e revela que não encontra o suporte necessário para sanar as demandas junto aos órgãos competentes: *No que se refere à aquisição de material didático para as escolas municipais, procuramos dentro do possível viabilizá-los, porém destacamos ainda a dificuldade de encontrá-los junto aos representantes. Embora não mencione, entendem-se como representantes legais, os órgãos estaduais e federais de educação.*

Por outro lado, Nova Erechim/SC, demonstra como consegue dar conta das carências em relação aos materiais específicos por meio de parcerias diversas: *Após o curso de formação montamos uma apostila com materiais diversos para serem analisados pelos professores e adaptados conforme o nível dos seus alunos. O material disponibilizado pelo MEC e as Universidades que proporcionaram o curso de formação também são muito bem vindos.*

c) Paraná

Diferentemente de Santa Catarina nota-se que no Estado do Paraná, a oscilação entre os municípios respondentes é bem maior. Dentre os nove questionários, quatro registram o não fornecimento, e, entre os cinco que providenciaram acervo específico, destaca-se Curitiba/PR, com uma população de 1.797.408 habitantes, que demonstra a seriedade do trabalho realizado:

a SME propôs em 2006 a elaboração dos “Cadernos Pedagógicos” que explicitam as metodologias propostas para as áreas do conhecimento de: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Alfabetização, Ensino Religioso, Educação Física, Artes e Ciências.

Esses Cadernos produzidos em 2006 e 2007 têm como objetivo geral oferecer aos professores municipais subsídios teórico-metodológicos que contribuam para a sua ação pedagógica, promovendo a reflexão sobre os conteúdos e a interdisciplinaridade [...]. A aquisição de materiais está ocorrendo ano a ano. Desde 2005 foram comprados livros de literatura infantil e infanto-juvenil que abordam a temática para as bibliotecas inauguradas e em funcionamento nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Em 2007 também foram compradas cento e noventa e cinco (195) unidades do livro: SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2006. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba incluiu no enxoval dos Centros Municipais de Educação Infantis - CMEIs novos, entre os brinquedos, bonecas negras, assim como livros de literatura sobre a temática étnico-racial. Os CMEIs já

existentes também foram orientados a adquirir bonecas negras para as crianças brincarem (CURITIBA/PR).

Enquanto que Sertaneja/PR parece não estar tão preparado e reconhece que foi pego de surpresa pela obrigatoriedade da Lei, afirma que o material ofertado é pouco *diante dessa nova determinação*. Parece se tratar de um **gestor sensível**, percebe a obrigatoriedade legal e que muito há por ser feito, o que demanda esforço maior para o seu cumprimento.

O município de Umuarama/PR é singular exemplo, pois demonstra que se a Região Sul se destaca no conjunto das respostas recebidas, muito ainda há por ser feito. E também transformou a Carta-Consulta do NEN num pedido de auxílio:

Encontramos dificuldades na aquisição e repasse dos materiais didáticos. Os textos utilizados na formação foram de pesquisas realizadas na internet e de materiais solicitados e cedidos pelo MEC/SECAD para todas as escolas municipais e outros adquiridos fora do nosso município. Temos escolas que lançaram livros informativos com o trabalho dos alunos, estes também servem de suporte. Todos os trabalhos foram com o apoio da Prefeitura Municipal de Umuarama.

E aproveitamos para solicitar de Vossa Senhoria alguns exemplares para subsidiar as nossas escolas. Desde já agradecemos (UMUARAMA/PR).

As informações de Umuarama/RS demonstram o esforço da Prefeitura para tentar aplicar a Lei, o que corrobora o quadro dos **gestores sensíveis**.

No geral, a Região Sul se destacou na implantação da Lei, na qualidade dos cursos de formação continuada e principalmente, no desvelamento, por parte de **gestores proativos** dos formatos da cultura do racismo identificados na avaliação da política. Entretanto, houve também municípios menos ativos, e ao adentrarmos na seara dos materiais específicos para a temática racial, essencial para a efetivação com sucesso do trabalho dos professores, a carência de material em qualidade e quantidade suficientes desnuda-se. No conjunto, os indicadores mais positivos ficaram, mais uma vez, por conta de Santa Catarina.

Questão 3 - Material didático - Região Nordeste

Diante das vinte e seis respostas distribuídas entre oito estados nordestinos, percebe-se que o fornecimento de material específico para a temática racial não está homogêneo, pelo contrário, a maioria dos municípios encontra-se desprovido desse material.

Mas, comparado com alguns municípios do Sudeste e Centro-Oeste, que se acomodam frente a falta de aplicação da Lei, os municípios nordestinos aparentam maior incômodo em relação à falta de material e a falta de apoio por parte do MEC.

A maioria afirma *o município não tem disponibilizado material didático para atuarem com a educação das relações étnico-raciais nas escolas, contamos somente com o*

material pesquisado pela coordenação da Secretária de Educação (PORTO SEGURO/BA).

Ou respostas como estas:

Dentro das condições financeiras do município sim. Inclusive a Secretaria de Educação através da Prefeitura Municipal adquiriu vários exemplares do livro de Jorge Arruda, Educando pela diversidade afro-brasileira e africana, e os distribui as escolas municipais e Biblioteca Pública para servir como instrumento de pesquisa. Faz-se necessário um maior incentivo por parte do MEC (CASINHAS/PE).

De forma variada, visivelmente, os municípios tentam dar conta das carências de materiais. Existem Secretarias sem livros temáticos, mas que criam alternativas possíveis, como Vivência/PE: *não adotamos ainda livros, mas outros tipos de materiais de pesquisa. Temos previsão de livros para esse fim em 2008.*

Os gestores argumentam desde a produção de materiais pelos professores, até alternativas como xerox e produção de material em quantidade considerável, o que não é o esperado, entretanto, demonstra a vontade do gestor em fazer a Lei acontecer.

Pesqueira/PE registra *“foi distribuído no decorrer dos encontros mais de 20.000 xerox de livros e apostilas de diversas fontes e material de áudio e vídeo, e, Vera Cruz/BA: São muito poucos os materiais distribuídos. Muitos os professores têm construído eles mesmos. Estamos em fase de aquisição de uma coleção voltada para o trabalho dentro da Lei 10639/03”* (sic).

No que se refere à aquisição de materiais específicos sobre a temática racial poucos se referiram a parcerias com as Instituições de Ensino Superior locais⁴⁸, entretanto, se esta existe os resultados são mais positivos. Mesmo assim, Amargosa/BA, afirma que tal parceria não é suficiente para sanar a falta de material.

Temos uma dificuldade com relação ao material didático. São realizadas pesquisas no sentido de subsidiar os trabalhos dos professores. O curso do Projeto AFROUNEB nos deu subsídios, inclusive de filmes, para que possamos desenvolver um trabalho mais sistemático, mas ainda necessitamos de mais material (Amargosa/BA).

O quadro da Região Nordeste desnuda a insuficiência do MEC, embora seja reconhecido como o principal gestor na aplicação da Lei, seja na distribuição de materiais, apoio técnico e recursos financeiros. A ausência de atuação desse órgão é sentida e relatada por muitos deles, mesmo aqueles que estão criando as alternativas possíveis.

⁴⁸ Diferente do que houve com os cursos de formação continuada de professores, como pode ser constatado no item que avalia as respostas da pergunta dois.

Esta sensação de abandono que pulsa no conjunto do material do Nordeste foi captada nos questionários-respostas de outras regiões; muitos se transformaram num pedido de auxílio e atenção por parte das Secretarias de Educação direcionado ao Ministério da Educação, a Undime ou ao NEN, ou seja, o interlocutor que estivesse predisposto a ouvi-los e a auxiliá-los

Questão 3 - Material didático - Região Centro-Oeste

Na Região Centro-Oeste, dentre os quinze municípios respondentes, nove responderam que tem material e seis não tem. No geral, essa região demonstrou grande disparidades entre os informantes.

Dentre os municípios que responderam sim, destacamos Goiânia/GO e Campo Grande/MS. O primeiro aponta que está implementando a Lei desde 2005 e anuncia a falta de recursos como a principal dificuldade enfrentada; o segundo diz estar implantando desde 2007 e também sinaliza para a falta de material como a principal dificuldade, mas informa que instituiu um grupo responsável pela implantação da temática racial e que tem realizado cursos e seminários.

O gestor de Barão de Melgaço/MT surpreende pela percepção equivocada sobre o que seja material suficiente. Ao afirmar ter muito material disponível, descreve uma única obra, que compila vários textos. Sem desmerecer a boa intenção do gestor, indaga-se o entendimento do gestor quando afirma que todas as informações necessárias sobre o conteúdo de História da África, cultura africana e afro-brasileira e materiais didático-pedagógico para o trabalho em sala estão condensados nessa obra: *Sim, foi oferecido a cada aluno um fascículo com textos variados sobre o tema para ser trabalhado em sala de aula. O fascículo faz parte de um projeto que a rede municipal trabalhou. Para os professores, há muitos materiais disponibilizados.*

Destoa inclusive dos outros municípios, pois, mesmo os gestores que responderam positivamente sobre a implantação da Lei, há referências explícitas à insuficiência de material. Os relatos de São João da Aliança/GO e Campo Grande/MS apontam a utilização da internet como principal fonte de consulta, e o relato de Bodoquena/MS aproveita a Carta-Consulta para pedir material ao destinatário, seja o NEN ou a Undime:

O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?

Não. O material que temos é preparado pela coordenação, conforme já esclarecido acima. Se por acaso tiverem algum material disponível que possam nos oferecer, ficaríamos muito gratos (BODOQUENA/MS).

Questão 3 - Material didático - Algumas Considerações ⁴⁹

Das três questões formuladas, a terceira - disponibilidade de material específico - foi a que apresentou resultados mais insatisfatórios. Nas perguntas sobre a implantação da Lei e cursos de formação de professores, o Estado de Santa Catarina se destacou como uma exceção, por ter resultados mais positivos em virtude das parcerias com as Universidades Federais e movimento negro, semelhante o município de São Carlos/SP, entretanto em relação a materiais, no geral, sabe-se que o montante não é suficiente; o mesmo se dá com Nordeste, atesta dificuldades e realiza parcerias, mas ainda não há fornecimento satisfatório de materiais.

Esses são exemplos que não inviabilizam a comprovação de que um dos pontos mais positivos da política tem sido as parcerias com os NEABs e outras instituições de ensino superior. Por outro lado, o MEC embora se destaque como o principal gestor, no montante dos municípios, o fornecimento de materiais específicos é insuficiente. Além do mais, os recorrentes pedidos de auxílio enfiados na Carta-Consulta do NEN ratificam o quanto os municípios de diferentes partes do Brasil encontram-se desamparados e a política de aplicação do art. 26-A segue sem monitoramento ou avaliação.

Igualmente, a propriedade do conceito de cultura como conflito (THOMPSON,1998) para pensar a aplicação de políticas públicas desvelou-se nos diferentes caminhos traçados pelos gestores. De forma explícita ou invisibilizada, podemos afirmar que a cultura negra em suas várias facetas estrutura, de um ponto a outro, os desarranjos observados. Constatou-se que ela está presente em vários momentos e integra o conjunto de fatores que tornam a política educacional antirracista tão descontínua e fragmentada.

É fato que a referência à contribuição negra na história do Brasil raramente foi negada no material avaliado. Entretanto, o que poderia ser considerado um ponto positivo guarda contradições. Muitos gestores, embora atestem a importância dos conteúdos da Lei 10.639, sob a justificativa da carência de materiais específicos, mantêm-se estáticos em relação à obrigatoriedade legal, denotando uma resistência silenciosa ou encoberta pela apatia desvelada pela transmissão da responsabilidade a este ou aquele educador mais afeito à discussão racial. Esses dependendo do grau de envolvimento com a questão racial foram qualificados como **gestores ausentes/alheios**, ou **gestores sensíveis**.

⁴⁹Não consta referência a Região Norte, pois o único município respondente, Conceição do Araguaia/PA, não se manifestou nesta questão.

Diferentemente, outros gestores, os **gestores proativos**, materializaram o reconhecimento à contribuição negra em práticas, como a produção de apostilas, cópias de materiais, parcerias, diferentes maneiras de romper com o silêncio que envolve a desigualdade racial, e criaram possibilidades para a discussão racial em reuniões de coordenação e em salas de aula.

Assim, constata-se a diversidade de reflexões sobre a cultura negra que se materializa na ausência de materiais específicos sobre a temática racial, nuances do racismo à brasileira. Infere-se que esse não é um caso apenas dos gestores, muitos cidadãos dizem reconhecer as demandas da população negra, mas não as incorporam nas suas preocupações cotidianas. Isto estrutura o quadro incontestável de desigualdade racial percebíveis nos indicadores sociais, econômicos e educacionais.

Implementação, Formação Continuada e Material, Lei 10.639/2003: Considerações finais

Em todas as regiões constata-se um quadro muito diferenciado no que se refere à aplicação do art. 26-A/Lei 10.639.

Das respostas da Questão 1, i) que indaga sobre a implantação da Lei, constata-se, nos municípios onde a Lei está avançando, que isso se deve ao protagonismo dos gestores que reconhecem a desigualdade racial como um problema central para a melhoria da qualidade da educação em sua localidade, assim investem de várias formas para dar visibilidade aos conteúdos da Lei. Os resultados dessa investidura são de naturezas diversas e ordenou qualificá-los em conformidade com o grau de envolvimento com a temática: **gestores ausentes/alheios** mostravam-se afastados da questão racial tendo como pano de fundo, a justificativa da falta de material, apoio técnico e institucional articulado; os **gestores sensíveis** com boa receptividade para a Lei, à medida de sua convicção sobre o combate a desigualdade racial supriam as carências citadas; o **gestor proativo** atua com maior afinco em estratégias para aplicar a temática racial no currículo escolar municipal. As referências à Secad/MEC são parcas, muitos gestores buscam apoio no movimento negro e a parceria de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros/Neabs de Universidades federais e estaduais para implantar ações antirracistas como se depreende do conjunto das três perguntas formuladas na Carta-Consulta do NEN.

No percurso de análise da Questão 2 sobre ii) cursos de formação de professores, para além do desenho da política local distante do projeto traçado pela política nacional, desnudaram-se na ação de vários gestores o preconceito e a discriminação racial como lados

da cultura do racismo, e resistência à implantação da Lei 10.639/03. Em contrapartida, outros tantos, ao investirem na aplicação da temática racial, identificaram a resistência oculta no medo, que aflora no íntimo dos educadores/as ao terem que enfrentar o problema da desigualdade racial. Pois, a) passam a compreender que esse não é um problema de negros que introjetaram uma determinada subalternidade e sofrem com isto, mas trata-se de uma situação que envolve também as pessoas brancas quando as mesmas gozam de uma posição privilegiada na estrutura social, tenham ou não consciência disto; e, b) que, espera-se da educação para as relações étnico-raciais atuar nas mentes embranquecidas, de brancos e negros⁵⁰, como forma de romper com a materialidade do mito da democracia racial que a educação, norteada por educadores e educadoras, ajudou a construir com o silêncio e a omissão. Por fim, c) no quadro dos cursos de formação continuada de professores, compreenderam que este desconforto em lidar com o racismo que cada um guarda dentro de si, insere-se num processo de desvelamento que não pode ser contornável, exige ser enfrentado para ser superado.

Em relação à Questão 3, sobre a iii) disponibilidade de materiais específicos para a temática racial, ainda há muita confusão sobre o que seja literatura adequada e materiais didático-pedagógicos suficientes em número e qualidade. A tendência a limitar-se a consultas a internet ou a produção de materiais por educadores/as da própria localidade ainda é forte. O MEC/Secad, embora seja mencionado e demandado por vários municípios, não se apresenta como gestor da política de material, nem em quantidade, nem em qualidade suficientes, no apoio e/ou na avaliação dos materiais que estão circulando sobre a temática racial.

O fato de muitos municípios utilizarem a Carta-Consulta do NEN como um canal para pedir auxílio sinaliza que os gestores sentem-se desamparados para implantar a Lei, a realidade de cada município desvela situações diferenciadas. Dentre os entes federados que pedem auxílio, i) alguns gestores demonstram ser **proativos** e buscam alternativas à carência de materiais, com isto expressam a importância delegada à temática racial no contexto educacional local, ii) outros, tentam administrar a falta de recursos financeiros e materiais específicos, conscientes que muito há por ser feito; são os **gestores sensíveis**.

Entretanto, há iii) gestores que se fundeiam na carência de material e falta de recurso para silenciar-se em relação à implantação da Lei, alimentando, pela omissão, a convicção de que se vive numa democracia racial, intitulados **gestores ausentes/ alheios**. Nesses casos, o tratamento diferenciado entre brancos e negros não é tratado com a relevância necessária no

⁵⁰ Para compreender melhor essa dimensão subjetiva das relações raciais, com outras mais concretas e objetivas, visto que ambas funcionam como potencializadoras da reprodução do racismo ler BENTO (2002).

universo das desigualdades racial e social que atingem os sistemas de ensino e a sociedade brasileira.

Assim, as respostas em relação à disponibilidade de material também elucidam diferentes posturas dos gestores e desnudam facetas da cultura negra no Brasil. Dentre elas, destacou-se a controversa cultura do racismo, que se encerra na alegação da falta de materiais, apoio técnico e recursos financeiros, sem apresentarem qualquer iniciativa que amenizem o problema. Por outro lado, a ausência do Estado para prover a carência de material específico foi denunciada, o que demonstra que, embora a Secad/MEC seja a principal referência no que tangue aos municípios, sua atuação deixa muito a desejar.

Enfim, os dados revelam 1) o peso da cultura, das visões de mundo e convicções interiores dos gestores na aplicação de políticas públicas. As formas de implantar a Lei, as visões, receios, jogos tornam-se substanciais, singulares e ajudam a desvelar as diferentes faces da cultura negra, em especial da cultura do racismo que perpassa essa política pública. Constata-se ainda que, 2) em se tratando de um país com a dimensão territorial brasileira, diversidade cultural, regional e econômica, há de se criar mecanismos de avaliação e monitoramento das políticas que apreenda o movimento diverso local, regional e nacional. Infere-se assim, que quanto mais o contexto local for conhecido, respeitado, suas carências sanadas e potencialidades destacadas, mais a proposta de educação articulada e sistêmica provinda do Ministério da Educação tem possibilidade de acertos.

Diante da diversidade atestada, considerar 3) apenas análises macro como representativo das micro-relações culturais, políticas e econômicas pode significar um atestado anunciado de fracasso de uma política pública. Em se tratando de políticas focalizadas que visam mudanças de posturas e visões de mundo sobre negros⁵¹, como é o caso do art. 26-A da LDBEN, exige-se avaliações mais acuradas.

Em relação à implantação dessa política antirracista nos sistemas de ensino, há de se considerar no movimento de avaliação e monitoramento da política i) as visões e convicções dos gestores sobre a desigualdade racial no Brasil; ii) em que medida percebem a interrelação entre desigualdade racial, ausência de aprendizagem significativa e evasão escolar das crianças negras em suas escolas; iii) atentar para as atitudes não verbalizadas, mas que denunciam na falta de ação, o preconceito e a discriminação raciais.

Especificamente, no que se refere às disparidades regionais, essas não se apresentaram tão dicotômicas, mas evidenciaram-se em relação às regiões. Entre o Sul e o Sudeste

⁵¹ Não só, mas todos os segmentos demandatários de atenção específica como mulheres, juventude, idosos, indígenas.

destacou-se o maior aprofundamento dos gestores na análise sobre os obstáculos para implantação, especialmente a Região Sul, alavancada, como se constatou, pelo Estado de Santa Catarina.

No conjunto, dentre os municípios respondentes, a Região Sul se destacou na quantidade e qualidade das ações, pelas parcerias realizadas e na identificação dos problemas para a implantação da Lei, desnudando aspectos culturais como a colonização européia e a formação eurocêntrica, como um empecilhos implícitos no processo regional. A Região Sudeste, embora também tenha apresentado respostas enriquecedoras, como São Carlos/SP e Aracruz/ES registrou relatos de alheamento à questão racial, como foi o caso de Capão Bonito/SP. A Região Centro-Oeste, com raras exceções, se respaldou na falta de material e recursos financeiros para desenvolver pouquíssimas atividades.

A Região Nordeste surpreendeu pela atitude proativa em buscar parcerias e tentar implantar a Lei. As referências feitas à presença de afrodescendentes pelos gestores sinalizou que este fator histórico-cultural parece impulsioná-los a aprofundarem estudos sobre a contribuição negra na história brasileira e a necessidade da educação das relações étnico-raciais como forma de dialogar diretamente com os principais sujeitos do processo, crianças e jovens negros/as nordestinos.

Assim, tanto na Região Sul, quanto na Região Nordeste, o fator histórico-cultural, colonização quanto as características fenotípicas da população foram mencionados como um demarcador na aplicação do artigo. Ambas as regiões evidenciam o peso da cultura negra na compreensão da legitimidade dos conteúdos da Lei 10.639/2003.

Na Região Sul, a temática racial se apresenta como possibilidade de reconhecer a contribuição negra em meio a uma população com ascendência européia. Pela quantidade de comunidades rurais com ascendência alemã, conforme destacado pelos gestores da lei, muitos não convivem com negros, e por terem tido acesso a uma historiografia omissa sobre a população africana e afro-brasileira, que não contempla a contribuição negra na História do Brasil, essa constatação na visão dos **gestores proativos** adquire potencialidade. Os conteúdos da Lei são tidos como um caminho para desmistificar o pensamento eurocêntrico forjado pela educação, romper preconceitos e discriminações raciais.

Nesse contexto, a atuação de Santa Catarina com seiscentas horas de formação continuada e que cita a professora Jeruse Romão, ex- coordenadora do NEN, como uma referência; desnudou a importância da atuação competente e arrojada de militantes-intelectuais negros, imbuídos em fazer com que a Lei aconteça.

Ainda na perspectiva das características fenotípicas como um demarcador na aplicação da Lei, insere-se a Região Nordeste. As referências à colonização africana e à população negra parece ter impulsionado os gestores a criarem alternativas para aplicá-la, por necessidade e não obrigatoriedade. A presença de crianças e jovens negros sinaliza que não se trata apenas de falar sobre a contribuição negra na história do Brasil, mas de falar sobre negros para negros. Diante de tal fato, apesar da falta de material, apoio técnico e recursos financeiros atestada, a singularidade fenotípica agregada a proatividade de alguns **gestores**, determinou a busca de parcerias com várias instituições de ensino⁵².

As duas regiões destacadas embora ocupem posições diferenciadas no ranking dos indicadores sociais e econômicos, o Sul em sua maioria alternando as melhores posições com a Região Sudeste, e no ponto oposto, a Região Nordeste, dividindo espaço com a Região Norte nas posições mais baixas; constata-se, que, em relação à implantação da política de combate à desigualdade racial, ambas priorizaram, por motivos particulares, a temática racial. Se no Sul, há um movimento de reconhecimento da invisibilidade negra e a importância de se discutir a contribuição africana em meio à população branca; no Nordeste, a importância da Lei se faz pela população majoritariamente negra.

Esses dois casos materializam o princípio que perpassa as Diretrizes para o ensino de História da África, Cultura africana e afro-brasileira e o estudo das relações étnico-raciais:

O sucesso das políticas públicas de Estado institucionais e pedagógicas, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (MEC, 2005, p. 13).

Assim, os conteúdos concernentes às DCNs dizem respeito a todo o Brasil, independente do pertencimento etnicorracial dos envolvidos; mas o fôlego na sua aplicação está diretamente vinculado às convicções e visões dos gestores em relação ao fenótipo como demarcador das relações sociais, ou seja, a importância delegada à categoria raça.

A interrelação entre essas análises e atuação da Undime, SEB, Secad e NEN revelou o grau de complexidade que envolve a implantação dessa política. A ambivalência que marca a

⁵² Foram citadas a UNEB/Universidade do Estado da Bahia; Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, o apoio da Universidade Federal do Ceará/UFC, a Fundação Carlos Chagas, a busca de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, além disto citam o apoio dos Neabs, do movimento negro, dentre eles o MNU/Movimento Negro Unificado de Bom Jesus da Lapa.

orientação do MEC e as ações da SEB e da Secad tornou inquestionável o protagonismo do NEN e dos diversos **gestores proativos**

Apesar do Ministério da Educação dizer que investe numa visão sistêmica e articulada de educação contemplando todos os níveis e etapas de ensino, a orientação voltada para políticas descentralizadas, focalizadas e implementadas em nível local, determina a atuação do Estado, que age em conformidade com a reforma educacional da América Latina que enfatiza as políticas em que “o processo educativo deve-se pautar, o tipo de cidadão que deve formar, os valores que este precisa construir para, então, formar o indivíduo que convém ao futuro da sociedade capitalista” (NETO et. al. 2007).

O NEN e vários **gestores proativos** perceberam essa orientação de tendência neoliberal, reguladora e gerencialista. Assim, não basta o ministro reafirmar que o objetivo da política nacional de educação é “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, pois a gestão nos próprios órgãos federais analisados desmente essa possibilidade e evidência a distância entre a retórica e as ações objetivas.

A efetividade da afirmação abaixo, palavras do próprio ministro, não coaduna com a gestão da SEB, e dela com a Secad, e o NEN demonstra saber disto:

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada na construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional, se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (HADDAD, 2009)⁵³

De fato, a equalização das oportunidades mencionada, implica a construção da autonomia, a inclusão e o respeito à diversidade, e isto não têm ocorrido. Primeiro, em relação à autonomia, vimos no capítulo anterior, que as demandas dos municípios estão sendo atropeladas pelas solicitações do MEC. Assim, há de se questionar se o sistema nacional, de fato, viabilizará a multiplicidade enriquecedora dos municípios e não a uniformidade sufocante, com a ingerência do MEC nas políticas educacionais dos municípios e estados, que buscam financiamento e apoio. E, ainda por meio da gestão escolar, interfere no currículo, na cultura local, nos tempos de aprendizagem, definindo o modelo de cidadão que melhor atende às regras do mercado⁵⁴, sem, contudo, ouvir os sujeitos locais.

Segundo, em relação a inclusão e o respeito a diversidade, outra contradição. Esse estudo demonstrou que não há articulação entre a SEB e a Secad pelos mesmos motivos que

⁵³ BRASIL. Ministério da Educação Disponível ><http://portal.mec.gov.br>>.

⁵⁴ OLIVEIRA, 2009, p. 206-207.

determinaram a implantação do artigo 26-A, a cultura do racismo na sua face institucionalizada⁵⁵. Por seu lado a Undime se constituiu num braço do Estado na tentativa de controle das políticas educacionais, distanciou-se do seu papel de fomentadora da autonomia dos municípios para se converter na articuladora do MEC junto aos municípios. Na contrapartida desse movimento, o NEN se revela como uma instituição séria, organizada e ciente dos diferentes caminhos a serem traçados. Reconhece a ausência do Estado e sua incapacidade de promover políticas de inclusão, infiltra-se na Undime, na Seppir e na Secad, e se impõe, por dentro, como gestor de políticas afirmativas, cômico que a convicção e a visão de mundo que o move são estranhas a muitos desses ambientes e desses gestores.

O desdobramento dessas diferentes posturas se fez sentir também junto aos vários gestores responsáveis e envolvidos com a implantação do art. 26-A. Dada a diversidade de atitudes e pelo grau de riqueza desvelada nas respostas dos gestores, as orientações da política educacional nacional, com uma descentralização regulada, articulada pelo MEC e viabilizada em regime de colaboração por seus ministérios e seus parceiros; há de se dar destaque para a postura dos gestores aguerridos que se deslocam de seus municípios para expressarem a sua voz nos espaços estabelecidos para a formulação e avaliação de políticas.

Assim, na continuidade dessas reflexões, o Capítulo IV mergulha nas convicções e visões dos gestores diretamente envolvidos com o processo de implantação da Lei, coordenadores de Fóruns Estaduais e Municipais de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais, de NEABs, representantes de movimento negro e movimentos sociais, que, como representantes de suas localidades, participaram de Conferências nacionais opinando nos rumos da política de igualdade racial em nível nacional.

CAPÍTULO 4. VISÕES E CONVICÇÕES DOS GESTORES PROATIVOS - IMPLANTAÇÃO DO ARTIGO 26-A

Este estudo adentrou na complexa trama da cultura negra infiltrada nas entranhas da cultura brasileira e desvelada na implantação do art. 26-A. Com base na categoria raça,

⁵⁵ A única atuação anunciada em relação à educação das relações étnico-raciais ocorreu na SEIF(antiga SEB), em 2003

deparamo-nos com diferentes manifestações da cultura negra materializada nas formas de ver, agir e pensar dos gestores da educação da SEB, da Undime, os quais responderam à Carta-Consulta do NEN; além dos **gestores proativos** do próprio NEN. A intrincada teia determinou lançar mão da elaboração de terminologias flutuantes para qualificar as diferentes posturas dos gestores, em **gestores ausentes/alheios**, **gestores sensíveis** e **gestores proativos**. Trata-se de uma ferramenta teórico-operacional utilizada para analisar e dar organicidade às diferentes maneiras desnudadas na implantação desta política, no âmbito federal e municipal. A análise revelou ainda, na dinâmica forma de perceber as demandas da população negra, permanências, continuidades, mas sinais evidentes de mudanças e rupturas em estado de latência.

Por longos anos a referência a população negra acionava no imaginário coletivo, a derrota dos povos africanos perante os exércitos coloniais e sua posterior escravização, e, num sentido compartilhado, a cor da pele, lembrava e remetia a leituras binárias branco-negro, negro-pobre; não por uma opção política, uma leitura determinada pelo próprio sujeito negro, preto ou pardo, mas devido ao processo de outrificação, que levava ao seu enquadramento pela demarcação racial (SEGATTO, 2005).

De outra parte, este estudo mostrou que embora isso ainda ocorra com uma intensidade considerável, no fazer em sala de aula e na materialização da política de alguns gestores, outras formas de ver a contribuição negra estão em curso. *A priori*, nossa experiência ordenou refletirmos sobre a visibilidade adquirida pelo art. 26-A/Lei 10.639 num contexto histórico refratário ao reconhecimento da legitimidade dos conteúdos de História da África, cultura africana e afro-brasileira; mas o material analisado determinou outro percurso complementar. Assim, neste capítulo tornou-se necessário recuperar a singularidade da luta antirracista por políticas de ação afirmativa, para compreender com mais propriedade as transformações em processo na cultura brasileira.

Por isto, este capítulo busca i) desvelar a historicidade que materializou a alteração da LDBEN, em seu art. 26-A, para tanto, recupera algumas faces das lutas e mobilizações do movimento negro no intuito de ii) refletir sobre o emaranhado que envolve as políticas de ação afirmativa no Brasil, e que tornou possível, a despensa da cultura do racismo institucionalizada e impregnada no imaginário social brasileiro, a alteração do art. 26-A da LDBEN. E, busca ainda iii) captar as visões, convicções e estratégias utilizadas por diferentes **gestores proativos**, para superar as dificuldades materiais, econômicas e culturais e implantar, dentro do possível, o art. 26-A.

Este é um diferencial neste capítulo. O foco aqui são os registros e relatos de **gestores proativos**. Assim, primeiro situamos a luta do movimento negro por educação, e voltamos a fazer referência à gestão da Lei pelo NEN; segundo, passamos a analisar a opinião de **gestores proativos**, pressupõem-se, cômnicos da importância da discussão racial no contexto da educação brasileira. São trinta e nove questionários respondidos por gestores, coordenadores dos Fóruns de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais, representantes de NEABs, representantes do movimento negro e movimentos sociais, sociedade civil organizada e educadores, presentes em quatro eventos estratégicos ocorridos em Brasília: Fórum Estadual de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais, realizados em abril e junho de 2009; II Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial/Copir, maio de 2009; e Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial/Conapir, junho de 2009.

Esses eventos reuniram uma gama de profissionais da educação e/ou envolvidos com a educação, comprometidos com a implantação de políticas de ação afirmativa em diferentes municípios brasileiros. Na condição de representantes de movimentos sociais, movimento negro, órgãos públicos, sociedade civil e parlamentares, eles se deslocaram de suas cidades para compor os Grupos de Trabalho de Educação (GTs) e defenderam as propostas discutidas localmente, com vistas a inserí-las no contexto das políticas públicas nacionais.

Dada a especificidade de sua participação nesses eventos, neste estudo eles foram qualificados como potencialmente **gestores proativos**. Em princípio, o critério básico para participar, discutir, reavaliar e propor ações para a construção da política nacional de igualdade racial nos GTs exige que os representantes tenham sido indicados como delegados ou observadores, nas pré-conferências locais. Entende-se que, se o gestor se desloca de suas cidades para participar do debate em Brasília, se predispõe a participar dos jogos democráticos locais, de alguma forma deve dar importância ao fortalecimento e promoção da igualdade racial no país, por isto foi identificado neste estudo, como **gestores proativos**.

Assim, três questões orientam este capítulo:

- em que medida o estudo do ativismo e militância do movimento negro na interface com a educação, redesenha a cultura brasileira e lança luz sobre o estudo de políticas educacionais?
- de que maneira a experiência social, as visões de mundo e as convicções interiores de **gestores proativos**, singularizam os encaminhamentos da gestão da do art.26-A/Lei 10.639/2003, nos municípios?

- como se desvela, na percepção dos **gestores proativos**, a interferência da cultura negra, em suas diferentes faces, na implantação do art.26-A/Lei 10.639/2003?

4.1 Silêncio e ocultamento: resistência negra no Brasil

No percurso deste estudo, constatou-se uma noção complexa de cultura negra, constituída, dentre outras posturas e olhares, pela cultura do racismo, antigo, atual, ressignificado cotidianamente. Como prática discriminatória essa cultura se ancora na falsa democracia racial ⁵⁶ que atravessa as políticas educacionais. Essa crença relatada nas orientações do MEC e na fala de alguns gestores resulta de equívocos seculares e posturas políticas discriminatórias do Estado brasileiro, da elite brasileira e de acadêmicos; adotadas na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, que primaram pela ideologia do branqueamento⁵⁷. Parte integrante do projeto de modernidade e da onda nacionalista que assolou o país, nas décadas de 1920 e 1930.

Na introdução deste capítulo, uma parte lança luz sobre a forma enviesada de ver a participação negra na história do Brasil; outra parte foi desvelada no campo empírico. O olhar oblíquo sobre a contribuição negra na escrita da história brasileira foi relatada pelos **gestores proativos** consultados pelo NEN e outros, anônimos, ao fazerem a avaliação dos cursos de formação continuada sobre a temática racial e a natureza da receptividade ou da resistência em relação à temática racial por parte dos cursistas.

E, como as relações estabelecidas na escola não estão desconectadas do movimento da sociedade, fez-se necessário reaver fases da luta histórica do movimento negro, e sua forma de lidar com as imagens retorcidas sobre a população negra, com vistas a compreender melhor as conexões passado-presente, na implantação do art. 26-A. Ou seja, aplicar a metáfora do bodoque, no intuito de compreender em que medida o estudo do ativismo e militância do movimento negro na interface com a educação, redesenha a cultura brasileira e lança luz sobre o estudo de políticas educacionais.

No Brasil, as lutas dos negros são históricas, remontam à ocupação portuguesa, no Brasil - Colônia. Com diferentes roupagens, ora autônomas, ora coletivas, com demandas específicas encadeadas nas irmandades religiosas, nas associações, nos terreiros de candomblé, no mundo do trabalho, nas relações conflituosas cotidianas da relação “casa-

⁵⁶ Mito da democracia racial é o mito “que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros”.(BRASIL, 2004, p. 10).

⁵⁷ Ideologia do branqueamento: “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”(BRASIL, 2004, p. 12).

grande e senzala”, “em quase todos os movimentos sociopolíticos que se desenrolaram no Brasil durante a sua trajetória social e histórica, houve a participação, a contribuição do negro escravo ou livre” (MOURA, 1989).

Não obstante, dado o ocultamento, senão deturpação dessas participações, direcionou-se às organizações negras paulistas uma pseudoincapacidade e imagens desvirtuadas de desorganização e desarticulação política (GOMES (b), 2005).

Em meados das décadas de 1920/30, a sociedade, embora sinalizasse para a existência do preconceito de cor, delegava ao próprio negro a responsabilidade pela posição ocupada na hierarquia social, pela discriminação e pelo preconceito, visto que sua situação resultava de sua falta de formação para o mercado de trabalho; segundo GUIMARÃES (2003), afirmavam que, “o principal problema estava nos próprios negros, principalmente nas condições para competir no mercado de trabalho, em vista da precariedade de educação formal, ausência de boas maneiras e falta de união entre eles”. Já, em 1945 estava presente nas mobilizações políticas e culturais, a crença de que “o ideal da democracia racial, característico do país, era uma ideologia suficientemente forte e progressista para abrigar e proteger a mobilização política e cultural dos negros”.

Essas interpretações distorcidas pavimentaram imagens superficiais e restritas em relação à problemática do racismo no país, conforme descrito por GOMES(b) (2005):

“Análises sobre discursos, debates e produção de ideias – sob a classificação de “acadêmicas” ou de “políticas” – muitas vezes foram construídas dissociadas de agentes, interlocutores e, principalmente, de contextos históricos. No tocante às relações raciais no Brasil não foi diferente. De uma maneira geral, as lutas e as organizações negras no Brasil do século XX têm sido analisadas sob uma perspectiva quase sempre a - histórica. Acusados de fracos, inconsistentes e sem continuidade, associações e movimentos sociais negros no Brasil republicano foram desenhados em muitos estudos como um processo de luta antirracista: ora desdobramento linear de um abolicionismo inacabado, ora tradição romantizada das lutas escravas, tipo quilombos”.

O trecho relacionado evidencia as lacunas e limites dos registros históricos sobre a população negra. E como não consta a atuação do movimento negro na revisão historiográfica ocorrida nos cursos de ciências sociais, em meados da década de 1960, os fatos permaneceram obscuros e as análises históricas inconsistentes e parciais. As lutas do movimento negro foram abordadas tão somente como um movimento político marcado por contradições e equívocos. A questão racial foi analisada superficialmente não dando o devido valor ao impacto social e político produzido, num contexto de descaso por parte do poder

público. Mesmo assim, neste estudo, a dinâmica histórica desvelada mostra que as mudanças estão em curso na cultura política e na cultura organizacional das escolas.

As posturas diferenciadas dos gestores da educação, em especial dos **gestores proativos**, mostraram que eles estão, apesar de toda pressão contrária, assumindo a batuta na implantação do art. 26-A. Com isso, interferem de forma incontestável nas visões e convicções dos profissionais da educação que gravitam ao seu redor, seja nos cursos de formação continuada de professores, seja nas relações interinstitucionais cotidianas. Assim, esses gestores materializam a metáfora dos filetes contestatórios da ordem estabelecida, não a ordem legal, obrigatória “cumpra-se”, mas da ordem forjada numa ambiência de conflitos e disputa de poder que recusa a dar visibilidade à luta negra. Esses gestores com sua garra e convicção da importância da discussão racial decodificam esse movimento e assumem no meio educacional, posturas de enfrentamento à resistência de seus pares e tornam-se potenciais para repensarmos o curso do rio, rumo à configuração de relações mais democráticas na educação brasileira, conseqüentemente, na sociedade brasileira.

Mas o foco na interface raça e educação desvelou várias outras situações muito menos positivas do que a descrita acima. O movimento do bodoque neste capítulo, o retorno à escrita da história desnuda algumas notas explicativas sobre o alheamento de muitos gestores, que comportam-se como **gestores ausentes/alheios** em relação à obrigatoriedade da inserção da temática racial nos sistemas de ensino locais.

Entretanto, o tratamento dado pela historiografia à vivência dos negros não facilita uma análise histórica, minimamente ordenada, com o agravante de que as práticas educativas exercidas pelos negros não tiveram o mesmo tratamento dado à “elite” branca brasileira. Assim, não é de se estranhar que muitos gestores tenham feito referência à falta de conhecimento sobre a temática racial e carência de material específico como empecilhos à implantação do art. 26-A. Isto é parte do racismo institucional que sempre tratou as mazelas que acometem a população negra como questão menor, daí a primeira pergunta ser justamente sobre a força desarticuladora do movimento negro na redefinição dos projetos pensados *a priori* pelos “donos do poder”, num contexto amplamente refratário às suas demandas.

Ainda mais se considerarmos que, mesmo quando o acesso à história da população negra foi possível, o conteúdo se mostrou impregnado por uma visão eurocêntrica que coloca os negros ora como “coisa” – no sentido de mercadoria, ora como inferiores – calcada no racismo “científico”, ora como “iguais” – respaldado pelos ideais da Revolução Francesa e pelo liberalismo clássico. Como foi visto no Capítulo 2, Parte II, na tendência neoliberal as desigualdades raciais aparecem atreladas ao conceito de competência, ou seja, se a mobilidade

social se dá com base na capacidade, os negros não avançam porque são incapazes, despreparados para o mercado; por outro lado, na vertente marxista tradicional, a luta negra desaparece, pois analisam as desigualdades sociais como resultado unicamente da luta de classes.

Esse conjunto estrutural levou à exclusão da população negra e aparece na gestão do art. 26-A impregnado nas visões e convicções dos gestores. Assim, o relato dos gestores da educação ordenou a a reconstrução panorâmica de faces da história da educação do negro brasileiro reconstituindo historicidades, contradições, expectativas, diálogos de intelectuais negros, associações antirracistas e movimentos sociais. Pois, mais do que supostos vazios, descontinuidades e invisibilidades, tornou-se necessário avaliar tensões, contextos e expectativas em questão.

O objetivo é compreender como num contexto de efetiva negação, o movimento negro forjou espaços institucionais e a temática racial passou a compor a agenda governamental; como desdobramento, permitiu, neste estudo sobre a implantação art. 26-A, adentrarmos no caldeirão social e histórico-cultural que envolve o campo das políticas educacionais, sinalizando que mudanças estão ocorrendo, não da forma esperada, mas da forma historicamente possível, lenta, mas consistentemente.

4.2 Políticas de ação afirmativa: espaços de cidadania

Integra a história do Brasil, ativistas e militantes negros conscienciosos do movimento de desmonte da legitimidade da luta negra, embora nem sempre tenham sido considerados na escrita da história e nos jogos políticos. Em face deste contexto, a atuação do movimento negro merece destaque para avaliar as expectativas e tensões no campo da política e da cultura brasileira

Segundo Pereira (2005), ocorreram três “impulsos” que levaram à consolidação da luta do movimento negro⁵⁸ e sua visibilidade na luta por políticas inclusivas, que redundaram na alteração do art. 26-A, da LDBEN: i) a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB), no início

⁵⁸ Movimento negro, para Pereira foi “as entidades e grupos de negros surgidos na década de 70 que tornaram comum o uso do termo Movimento Negro para designar o seu conjunto e as suas atividades [...]. Grupos, entidades e militantes negros que buscam a valorização do negro e da cultura negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando através do combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira”. Considerando ainda uma “nova cultura da Consciência Negra” agrega aqueles que “não estão organicamente vinculadas a grupos ou Entidades [...] pessoas, concepções e práticas dos mais variados tipos, que se colocam (e quase sempre são assumidas) como parte do Movimento Negro [...] intelectuais negros de formação política e acadêmica; personalidades negras de destaque que abraçam a luta contra o racismo; negros atuantes em diferentes instituições políticas, culturais, artísticas, educacionais, sindicais, assistenciais[...]” (PEREIRA, 2005, p.22/23)

da década de 1930⁵⁹, “ofereceu a essa população [negra] marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. Incentivou a conquista de posições dentro da sociedade e a aquisição de bens” (GOMES, 1998, p.12)⁶⁰. Paradoxalmente, levantavam a bandeira da integração, da igualdade de oportunidades no mercado e na educação, mas não lutavam efetivamente pelo desmascaramento do “racismo à brasileira” (TELLES, 2005).

A mobilização política dos negros se manteve com segundo impulso, dado pelo ii) o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, militante e intelectual negro, um dos mais proeminentes na luta contra o racismo no Brasil. Além dos ensaios de peças de teatro, Abdias promovia cursos de alfabetização de adultos. A educação nesse espaço não encontra relação simplesmente com a escolarização. Ela incorporou a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e atuou de forma mais consciente para a inserção do negro no mercado de trabalho⁶¹. Entretanto, a perspectiva ainda não era “a afirmação da África como centro do modelo social, mas, da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social” (ROMÃO, 2005).

O iii) terceiro “impulso” foi a organização política do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNCDR), criado em 1978, com a participação de vários centros de luta “*para fazer frente ao racismo que se abate sobre a população negra, mobilizando e organizando essa população tão oprimida*” (MNU *apud* Santos, 2007, p.117)⁶².

Assim, a década de 1970 representou um marco na luta antirracista no Brasil, período que os intelectuais do movimento chamam de “re-invenção” do movimento negro⁶³, muito embora a educação sempre tenha estado na pauta reivindicatória de diferentes sujeitos negros desde o Brasil-Colônia⁶⁴; a exigência por novas posturas do Estado brasileiro ganhou feições

⁵⁹ Neste período, ativistas negros mais articulados às discussões políticas mundiais como Arlindo Veiga dos Santos, fundador e presidente da Frente Negra Brasileira, militante monarquista, dava a tônica para a Frente que prezava a ordem e a disciplina, baluarte do positivismo, questionava a democracia liberal. Todavia, a busca era pela integração à sociedade e não pelo questionamento às suas bases desiguais (SILVA, 2005, p.12).

⁶⁰ Ainda que, as ações empreendidas pela FNB não contestassem o projeto nacional-desenvolvimentista proposto por Vargas e nem a formulação e propagação da ideologia da democracia racial, não obstante, houve grande mobilização e envolvimento dos negros com a FNB

⁶¹ Formavam profissionais para atuar no campo artístico do teatro (ROMÃO, 2005).

⁶² Sobre isto ler Salgueiro (2005); Santos (2007); Santos (2006).

⁶³ Essa fase de reorganização do movimento negro é marcada pela fundação do MNU, em 1978.

⁶⁴ O movimento do bodoque, aplicado à questão racial, mostra que esta afirmação não colide com o fato de no Brasil, as atividades agrárias, conseqüentemente, o trabalhador rural ter preponderado até meados de 1920, apenas sinaliza que desde o Brasil-Colônia já haviam escravizados alfabetizados, como o Malês, por exemplo. Há registros também de confrarias de negros, em que se ensinavam as primeiras letras, num momento em que

mais combativas. Assim, as demandas por ações afirmativas no Brasil forjadas num campo tenso e conflituoso carregam uma infinidade de sentidos e refletem não só a experiência histórica brasileira das desigualdades racial e social, como dos países que lhe deram origem⁶⁵.

Do ponto de vista jurídico, o marco inicial de combate à discriminação racial se deu em 1965, a partir da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, ratificada por cento e sessenta e sete Estados, dentre eles o Brasil. Ela prevê, no art.1º, a possibilidade de discriminação positiva (ação afirmativa) mediante

“[...] a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos” (PIOVESAN, 2005, p.39).

Desde então, o Governo Brasileiro passou a ser signatário de vários tratados e convenções internacionais que visam à eliminação da discriminação racial contra a população negra⁶⁶. Entretanto, tais acordos carecem de efetividade, considerando o processo histórico de metamorfoses do capitalismo desde a onda de nacionalismo-desenvolvimentista (década 1930/40), passando pela abertura ao capital estrangeiro (década 1950/60), chegando ao liberalismo desenfreado dos anos 1970, a globalização dos anos 1990⁶⁷, e desembocando no republicanismo contemporâneo. Tudo isto atravessado pela cultura do racismo, em suas diferentes vertentes do preconceito e discriminação raciais cotidianas e do racismo institucional, elementos contrários ao reconhecimento da contribuição negra efetiva⁶⁸, na cultura brasileira.

o Estado não assumia a educação como primordial, principalmente, em relação aos negros libertos, quem dirá escravizados.

⁶⁵ O termo Ação Afirmativa se originou nos EUA, nos anos 1960. A bandeira central era as oportunidades iguais a todos. O movimento negro surge como uma das principais forças tendo lideranças de projeção nacional e apoiado por liberais progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. O Estado para além de garantir leis-segregacionistas, deveria também assumir uma postura ativa para a melhoria das condições das populações negras (MOEHLECKE, 2002).

⁶⁶ Os Tratados de Direitos Humanos garantem direitos individuais a todos e insta os Estados nacionais a criarem mecanismos para monitorar na observância das unidades federativas em relação às obrigações quanto aos direitos individuais, e ampara esses para que busquem a compensação pela violação de seus direitos. O Brasil tornou-se signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1969), do Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, da Convenção 111 da OIT sobre a Discriminação no Emprego e na Profissão (1968), e mais recentemente, da Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas (2001).

⁶⁷ Maffía (2006, p.187)

⁶⁸ Referimo-nos à efetiva, para destacar que a contribuição negra está para além dos espaços consagrados da música, carnaval, futebol, essa visão restrita e castradora de cultura afro-brasileira.

As demandas por políticas de ações afirmativas são originárias dessas experiências sociais e histórico-culturais, acrescidas da troca de experiências entre intelectuais negros brasileiros com ativistas de movimentos negros norte-americanos e sul-africanos, a luta negra pan-africanista⁶⁹ e os encontros internacionais que reuniam os negros em diáspora. Outro fato adicional foi a afirmação de direitos advinda da consciência dos compromissos assumidos pelo Brasil, em acordos internacionais de combate ao racismo e intolerâncias correlatas.

Todavia, até as propostas de políticas afirmativas chegarem a esse processo de amadurecimento, várias circunstâncias históricas e contraditórias se efetivaram. Em 1978, considerado um marco para o movimento negro, diferentes vertentes foram negociadas, abandonadas ou minimizadas até se efetivarem como estratégias e posturas mais combativas contra a discriminação racial e o desmascaramento da ilusão do mito da democracia racial.

Rodrigues (2005), no texto “Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990”, recupera como foram tratadas as reivindicações políticas do movimento negro e do MNU e em que medida as propostas desse coletivo se transformaram em diretrizes políticas. O crescimento da educação pública, nas décadas 1930/40, coincidiu com uma onda de publicações que celebravam a mistura racial como características nacionais. No discurso nacionalista e modernizante, estavam postos a ressignificação dos princípios do eugenismo⁷⁰, substituídos pelos da mestiçagem⁷¹.

A contraposição do movimento negro a esta situação se deu no trânsito e na confluência de diversas lutas antirracistas internacionais⁷². No Brasil, embora a luta de diferentes organizações negras por uma revisão no campo educacional que contemple a história das populações negras, das culturas africanas e afro-brasileiras, se estenderam desde o Império; manteve-se a visão estática contida nos conteúdos livrescos e enciclopédicos, cujo referencial foi a cultura européia que mais confundiu do que explicou a realidade brasileira. Isto fez com que a história da educação do negro no Brasil fosse obscurecida e só

⁶⁹ Sobre isto ler Hanchard, 2001.

⁷⁰ O conceito de eugenia é definido como o esforço para aperfeiçoar a população humana por meio da regeneração de traços hereditários. Para os cientistas à combinação de diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e prescrições necessárias para o aperfeiçoamento da população (não branca) nacional. Segundo DÁVILA (apud RODRIGUES, 2005, p.252), mesmo após a década de 30, com a celebração da miscigenação e da democracia racial, “a prática no interior das instituições escolares e a formulação das políticas educacionais continuaram a orientar-se pelos princípios da eugenia”, norteadas por métodos e técnicas, ou seja, com comprovação científica. De 1917 a 1945, o autor constatou a expulsão da população negra para dar espaço a uma elite intelectual e branca.

⁷¹ Afirmaram que a mestiçagem, negros e indígenas degenerados, na relação interétnica com brancos, iriam pouco a pouco “melhorando a raça”, como ficou registrado no costume e no ditado popular.

⁷² Lutas pela libertação dos povos africanos, apartheid na África do Sul e negros afro-americanos nos EUA.

recentemente esteja sendo desvelada e reconstituída de exemplos de luta contra a exclusão racial e social.

A história do Brasil reescrita por intelectuais e militantes negros⁷³ e não negros, sociólogos, historiadores, acadêmicos das ciências humanas, embora, não com a efetividade que se faz necessária⁷⁴, tem referendado a concretude das práticas culturais desenvolvidas pela população negra, fornecendo elementos consistentes para se pensar a visibilidade adquirida pela temática racial nas últimas décadas. Analisada sob uma perspectiva de totalidade, esta dinâmica insere-se na complexidade de outros movimentos mundiais. As ações do movimento negro brasileiro, mantendo suas especificidades, fazem eco a ações ocorridas no mundo todo, num contexto amplo de luta por direitos humanos e sociais, justiça redistributiva no campo tenso que busca forjar outras bases mais democráticas, apropriando-se de mecanismos como as políticas afirmativas.

Em seu estudo sobre a complexa trajetória dos Direitos Humanos, Piovesan (2005, p.36) destaca três vertentes da concepção de igualdade: i) igualdade formal, *‘todos são iguais perante a lei’*, ii) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça distributiva, iii) igualdade substantiva, acompanhada do sentido de justiça que considera o reconhecimento das diferentes identidades (gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia e outras).

Na esteira da última vertente Gomes (2005) ajuda-nos a compreender melhor a singularidade da luta antirracista no Brasil, que se desvelou na materialidade da implantação do art. 26-A. O autor assinala que, não obstante os avanços conseguidos nos sistemas educacionais, fruto das tensões entre o movimento negro⁷⁵ e o Estado, os estudos de direito e política comparada têm demonstrado que, tal como construída, à luz da cartilha liberal oitocentista, a igualdade jurídica dos cidadãos não passa de mera ficção. Alerta:

⁷³ Silvério (2004, 2005), Santos (a)(2006), Pereira (2005), Santos(2007), Gomes (a)(2005), Cavalleiro (2002,2003,2005), Botelho(), Gonzalez(1982), Nascimento (2005) e outros tantos.

⁷⁴ Embora conste na CF/88 a obrigatoriedade do reconhecimento da pluralidade cultural (artigo 206) na educação básica, num levantamento realizado na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) constatou-se que entre os anos de 1998 a 2003 registrou-se apenas uma tese de doutoramento defendida com a temática racial. Foram consultadas palavras como “raça”, “negro”, “políticas educacionais” e “cotas”. Ao ampliarmos a consulta estendo-a até 2008 utilizando as mesmas palavras, este número subiu para trinta e um trabalhos. Infere-se que a partir da Lei 10.639/2003 a participação da população africana e afro-brasileira na constituição da história do Brasil passou a ser objeto de estudos acadêmicos. E que a falta de equidade entre as abordagens das diferentes matrizes constitutivas da história deste país há muito denunciada pelo movimento negro tornou-se mais visível.

⁷⁵ Movimento negro no âmbito desta tese compreende o conjunto de entidades, associações, organizações e indivíduos, que não obstante as diferentes orientações políticas têm em comum o compromisso de lutar contra a cultura do racismo, materializada no preconceito e a discriminação racial e no racismo institucional, e acreditam na centralidade da educação para a construção de uma identidade negra positiva (CONSTANTINO, 2005, p.51)

“Imperiosa, portanto, seria a adoção de uma concepção substancial de igualdade, que levasse em conta em sua operacionalização não apenas condições fatídicas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação” (GOMES, 2005, p. 47).

No trecho selecionado, o autor assinala a necessidade de um movimento que no lugar da concepção “estática” de igualdade, extraída das revoluções francesa e americana, deva, nos dias atuais (2009), consolidar a noção de igualdade material ou substancial. Atenta, ainda, para a transição da ultrapassada noção de igualdade “estática” ou “formal” para o novo conceito de igualdade “substancial”, daí surge a ideia de “igualdade de oportunidades”.

“[...] a concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições”. (DRAY apud GOMES, 2005, p. 47).

Essa outra visão resultou em vários documentos legais e normativos que versam sobre a temática racial e prescrevem i) medidas repressivo-punitivas que têm por objetivos punir, proibir e eliminar a discriminação; ii) estratégias que têm por objetivo promover, fomentar e fazer avançar a igualdade, além de reconhecer que os negros não estão contemplados no sistema educacional brasileiro como deveriam. Assim, a efetivação de uma educação antirracista não pode ser restrita à população negra e sim atender aos sistemas de ensino como um todo.

A leitura de Gomes (2005) corrobora este estudo, pois demonstra o quanto a discussão racial e de classe está imbricada no contexto brasileiro, o que determina que a educação antirracista deva situar-se numa perspectiva de totalidade que não desmereça as relações de exploração típicas de sociedades capitalistas.

Se no contexto da avaliação de políticas educacionais isso pode parecer uma novidade, essas constatações não passaram despercebidas ao movimento negro. A luta pela igualdade de condições acusa os limites da igualdade “estática” e exige a participação ativa do Estado Brasileiro na consolidação de melhores condições para a população negra. Com a consciência política de que tais mudanças ordenam a implantação de políticas públicas focalizadas, nas décadas de 1970/80/90, o movimento negro estrategicamente mudou suas táticas e passou a lutar por dentro das instâncias de poder, em consonância com a luta de fora⁷⁶.

⁷⁶ Os intelectuais que se colocam contrários às políticas de ação afirmativa, em especial as cotas nas universidades públicas, e que adotam a explicação de “cópia”, transplante de outra realidade, em sua maioria, norte-americana (FRY, 2005; GOLDEMBERG, 2007), denotam desmerecer, ou no mínimo, desconhecer, a

4.3 Raça e educação: CF/88 e LDBEN nº 9394/96

A década de 1970 consolidou-se como o momento em que a denúncia da democracia racial, a luta pela desfolclorização da cultura negra e a reconstrução da identidade étnica levaram à reativação da categoria raça como forma de aglutinar identidades em torno de um objetivo político. Segundo Oliveira (2007), um essencialismo estratégico utilizado por parte do movimento negro como forma de luta política e cultural, de denúncia contra o mito da democracia racial. Os desdobramentos desse essencialismo, àquela época e hoje, remetem a uma questão de afirmação e orgulho pela raça e também uma reivindicação por direitos sociais, justiça redistributiva e educação de qualidade.

As acusações das lideranças negras contra a expulsão das crianças negras da escola e a falta de acesso a ela começaram tímidas, ampliando-se aos poucos para encontros organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro que culminaram no 1º Encontro Nacional de Entidades Negras, realizado em São Paulo em 1991. Num estudo analítico dos anais dos encontros, Constantino (2005, p. 253) destacou três aspectos comuns aos diferentes coletivos negros:

- reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra;
- denunciam, a partir de diagnósticos, a situação educacional dos negros;
- apresentam reivindicações e propostas de ação com o claro objetivo de reafirmar a real contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira, providência esta considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva.

A centralidade da educação acompanhará todas as reivindicações do movimento negro. À medida em que a educação é vista como indutora da forma de agir e pensar das pessoas, de inculcação de valores, e que estudos evidenciam a existência das desigualdades raciais na educação e o teor altamente discriminatório contido nos livros didáticos e paradidáticos, a principal bandeira de luta passa a ser políticas educacionais efetivas com o entendimento de que assim se mudam mentalidades, práticas e pensamentos. Tanto que, a partir de 1980, o movimento negro passa a exigir do Estado resoluções concretas para a população negra. Na metade da década, o movimento organizou encontros municipais e preparou um conjunto de reivindicações para ser apresentada na Assembléia Constituinte. Em

trajetória da população negra no Brasil, indispostos que estão a se abrirem para outras histórias possíveis. A participação política do negro no Brasil, desconhecida da grande maioria, sempre foi significativa, considerando o contexto, um país com uma tradição autoritária clientelista e paternalista.

1986, em Brasília ocorre a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, onde se elaborou a síntese das propostas.

Constantino (2005) descreve a forma limitadora como as reivindicações foram recebidas e agregadas na “Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, e constata que todos “*esses percalços ilustram o desinteresse dos membros da ANC [Assembléia Nacional Constituinte], e da imprensa em geral, pelo trabalho desenvolvido pela Subcomissão*”. Não obstante, os trabalhos dos interlocutores Benedita da Silva, Luiz Alberto Caó, Edmilson Valentim e Paulo Paim resultaram na aprovação de um anteprojeto, mas que também sofreu alterações na “Comissão de Sistematização”; consequentemente, na Constituição Federal de 1988 manteve-se a orientação genérica das três raças (branco, indígenas e negro) como valorização da diversidade e do multiculturalismo.

Na CF/88, de específico em relação à questão racial ficou a criminalização da prática do racismo, que tem um teor de punição individual, e não de combate ao racismo institucional e o enfrentamento da cultura do racismo, como foi encaminhado pelo movimento negro. E isso só foi possível pela luta de Carlos Alberto Caó que permaneceu na Comissão de Sistematização. A discussão de que o currículo deveria incluir o negro na História do Brasil e a História do Negro na África ficou dispersa em artigos.. Mais especificamente consta apenas no art. 242 “*o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo brasileiro*” (RODRIGUES, 2005, p. 255-257).

A constatação desses fatos acirrou os ânimos e a certeza do movimento negro da emergência de políticas de ação afirmativa para a população negra. As demandas, que mobilizaram vários grupos dos movimentos sociais na década de 1980 e 1990 em prol da Constituição Federal de 1988, estenderam-se à LDBEN/96. As demandas continham um sentimento explícito de inserção, inclusão e valorização da tradição e da cultura, para além do econômico. O foco na identidade cultural dos “novos”⁷⁷ sujeitos da cena política demandaram (e ainda demandam) reconhecimento político. Isso significa, dentre outras coisas, “sentar-se à mesa” de negociação, com voz e voto, participação igualitária nas instâncias decisórias do país e também uma melhor redistribuição não só de recursos econômicos, mas a fruição dos recursos culturais, de maneira equilibrada.

⁷⁷ Novos entre aspas, porque o Movimento Negro como veremos não se insere nesse contexto, tratá-lo assim nada mais é do que referendar o desconhecimento em relação à sua atuação cultural e política ao longo de toda a História do Brasil, em especial no pós década de 30.

Para refletir sobre o campo tenso que envolve história, cultura negra e a implantação de políticas afirmativas, Magalhães (1997a)⁷⁸ de uma forma muito própria nos ajuda na compreensão desse processo. Ele faz uma analogia entre o bodoque e a importância de se compreender a cultura brasileira a partir da relação passado-presente:

“Uma cultura é avaliada no tempo e se insere no processo histórico não só pela diversidade dos elementos que a constituem, ou pela qualidade de representações que dela emergem, mas, sobretudo pela sua continuidade. Essa continuidade comporta modificações e alterações num processo aberto e flexível, de constante realimentação, o que garante a uma cultura sobrevivência. [...] Pode-se mesmo dizer que a previsão ou a antevisão da trajetória de uma cultura é diretamente proporcional à amplitude e profundidade no recuo do tempo, do conhecimento e da consciência do passado histórico. Da mesma maneira como, analogicamente, uma pedra vai mais longe na medida em que a borracha do bodoque é suficientemente forte e flexível para suportar uma grande tensão, diametralmente oposta ao objetivo de sua direção (p.21)”.

A analogia do bodoque conecta-se com a afirmação dos limites da igualdade “estática”, feita pelo coletivo negro organizado. A retrospectiva histórica proposta leva às profundezas e impulsiona para frente. Investir nestes movimentos de conhecer o passado, mas não para negá-lo, possibilitou o salto qualitativo⁷⁹ nas lutas empreendidas pelo movimento negro “pela forma como passou a compreender e enfrentar sua missão e a relacionar-se com o sistema de poder e a sociedade” (PEREIRA, 2005, p.22). Por isso, mesmo com toda complexidade da luta dos negros no Brasil, alguns avanços, no campo das políticas públicas, tornaram-se viáveis nesta investigação.

Em termos macros, se por um lado, programas de combate à discriminação racial e projetos que apontam para a valorização da diversidade étnico-racial foram sinalizados por presidentes como José Sarney (1984-1985) e Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), ganharam mais visibilidade e ações efetivas a partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Vimos, na materialidade da implantação do art. 26-A dada a conhecer pelas duas secretarias do MEC - SEB e Secad, e pela Undime, que muito há por fazer em termos de articulação e ações sistemáticas de combate à cultura do racismo. Isto porque, a existência da desigualdade racial nem sempre é considerada no conjunto das ações pensadas para a

⁷⁸ Magalhães (1997) teve uma participação rápida na cena política cultural brasileira na década de 1970, mas que marcou de forma indelével as propostas da área na década de 1980. Sua tentativa de conciliar a cultura nacional, local, e mercado internacional, global, buscando forjar um caráter cultural próprio no contexto plural, remete a elementos muito interessantes sobre a cultura brasileira. Transitou em diferentes frentes, ora numa perspectiva dinâmica de entrelaçamento e negação de valores, e ao final oscilou entre a memória nacional numa perspectiva engessada que nega o movimento anterior, sem dúvida, considerando seu período de atuação durante o regime militar, é incontestável sua contribuição para o estudo da cultura no Brasil.

⁷⁹ Sobre os sentidos do termo salto qualitativo, ler também Tavares, 2006.

Educação Básica. Por isso, nota-se, um deslocamento das políticas de diversidade unicamente para a Secad, que conforme denuncia a maioria dos gestores da educação ouvidos neste estudo não conseguem atender à demanda da forma como se faz necessário.

Mesmo que em 2003, uma política social de combate ao racismo tenha sido institucionalizada como programa de governo Lula, essa valorização da cultura, das políticas de identidade não tiveram receptividade nem continuidade no âmbito da SEB nos anos seguintes a 2004. Assim, o conteúdo que impregna o artigo 26-A da LDBEN, além de resultar de um todo conflituoso e complexo que tem como principal protagonista o movimento negro; teve seu ápice na SEB, como política de governo, em 2003. Depois, a responsabilidade passou para a Secad (2004,), e pelas ações dadas a conhecer, os avanços em termos mais qualitativos, se concentraram no período de 2003 a 2006, quando uma equipe de **gestores proativos**, militantes/intelectuais vinculados ao movimento negro, convictos da necessidade do combate à desigualdade racial, atuavam na Coordenação Geral de Diversidade (CGDI).

Apesar de este todo em ebulição, que envolve a implantação do art. 26-A, não se tratar de uma prerrogativa da questão racial, a tensão notadamente foi potencializada pela cultura do racismo que a impregna. Conforme se depreende da citação abaixo:

“O processo de definição de políticas públicas encerra lutas de segmentos em função de determinados objetivos. E que somente questões que são socialmente problematizadas têm possibilidade de serem traduzidas em termos de políticas efetivas [...]. O seu raio de ação é diretamente proporcional à força da política e capacidade de organização que tenham os segmentos que a demandaram.” (AGUIAR, 2007, p.18).

As tensões que envolvem a implantação do art. 26-A desnudaram intensas disputas que ocorrem no interior do próprio aparelho de Estado, e mais, há uma resistência estruturada nas relações sociais baseada na crença da democracia racial, registrada na história do país. Com isso, a afirmação da autora de que a efetividade da política e o seu raio de ação “*é diretamente proporcional à força da política e capacidade de organização que tenham os segmentos que a demandaram*”, revelam a importância das lutas negras no contexto.

Se, por um lado, como sinalizou Aguiar (2007) “*particularmente, o Ministério da Educação é revelador das tensões e das disputas que se dão no momento da decisão*”; de outro, o movimento negro adentrou esse espaço pressionando por políticas afirmativas. Como desdobramento dessa forma imbricada de fazer política, os gestores da educação, sujeitos desta pesquisa, também inserem-se no processo; quando decodificam os signos da cultura negra, e, movidos por suas visões de mundo e convicções sobre a cultura negra, lançam-se na

implantação e no estudo da relação raça e educação, ou mesmo, quando a tratam como coisa menor no universo da desigualdade econômica. Esse conjunto de fatores, aparentemente díspares na forma, mas congruentes em sua materialidade, visto que formatam a política antirracista na educação básica, ordena a reconstrução de faces da história para a compreensão da relevância da cultura no âmbito das políticas públicas.

Nesses campos-de-força complexos da cultura, vimos que as políticas afirmativas são recepcionadas de diferentes maneiras. Sob a ótica neoliberal, ora aparecem como forma de cooptação, aí se apresentam como “políticas compensatórias”; ora passam a ser vistas como fator de disputa econômica acirrada, em função da luta por “espaços de cidadania”, e em termos do que isso pode significar no âmbito da divisão de renda e de ocupação de espaços públicos, até então apropriados como particulares por não-negros. No universo da gestão da Lei 10.639, a multiplicidade de recepções se amplia mais, aí, desdobra-se conforme as visões e convicções dos gestores da educação envolvidos.

Nesse emaranhado de posturas e registros, uma análise mais acurada constatou um distanciamento entre o movimento dos sujeitos sociais em suas arenas de decisão - a gestão da lei; as intenções, as práticas governamentais explicitadas nos documentos e sua aplicação cotidiana. Os documentos oficiais não são fidedignos com essas incongruências. A fragmentação da política não está posta nos documentos oficiais. Esses omitem a contradição e elegem uma visão harmônica e positiva do processo, que existe, mas ainda na sua fase embrionária, mais como projeção do que realidade. Para que o quadro divulgado se estabeleça muito há por ser feito, são necessárias avaliações periódicas e o monitoramento das ações para a correção do fluxo e do andamento da política, muito diversificada regionalmente.

O registro abaixo demonstra que o MEC não parece disposto a assumir o leme dessas modificações, mantendo-se como observador do processo:

“Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas em relação à diversidade e suas múltiplas dimensões da vida dos sujeitos. Essa sensibilidade vem se traduzindo em ações pedagógicas concretas de transformação do sistema educacional público em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade, o que demanda investimentos financeiros e adoção de políticas públicas.” (MEC, 2008: p. 29).

O panorama cultural e político traçado sobre a implantação do artigo 26-A demonstra que, embora haja mudanças em curso, na sensibilidade dos gestores sobre as políticas de diversidade, essas experiências não podem ser generalizadas, com o risco de torna-se uma leviandade. Este estudo tornou possível problematizar as afirmações deste trecho, sob três aspectos: i) a fragilidade da afirmação. Os dados estatísticos e esta pesquisa confrontam com a asseveração da *“transformação do sistema educacional público em um sistema inclusivo,*

democrático e aberto à diversidade”; ii) constatou-se a inexistência desta sensibilidade, de forma ampla, por parte dos gestores, conseqüentemente das escolas, em relação à diversidade sócio-cultural, e ainda, iii) a “sensibilidade” para investimentos financeiros não foi comprovada, constituindo-se no foco das justificativas dos **gestores ausentes/alheios** e também de **gestores sensíveis** para não implementarem a lei.

A análise revelou as tensões e os embates camuflados no conceito de diversidade, de cidadania e igualdade. Assevera-se assim, que essas terminologias vêm sendo utilizados nos documentos oficiais de forma imprudente, visto que um número considerável de gestores se nega a promover ações para a educação antirracista, que beneficiaria a sociedade brasileira como um todo, numa luta mais ampla de transformação das relações sociais.

Entre os discursos e as ações propagadas, no plano legal e o plano real, há um árduo caminho a percorrer, composto de sujeitos que se constituíram e são constituídos nas relações sociais da sociedade capitalista, opinam e interferem na política pública, quer o sistema reconheça isto ou não. Essa atitude por parte do MEC que segue a cartilha da universalidade torna-se compreensível, mas no âmbito dos estudiosos das políticas públicas nos parece inconcebível. A utilização do método dialético exige enfrentar a essência dessa realidade pulsante.

A aplicação dessa política de ação afirmativa situou-se na encruzilhada entre relevância cultural e social (valores culturais e espaços públicos de cidadania), eficiência técnica e desarticulação possível da concentração de renda. No âmbito da avaliação de políticas públicas, o reconhecimento dos costumes, da cultura, das visões de mundo sobre a pertença étnico-racial colidiu com os limites estreitos de uma dada visão instrumental de analisar política, com base nos investimentos e resultados obtidos. Avaliar em consonância com as demandas sociais exigiu mergulhar no universo da cultura e da cultura política desveladas nas formas de pensar e agir dos gestores da educação, conseqüentemente, observar os diferentes impactos destas ações sobre o Estado.

Este estudo sobre políticas públicas ordenou um olhar sobre a população negra, que se irradiou para o povo brasileiro, e desse para a cultura e a cultura política. Assim, adentrou-se nos micro-espacos daqueles que são os responsáveis pela gestão da educação na “ponta”, os gestores municipais, possibilitando captar o jogo de tensão que envolve as disputas por políticas educacionais, especificamente estas de caráter racial. Com isso, este estudo ao recuperar os diferentes sujeitos históricos do processo determinou uma volta ao passado, desnudando as demandas do movimento negro enfrontadas na cultura e na política brasileira, foram e são posturas que agilizam ou emperram uma política pública.

Em se tratando de políticas educacionais constatou-se que o enfoque universalista, ancorado na democracia formal, pulveriza as diferenças numa pseudo-igualdade de participação, de “compensação” pela exclusão, que camufla, oprime, engana. Por outro lado, em relação a leituras marxistas focadas na desigualdade social, revelou os limites de interpretações de cunho economicista. Em nenhum momento a luta do movimento negro está contemplada nessas análises das artimanhas do capital, seja para denunciar ou extrair suas máscaras⁸⁰, com isto não é possível captar a potencialidade desses movimentos contestatórios.

Não obstante a importância das análises marxistas sobre o sistema capitalista, a ebulição causada pelo movimento negro e os **gestores proativos**, na defesa de suas visões de mundo, cultura e políticas de identidade, por mais fluídas que estas pareçam ser, constituem-se em demandas que incidem novas problemáticas para a educação brasileira, e ordenam serem consideradas nos estudos sobre políticas educacionais.

Boto (2005) no trecho abaixo resume bem essa constatação:

“O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas” (p.779).

Em razão do exposto, há de se ter outro olhar sobre as políticas educacionais à luz dos projetos societários distintos. O quadro desvelado é complexo, cheio de idas e vindas, mas nem por isso, superficiais. São tensões sócio-político-culturais originadas no território onde foram gestadas, nos jogos de disputa política e/ou nos diferentes sistemas de ensino, materializam resistências à opressão e à exclusão, num contexto de cooptação, assimilação e contestação. A avaliação da política, nessa forma ampla, trata “de apanhar as determinações que permitam entender e desconstruir as alienações que imobilizam a condição humana e liberar suas energias emancipatórias” (TERTULLIAN, 2004, p.4 cf. SANTOS, 2008, p. 80).

⁸⁰ O termo utilizado extrair, diz respeito à crítica que se faz ao “marxismo-economicista”, que elege o econômico como a única forma de analisar o curso da história. Defende-se aqui o peso da cultura também como motor da história, por entender que a leis sociais da sociedade contemporânea sinalizam para a força política dos movimentos sociais, de outra feita, a escola, embora ainda seja um local de reprodução das relações dominantes, é vista como um lócus potencial para o revigoramento de outras formas de lidar com o mundo material, formas menos individualistas e meritocráticas, e mais coletivas e justas. Leva-se em consideração, o tratamento interpessoal, dir-se-ia direitos humanos, e a sobrevivência do planeta, com referência à questão ambiental.

Diante do exposto, em resposta a primeira questão⁸¹, entende-se que a atuação consistente de militantes do movimento negro impeliu alguns redesenhos nos projetos pensados para a educação brasileira. Não com a intensidade desejada e necessária, mas num processo de avanços, recuos e reformulações possíveis. De outra parte aponta para adequações das propostas traçadas em vários encontros e seminários organizados ao longo dos anos pelo coletivo negro.

Assim, o estudo da cultura negra em suas diferentes facetas firma-se como essencial no estudo de políticas educacionais. A inclusão da temática racial nos currículos escolares, como proposto nas Diretrizes Nacionais, pode levar à construção de uma identidade negra positiva por parte dos negros e ao respeito da cultura negra por todos os cidadãos, contribuindo assim, para uma formação identitária, mais condizente com a realidade diversa e plural nacional.

Esta seria uma forma de romper com o sistemático estranhamento de si mesmo que atinge a população negra em espaços embranquecidos, como tem se mostrado as salas de aulas em diferentes etapas da educação, em especial no ensino superior. Outra possibilidade, ao divulgar uma imagem mais real sobre as causas da desigualdade racial, é atuar sobre o medo que atinge os educadores, conforme constatado por muitos **gestores proativos**; toda vez que um grupo mais afeito e com mais domínio da temática racial abala suas convicções sobre a democracia racial, e mostram que, muitos profissionais da educação, alimentam a cultura do racismo, quer saibam disto ou não.

As inferências acima só se tornaram possíveis porque o movimento do bodoque foi aplicado, e outros lados da história da cultura negra do Brasil, desvelada, e, porque avaliaram-se as formas de pensar e agir de **gestores** sobre a implantação do art. 26-A.

Na continuidade, o objetivo agora é refinar a avaliação e verificar como se comportam os **gestores proativos**, que responderam ao questionário entregue nos encontros promovidos para a proposição de políticas nacionais de igualdade racial, no sentido de responder a segunda indagação: De que maneira a experiência social, as visões de mundo e as convicções interiores de **gestores proativos**, singularizam os encaminhamentos da gestão do art.26-A/Lei 10.639/2003, nos municípios?

⁸¹ Em que medida o estudo do ativismo e militância do movimento negro na interface com a educação, redesenha a cultura brasileira e lança luz sobre o estudo de políticas educacionais?

4.4 Visões, convicções e ações dos gestores proativos na implantação do art. 26-A/Lei 10.639

Esse item busca atender o terceiro objetivo deste capítulo e versa sobre as visões, convicções e estratégias utilizadas por diferentes **gestores proativos**, para ultrapassar as dificuldades materiais, econômicas e culturais e implantar, dentro do possível, o art. 26-A. No conjunto, tenta-se perceber como o movimento para a educação das relações étnico-raciais é absolvido pelos principais gestores do processo, aqueles que estão no “chão da escola”, nas Secretarias de educação, nas universidades e/ou nos movimentos sociais, em funções diretamente ligadas à aplicação do art. 26-A. No geral, são gestores, coordenadores de Fóruns de Diversidade e Educação das relações étnico-raciais, NEABs, movimento negro, movimentos sociais e representantes da sociedade civil organizada, que se deslocaram de seus municípios e estados e se dirigiram a Brasília para encaminhar a demandas de seu coletivo, inserindo-se no campo de forças que envolve toda política pública.

Nesses espaços públicos, Conferências e Fóruns, as maiorias, motivadas por suas convicções e visões de mundo se expressam com muita propriedade na defesa das propostas de seus municípios. Nessas arenas culturais e políticas, esses **gestores** da lei, desnudam suas formas de percepção-las e lutam por incluir as orientações tiradas nas instâncias municipais, no seletivo grupo de propostas que irão compor a política nacional de promoção da igualdade racial.

Tal fato, e, por entendermos que a consolidação de relações mais democráticas, que considerem a equidade de tratamento entre brancos e negros, torna necessário que a luta antirracista se amplie e se embrenhe por todo os sistemas de ensino, considerou-se as motivações e convicções dos gestores que implantam o artigo 26-A revelada na amostra, sem focar, obrigatoriamente, nas especificidades das práticas que diferencia militantes negros e não militantes. Pois, mesmo que, reconhecidamente, a luta anti-racista tenha sido desencadeada por um combativo e ativo movimento negro, para a transformação da sociedade brasileira a luta antirracista carece ganhar maior amplitude e merece alçar posição de destaque na gestão da educação básica que se pretende democrática.

Assim, a especificidade que envolve a gestão de militantes negros foi destacada na mesma medida que os demais gestores da lei antirracista, visto que o objetivo é ressaltar a capilarização da cultura negra em sua face positiva, de afirmação da cultura afro-brasileira, assumida pelos profissionais da educação, militantes e não militantes, que se tornaram parceiros, convictos da importância da temática racial no âmbito das políticas educacionais.

De outra parte, diversamente do capítulo anterior, em que os dados foram compilados junto a SEB, Undime e NEN, e mais cento e trinta e três questionários coletados pela Carta-Consulta do NEN, respondidos por gestores, dirigentes e técnicos lotados nas Secretarias de Educação federal, distrital, estaduais e municipais; o material analisado agora são trinta e nove questionários adaptados da Carta-Consulta, mas coletados junto aos gestores participantes dos GTEs e estão, direta ou indiretamente, envolvidos com a implantação da Lei em seus municípios de origem ⁸²(Quadro 6).

O mapa regional traçado no capítulo anterior, com base no material do NEN e registros do próprio Núcleo, demonstrou i) o peso da cultura na aplicação de políticas educacionais, e, em se tratando da questão racial especificamente, ii) que as visões de mundo e convicções dos gestores tem um peso considerável, embora diverso, no processo da implantação. Sinalizou ainda que iii) a cultura negra se capilariza na aplicação da lei, seja como afirmação e/ou negação, e por fim iv) desvelou indícios que permitem afirmar que há uma cultura do racismo latente no descumprimento do dispositivo legal.

Assim, norteadas pela segunda indagação ⁸³, o conjunto de trinta e nove respostas que exploram as visões e convicções dos gestores proativos presentes em eventos voltados para a promoção da igualdade racial, em Brasília, serão divididas em: I Bloco - Implantação da lei, desenvolvido neste capítulo 4 e, II Bloco - raça e classe, a ser analisado no capítulo 5, parte II.

Lei As reflexões a seguir tratam das visões e ações dos **gestores proativos** sobre a implantação da lei.

I BLOCO - IMPLANTAÇÃO DA LEI

4.4.1 Perfil dos respondentes sobre a implantação da Lei 10.639/2003, coletados em Brasília de abril a junho de 2009

Este bloco de respostas trata das formas de ver e perceber dos **gestores proativos**. Em sua maioria são coordenadores dos Fóruns Estaduais ou Municipais de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais ou instituições similares, representantes do movimento

⁸² Em sua maioria são coordenadores dos Fóruns Estaduais ou Municipais de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais ou instituições similares, representantes do movimento negro e outros movimentos sociais indicados como delegados por suas localidades e/ou professores ou técnicos da educação interessados e envolvidos com as políticas de diversidade.

⁸³ De que maneira a experiência social, as visões de mundo e as convicções interiores de **gestores proativos**, singulariza os encaminhamentos da gestão da do art.26-A/Lei 10.639/2003, nos municípios?

negro e outros movimentos sociais, professores, técnicos da educação interessados e envolvidos com as políticas de diversidade; participantes dos eventos realizados em Brasília indicados como delegados por suas localidades (Quadro 6) para defenderem suas propostas no cenário nacional.

As informações obtidas junto aos **gestores proativos** serão mencionadas naquilo que complementam o delineamento da cultura do racismo no universo da implantação do art.26-A. Na continuidade da metodologia adotada no capítulo anterior, optou-se por agregar os dados e destacar as respostas mais relevantes. Tanto a terminologia adotada para identificá-los neste estudo, **gestores proativos**, quanto o percurso metodológico tornou-se possível pelos respondentes serem, em sua maioria, militantes, ativistas e/ou envolvidos com a causa racial, talvez por isso, foram mais criteriosos e detalhistas em suas informações.

Outro ponto considerado foi as diferentes metodologias de coleta de dados. Os informantes da Carta-consula do NEN estavam com seus arquivos disponíveis e tiveram tempo para organizarem os dados; os respondentes em Brasília, não. Responderam a partir do envolvimento com a implantação, percepções e convicções sobre o processo.

A distribuição das respostas e as atribuições dos respondentes estão expostas nos quadros seguintes.

Quadro 6.
Localidades de origem dos gestores respondentes dos questionários
sobre a implantação da Lei 10.639/2003 - Brasília, 2009

Regiões	Total de Informantes	Municípios/Estados representados	Distribuição
Sudeste	08	Belo Horizonte/MG	01
		Divinópolis/MG	01
		Guarda-Mór/MG	01
		Montes Claros/MG	01
		Uberlândia/MG	01
		Teresópolis/RJ	01
		São Paulo/SP	02
Sul	05	Curitiba/PR	03
		Porto Alegre/ RS	01
		Florianópolis	01
Centro - Oeste	13	Distrito Federal	09
		Goiás	03
		Mato Grosso	01
		Mato Grosso do Sul	01
Nordeste	07	Salvador/Bahia	01
		Recife/Pernambuco	01
		Rio Grande do Norte	02
		Paraíba	01
		Aracajú/Sergipe	02
		Manaus/Amazonas	01

Regiões	Total de Informantes	Municípios/Estados representados	Distribuição
Norte	05	Pará Palmas/Tocantins	02 02
Total Geral			39

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

No conjunto dos trinta e nove questionários, o maior número de representantes foi da região Centro-Oeste, seguidos da região Sudeste, Nordeste, Sul e Norte, mas isso não interfere na qualidade das respostas, pois elas foram consideradas pela relevância do conteúdo e não por amostragem (Quadro 7).

Outro ponto que não interferiu no encaminhamento descrito foi as funções distintas dos participantes nos eventos, para discutir políticas de promoção da igualdade racial. Tal fato não inviabilizou a utilização das tipologias de gestores propostas neste estudo; pelo contrário, estruturou-o ainda mais. As adjetivações adotadas centram-se nas visões e convicções dos gestores da lei, independentemente do cargo ou função que ocupam; e são gestores da Lei porque assim se portaram. Numa conjuntura de igualdade “estática”, sob o império da lei, esses **gestores proativos** assumiram os caminhos forjados pelo movimento negro, e, à sua maneira e dentro do possível, veêm-se implantando uma educação antirracista em contextos, mormente, refratários à discussão racial.

Quadro 7.

Tipos de representação dos gestores sobre a aplicação do art. 26-A

Lei 10.639/2003. Brasília, 2009.

Tipos de Representação/Funções	Distribuição quantitativa de representantes
Profissionais da Educação (Professores e técnicos em educação de Secretarias municipais sem cargos de coordenação)	04
Representantes de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros/NEABs	02
Coordenadores/as de Fóruns de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais e similares	09
Representantes de movimento negro	08
Representantes de movimentos sociais	02
gestores/as públicos federais, estaduais e municipais (municipais com cargos de coordenação)	10
Sociedade civil	02
Estudantes	01
Total	38

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

Como se depreende do Quadro 7, apesar das diferentes visões sobre a materialidade de implantação da Lei e sobre a relação raça e classe⁸⁴, há uma particularidade que une esses gestores. Mesmo que, quatorze assumam serem gestores, de fato, e vinte e quatro sejam militantes, coordenadores de NEABs e representantes da sociedade civil, pressupõe-se que, no geral, eles têm um grau maior de envolvimento com a temática racial. Assim, a maioria foi considerada **gestor proativo**. Isto porque os relatos revelam, com uma única exceção, que estão convictos da importância da questão racial para a qualidade da educação brasileira e adotam as políticas públicas como um canal importante de diálogo com o poder público. Com isto, reorientam tendências no estudo da cultura política brasileira. Sabe-se ainda que, apesar da positividade dessas ações, estas ainda são incipientes e insuficientes para abalar o quadro de desigualdade racial e social do país, mas sinalizam o potencial destes filetes contestatórios rumo à democracia.

Considerando que as sociedades democráticas são aquelas nas quais ocorrem reais participações dos indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto real participação deles no rendimento da produção. Isto exige não só mecanismos de distribuição da renda, mas coletivização das decisões e garantias suficientes para a preservação dos valores e da cultura dos diferentes cidadãos. Este é um panorama distante da realidade brasileira⁸⁵. Nestes termos e alicerçada nas teias e condições em que os sujeitos constroem e reconstroem sua história é possível dizer que as posturas dos **gestores proativos** são filetes contestatórios da ordem, pois, de fato, o são. Destacá-las é uma forma de dar visibilidade às possibilidades que tais práticas carregam desde que se ampliem e se fortaleçam. Conforme alertado por Gonçalves e Silva (2004) e os gestores do NEN, a implantação da Lei exige que a educação não seja tratada com improvisações ou como “aventura”.

Neste estudo, várias ações demonstraram que novas formas de apropriação da educação estão em curso. As visões e convicções de **gestores proativos** aceleram esse processo, pois apontam para a igualdade dos cidadãos independentemente do pertencimento étnico-racial. Igualmente, contribuem para preservar a ideia e principalmente a consolidação do Estado de Direito. Desconsiderar o potencial desses filetes contestatórios, ações concretas, sufoca a utopia e posterga, ainda mais, as transformações das relações raciais e sociais no país.

⁸⁴ II Bloco - Visões e convicções dos **gestores proativos**, sobre raça e classe, Capítulo 5 – Parte II.

⁸⁵ Baseado em Vieira (2007).

O objeto proposto, avaliar a relação raça, classe e educação, por meio da materialidade da política antirracista vai aos poucos desvelando o acerto na escolha do método dialético como o caminho da análise. Ao determinar que se junte a parte ao todo, foge-se da falsa complexidade e do desligamento entre discurso e atos concretos (VIEIRA, 2007). Torna possível mostrar que raça e classe não estão apartadas quando se trata de educação de qualidade e mudanças efetivas na realidade. Este estudo mostrou que história, cultura e política são imprescindíveis quando se pretende sair da aparência e aprofundar nexos no multifacetado universo das políticas públicas.

A participação em fóruns e conferências, dentre outros objetivos, visam a avaliar e coletar sugestões para aprimorar a política nacional de promoção da igualdade racial, e transformam-se numa arena de valores e convicções quando os diferentes sujeitos se unem para legitimá-lo como uma instância deliberativa nos rumos que querem e acreditam para a educação nacional.

As descrições das respostas coletadas nesses espaços, busca traçar a visão dos gestores sobre a implantação da lei, visto que se deslocaram para Brasília com a atribuição de colaborar com o formato da gestão proposta pelo Governo Federal e suas secretarias. Entretanto, se esta era a orientação, para muitos, a principal motivação era a legitimidade da causa, a promoção da igualdade racial, por centralidade na questão.

Neste contexto, segue a análise das quatro questões sobre a implantação da Lei feita aos trinta e nove **gestores proativos** presentes em Brasília.

Questão 1: Você tem conhecimento da alteração do artigo 26-A? E sobre o conteúdo alterado?

Essa primeira questão busca captar o alcance da visão dos **gestores**⁸⁶ sobre a alteração no art. 26-A a partir da Lei 10.639/03.

⁸⁶O maior número de respondentes que não sabiam sobre os conteúdos do art. 26/A, e não o associavam à Lei 10.639/2003 ocorreu nas Pré-Conferências e na Conferência Distrital de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (PV-09). Essa constatação motivou a inserção desta pergunta nos outros eventos, em que haveria uma presença maior de **gestores** de outras regiões. O objetivo era perceber de que forma a referência direta ao art. 26-A era decodificada pelos principais envolvidos presentes dos GTE's. Constatou-se que o desconhecimento basicamente se restringiu aos respondentes do Distrito Federal; de outra parte, averiguou-se que a denominação "Lei 10.639/2003" está muito mais enfronhada no imaginário dos **gestores** da educação, daí em alguns momentos, sem prejuízo do objetivo da tese, menciona-se art.26-A/Lei 10.639. Primeiro o artigo, pelo que representa a alteração da LDBEN em termos de luta do movimento negro; segundo a Lei 10.639/2003, pelos mesmos motivos, mas principalmente por ser mais conhecida do grande público.

Quadro 8.
Você tem conhecimento da alteração do artigo 26-A?
E sobre o conteúdo alterado?

Tipos de Respostas	Quantidade de respondentes
Sim	22
Não	03
Pergunta Verbal/PV	09
Não Informaram/NI	05
Não Sabe/NS	00
Total	39

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009⁸⁷

Os dados demonstram que dentre nove respondentes que pediam esclarecimentos sobre a questão 1; oito são do Distrito Federal (DF). Esses não associaram o art.26-A à Lei 10.639/2003. A falta de conhecimento dos participantes do GTE do Distrito Federal não se repetiu com os demais gestores, talvez, porque a referência ao art. 26-A trata-se de uma alteração recente, de 2008, já a Lei 10.639/03 está mais enraizada e os respondentes se familiarizaram mais com ela.

Nas Conferências notou-se o movimento de LGBTTTs⁸⁸, mais combativo e informado sobre suas demandas específicas, que o movimento negro. No Distrito Federal, embora não se possa afirmar desconhecimento, no geral os representantes LGBTTTs demonstraram pouco interesse com a questão racial nos espaços educacionais, focando mais nos aspectos relacionados à saúde da mulher negra e à intolerância sexual⁸⁹. A implicação dessa desarticulação aparente entre os movimentos sociais no DF merece aprofundamento naquilo que representa em termos de minar as possibilidades de reversão dos jogos do poder, em que se busca fragmentar a luta. De imediato, o desconhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo da lei, incide justamente na qualidade da educação no DF e fragiliza as práticas de educação das relações étnico-raciais.

Questão 2: Como está a implantação da Lei 10.639/2003 em seu município/Estado?

⁸⁷ Pergunta Verbal/PV: mapeia o conhecimento sobre a terminologia “artigo 26-A da LDBEN”.

⁸⁸ Formas de expressão da sexualidade L - Lésbicas, G - Gay, B - Bissexuais, T - Travestis, T- Transexuais, T – Transgêneros e s - simpatizantes. Fonte: Documento do NUDIN - Núcleo de Atenção à diversidade e intolerância sexual, religiosa e racial, entregue no evento. Diário Oficial do Distrito Federal, Portaria nº 83, de 08 de maio de 2009.

⁸⁹ Essa impressão delineou-se pela técnica da observação-participante adotada durante a coleta de dados, na aplicação de questionários, em Brasília. No documento do NUDIN - Núcleo de Atenção à diversidade e intolerância sexual, religiosa e racial, entregue durante a II COPIR, consta “O foco principal do NUDIN é dar subsídios para que todas as pessoas tenham o direito de estabelecer relações humanas amparadas na fraternidade e no respeito diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdades”.Nota-se embora haja referência à diversidade sexual, racial e religiosa, a sequência não foi aleatória. Os representantes dos movimentos LGBTTTs demonstraram priorizar à diversidade sexual.

A segunda questão busca captar as percepções e convicções dos gestores sobre a implantação do art. 26-A/Lei 10.639/2003 em seus municípios de origem.

O Quadro 9 corrobora o panorama traçado da descontinuidade da política nacional de promoção da igualdade racial. Entretanto, os **gestores** desta etapa demonstram ser mais sensíveis à falta de articulação existente entre as diferentes instâncias do governo federal, estadual e municipal. O grau de aprofundamento das respostas confirma uma visão mais amadurecida do processo de implantação do art. 26-A. Os **gestores proativos** são mais críticos em relação à ausência do poder instituído.

Quadro 9.
Como está a implantação da Lei 10.639/2003 em seu município/Estado?

Respostas sobre implantação da lei	Quantidade de respondentes
Pontos Negativos	
Estado e/ou município ausente/Professor sem apoio	8
Lei não é obedecida	2
Desinteresse pela temática racial no Brasil	2
Resistências dos Profissionais de Educação	1
Desconhecimento dos Conteúdos	1
Lentidão na implantação/Ações pontuais	13
Carência de Recursos	01
Protagonismo do Gestor	01
Fase de Implantação (sem críticas)	08
Sem informação	02
Total	39

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

Na percepção dos gestores, destacadamente, o maior problema da política de igualdade racial é a lentidão agregada à falta de articulação da política, as quais resultam em ações pontuais; tornando-se o maior empecilho para a implantação da lei. O segundo motivo atrela-se ao primeiro, oito gestores reafirmam a ausência dos órgãos competentes como entrave para o sucesso da lei, e pela lógica, se juntam à resposta “professores sem apoio”. No conjunto, Estado ausente, professores sem apoio para implantar a Lei resultam em lentidão e implantação deficitária.

Diferentemente dos gestores respondentes da Carta-Consulta do NEN, a falta de recursos financeiros é pouco citada por esse bloco de **gestores proativos**. O Quadro 9 demonstra um descompasso na centralidade da lei em relação aos **gestores ausentes/alheios** e

gestores sensíveis, respondentes das Secretarias de Educação, e os **gestores proativos**, convictos da importância da implantação da lei.

Os primeiros, **gestores ausentes/alheios** e/ou **sensíveis**, registraram no Capítulo anterior, a falta de recursos e de material como justificativa para a ausência de formação continuada sobre a temática da lei; já naquele bloco de questionários resultantes da Carta-Consulta, os **gestores proativos** demonstravam um olhar acurado sobre as reações desencadeadas nos profissionais da educação/cursistas, em especial o medo e a resistência. Muitos compreenderam essas reações como resultado do trabalho desenvolvido com a lei, visto que a temática racial abalava suas crenças interiores sobre a existência da democracia racial no país. De forma mais burilada, à ausência do Estado, no conjunto das respostas coletadas diretamente com **gestores proativos**, participantes da arena que define as políticas para a promoção da igualdade racial nacional, atrela-se a cultura do racismo. Os **gestores proativos** analisados agora elencam o desinteresse pela temática racial como o principal motivo pela lentidão na implantação.

Para esses, o alheamento por parte do MEC desvela-se no silêncio ou em ações pontuais. Conseqüentemente, talvez por isso, os **gestores proativos**, quando lançam o olhar sobre suas práticas, à luz do conjunto das ações governamentais, não fazem crítica, apenas registram sobre a Lei “em fase de implantação”. Há de se saber se esta informação, desprovida de maiores esclarecimentos, remete à falta de confiança na ação das instituições governamentais e/ou à constatação de que dentro do quadro, estão fazendo o possível. Conforme levantado, essa resposta não pode ser avaliada desconectada da história, da cultura e da política nacional.

O processo de participação dos movimentos sociais nas instâncias de poder está para além da cooptação e acomodação como quer fazer crer a tendência neoliberal e na leitura enviesada de marxistas “economicistas”. Já de início a indicação foi mergulhar no campo empírico referente à implantação do art. 26-A e captar na materialidade desta política, as novas possibilidades forjadas na arena política, a partir da dimensão social e cultural aberta pelos processos de emancipação política encabeçadas pelo movimento negro, e que ganharam corpo desde meados do século XX.

O foco nas práticas do movimento negro e o detalhamento cuidadoso das ações do NEN elucidaram o nexa da retomada do conceito de maiorias ativas, como critério de soberania popular; senão pelos resultados efetivos já conseguidos, pela força propulsora que a cultura, por meio das convicções, visões de mundo e ações dos gestores carregam.

A ideologia que sustenta os militantes negros extrapolou o espaço restrito do ativismo e convenceu um número considerável de cidadãos anônimos, sobre a injustiça da desigualdade racial e a gravidade registrada nos indicadores sociais. Dessa maneira, as visões e ações dos gestores situam-se no contexto amplo de visibilidade da desigualdade racial, que movimentou a sociedade brasileira e entrou como pauta na agenda governamental (se bem que já esteve mais visível). Como formas de se opor ao engessamento da visão materialista “economicista” da história e da tendência neoliberal de análise, em que as políticas afirmativas são tratadas como mecanismos de controle social. Todavia, elas são muito mais que isto. Se por um lado, as ações afirmativas exercem mesmo este papel, de controle; de outro, são formas de apaziguar os costumes, os valores e possibilitar a governabilidade conforme as regras de mercado.

Se para algum leitor menos avisado ambas as interpretações fazem parte da mesma lógica, esta é uma compreensão limitada. Quando o poder cede, o faz por pressões sociais que arrancaram do Estado espaços e lugares, redefinindo rumos. Pode-se pensar na história focando no Estado, industriais, empresários, uma infinidade de sujeitos e entidades que se apropriam dos lucros a partir da exploração legal ou ilegítima dos bens circulantes. Uma outra face desta realidade revela que quanto este mesmo Estado cede para atender as demandas dos movimentos sociais, o que está em jogo é a força das convicções que orientam as estratégias efetivas de lutas. Tomadores de decisão e acadêmicos ao colocarem à margem elementos importantes da cultura negra infiltradas nas políticas educacionais, não se aprofundam na compreensão do porquê agem assim, muito menos notam que suas leituras superficiais da realidade foram contrapostas pela história de luta do movimento negro. Lutas que determinaram outros rumos para a política educacional brasileira e que apontam, não com a força e junção que se faz necessária, novas relações para a construção da cidadania.

Diante desta constatação, faz-se necessário adentrar nos meandros da implantação, com base nos gestores ouvidos, para compreender melhor o emaranhado da luta cotidiana na implantação do art. 26-A.

Questão 3 : Sua Secretaria tem realizado atividades de formação continuada para os professores sobre história africana, afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais? Quais as principais dificuldades sinalizadas nesse sentido?

As repostas a essa questão desvelaram uma multiplicidade de ações entre os municípios e singularidades no envolvimento dos **gestores** com a temática racial. Mesmo os **gestores proativos** respondentes à Carta-Consulta do NEN, lotados nas Secretarias de

Educação (não necessariamente envolvidos com a discussão de políticas de promoção da igualdade racial) já mostravam um grau de compreensão acurado do processo de negação à temática racial por parte dos pares, profissionais da educação. Nesse bloco de respostas, em que os envolvidos são **gestores proativos**, as análises adquirem uma complexidade ainda maior.

Não só o coletivo negro, NEN, pode ser citado como determinante na reordenação da política racial das secretarias de educação do Estado de Santa Catarina e adjacências, a entrevista concedida pela gestora Proativa de Santarém/PA⁹⁰ segue o mesmo curso. E permite mostrar que militantes/graduados, quando assumem a função política de gestores/as nas secretarias de educação, a cada decisão tomada o crivo é as suas convicções e visões de mundo, em meio às ingerências externas e às mediações inevitáveis. No conjunto da implantação desta ação antirracista, as motivações interiores têm feito a diferença.

Esta gestora de Santarém/PA, militante, atuante na formação de lideranças em comunidades quilombolas, ex-professora da UFPA e graduada em psicologia, relata que foi convidada a assumir a coordenação do Fórum de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais, mas que protelou a decisão em virtude de sua visão de “movimento social”. A primeira dificuldade enfrentada foi de natureza pessoal, cultural e política. Para ela estar no Estado parecia-lhe *‘uma ideia de enquadramento’*. A ideia de que ir para a Secretaria de Educação *‘era se vender para o governo’*. Tinha a seguinte convicção *“ou eu entrava ou ficava de fora reclamando que as pessoas não faziam. Eu me senti no compromisso de assumir o cargo [...] entrar, criar, depois deixar a coordenação, esse foi meu pensamento”*.

Nas metas pensadas pela **gestora proativa**, constata-se o sentimento de que o movimento era para sempre e a gestão, passageira. E, enquanto estivesse na função, iria atuar, organizar e auxiliar, em seguida, sair. Ela sabia que a implantação da lei, que inicialmente enfocou as comunidades quilombolas, determinava várias reflexões e estratégias de implantação.

O segundo obstáculo a ser enfrentado foi de natureza cultural e social. No Pará e na Amazônia como um todo é difícil as pessoas negras se identificarem como tal, porque a maior visibilidade é para os indígenas e/ou o caboclo. O negro praticamente não era “visto” no contexto local e não se identificava como negro; não obstante, sofria todos os impactos da cultura do racismo- no isolamento, na falta de recursos e condições básicas de sobrevivência.

⁹⁰ Entrevista concedida nos dias 28 e 29 de junho de 2009.

Em meio a essa constatação a entrevistada relembra os conflitos de foro íntimo pelos quais passou:

“Quando ia falar em público em nome do governo, eu não conseguia. Eu falava como entidade civil organizada, como militante negra. O movimento negro me ouvia e dizia: tu não falas como governo, mas como movimento negro.” (SANTARÉM/PA).

As mediações desses espaços de cidadania impregnavam e se cruzavam na mente dessa gestora, e ela verbalizou isto. Tanto que redefinir formas-pensamentos-attitudes foi um exercício necessário. Na condição de representante no Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo, ela precisava se colocar como representante da Secretaria, então comunicava aos parceiros/militantes que se organizassem, pois o cargo exigia que ela assumisse outras demandas e que não poderia apenas ficar articulando políticas antirracistas. Por outro lado, ela sentia que em nenhum momento deixava de atuar em defesa da causa racial.

A postura adotada fez com que ganhasse legitimidade nas negociações com os quilombolas, os quais ela não abandonara, com a secretaria e que, até então tinha dificuldades de trânsito junto às comunidades tradicionais, e quebrou a resistência de militantes contrários à sua participação na gestão governamental. A leitura que a **gestora proativa** faz da sua atuação demonstra, que apesar das constantes reformulações do planejado, não havia improvisações inconsequentes. Ela explica que *“a estratégia utilizada era construir tudo coletivamente, nada era proposto à Secretaria sem que houvesse, primeiro, um pacto com o movimento negro”*.

Para exemplificar a forma conflituosa com que essa política foi construída em Santarém, a gestora conta o caso de uma comunidade quilombola que não possuía escola e para tanto mandava suas crianças e jovens para outras localidades para estudar. Além da distância e do transporte precário, a Secretaria de Educação não conseguia conter a evasão dessas crianças, elas se recusavam a estudar fora da comunidade. Por meses a fio, a gestora do Fórum tentou convencer o poder público da necessidade de construção de escola na comunidade para reverter a situação. Como não conseguiu, ela tentou uma articulação ousada, exigiu que o movimento negro pressionasse o governo e a ajudasse na estratégia pensada. Ela fez um ajuste com o movimento, acordaram que as aulas seriam dadas na igreja, nas casas em qualquer lugar da própria comunidade, as crianças quilombolas não iriam mais à escola externa. Desta feita, ela colocou seu cargo na “berlinda”, mas ninguém da Secretaria sabia do acordo. Resultado: de quinze crianças frequentes o número passou para cento e quatorze nas salas de aula alternativas. Como a situação era insustentável e precária, a gestora, em parceria

com o movimento negro local, conseguiu comprovar a urgência da escola dentro da comunidade, e não nas redondezas, pressionou o poder público e conseguiu a construção da escola.

Além disto, foram realizados cursos de formação continuada para os quilombolas, em parceria com a Secad/MEC, encontros de história e outros programas como o “Saberes da Terra”. Informa ainda, que a ideia não era formar especialistas, mas “mexer no currículo, mexer em tudo, e com todos, gestores, professores”.

De 2007 em diante, o movimento negro passou a atuar também nas escolas urbanas, paralelamente à luta por uma mudança de mentalidade, para que a “temática fosse da Secretaria de Educação e não da coordenação do Fórum”. Se havia alguma reunião da Secretaria e a coordenação étnico-racial não era chamada, a gestora participava mesmo assim e se colocava. Nunca foi repreendida pela secretária, contava com o apoio da coordenação estadual, que também tem um militante/técnico como gestor do Fórum Estadual de Diversidade e Educação Étnico-racial. Entretanto, as dificuldades são muitas, os recursos poucos, e entende que o Estado trata a Lei de uma “forma doméstica”, explica: *“tudo para conseguir é difícil, é como se estivessem me fazendo um favor, já fui chamada de ‘pidona’, agora passei a exigir” (sic)*.

Demonstrando uma percepção ampla do processo, ela conclui sua avaliação geral da política antirracista no país *“fora o Plano Nacional para a implantação das Diretrizes eu não vejo nada”*. Sobre os Fóruns, reconhece ser uma estratégia interessante, todavia, denuncia que houve encontros nacionais e ela não foi convidada. Inclusive, o ocorrido nos dias 29 e 30 de junho, organizado pela Secad; mesmo estando ela, e muitos outros gestores envolvidos, militantes da causa racial, em Brasília⁹¹. Afirma: *“E isto me incomodou muito, estamos no mesmo barco? Precisamos nos unir. Mas parece ter segredo. Quem propôs o Fórum? A Cadara? Não sei do se trata!”*⁹².

A postura da gestora demonstra uma convicção estruturada na luta pela causa racial, sua gestão, dinâmica, aponta resultados que talvez não fossem possíveis com ações menos efetivas, planejadas e estratégicas. A coordenadora do Fórum também faz crítica à política nacional e questiona a legitimidade da Cadara para convocar um Fórum e deixar parceiros de fora.

⁹¹ Este Fórum coincidiu com a CONAPIR, que aconteceu de 25 a 28 de junho. Outra gestora que não se conformou em não ter sido avisada, e deixou uma Carta Protesto, foi a representante do movimento negro de Maceió/Al.

⁹² A Cadara a qual ela se refere é a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afro-descendentes que convocou a reunião para a discussão do documento-referência da CONAE-2010

A pergunta feita em tom de desabafo, “*estamos no mesmo barco?*”, demonstra os vários encaminhamentos que comporta a denominação movimento negro, as diferentes formas de ver, sentir e agir na implantação. Entretanto, ela se mostra disposta a construir redes de significado e “fazer a coisa acontecer”, pois, sabe que procedimentos dessa natureza atende ao MEC e a sua política de descentralização, mas para fazer a luta negra e a construção da democracia é preciso caminhar seguindo o rio, por mais turbulento que este possa parecer. A postura da coordenadora municipal do Fórum, de Santarém, referenda o perfil do **gestor proativo** pensado nesta tese, ela age movida por suas convicções, não com reações espontâneas, mas estrategicamente pensada com vistas a estabelecer uma política nacional antirracista. Para a gestora ouvida, estar em Brasília ou em qualquer lugar para discutir sobre políticas para a população negra integra a sua visão de mundo de que negociar significa se infiltrar nestes espaços, agora, estando lá, os desafios impostos não necessariamente levaram à aquiescência da política determinada pelo poder municipal, exige mais coragem e apoio da comunidade que representa.

Esta gestora conseguiu articular parceria com o movimento negro e reorientar a política educacional local, em relação, por exemplo, ao atendimento a demandas quilombolas. Esses são atos anônimos, comuns, isolados, mas frequentes em todo o território brasileiro. Essas formas efetivas, ainda alternativas de fazer política, precisam vir à baila como forma de se contrapor aos consensos vazios, superficiais forjados para atender à concentração de poder e desvirtuar o compartilhamento de decisões tão necessárias numa sociedade que se pretende democrática.

A Cadara, citada pela gestora, é formada em sua maioria, por intelectuais negros com uma trajetória de militância. Entretanto, mesmo esses precisam estar atentos quando se põem como parceiros do MEC na implantação da lei, para que não se deixem conduzir pelas aparentes facilidades e articulações propostas. Tanto a postura do NEN, quanto da gestora de Santarém, e de outros **gestores proativos**, demonstram que as artimanhas do poder são muito mais difíceis de serem compreendidas, quanto mais se apresentam como contribuição e reconhecimento da diversidade. Muitos se deixam cooptar é fato, mas há outros tantos que ao ocuparem os espaços forjados no poder, fazem valer a sua visão de igualdade substancial.

Bobbio & Viroli (2007) ajudam a refletir sobre esse processo. Ao comentar com Viroli sobre as eleições nos Estados Unidos e a democracia, reconhece o peso das ideias na realidade concreta. Ele afirma que a única alternativa à força do dinheiro é a força da ideologia, como demonstra a experiência do partido comunista e também da democracia cristã, porque sustenta mais abastados. O autor amplia sua análise e menciona as artimanhas do “consenso” nas

sociedades capitalistas tecnologicizadas contemporâneas, bem como seus impactos sobre as visões de mundo dos cidadãos comuns:

“A democracia vive com base no consenso. Mas como obtém o consenso? Ele é dado por quem? De modo abstrato o consenso deveria ser uma vontade livre determinada em base aos programas propostos. Mas é de fato assim? Pense na possibilidade de manipulação do consenso através de programas mentirosos. Pense na influência que hoje tem a televisão sobre a maioria das pessoas, as quais lêem os jornais e, portanto, não refletem sobre as várias propostas com um artigo sob os olhos. Pense na facilidade com que a televisão consegue a obtenção de consensos com breves debates superficiais. Por certo que a democracia permanece baseada no consenso, mas não é um consenso baseado na livre convicção formada por cidadãos que escutam os outros e com eles discutem. O consenso é manipulado, quanto a isto não há dúvida.” (Bobbio & Viroli, 2007, p.98-99).

É na contraposição a esta forma superficial de consenso, que as ações do movimento negro, do NEN e da gestora do Pará se tornam fatos. Esses são os caminhos para o estabelecimento do Estado de Direito, da democracia. Agora, é preciso, como cita Bobbio, ouvir, discutir e agir, para formar uma convicção *“formada por cidadãos que escutam os outros e com eles discutem”*.

Antes de exemplificarmos formas de ver, sentir e agir dos **gestores**, materializada em âmbito local e registrados no questionário, segue o Quadro 10. Em resposta à questão 3, os **gestores** associam dois ou três fatores à falta de formação continuada para professores. No Quadro, foram agregadas as respostas mais similares, para contemplar o máximo possível as impressões registradas.

Quadro 10.
Sua secretaria tem realizado atividades de formação continuada para os professores sobre história africana, afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais? Quais as principais dificuldades sinalizadas nesse sentido?

Respostas sobre Formação Continuada de Professores	Quantidade de respondentes
Pontos Negativos	
Ausência de Formação Continuada	4
Formação Continuada Deficitária/Insuficiente	4
Desinteresse/Resistência alunos	1
Desinteresse/Resistência profissionais da educação e gestores	8
Desinteresse/Resistência da sociedade/Falta de Vontade Política	3
Carência de Recursos Financeiros	3
Lentidão/incipiência	4
Descontinuidade da Política	4
Protagonismo Gestor e Professor	6
Implantando (sem críticas)	4
Não Informaram	1

Não Sabe	4
----------	---

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

No geral, os gestores expressaram o sentimento de desinteresse que envolve a temática racial, entretanto, o grau de detalhamento sobre esse desinteresse é maior que os mencionados pelos gestores na Carta-Consulta do NEN.

Os **gestores proativos** desta etapa, definitivamente, associam desinteresse e falta de vontade política à resistência, à cultura do racismo. Tanto os órgãos instituídos, os gestores/dirigentes municipais, os professores e demais profissionais da educação são citados, e a resistência tida como o maior impeditivo para a falta de formação continuada em História da África, Cultura Africana e afro-brasileira a educação das relações étnico-raciais.

Os trechos selecionados seguem o curso iniciado pela gestora de Santarém/Pará, e não com o mesmo grau de aprofundamento, porque no caso dela foi uma entrevista longa, mas são respostas que desvelam o emponderamento dos **gestores proativos**, na crítica à lentidão do processo de implantação do art. 26-A. Eles identificam o desinteresse e a falta de vontade política como alicerces da cultura do racismo que contribuem para a fragilidade da política.

Nesse sentido, a resposta do representante de Recife/PE é sintomática: *“o que tanto o Estado quanto o município, ambos alegam, que não põem em prática a referida lei porque não há mão-de-obra especializada. As universidades não preparam, falta material humano, e, sobretudo vontade política de preparar professores para a referida matéria”* (sic). Ele elenca as justificativas, mas finaliza a resposta com a sua leitura e não se deixa enganar, para ele falta *“vontade política”*.

O representante do Amazonas também foi enfático ao definir o que entende como *falta de interesse*, acusa o município de não liberar os professores para fazerem cursos de formação:

“Tem feito sim, mas de maneira superficial como mecanismos de estratégias de dizer nos seus indicadores (estatísticas) que está fazendo algo[...] Falta mais interesse da parte dos gestores públicos. Dificuldade: ausência de formador, mais incentivo de parte dos gestores ... alguns impedem os professores de participarem de cursos de formação” (MANAUS/AM) (sic).

O protagonismo do gestor, mencionado como fator positivo na implantação da Lei corrobora as constatações deste estudo. Os **gestores proativos** demonstram sua convicção de que suas ações fazem a diferença; ademais evidenciam saber dos limites de sua atuação num contexto de resistência e da forma personalizada que a política caminha, movida pela ação pontual de um e outro profissional da educação mais envolvido com a temática racial. As

referências à lentidão e incipiência do processo de implantação elucidam a insatisfação desses gestores, mas isto não os torna apáticos.

Uma gestora de Uberlândia/MG recupera as inferências feitas na etapa de análise da Carta-Consulta do NEN ao associar desinteresse com falta de recursos financeiros. Ela resume “a *Secretaria de Educação não faz, não se tem investimento econômico e grande interesse*” (*sic*).

A sutileza no detalhamento foi deixada de lado. Ela afirma: a Secretaria não faz, não investe e não tem interesse em fazê-lo. Ou seja, percebe a fragilidade da política em nível local, situa a carência de recursos financeiros para o trabalho ser realizado, mas não se fixa nesta leitura, entende que tudo isto tem um motivo básico, a falta de interesse pela temática racial. Ao identificar a resistência à temática racial, essa gestora se coloca no grupo de **gestoras sensíveis**. Sua reflexão conecta-se a várias repostas de **gestores proativos**, respondentes Carta-Consulta do NEN, entretanto, há um diferencial de percepção.

Apesar de constatar toda essa lentidão, se mostrar insatisfeita com o andamento da política em Uberlândia/MG, como professora, talvez suas ações se limitem à sala de aula e às coordenações pedagógicas; entretanto, ela se envolve com a política e insere na condição de gestora da Lei (conforme a definição de gestor deste estudo), participa das discussões locais e assume a função de interlocutora nos plenários e no GTE, da Conapir. Esta é uma particularidade que a coloca, neste estudo, na condição de **gestora proativa** e não só **gestora sensível**⁹³.

Em relação às respostas dos **gestores proativos** desse I Bloco, quanto mais articuladas se apresentavam as ações sobre a implantação do art. 26-A/Lei 10.639, em quantidade e qualidade, mais acurados eram os comentários e a avaliação dos resultados dos cursos de formação de professores.

Os gestores das regiões Sul e Sudeste foram os que mais se destacaram na identificação da cultura do racismo, materializada no preconceito e na discriminação raciais, formas de resistência ao conteúdo do art. 26-A/Lei 10.639. Essa percepção atravessa a fala de quase todos os gestores que responderam os questionários em Brasília, entretanto, com singularidades que os diferem dos gestores do Sudeste, que responderam a Carta-Consulta do NEN.

⁹³ Todas as informações dadas que demonstrarem uma observação mais detalhada sobre as posturas adotadas pelos gestores nos eventos citados foram de fato anotadas pela pesquisadora, durante a aplicação do questionário e atuação como delegada ou observadora nesses espaços.

No material analisado no capítulo anterior tivemos a oportunidade de identificar posturas mais ativas e outras menos efetivas, no que se refere à aplicação da lei, tanto que houve relatos de vários **gestores ausentes/alheios**, como exemplo, Capão Bonito; e outros altamente envolvidos, exemplificamos com os gestores de São Carlos/SP.

Já no contexto dos gestores integrantes dos eventos de promoção da igualdade racial, apesar do maior detalhamento, a natureza das respostas dos **gestores proativos**, por exemplo, da região Sudeste, não sofreu tanta oscilação. Da mesma forma a região Sul, que já no Capítulo 3, foi a região mais homogênea no sentido de uma postura mais crítica em relação à política antirracista. Ambas estão longe de serem modelos ideais de aplicação dos conteúdos pertinentes ao art. 26-A, mas há gestores que revelaram formas de ver, pensar e agir que demonstram práticas exitosas, com posturas articuladas com as universidades e o movimento negro, sem improvisos. Os relatos dos **gestores proativos** adiante demonstram esta singularidade dos gestores sulistas, em relação à temática racial.

Conforme detalha uma gestora de Porto Alegre, sobre as contradições entre a exigência da nova lei e a postura comumente adotada em relação à cultura negra nos sistemas de ensino do estado: *“Não temos notícia, não há um processo de continuidade. Está sendo difícil dizer que é um trabalho diferente daquele que se realizaria antes da lei, que não é adoçar crianças, danças, pagode no pátio da escola.”* E defende a sua convicção. Para ela é algo mais: *“é filosofar e comparar com outras culturas fortemente presentes no nosso Estado”*.

Mesmo Curitiba/PR, considerada com uma aplicação razoável da lei, no conjunto de respostas adquiridas junto ao NEN, teve suas ações criticadas, com propriedade pelo gestor vinculado ao NEAB da UFPR: *“Curitiba, tem muito mais eventos que cursos. Paraná, cursos e inclusão nos processos de formação continuada.”* E descreve pontuando sua análise:

“Em Curitiba, rudimentar [a implantação da lei]. Existem eventos e mobilizações de professores, mas é uma temática não priorizada na rede. No Estado, numa rede bastante ampla, muitas iniciativas, incorporação razoável nas políticas estaduais, mas ainda com pequeno alcance em vista do grande número de escolas e professores.” (Curitiba/PR).

Neste trecho nota-se o detalhamento do que seja uma aplicação efetiva, não basta atender esta ou aquela secretaria é preciso atingir todas as escolas e professores. Pela natureza das respostas, observam-se, que todos os **gestores proativos**, respondentes, fossem coordenadores de Fóruns, representantes do movimento negro e/ou movimentos sociais, professores e demais profissionais da educação envolvidos com a implantação da lei,

apresentam minúcias de toda ordem para descrever sua convicção sobre a importância da temática racial no contexto da educação brasileira.

Igualmente, esta particularidade nos registros acaba por referendar a hipótese deste estudo, de que raça estrutura as relações sociais no país. Com isso, demonstra-se a pertinência de considerar a relevância da cultura no estudo de políticas públicas, e em se tratando desta política afirmativa educacional, do peso da cultura do racismo no seu encaminhamento.

Deste modo e com muitos arranjos, no contexto dos municípios, na perspectiva dos **gestores proativos**, a Lei caminha de forma descompassada. E, em que pese as visões de alguns gestores sobre a insuficiente formação continuada de professores e os materiais limitados, no trecho selecionado emana a percepção de que, para um mapeamento mais realista e efetivo, é necessário considerar as demandas locais e as várias escolas que não estão sendo atendidas; igualmente, deve-se avaliar a qualidade das atividades desenvolvidas.

Num contexto de negação da centralidade da questão racial para pensar políticas educacionais amplas, entende-se o porquê da lentidão no processo de formação continuada, destacada pelos gestores. Entretanto, há de se saber como eles avaliam a qualidade e a quantidade de materiais didáticos específicos disponibilizados pelo poder público, municipal, estadual ou federal.

Questão 4: O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?

Conforme se depreende do Quadro 11, as respostas em relação ao fornecimento de material seguiram o curso encontrado no material da Carta-Consulta do NEN. Não há material suficiente, tampouco acesso para os professores.

Quadro 11.

O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnico-raciais?

Tipos de respostas sobre o fornecimento de materiais específicos	Quantidade de respondentes
Principais responsáveis	
Professores/as	1
Profissionais da educação/gestores	3
MEC/Secad	6
Universidades, IPEA e outros órgãos	1
Movimento Negro	1
Secretarias de Educação Estaduais e Municipais	2
Principais problemas/dificuldades	

Tipos de respostas sobre o fornecimento de materiais específicos	Quantidade de respondentes
Ausência de Material	7
Material Inadequado	1
Material Insuficiente	12
Desinteresse/Falta de vontade política	2
Problema na distribuição/divulgação do material enviado	2
Outros	
Não apontaram Dificuldades/Problemas	3
Não Sabe	5

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

Na visão de seis gestores, o MEC/Secad é o fornecedor mais recorrente de material específico sobre a temática racial. Todavia, o dobro de gestores - doze - afirma que o material distribuído é insuficiente e sete denunciam ausência de material. Ou seja, entre trinta e oito municípios, dezenove estão sem o material específico necessário à implantação da lei. Infere-se, assim, que a atuação da Secad/MEC, como principal gestora está longe do desejável.

Essa informação agregada a outras que anunciam o desinteresse pela temática racial, o problema na distribuição de materiais e as evidências de diferentes **gestores proativos** tentando dar conta de atender à demanda. Tudo isto explica porque os principais envolvidos estão céticos em relação à inclusão dos órgãos responsáveis, na implantação do art. 26-A. Muitos percebem a falta de interesse e de vontade política como responsáveis por esse quadro. Agregado a isto ocorrem as variações nas condições e qualidade do trabalho de município para município, movimento que expressa não só elementos da desigualdade regional secular, mas também elementos culturais e políticos resultantes de formas de ver, pensar e agir, pois a despena desse rol de limitações com suas posturas efetivas muitos seguem influenciando no curso das políticas públicas.

Outrossim, reafirma-se a importância dos recursos financeiros para a implantação da política, todavia, os **gestores proativos** fornecem informações substanciais de âmbito político-cultural que está para além dos limites impostos pela doutrina do dinheiro. Conforme relata o gestor de Recife/PE:

“Em Recife temos uma Secretaria de Educação que atua de maneira discreta e limitada, neste sentido, mais ainda atua. Em Paulista, é um zero a esquerda, nada se faz e nada se quer fazer.”

É fato que não se fez referência direta ao preconceito racial, entretanto tantas foram as informações sobre os pontos negativos da implantação que se revelam como partes da cultura do racismo, do desinteresse e da falta de vontade política. Para os **gestores proativos**, posturas de alheamento dessa natureza revelam outras roupagens do preconceito e da

discriminação raciais. Tanto que em sua descrição, a gestora de Curitiba/PR afirma: “a *Secretaria tem feito todo um trabalho junto aos professores, mas as resistências são mais fortes que as ações.*”

4.4.2 Currículo e a educação das relações étnico-raciais

No geral, o material coletado junto aos **gestores proativos** desvela a interferência da cultura negra, em suas diferentes faces, na implantação do art.26-A/Lei 10.639/2003, e responde à terceira questão feita neste Capítulo:

*Como se desvela, na percepção dos **gestores proativos**, a interferência da cultura negra, em suas diferentes faces, na implantação do art.26-A/Lei 10.639/2003?*

Esta pergunta surge de uma ordenação real. A aplicação de uma política educacional de caráter antirracista responde a uma trajetória longa de exclusão da população negra.

Ao situarmos a discussão numa perspectiva ampla, nota-se que o acesso universal e gratuito para crianças de 6 a 14 anos⁹⁴ no ensino fundamental respalda a maior presença de crianças negras nesse nível de ensino (1º ano ao 9º ano)⁹⁵. Entretanto, elas ainda permanecem em condições diferenciadas em relação às crianças brancas.

Segundo Botelho (2008, p.14), conquistar equidade para diversos grupos étnico-raciais:

“[...]depende de inúmeras ações, entre elas conhecer e trazer para o cotidiano escolar, conteúdos que estimulem a participação de alunos e alunas negras como atores sociais ativos, com a intencionalidade de promover igualdades, oportunidades e o exercício da cidadania [...] infelizmente, percebemos que as culturas africanas e afro-brasileiras são ausentes nos currículos educacionais.”

Nesse sentido, educar para a igualdade tem como pressuposto uma educação antirracista que promova um convívio entre os diferentes, não permitindo que os preconceitos se concretizem em discriminações, xenofobia, sexismo e racismo. Por isto, revisitar a memória coletiva e da história do movimento negro não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos brancos (MUNANGA, 2005, p.16). A cultura da

⁹⁴ Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 3º, O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão... (Decreto 11.274 de 06 de fevereiro de 2006). Com esta alteração compete aos estados e aos municípios, com a assistência da União ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental para atender a estas crianças.

⁹⁵ Só em 2006, se a obrigatoriedade atingiu crianças de 6 anos. Todavia, mesmo o atendimento à população em idade de 7 a 14 anos ainda não estava universalizado para todas as regiões. Em 2005 o número de matrículas registrado foi 97,7%, 97,4% e 96,5%, respectivamente, no Sudeste, no Sul e no Centro-Oeste. As menores taxas referiam-se ao Nordeste(95,2%) e ao Norte(93,4%). Muito embora isto signifique que, ainda, cerca de três milhões de crianças em idade de 7 a 14 anos estavam fora da escola, quando se insere o recorte racial ver-se-á que em todas as regiões a correção do fluxo escolar se deu mais na direção das crianças e jovens negros.

qual nos alimentamos quotidianamente é fruto das relações sociais entre todos os segmentos étnicos, sejam as ações que pavimentam relações mais equânimes e democráticas quanto às práticas discriminatórias e excludentes.

Questionada se as políticas de ações afirmativas interferiam na qualidade da educação brasileira, Gonçalves Silva (2008) enumera os impactos esperados com a implantação das Diretrizes Nacionais:

“Devem interferir, e experiências têm demonstrado que efetivamente o fazem, exigindo que se redimensionem os padrões e critérios para avaliar a referida qualidade. Para tanto, não é possível improvisar, é preciso que os estabelecimentos e os sistemas de ensino dialoguem com os grupos do Movimento Negro e de outros movimentos sociais a fim de contar com sua colaboração para elaboração e avaliação de pedagogias antirracistas que respeitem e incentivem a todos os brasileiros [...]. Assim sendo, como aponta o Parecer CNE/CP3/2004, a educação de qualidade requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras; implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue o negro dos outros grupos que compõem a população brasileira [...]” (Gonçalves Silva, 2008 p.28).

O trecho em destaque, comentado à luz deste estudo, está longe da realidade. Entretanto, nota-se que o redimensionamento de padrões e critérios de avaliação” em direção à educação de qualidade está em curso, não por um conjunto articulado de políticas norteado pelo MEC, mas pela ação de **gestores proativos**, individuais e coletivos espalhados pelos municípios brasileiros.

Tanto a militante/intelectual negra, relatora da lei, professora Petronilha Gonçalves da Silva, quanto o ex-coordenador do NEN - João Nogueira, são enfáticos em destacar que nesse percurso “*não é possível improvisar*”. Interferir nas formas de ver, pensar e agir não pode ser uma “aventura”. Educar para a diversidade exige método, fundamentação e a aplicação da tríade ação-reflexão-ação. Só assim é possível que haja “*mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras; implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos*”.

A lógica subjacente nos documentos oficiais analisados da SEB e o que se percebeu da orientação federal no acervo da Undime demonstraram que a questão racial não tem sido enfrentada por todas as secretarias do MEC, restringe-se mais efetivamente à Secad. Por outro lado, vários gestores, em diferentes municípios, estão buscando ajuda junto ao movimento negro para proporem pedagogias antirracistas, embora outros sigam no mesmo diapasão do MEC, pouco consideram o art. 26-A. Assim, constatam-se múltiplas ações, atitudes,

procedimentos, os quais, no conjunto das atividades governamentais federais ou municipais, são os mais díspares possíveis.

A percepção da efetividade das políticas públicas para uma educação pluriétnica, antirracista e antidiscriminatória passa pela avaliação desse todo conflituoso, de instrumentos normativos, pela identificação da noção de desenvolvimento social que os permeiam, e pela noção de educação inclusiva e respeito à diversidade⁹⁶.

A história da educação brasileira mostra que, embora a presença da população negra na educação básica esteja garantida por meios legais, o tratamento equânime entre brancos e negros não aparece como pauta nas discussões sobre qualidade da educação (GARCIA, 2007). O desmascaramento das ações que levam à exclusão da população negra acrescido do estudo de traços da cultura negra, cultura africana e afro-brasileira, precisam ser percebidos e explorados por todos que participam do sistema educacional, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo⁹⁷. A implantação do artigo 26-A não pode continuar a ocorrer pela boa vontade, convicção e visão de um grupo consciente de gestores. O sucesso de uma política educacional de Estado exige muito mais do que isto; além de gestores que saibam conduzir, tenham disposição e queiram fazer.

Diante do exposto, uma questão a enfrentar é os motivos da ausência de percepção dos educadores e gestores sobre a diversidade presente na escola, conseqüentemente, tornam-se agentes reprodutores de práticas pedagógicas preconceituosas e até discriminatórias (BOTELHO, 2008). Isto remete à inconveniência do uso aleatório do termo diversidade. Apenas mencioná-lo nos documentos não significa mudança. Apoiar-se em algumas experiências exitosas não significa que *“há uma nova sensibilidade nas escolas públicas em relação à diversidade e suas múltiplas dimensões da vida dos sujeitos. Essa sensibilidade vem se traduzindo em ações pedagógicas concretas de transformação”*(MEC, 2008), conforme abordado anteriormente. Tornam-se necessárias ações sistemáticas e articuladas de combate

⁹⁶ Na proposta de Plano Nacional de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Lei 10.639/2003 elaborada pelo Grupo de Trabalho Interministerial/GTI por meio da portaria MEC/MJ/SEPPIR nº 605 de 20/02/2008, foram apresentadas três concepções de Diversidade identificadas nas políticas do Ministério da Educação: 1) tem por base o binômio inclusão/exclusão, adota uma perspectiva de modelo instituído de política a partir do critério socioeconômico; 2) baseia-se na ação afirmativa ou na discriminação positiva, amplia-se a noção de outros fatores para compreensão da pobreza e/ou da desigualdade social, extrapolando o foco da ação dos indivíduos isoladamente; 3) a diversidade é tratada como parte das demandas “por reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública”, ou seja, no âmbito das “políticas de diferença” (GTI/MEC, outubro de 2008, p. 23).

⁹⁷ Vale recapitular que estas referências não são consideradas com a devida importância, especificamente em relação as políticas educacionais que focam no impacto da desigualdade econômica como fator de evasão e exclusão dos sistemas de ensino, e desmerecem o preconceito racial e o racismo.

ao racismo como condição básica para minimizar a distância que separa brancos e negros, e, assim, valorizar a diversidade nos sistemas de ensino e na sociedade brasileira como um todo.

Em virtude desse quadro, o movimento negro e diferentes setores da sociedade civil sensíveis à causa que atinge a população negra continuam a exigir do Estado que a educação assegure iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, que seja consolidada a igualdade de condições de acesso e permanência, que o pluralismo de ideias seja uma realidade (CF/88, art.206, p. 136) e se cumpra o compromisso assumido na III Conferência Mundial, ocorrida em 2001, Durban – África do Sul.

Apenas políticas educacionais universais não asseguram a formação continuada de gestores, educadores e multiplicadores que auxiliem na consolidação de uma educação antidiscriminatória e antirracista. Isto significa, em primeira instância, uma revisão no currículo escolar (MOURA, 2005). A Lei 10.639/2003 traz como princípio a positividade da negritude por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira, ou seja, o revigoramento da cultura tão cara à maioria ativa que a tornara possível, mas também não se descarta a formação necessária e de qualidade necessária para reverter a participação da população negra na sociedade brasileira, via inserção no mercado de trabalho.

Mais, ainda, limitar as leituras das diferentes possibilidades abertas pelas políticas educacionais antirracistas no Brasil unicamente à cooptação e/ou às “políticas compensatórias” é tratar de forma “obsessiva - contra “, o passado, e com ele a participação ativa e contraditória dos negros na constituição da sociedade brasileira.

A questão racial no Brasil está estritamente vinculada aos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Por isto, os índices de pobreza apontam uma situação bem mais precária para negros. A necessidade de essas populações terem que abandonar os estudos para se dedicarem ao trabalho não é a única causa delas estarem na base da pirâmide social. Contrariando essa mono visão, os indicadores mostram que os negros são também a maioria dos desempregados com qualificação e/ou são também menos remunerados que os brancos, mesmo tendo o mesmo grau de qualificação. A explicação para essa situação atrela o viés racial e econômico (THEODORO, 2008; PAIXÃO,2008).

A implantação do artigo 26-Ademonstrou a invisibilidade forjada na escrita da história; e também a materialidade da luta antirracista desencadeada por **gestores proativos**. Tanto sujeitos individuais, anônimos, quanto sujeitos coletivos, institucionais como NEN, ambos fundamentais para reorientar a política insossa emanada do MEC.

O NEN foi exemplar ao definir como estratégia da entidade atuar junto aos movimentos sociais, às classes populares negras e pobres, na formação continuada de

educadores e de gestores da educação; além de capacitar trabalhadores para o mercado de trabalho, informar profissionais do campo jurídico, tudo isto combinado com a participação efetiva no delineamento das políticas públicas nacionais.

O relato do ex-Coordenador do NEN demonstra a seriedade com que a luta pela educação se realiza, sem improvisos e muito distante de uma aventura:

“Nós fizemos um programa longo, cursos de mais de quinhentas horas de formação continuada, um curso de especialização para educadores negros da região Sul. No início dos anos 1990, não tínhamos a experiência, mas conseguimos que as universidades inserissem a disciplina educação étnico-racial. Formávamos educadores e ao mesmo tempo, fazíamos outros planos. Formávamos também gestores, nas Secretarias Municipais e Estaduais, e, paralelamente, tratávamos as políticas públicas como parte diferenciada, a formalização da luta [...] Nós entendíamos que não bastaria professores, senão tivéssemos gestores pensando a questão racial”⁹⁸.

A fala desse **gestor proativo** revela uma visão ampla, que abarca diferentes frentes de atuação, desde a formação popular à urgência de instaurar outra mentalidade sobre as desigualdades racial e social. O NEN ampliou suas ações para advogados, legisladores, sem perder de vista a pressão para a formulação de políticas públicas focalizadas, e a ocupação de outros espaços diferenciados “fora” do Estado, nos cursos de pedagogia universitários, com metas planejadas a médio e longo prazo. O projeto “Pensamento Negro e Educação” é uma dessas frentes de luta e busca desconstruir o pensamento eurocêntrico (NOGUEIRA, 2009).

Enfático e convicto de que a educação não é aventura, o NEN, no fluxo da luta antirracista iniciada há séculos pelo coletivo negro, parte do currículo formal, infiltra-se nas redes educacionais e constrói um processo pedagógico articulado com base em duas questões: o trabalho e o combate ao racismo. Se o projeto “Negro e Educação” atua na mudança da mentalidade, na produção de pesquisas acadêmicas com rigor científico, o projeto SOS - Racismo visa a criar uma ambiência para que pessoas comuns possam denunciar o racismo silencioso, velado, cotidiano.

De outra parte, o NEN travou uma discussão objetiva com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal interferindo de forma notória nas visões e convicções dos gestores do Estado de Santa Catarina, respondentes da Carta-Consulta. Tanto que, de todos os respondentes do bloco anterior, esse Estado se destacou pela quantidade e qualidade das ações e análises. O NEN atuou também, de forma substancial, na construção do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1995, mas acompanhou igualmente que o mesmo não foi revisto em

⁹⁸ Entrevista concedida por João Nogueira, cientista político, ex-Coordenador do NEN, durante a CONAPIR, dia 28/06/2009.

2005, como previsto; cômico de que não é possível a inclusão da população negra, indígena sem a inclusão formal pouco a pouco, a experiência foi ajudando a formatar a nova pedagogia de combate ao racismo no Brasil.

O eixo de todas estas ações desembocou na “Pedagogia Multirracial e Popular”. Uma pedagogia elaborada no processo dos cursos de formação e no contato com secretarias de educação do Estado de Santa Catarina, para a inclusão da temática racial. Uma pedagogia contrária à educação praticada no país.

O ato de recuperar a dinâmica do NEN atrela-se à constatação das estratégias que norteiam suas práticas, não podem e não devem ser vistas de forma desconectada da histórica luta do movimento negro por educação de qualidade para todos, que resguarde o direito à diferença e à singularidade cultural negra, na multifacetada sociedade brasileira.

O movimento do bodoque estica-se do presente ao passado e desnuda diferentes feixes por onde capilarizam-se as demandas negras, assim, tornam-se visíveis as mudanças em curso, na cultura política brasileira, com base no estudo da cultura negra. Mesmo que de forma frágil, fragmentada em suas bases, posto que resulte de ações coletivas e individuais de **gestores proativos**, convictos da importância do estudo da desigualdade racial; e em meio a vários outros **gestores**, alheios a essa discussão; o trânsito entre educação e raça demonstra que o percurso identificado integra o campo, conflituoso, concreto e tenso que envolve a implantação de políticas públicas.

Este estudo desvela o potencial desarticulador das maiorias ativas representado pelos negros, que podem, se organizados, sem improvisações ou espírito de aventura, abalar as estruturas desiguais da sociedade brasileira. Em especial o estudo da história do movimento negro, na interface com demanda por educação das relações étnico-raciais desvelou isso. Afinal, o artigo 26-A tem a incumbência dentre outras coisas, de desnudar a cultura do racismo, não só para a população negra brasileira, que sofre, cotidianamente, com seus impactos, sem terem consciência de que forma isto ocorre contribuem e/ou interrompem sua multiplicação; mas para a sociedade como um todo.

Este estudo focou no universo, local, singular, particular, essencial para a viabilização de qualquer política pública, em especial as políticas de ação afirmativa que fazem emergir, valores e sentimentos diferenciados.

Assim, a avaliação do artigo 26-A, nos colocou no olho do furacão da cultura ao despir os diversos lados da cultura negra. O que não poderia deixar de ser, pois raça e classe formam a liga que definem a sociedade brasileira. Nesse universo, os gestores, com suas visões, convicções e percepções constituem e são constituídos concretamente na dinâmica

histórica, cultural, social e econômica. Muitos percebem essa junção entre raça e classe, outros nem tanto, e outros mais estão completamente alheios à discussão.

Com efeito, ao atentar para a face cruel da cultura negra, a cultura do racismo; deparamo-nos com relatos de preconceito e discriminação raciais presentes de maneira estruturante ⁹⁹ no cotidiano escolar, denunciados, com propriedade, por **gestores proativos**, com a contribuição de **gestores sensíveis**. Esses, embora já consigam identificar o racismo camuflado, ainda não conseguiram romper com a condição da “boa intenção”, e suas práticas ainda estão no âmbito das improvisações, sazonais, caso sejam “provocados” por militantes ou entidades negras, de outra parte seguem atendendo às orientações da SEB, em busca de financiamentos. Os **gestores sensíveis** não são sistemáticos no estabelecimento de estratégias, parcerias, nas formas de pressão sobre a Secad/MEC, não negociam com a SEB. Ou seja, não conseguem enfrentar com segurança as resistências à implantação do art. 26-A, não superam as condições adversas e pouco contribuem efetivamente para o sucesso da política.

De outra parte, os **gestores proativos** estão a postos refletindo e promovendo, dentro das suas possibilidades e entendimento, várias ações. É sobre a natureza dessas ações que iremos nos debruçar para compreendermos melhor de que maneira a experiência social, as visões de mundo e as convicções interiores de **gestores proativos**, singulariza os encaminhamentos da gestão da do art.26-A/Lei 10.639/2003, nos municípios.

Para aprofundar mais as reflexões, no capítulo seguinte focar-se-á, no II Bloco, na relação visões e convicções dos **gestores proativos** sobre raça e classe. Para afunilar ainda mais a formatação da cultura do racismo indaga-se diretamente sobre as desigualdades racial e social, em conformidade com a lente teórica adotada, as perguntas foram direcionadas para captar as visões sobre raça e classe no contexto das desigualdades no Brasil, e como os **gestores proativos** as associam com a implantação da Lei.

⁹⁹ Alves & Soares (2003) baseados nos dados do SAEB (2001), constataram que as grandes desigualdades sociais da realidade brasileira atingem também o espaço educacional. Ao analisarem, principalmente os resultados do teste de matemática da 8ª série do ensino fundamental, muitas das “verdades” pré-estabelecidas (não só pelo senso comum), por exemplo, a pseudoinferioridade do negro, são questionadas. A diferença de desempenho entre brancos e negros cresce com o aumento tanto no nível socioeconômico do aluno como das condições da escola, e é maior na rede privada que na rede pública. Concluem que, descontados os efeitos socioeconômicos dos alunos, a diferença aumenta em escolas de mais alto nível socioeconômico e da rede privada, e diminui em escolas onde o atraso escolar é mais frequente. Um grande paradoxo, e o mais preocupante, segundo os autores, é que essas diferenças se acentuam na medida em que a escola passa a dispor de melhores condições de funcionamento. Diante disso, evidencia-se o impacto do tratamento diferenciado dado às crianças negras no espaço escolar.

CAPÍTULO 5 - VISÕES E CONVICÇÕES DOS GESTORES PROATIVOS - RAÇA E CLASSE

No Brasil, estudos afirmam que raça é subordinada à reprodução das classes sociais, isto é, *ao processo de distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e no sistema de estratificação social* (CARDOSO *apud* HASENBALG, 2005, p.14) ¹⁰⁰.

A ideia de que há uma representação dos cidadãos baseada no mérito e ancorada na ordem produtiva que define quem são os classificados e os desclassificados nas sociedades capitalistas revelou-se limitada, insuficiente, além de nublar a essência da desigualdade e tornar secundárias as práticas do racismo. Este estudo problematiza este pensamento pelas suas limitações e busca demonstrar que a recorrente má distribuição de renda subjaz um aspecto simbólico e cultural, que tem a ver com a cor da pele das pessoas e que estrutura as relações sociais cotidianas.

E, vimos como insuficiente a justificativa de que os negros não se inserem no mercado de trabalho porque não possuem a qualificação adequada para exercer esta ou aquela função. Compactuamos da ideia de que a exclusão ocorre também, senão primeiramente, por serem negros ¹⁰¹.

Neste contexto, as singularidades da implantação da política antirracista em questão impuseram duas últimas indagações:

¹⁰⁰ Muitos afirmam que esta não era a leitura de Hasenbalg (2005) no clássico livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”. De fato, o autor não considera o racismo como questão menor no Brasil, entretanto, analisa a discriminação racial tendo como referência o modo de produção capitalista, a estrutura de classe e a estratificação social. Em sua tentativa de resgatar a dimensão política no processo de alocação dos não-brancos na lógica capitalista, de fato, ele se diferencia dos demais (FERNANDES, 1965, 2007; SOUZA, 1997, 2000) por identificar que nem sempre os não-brancos estiveram vinculados ao industrialismo já que muitos estavam circunscritos ao trabalho rural, mais preocupados com sua sobrevivência; sendo este um dos motivos por não ter existido no país, um movimento racial revolucionário. Não obstante a contribuição da referida obra, não há força suficiente nessa argumentação para quebrar a lógica de raça estar submetida à divisão de classe no Brasil. Segue uma citação do autor para justificar nosso posicionamento “[...]As partes anteriores deste capítulo analisaram alguns dos mecanismos sociais que inibiram a formação de uma liderança negra e impediram a formulação de uma estratégia negra e uma contra-ideologia racial. Esta parte avalia certos aspectos da história social pós-abolicionista dos não-brancos que estão na fase do baixo nível de mobilização política. Serão enfatizadas as circunstâncias sociais que mantiveram uma grande proporção de não brancos em situação de privação absoluta, dificultaram sua aquisição de habilidades organizacionais e obstruíram a percepção de uma ligação causal entre afiliação racial e baixa posição social” (Hasenbalg, 2005, p.256). Entendemos, que, embora isto tenha ocorrido, não pode ser apontado como a causa para a não inserção dos negros em postos hierárquicos mais elevados. Pois, no Brasil, mesmo em situações em que se ultrapassa a linha da pobreza, a exclusão racial continua impondo às pessoas negras constrangimentos adicionais cotidianos, diferente das pessoas brancas. Nesse sentido, avaliar os elementos que obstruem e/ou obstruíram a “aquisição de habilidades organizacionais”, a “afiliação racial” e a “baixa posição social” que atinge o contingente negro, em sua maioria, determina considerar a desigualdade racial como indissociável do tecido social brasileira.

¹⁰¹ Sobre isto ler PAIXÃO (2008); HASENBALG (2005).

- De que maneira as orientações do governo federal, centradas na desigualdade socioeconômica e na elevação dos índices do ideb, concorrem com a implantação do artigo. 26-A?
- Em que medida as visões e convicções dos **gestores proativos**, sobre raça e classe, formatam o seu posicionamento em relação à gestão do art. 26-a/Lei 10.639? Quais os nexos estabelecidos por eles entre suas ações e possíveis mudanças na desigualdade social brasileira?

O quadro traçado nos capítulos anteriores reflete um todo conflituoso que singulariza as relações sociais no Brasil. Nele identificamos várias facetas da cultura negra que interpenetra, de forma perene, a cultura brasileira, e perpassa a implantação de políticas educacionais.

A análise centrada nas ações, visões e convicções dos gestores, da SEB, Undime, Secad, NEN e de gestores da educação de vários municípios desnudou práticas e visões que tanto contribuem para desestabilizar crenças e convicções na falsa democracia racial, quanto, dialeticamente, as reforçam, ao negarem a existência do preconceito e da discriminação raciais.

No seu formato de cultura do racismo, tanto as ações da SEB e da Undime, quanto de vários gestores qualificados como **ausentes/alheios** e **sensíveis**, que não assumem a centralidade da desigualdade racial como substancial no reordenamento da educação brasileira; reforçam direta, ou indiretamente, a crença na igualdade racial. Por outro lado, o campo empírico nos remeteu ao estudo da cultura negra, em suas diferentes faces, revelando muitos fatores que pressionam o campo da educação e se conectam a implantação do art. 26-A.

As estradas abertas por estas reflexões impulsionaram reconstruir, numa perspectiva histórico-crítica, partes da história do marxismo, do movimento negro e, neste momento, imputa, para finalizar, reflexões sobre a política do Estado brasileiro e suas repercussões no universo dos sistemas de ensino, antes de pontuarmos o eixo que atravessou todo este estudo, a relação entre raça e classe na perspectiva dos gestores da Lei 10.639/2003.

Os objetivos estabelecidos para concluir nossa reflexão, foca então, nas implicações entre raça e classe na desigualdade brasileira. A partir das visões e convicções de **gestores proativos**, busca-se: i) verificar se a educação das relações etnicorraciais se apresenta para eles com o mesmo grau de prioridade que a distribuição de renda, para minar as bases das desigualdades raciais e sociais. Com isto, pretende-se ii) evidenciar como as visões e convicções dos **gestores proativos** contribuem para expor os limites da igualdade estática que

norteia as práticas na gestão pública. Assim, cooperam efetivamente, com suas formas de ver, sentir e pensar, mesmo que de forma localizada, com a transformação das relações sociais no país.

Esta fragmentação, forjada no contexto histórico, cultural e político brasileiro, incidiu diretamente sobre a gestão do art. 26-A, e as implicações das tendências imputadas à educação pública estão diretamente vinculados a uma determinada forma de fazer política e de pensar a administração pública brasileira. Nesse sentido, refletir especificamente sobre a relação raça e classe tendo como referência os diferentes sujeitos da pesquisa, cidadãos anônimos, que, no universo deste estudo se fizeram gestores, gestores da Lei ou da educação antirracista.

Adentrar na materialidade da Lei significou reconhecer as particularidades que compõem a implantação das políticas de inclusão. O seu teor, voltado para o atendimento dos grupos excluídos no processo de exploração capitalista, determinou rever conceitos macros de análise da realidade, vários exemplos foram descritos aqui, e um deles, central, foi ter que nos distanciar do conceito genérico de gestor escolar, como o dirigente da escola, ou os coordenadores, e assumir, que, em se tratando desta política afirmativa, não existe esta forma sistemática de gestão.

Para isto, alguns percursos são obrigatórios: o planejamento, a execução e a avaliação das ações propostas. E isto implica, numa gestão democrática, um diálogo com a comunidade escolar envolvendo diretor, educadores, representantes do Conselho Escolar, pais, alunos e os funcionários da escola em prol da formulação do documento que irá nortear as ações escolares, ou seja, a formulação do projeto pedagógico.

As experiências escolares brasileiras demonstram que esta não é uma realidade. Especialmente, em se tratando de pensar a urgência de uma educação antirracista. Nota-se, que a implantação do art.26-A não se insere na organização escolar de forma sistemática porque grande parte das escolas, por uma infinidade de motivos.

Dentre eles porque i) nas visões e convicções de grande parte dos gestores, a discussão racial está contemplada na “Pluralidade Cultural”, descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais e isto eles “já fazem”; senão porque ii) para os gestores de escolas da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), já estão contemplados na História do Brasil quando falam das mazelas da escravização. Portanto, dentre as inúmeras situações que compõem o quadro complexo da educação brasileira, para vários gestores, os conteúdos do art.26-A não exigem uma formação continuada mais específica.

Neste momento, a referência a raça e classe, respectivamente, na implantação do art. 26-A e na tendência gerencialista que assola a gestão da educação pública brasileira, precisam vir também à tona.

5.1 Gerencialismo, gestão social e implicações sobre os gestores proativos na educação pública.

Na continuidade das reflexões, este capítulo pretende ponderar sobre a corrente de desvalorização da desigualdade racial, a partir das múltiplas ações identificadas na materialidade do art. 26-A, impetrada pelos gestores proativos. Embora, o conjunto revele ações esparsas e fragmentadas; qualitativamente e pontualmente, verificaram-se avaliações fundamentadas desses gestores, que evidenciam o processo de ressignificação da cultura negra em curso nos sistemas de ensino. Igualmente, essas ponderações nos colocam no cerne da desigualdade no Brasil e remete à imbricação entre raça e classe desconsiderada ao longo dos anos, e que assumem, nas discussões mais especializadas, caminhos díspares, ora classe, ora raça.

Em relação à categoria classe, em função da conjuntura história, política, cultural e econômica, desencadeada após a segunda guerra mundial, e em função dos novos sujeitos que alçaram à cena política mundial e nacional, conceitualmente ela foi reestruturada. Não é o intuito recuperar o estado da arte que acompanha as discussões sobre classe, e as mudanças ocorridas na dualidade dominantes versus dominados; para esse estudo torna-se importante recuperar o eixo que permeia essas reformulações, o viés economicista.

Esse viés tem sido adotado para explicar as inúmeras reordenações do sistema capitalista, em contextos históricos os mais diversos possíveis, e tem sido a chave para explicar a desigualdade no Brasil. No geral, parte-se do entendimento que “*o desenvolvimento econômico é possível somente quando o Estado-nação pode contar com um Estado eficaz*” (BRESSER-PEREIRA, 2008).

Grosso modo, na contramão dessa leitura, esse Estado atende a uma minoria abonada e a diferença de renda, aparece como a grande vilã (e não estamos dizendo que não o seja desde que não se descure da raça). Nessa vertente, tomou forma uma visão de administração pública societal, que registrou na década de 60 um movimento popular contestatório buscando reformas no país. Depois do golpe de 1964, dos anos de 1970 em diante, grupos silenciados publicamente voltam à cena reivindicando participação popular na gestão pública. Tanto que a mobilização para a Constituinte agregou diferentes propostas fundamentadas na convicção de como deveria ser a democracia no país.

Outro modelo em curso em meio ao turbilhão da reforma do Estado, pressões externas e da mobilização popular originou o modelo de administração pública gerencial. Nesse universo, a organização do Estado, como instituição central das sociedades modernas, redefine seu papel em conformidade com a tendência neoliberal que prioriza o aumento da produtividade e da competitividade, por meio do planejamento eficaz e eficiente para melhor atender os eleitores.

Baseado na cultura do empreendedorismo, que é um reflexo do capitalismo flexível, no Brasil a administração gerencialista resulta da crise do modelo nacional-desenvolvimentista e das críticas ao patrimonialismo e do autoritarismo do Estado Brasileiro, “e se consolidou nas últimas décadas por meio da criação de um código de valores e conduta que orienta a organização das atividades de forma a garantir controle, eficiência e competitividade máximos” (HARVEY *apud* PAES de PAULA, 2005, p. 38).

Esta tendência tornou-se preponderante na historiografia, na administração pública, na forma legalista e formal de pensar a democracia no país. As políticas públicas aparecem nesse cenário com formas diferenciadas: na administração gerencial como possibilidade de “atendimento” (leia-se, na maioria das vezes, silenciamento), das demandas populares, e possibilita a governabilidade sem mudar as estruturas de poder; na perspectiva da administração societal, as políticas públicas sinalizam a participação popular na gestão pública, se insere neste estudo.

Apesar desse movimento, é muito tênue literatura existente que explore nesse intricado processo, de implantação de políticas públicas, o peso das crenças e convicções dos diferentes gestores e tomadores de decisão interpelados por visões sobre a desigualdade socioeconômica no país e formata a igualdade estática brasileira.

Esta tese, no seu desenrolar procurou adentrar em alguns desses caminhos quando elegeu como objeto a relação raça, classe e gestão, por meio da implantação do art. 26-A da LDBEN. Nesse estudo, constatou-se a importância das convicções dos gestores sobre o conteúdo da lei, História da África, cultura africana e afro-brasileira, visto que tal conteúdo compõe um conjunto de temáticas em que não há consenso sobre a sua gravidade no contexto da desigualdade nacional.

No percurso de implantação desse artigo nos sistemas de ensino, vários foram os encaminhamentos dos gestores, tanto que, em sua complexa materialidade captada nos questionário-respostas, tornou-se necessário tipificá-los em gestores **ausentes/alheios**, **sensíveis** e/ou **proativos**. Cada um tem sua singularidade na forma de perceber a obrigatoriedade da temática racial. Os gestores ausentes/alheios, gestores sensíveis e gestores

proativos ajudam a explicar o real dentro das circunstâncias históricas dadas a conhecer nos sistemas de ensino parte de uma totalidade.

Os **gestores ausentes/alheios** foram considerados assim pela postura de alheamento adotada em relação às mazelas raciais que atingem as crianças e adolescentes negros no ambiente escolar. Mormente, são cidadãos que advogam em favor da desigualdade social em detrimento da desigualdade racial, para quem a melhoria da gestão da educação está basicamente relacionada aos recursos financeiros.

Dentro da conjuntura da administração pública gerencial assumida pelos governos que compactuam em suas práticas com a busca da eficiência e eficácia, tendo como parâmetro principal de avaliação da sua gestão, os resultados do Ideb, da Provinha Brasil, do ENEN e outros mecanismos universalistas propostos pelo MEC.

O *bulling*, a cultura do racismo, em seus desdobramentos, como o preconceito e a discriminação raciais, quando contemplados estão numa perspectiva superficial de “educar para diversidade”, em atendimento à obrigatoriedade legal. Assim, sem muito esforço, praticam o racismo institucional, pois a cada intervenção de um professor e/ou membro da comunidade escolar mais proativo, envolvido com a defesa da inclusão, de fato, reagem de forma alheia, superficial, temporária. Assim, foram tipificados de **gestores ausentes/alheios**. Ausentes no contexto da implantação do artigo 26-A, mas, dependendo das circunstâncias, da qualidade dos cursos de formação continuada, da pressão do movimento negro, podem redirecionar suas visões de mundo e passarem a assumir posturas mais sensíveis e menos refratárias à discussão racial

Os **gestores proativos**, em sua maioria, foram assim intitulados pela convicção que orienta sua determinação em ultrapassar, da melhor forma possível, as dificuldades que assolam o sistema educacional brasileiro. A falta de recursos financeiros, uma realidade incontestável, a carência de materiais específicos sobre os conteúdos da lei, a ausência de apoio técnico, a resistência dos pares, os profissionais da educação que possuem uma visão restrita de qualidade da educação, e nesta não se insere a temática racial, são situações enfrentadas cotidianamente na luta antirracista.

Num contexto de precariedade dos insumos necessários para o bom funcionamento da educação brasileira e contrária ao reconhecimento da desigualdade racial, as motivações desses **gestores proativos** os tornaram sujeitos de luta, de esperança, pois demonstram que outras relações sociais são possíveis, e estão em curso no país, embora de maneira esparsa. Mudar posturas para os gestores proativos significa interferir no quadro descrito, significa

reconstruir junto com a comunidade local, municipal, outros valores, identidades, culturas e utopias.

Contudo, o detalhamento do enraizamento da cultura negra, em virtude da luta do movimento negro, no cotidiano (nas irmandades, terreiros, quilombos, núcleos de estudos afro-brasileiros, associações negras, na CF/88 na alteração da LDBEN (1996), na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2001), na promulgação da Lei 20.639/2003 as ações do coletivo formatam o movimento histórico-político-cultural do país. Igualmente, vimos que a convicção que impele o movimento negro ao longo dos anos ampliou-se e passou a fazer parte de uma gama de sujeitos anônimos negros e não-negros, não com a dimensão ideal, mas na conformação possível; no contexto de uma sociedade capitalista, racista e com alto grau de perfídia para desmascarar suas facetas mais cruéis.

Por isto, neste capítulo mantém-se o foco nos **gestores proativos**, que assumiram para si a legitimidade da causa racial e passaram a interferir na sua realidade local. Ao optarem por este caminho não se descuram das ingerências externas que impõem limites estruturais à sua atuação. Em se tratando da gestão educacional, a principal restrição objetiva são as práticas de controle emanadas do MEC, que apontam para a descentralização regulada e que tem como moeda de troca o financiamento da educação. Assim, a orientação da administração pública brasileira atinge os sistemas educacionais e tem na dimensão econômico-financeira e institucional-administrativa sua marca. Outra restrição, a cultura do racismo, considerada como questão menor pelo seu grau, aparente, de subjetividade, infiltra-se de forma consistente na sociedade brasileira. Além do mais, como inúmeros estudos se fiam nas aparências para discutir a desigualdade no país e os descaminhos da educação brasileira, a questão racial se arrasta como um dos grandes problemas a serem enfrentados.

Assim, ao priorizar a categoria raça no detalhamento do formato da política antirracista materializada na postura de enfrentamento desses **gestores proativos**, exemplificado pelo NEN, pela gestora de Santarém/Pará juntamente com vários gestores anônimos¹⁰², as implicações da reorientação política do Estado brasileiro nas últimas décadas incide e aponta para a reestruturação da gestão educacional, em termos de eficiência e eficácia, ainda que o princípio da sociedade democrática esteja prescrito na legislação.

¹⁰² Torna-se desnecessário a esta altura elencar várias situações, basta citar alguns exemplos como o município de São Carlos/SP, Aracruz/ES, do Estado de Santa Catarina (não só de Florianópolis, onde está a sede do NEN), a região Nordeste, para relembrar a gama de **gestores proativos** que estão, em seus nichos, fazendo a diferença na implantação e na história do país.

Esse conjunto compõe partes do campo de forças histórico-político-culturais que pressionam os gestores em sua lida diária e também interferem nas suas visões sobre as desigualdades raciais e sociais nos sistemas de ensino. O enfoque na relevância da cultura no processo de implantação de políticas educacionais abriu outras estradas reflexionadas.

No campo da cultura, à medida que se retrocede no tempo histórico e se analisa a natureza da prestação de serviços públicos no Brasil, desvelam-se as dificuldades de consolidação das instituições democráticas. Da administração pública aos recursos públicos, a corrupção e prebendas se desvelam em práticas patrimonialistas que convivem com traços arraigados de preconceito e discriminação raciais¹⁰³. Na cultura política¹⁰⁴ persistem traços da herança colonial patrimonialista, e a persistência do nepotismo, do favoritismo e do clientelismo sob diferentes formas tem sido reforçada através do populismo e tem gerado um consenso negativo sobre o Estado (MARTINS, 1997).

A despeito desses traços da cultura política brasileira outros se desnudaram/desnadam devido as ações dos **gestores proativos** da educação antirracista, entretanto, antes de abordá-los, uma breve referência sobre os procedimentos do Estado brasileiro para a consolidação de uma sociedade democrática se impôs, dado o grau de pressão que exercem no delineamento das convicções dos gestores sobre raça e classe, identificada nas respostas dos questionários aplicados nos eventos em Brasília.

5.2 Cultura, racismo e a avaliação de políticas educacionais

Para muitos, a implantação de políticas públicas referencia a democracia e exige-se a atuação do Estado, conforme se depreende do trecho:

“[...] somente o Estado pode fornecer os meios para que os governos possam formular, implementar e fiscalizar a implementação de políticas públicas. Isso é particularmente verdadeiro, quando os governos precisam ser extremamente sensíveis

¹⁰³ Não se trata de uma característica específica da cultura brasileira, e nem o preconceito e a discriminação são apenas contra a população negra. O que torna o racismo foco deste estudo é a sua efetividade no quadro da desigualdade social e nas estatísticas deploráveis que atingem a população negra, assumindo um caráter de urgência nas discussões sobre políticas públicas.

¹⁰⁴ Na vertente da ciência política americana, o conceito de cultura política foi cunhado pela primeira vez por Gabriel A. Almond e Sidney Verba(1963). Na obra *The Civic: political attitudes and democracy in five countries*, afirmam que há uma relação causal entre a opinião da população e a possibilidade de surgimento do sistema democrático e sua estabilidade. O caráter inovador está no fato de que há uma inversão no caminho usual, à época, da análise política, o foco passou das instituições políticas para o eleitorado. Ao longo do tempo eles sofreram uma série de críticas, pois formularam *um determinado tipo de Cultura Política como requisito necessário absoluto para a constituição e consolidação da democracia*, uma democracia liberal do tipo modelar (Castro, 1997). Com passar do tempo foram revistos e hoje o termo cultura política já é utilizado com adequações aos diferentes contextos. Diferentemente, nesta tese, adota-se uma perspectiva diferente. A análise da cultura política considera os fatores da formação cultural, política, econômica e social no Brasil afeta a implementação de uma política pública. Sobre isto ler Cohn (2006).

aos desafios sociais para a consolidação das instituições democráticas” (MARTINS, 1997, p.8).

A sensibilidade alegada remete a administração pública de caráter societal e parece reconhecer a necessidade da participação popular nas instâncias diretivas. Entretanto, sabe-se que mudanças são necessárias e exigem atentar para o seu caráter como forma de se desvencilhar do risco de se fiar pela aparência e tomar a parte pelo todo.

O redirecionamento do Estado tem se apresentado com forte tendência à descentralização, com vistas à melhoria da eficácia (qualidade) e da eficiência (produtividade) dos serviços públicos, da administração dos gastos públicos como condição funcional para a ampliação da governabilidade e o uso mais eficiente dos recursos nacionais (p.8). Nesta vertente, estudos têm sido feitos sobre as estruturas do Estado brasileiro para o alcance desses objetivos. Muitos deles corroboram com a ideia de que recuperada a eficácia e eficiência da administração federal, a estabilidade econômica ou o desenvolvimento, as raízes da miséria e da desigualdade social seriam extirpadas. Essas orientações incidem direta e indiretamente sobre os sistemas de ensino, desta feita, compõem o quadro que se conecta com a implantação do artigo 26-A da LDBEN.

No contexto, o revigoramento da questão racial torna-se essencial para se pensar mudanças efetivas no quadro da desigualdade social, mas essas conexões tem se apresentado amorfas em estudos que veiculam um olhar enviesado sobre a desigualdade brasileira, visto que, discuti-las ordenam conectar raça e classe como lados indissociáveis das mazelas que atingem os sistemas de ensino no país.

As leituras sobre a atuação do Estado limitam-se a uma percepção economicista sobre eficiência e eficácia, por isto causa estranhamento a alguns a referência, no trecho, de que governos são “extremamente sensíveis aos desafios sociais” (MARTINS, 1997). De outra parte, o direcionamento baseado na ótica neoliberal interfere na implantação de políticas públicas, e justifica uma política de avaliação baseada na concepção “tecnicista”¹⁰⁵, devido “a necessidade de modernização da gestão pública” (FARIA, 1999). Assim, direcionam-se para uma política nacional de avaliação também enviesada sobre os impactos práticos, ocorridos em diferentes contextos; restringido assim, a percepção sobre quais são os desafios sociais a serem enfrentados a que Martins se refere.

¹⁰⁵ Observa-se o viés político da política de avaliação, na prevalência do enfoque normativo e/ou a priorização dos aspectos mais técnicos na avaliação das políticas públicas, bem como a ênfase em seu papel de instrumento gerencial.

Paradoxalmente, a literatura que adota o enfoque gerencialista de gestão da coisa pública a partir da valorização da avaliação como instrumento de reforma do Estado se intitula democrática. Por isto, o esforço, neste estudo, para demonstrar os equívocos desta vertente gerencialista sobre as políticas de ação afirmativa, tratando-as como forma de “compensação”.

Em sua maioria, a administração gerencialista se apresenta como:

“[...] aquela que está aparentemente mais disposta a acentuar questões políticas mais abrangentes, como, por exemplo o papel da avaliação na geração de accountability por parte dos agentes estatais, seu potencial de ‘empoderamento’ das comunidades menos privilegiadas, e seu impacto sobre a questão do controle social do Estado [...]” (FARIA, 2005, p. 106).

O direcionamento político indicado no trecho envolve os tomadores de decisão e tem norteado as propostas de políticas educacionais. Faria (2005) alerta para a gravidade desses encaminhamentos, pois, a avaliação de políticas pressupõe ser uma tarefa multidisciplinar e isto pouco tem acontecido. Para ele cabe aos tomadores de decisão ter essa consciência e considerar as demandas por políticas para além das necessidades do mercado¹⁰⁶. Trata-se de um Estado que se diz mínimo¹⁰⁷, mas que atua como máximo, e exerce o controle, quando o interesse é preservar/beneficiar as relações de mercado. Essa realidade atinge os sistemas de ensino de uma forma muito específica, e, conforme Apple (2007):

“A educação não é mais vista como parte de uma aliança social que combinava grupos da ‘minorias’, de mulheres, professores/as, ativistas comunitários, legisladores/as e dirigentes progressistas e outros grupos que atuavam juntos para propor políticas democráticas sociais (limitadas) para as escolas [...] Formou-se uma nova aliança [...] Seus interesses não estão em aumentar as chances das mulheres, das pessoas não-brancas, dos trabalhadores (esses grupos não são, naturalmente, mutuamente exclusivos); seu objetivo é fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer retornar a um passado romantizado do lar, da família e da escola ‘ideais’[...] O poder dessa aliança pode ser visto numa série de políticas e propostas educacionais não apenas na universidade mas também na educação em geral”. (APPLE, 2007, p.183)

Nota-se que ambos, Faria (2005) e Apple (2007), sinalizam para a necessidade de ampliar a compreensão das novas (re) configurações do Estado, e como isto interfere nos processos não só de aplicação e avaliação de políticas públicas, mas nas formas de analisar as demandas da sociedade. À luz das novas maneiras da “nova aliança” ou “nova direita” notam-

¹⁰⁶ Na verdade, parece ser um paradoxo presente na lógica neoliberal.

¹⁰⁷ Nada melhor do que a frase de Martins(1997) para entendermos dentro a lógica neoliberal o que significa mínimo, aponta para a redução do seu papel nas economias latino-americanas por uma melhoria da eficácia (qualidade) e da eficiência (produtividade) dos serviços públicos.

se diferentes maneiras de controlar, sem parecer estar controlando. Os autores reconhecem que há uma complexidade social ocorrendo que se junta a uma nova concepção empresarial que exporta a crise da economia para as escolas (APPLE, 2007) e consideram a política de avaliação das políticas públicas apenas como detector das fragilidades das ações governamentais em termos de eficiência e eficácia, ou seja, como prestação de contas dos governos (FARIA, 2005).

Face ao contexto, compreende-se melhor a contraditória defesa de Bresser Pereira e Grau (1999), à participação da sociedade civil no controle das ações governamentais e a legitimação da discriminação positiva. Aparentemente, a elaboração de políticas afirmativas sinaliza para a maior participação dos grupos que foram excluídos ao longo do processo, entretanto, percebe-se nos jogos do poder, uma tentativa de cercear o potencial transformador originário dessas políticas. Por meio do discurso inclusivo e ações para fragmentar, tenta-se manipular, silenciar as tensões e os conflitos populares, dentre eles os conflitos raciais¹⁰⁸, sob a capa dos “direitos republicanos”.

O esforço em destacar algumas contradições do discurso liberal, visa interpretar o lugar político das ações afirmativas no contexto de seus mandatários, o movimento negro, e não sob a perspectiva assimilacionista do Estado. Esse esforço dialoga com um projeto político de transformação da realidade. Conforme defendido no capítulo 4, parte III, o não reconhecimento da complexidade das ausências e esquecimentos na/da história do Brasil, faces da ‘história dos vencidos’, faz do racismo um dos alicerces mais bem estruturados na cultura brasileira, define e pavimenta a desigualdade social. Corrobora ainda, para a sobreposição do recorte econômico nos estudos de políticas públicas no Brasil, quiçá nas políticas educacionais.

Para reverter esse quadro, exige-se repor a centralidade que a cultura, as visões de mundo, as representações ocupam como parte de um todo na análise e na avaliação das políticas públicas. Daí, considerar o contexto no qual foram gestadas e viabilizadas. Este percurso revelou que a implantação, e consequentemente, os impactos das políticas são absorvidos, distorcidos e transformados por outros sujeitos, que não necessariamente os mesmos que as reivindicaram. O emaranhado de visões de mundo, não só dos agentes

¹⁰⁸ Este se torna o ápice da questão, recuperar e dar visibilidade a estes jogos de força calcados na cultura, visões de mundo e convicções que movem a história. A urgência se deve, pois, às articulações do discurso e práticas que minimizam o impacto destas outras formas de lidar com a realidade, e a compreensão que, a luta contra o capital torna-se mais efetiva a partir da reconhecimento/valorização dos elos mais profundos que unem estas maiorias ativas.

governamentais, como também daqueles que as provocaram, os movimentos sociais, interfere nos rumos da política.

É fato que as medidas propostas do movimento negro foram submetidas às mutações no processo (RODRIGUES, 2005) e o art. 26-A teve mais receptividade em alguns contextos que outros. Este itinerário com muitas vias extrapola em muito o sentido de eficiência e eficácia restrito ao ponto de vista dos modelos, tipos, formas, técnicas e procedimentos avaliativos de base neoliberal.

A avaliação da implantação do artigo 26-A revelou a face nebulosa da cultura brasileira, a cultura do racismo, esse caminho ordena questionar a hegemonia da gestão na perspectiva gerencialista¹⁰⁹. A ênfase na eficácia e eficiência nos estudos sobre políticas públicas, como condição para a estabilidade econômica remete a excessiva magnitude dos recursos materiais como condição para padrões mais igualitários de distribuição da riqueza, todavia, sabe-se que produção de renda não significa necessariamente distribuição equânime de renda, e muito menos combate às desigualdades (MOISÉS, 1995)¹¹⁰.

A problematização da visão neoliberal que aponta a positividade da conexão entre Estado, mercado e educação para a consolidação da democracia, mostrou os limites de análises economicistas e desvelou a incoerência de se desconsiderar o peso do racismo que se enfronha na cultura e na cultura política¹¹¹ brasileira, como fator instituinte da desigualdade no país e determinante no universo da qualidade da educação.

Assim, antes de adentrarmos nas repostas dos principais protagonistas, os **gestores proativos**, que possibilitaram essas análises, fez-se necessário, elencar algumas implicações da orientação gerencialista na educação brasileira e como isto interfere nas formas de ver, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa. Afinal, são tendências que se

¹⁰⁹ Por mais que essas discussões contribuam para o debate, é preciso avançar, pensar a especificidade do Brasil. Trata-se do país com a maior população negra fora do continente africano. E já não é novidade quais são as visões que se estruturam em relação aos negros, mas aqui, em especial, há nuances históricas que precisam sim, serem analisadas. Embora complexo, espera-se da academia, em especial das ciências sociais, que ajude a lançar luz sobre os "nós" que emperram a compreensão das relações raciais no Brasil, e fazem com que sejamos um dos países com pior distribuição no mundo. Entende-se que este não é um tema de negros para negros ou da academia, mas da sociedade brasileira como um todo.

¹¹⁰ Não que no Brasil tenha havido esta distribuição igualitária de renda (Moisés, 1995), tanto que a implementação da lei 10.639/2003 é uma política educacional e também de ação afirmativa que busca minimizar as desigualdades social e econômica a que a população negra é submetida de forma recorrente. Busca ainda, promover o respeito e a valorização da cultura negra a partir do combate ao racismo nas diferentes faces com que se apresentar e conseqüentemente, minimizar a desigualdade social.

¹¹¹ Sobre a especificidade do conceito de cultura (THOMPSON, 1998), ler capítulo 3. Em relação a cultura política, para Castro (conf. Baquero e Prá (1992, p.6), cultura política se refere ao processo através do qual as atitudes dos cidadãos são estruturadas em relação ao sistema político, que difere do conceito de Cohn (2006). Para esse, a análise se dá a partir das experiências sociais, para tanto busca identificar os temas fundantes da sociedade. Esta tese caminha pela vertente de Cohn.

materializam na política brasileira, atingem a administração pública nacional e repercutem na gestão dos sistemas de ensino.

5.3 Encontros e desencontros da cultura gerencial na gestão das políticas educacionais

Este item pretende refletir sobre algumas das implicações da cultura gerencial presente na administração pública brasileira que incide na gestão educacional e impõe limites à implantação do artigo 26-A.

A adoção da gestão educacional como racionalidade técnica e eficácia econômica, seja nos sistemas de ensino ou nas escolas, corrobora com a perspectiva gerencialista, mesmo que, em diferentes governos e circunstâncias históricas, possa parecer que os programas federais estão articulados e possuem nexos de descentralização participativa rumo a uma administração pública não gerencial, mas societal. Ou seja, que considera as demandas e acata as deliberações da sociedade civil organizada. Na prática essas duas tendências, a gerencial e a societal, quando o foco são as políticas afirmativas, se fundem.

Este estudo após avaliar as ações de duas secretarias do MEC, SEB e Secad, ponderar sobre a gestão da Undime e focar nas visões e convicções de diferentes gestores da Lei 10.639/2003, revelou as imbricações e limites destas tendências, aparentemente díspares, na gestão da educação. Seja a vertente da gestão pública gerencial ou da gestão pública societal, em se tratando da implementação do artigo 26-A ambas impactam de forma semelhante a gestão desta política antirracista¹¹².

Mesmo quando o discurso sinaliza para a maior participação política na arena pública de decisões (societal) e, por exemplo, para a criação de unidades executoras¹¹³ de recursos (gerencial), na prática, tornam-se ações que restringem os problemas da escolarização aos problemas decorrentes de uma gestão ineficiente e burocrática dos sistemas de ensino e das escolas (AZEVEDO, 2009, p. 225).

Tanto a gestão educacional com traços neoliberais e características gerenciais explícitas, com feição participativa rumo à eficiência e eficácia, ou a gestão societal com viés democrático, voltada para a participação popular e controle social, ambas lançam mão do ranking da qualidade da educação obtido, em sua maioria, pelas políticas de avaliação universalistas, em sua maioria, conduzidas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio

¹¹² Para compreender as características da administração gerencial e societal com base na comparação entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, ler Azevedo (2009).

¹¹³ Associação de Pais e Mestres, Conselhos Escolares ou Caixas Escolares. Caso não haja esses tipos de representação, os recursos são transferidos à Prefeitura Municipal ou à Secretaria Estadual de Educação, que os movimenta em conta específica ou conjunta. BRASIL. Presidência da República. Mensagem ao Congresso Nacional. Governo Fernando Henrique Cardoso. Brasília, 1998)

Teixeira (Inep/MEC), para imputar práticas e tendências na cultura organizacional das escolas.

A administração pública gerencialista como “um modelo de reforma e gestão pública que se inspirou nas recomendações e no ‘design’ sugeridos pelo movimento internacional de reforma do Estado” (PAES de PAULA, 2005), no sistema educacional, materializa-se nas diferentes formas universalistas de avaliação da qualidade da educação, com vistas ao financiamento e ao gerenciamento da gestão escolar.

Este formato incide na gestão da educação, e, nesta investigação, revelou os limites práticos da perspectiva sistêmica de gestão educacional anunciada pelo MEC dada à impossibilidade dos diversos municípios em atenderem a estas pressões, embora haja o esforço de muitos nesse sentido. Os mecanismos utilizados que impelem ao regime de colaboração por parte dos diferentes entes federados, como condição para terem apoio técnico e financeiro dificulta e inibe a assumpção, por parte dos gestores, de atenderem a outras demandas das localidades às quais respondem, quiçá outras ordenações legais para a implantação de políticas afirmativas. Ainda mais, quando a temática a ser implementada entra em choque com suas visões de mundo e convicções interiores, como é o caso da questão racial.

A implantação do artigo 26-A encontra-se na confluência desses jogos de poder. De um lado, a pressão exercida pelo MEC para o alcance dos índices de qualidade da educação definidos com base em avaliações universalistas para a aquisição de recursos do Fundeb e participação no Programa de Ações Articuladas (PAR) do governo federal e de outro, o peso da invisibilidade cunhada ao longo dos anos sobre os mecanismos da cultura do racismo no país.

Desta feita, a gestão gerencial na educação corrobora com a tônica da invisibilidade racial, pois:

- i. serve de justificativa para que os gestores sejam lenientes com a implantação do artigo 26-A. Como estão às voltas com as dificuldades econômicas, de infraestrutura, de formação de pessoal entre outros, e ainda necessitam elaborar os projetos detalhados exigidos pelos governos federais, distritais, estaduais e municipais para a aquisição de recursos, outras prioridades são estabelecidas.
- ii. tais posturas alimentam a crença que os problemas da educação brasileira podem ser solucionados com a organização dos gestores, pois aponta para uma maior autonomia do dirigente na gestão dos recursos destinados ao município, tal fato, em se tratando do artigo 26-A, não teve este impacto. Constatou-se que o formato da política no território brasileiro

é disforme e não obedece aos rumos, teoricamente esperados, de uma política pública - formulação, planejamento, execução e avaliação continuada.

Assim, a implementação do artigo 26-A tem ocorrido de forma personalista e individual conduzida por gestores mais afeitos à questão racial, tipificados aqui como **gestores proativos**. Nota-se que, tanto a administração gerencial quanto a administração societal contribuem para retroalimentar o mito da democracia racial, visto que, nos sistemas de ensino, quando não se enfrenta os conflitos raciais resultantes do tratamento diferenciado em relação às crianças e adolescentes negros, compactua-se com a ideia da igualdade estática.

Assim, as políticas afirmativas, que resultam de conquistas político-culturais forjadas no decorrer das décadas de 1980 e 1990 devido à atuação efetiva do Movimento Negro Unificado (MNU), na Constituinte e na mesa de negociações à época da promulgação da LDBEN - não obstante o grau de deformação infringido às propostas apresentadas pelo coletivo negro, perdem o seu potencial de contribuir para a consolidação de relações mais democráticas no âmbito das comunidades escolares e dos sistemas de ensino como um todo.

Enquanto os gestores estiverem às voltas em “preencher a cartilha”, “organizarem-se”, como disse o Ministro Fernando Haddad, afinal, “*ninguém resiste a um bom projeto*”; no que se refere à educação, nas comunidades locais, no “chão da escola”, a implantação das políticas educacionais acontecem de forma muito desigual.

E ao penetrar na concretude da política antirracista constatou-se, entre as respostas dos cento e setenta e dois gestores¹¹⁴, que i) os mesmos parecem estar sobrecarregados, dentre outras coisas, devido a sua responsabilidade em formular seus Planos Municipais de Educação e conhecer os vários programas do governo federal, para a melhoria do que o MEC entende como qualidade da educação; e que, não obstante os rumos definidos, as regras emanadas do aparelho do Estado para a organização da educação brasileira e os métodos de gestão ii) há muitas e muitas formas de perceber as normas e regras.

Entretanto, em se tratando da Lei antirracista, além dos **gestores proativos**, poucos foram os sujeitos situados na ponta do processo que compreenderam a relação intrínseca entre a implantação do artigo 26-A e a natureza política da gestão democrática. Esta compreendida como:

“processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de

¹¹⁴ Coletados pela Carta-consulta do NEN (133) e nos questionários aplicados aos Gestores Proativos presentes em Brasília (39).

aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO, 2000, p 79).

Com este entendimento, problematiza-se até que ponto as instituições de ensino públicas e as políticas públicas estão voltadas para as necessidades dos cidadãos e comprometidas com a participação social de todos, em condição de igualdade, independente do pertencimento étnico-racial. Neste contexto refratário á temática racial, a atuação dos gestores proativos, de fato, merece destaque¹¹⁵.

O conceito de gestão democrática, do trecho, ordena a inserção do estudo da História da África, da Cultura africana e afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais com vistas a contemplar a parcela negra esquecida da população brasileira, alvo decisivo para o exercício do poder autoritário. De outra parte, lança luz sobre a importância crucial da pressão exercida pelos movimentos sociais, em específico, do movimento negro, num universo político e culturalmente contrário à temática racial. O potencial das forças sociais impulsionada por cidadãos negros e não-negros convictos de que outro mundo é possível, e necessário, face ao racismo cotidiano, envolveu vários gestores anônimos. Registra-se assim, que a atuação dos **gestores proativos** só se tornou conhecida porque grande parte do coletivo negro não abandonou suas convicções mais genuínas. Nas instâncias deliberativas do poder e/ou na condição de profissionais da educação, colocaram-se como gestores da Lei 10.639/2003, contrariando as regras definidas a priori para a participação da sociedade civil organizada, a de instância basicamente consultiva, que causa a falsa impressão de que estar presente é opinar. Os jogos do poder exigem mais que isto. Determinam participação, voz e voto.

A disposição para engajar-se no processo por si só não qualifica a participação nas arenas decisórias. A multiplicidade de respostas dos **gestores da Lei** , respondentes dos

¹¹⁵ Vimos como filetes contestatórios as ações potenciais materializadas pelos gestores proativos, e que podem abalar (e abalam) os projetos pensados a priori que não dão visibilidade à desigualdade racial. A atuação do movimento negro e dos diferentes **gestores proativos** mostra que nem todos se deixam dominar pela lógica do capital. Podem até não estar revolucionando ou rompendo a estrutura capitalista de dominação, mas tem potencial para interferir de forma decisiva no processo e promover, em longo prazo, a transformação da realidade. A questão é que um número maior de cidadãos precisa conscientizar-se do que são capazes quando agregam um conjunto de características: querer(convicção na defesa de uma causa, emancipatória, de preferência), saber(conhecimento sistematizado) e poder(participar de instâncias deliberativas). Compreender que estas são partes indissociáveis de uma gestão democrática. O grupo hegemônico sabe disto, daí a tentativa sistemática de minar as convicções das pessoas em si mesmas. Mas a maioria ativa negra e não negra à medida que se apropriar das ferramentas críticas de análise da realidade também podem o vir a saber. Por isto, o cuidado em analisar o que o Estado tem entendido como “educação de qualidade”, políticas afirmativas e outras referências, aparentemente, inclusivas; sem descuidar que uma maioria ativa, deseja a soberania nas decisões e não se deixa enganar, lutam pelas mesmas palavras - democracia, direito, igualdade - mas com outros sentidos.

questionários, em Brasília, revelaram isto. Entretanto, há de se compreender, as diferentes pressões histórico-culturais, econômicas e políticas que impedem a aprovação consensual de políticas que venham a contribuir para a inclusão da população negra em condições de igualdade na sociedade brasileira.

A perspectiva funcionalista do capital tenta conduzir todas as alternativas de mudanças para o dinheiro, numa lógica, grosso modo, simplista: aumenta-se a produção, amplia-se o desenvolvimento tecnológico e econômico, só depois seria possível a distribuição desses recursos. E embora a história já tenha demonstrado que esta é uma lógica equivocada, que a economia avança proporcionalmente à concentração de renda e a distribuição nunca ocorre; de outra parte, a humanidade pouco tem avançado em termos de desenvolvimento humano, pelo contrário, os rumos escolhidos têm abalado profundamente a estabilidade do planeta e as relações sociais estão deterioradas há séculos.

Agora, mesmo neste curso, existem várias experiências político-culturais exitosas, de inúmeros cidadãos anônimos e conhecidos do mundo inteiro. Numa perspectiva circunscrita à história brasileira, neste estudo, deu-se visibilidade às convicções/ações de **gestores proativos** e à força, enevoadada, do movimento negro, que, efetivamente e dentro do possível, interferiu no planejamento traçado para a política educacional nacional. Num contexto tão adverso racial e economicamente, a relevância da cultura negra e das visões de mundo se destacam e são essenciais nos estudos das políticas sociais.

As posturas heterogêneas por parte dos gestores na forma de perceber a Lei antirracista levaram a criar as tipologias dos gestores. Para alguns, os gestores tipificados **sensíveis**, as mediações com o poder são muito mais fluidas. Nos processos e pressões, a sensibilidade e abertura para implantar o artigo 26-A¹¹⁶ pode ser substituída pelo atendimento às ordenações federais, visando à aquisição de recursos financeiros.

Dito de outra forma, as orientações do governo federal encapsulam as ações desses gestores, sem convicção definida, já que tem, a priori, os rumos, “programas e projetos” para “auxiliá-los”, e indicam onde deverão aplicar os recursos recebidos para aumentar o Ideb da escola. Por isto muitas de suas respostas estão atreladas aos nexos emanados do MEC.

Em grande parte, **gestores ausentes/alheios** e/ou **sensíveis**, nas ações locais, priorizam o mérito, a competição, o atendimento e acompanhamento dos índices de avaliações nacionais determinados pelo MEC, como Provinha Brasil, Enem, Enade e outros mecanismos de

¹¹⁶ Reconhece os números da desigualdade, mas não está convencido de que as desigualdades raciais interferem de fato nas relações sociais, fiam-se na falsa democracia racial; ou seja, cederam à lógica hegemônica e criam nexos em suas vidas a partir da tendência economicista.

gerenciamento da educação. Nesta oscilação às ordenações da lógica capitalista, ambas as tipologias, **gestores ausentes/alheios** e/ou **sensíveis**, se mesclam, pois, neste momento, o **gestor sensível** que até reconhece os números das desigualdades raciais, silencia-se diante deles.

No que se refere a política antirracista particularmente, a ausência de “imposições coercitivas” blindadas, como definiu Azevedo (2009) em relação à filosofia do governo Luís Inácio Lula da Silva, possibilitou que diferentes gestores articulados politicamente e convictos da gravidade do problema racial no país tenham estabelecido diferentes parcerias, mobilizado e pressionado o governo federal, alterando as rotas pensadas. O caso do NEN foi elucidativo nesse sentido, assim como de vários **gestores proativos** consultados. Desse modo, tem razão Azevedo quando afirma que o apoio às coletividades tem se dado de acordo com as mobilizações nos contextos locais e as lutas políticas encontradas, isto faz a construção de uma política ser algo que se dá na materialidade das relações sociais.

Por isto, essa leitura ajuda a pensar o quadro delineado neste estudo. Foram as diferentes formas de perceber o artigo 26-A/Lei 10.639 demonstrada pelos gestores da educação, que determinou tipificá-los como **gestores ausentes/alheios**, **sensíveis** e/ou **gestores proativos**.

As terminologias criadas são explicativas, são categorias intercambiáveis. Se um gestor apresentar abertura para a questão racial e se envolver cada vez mais com a realidade da escola e constatar os conflitos raciais antes invisíveis aos seus olhos, ele poderá ressignificar pensamentos/posturas, com isto, de **gestor sensível** ele pode passar a **gestor proativo**. Esta é uma possibilidade, pois, o **gestor sensível** também pode se deslumbrar com as artimanhas do poder e negar a importância da desigualdade racial no âmbito da desigualdade social, com isto, o artigo 26-A inexistente em sua gestão. Entretanto, um **gestor ausente/alheio** mesmo que seja informado sobre estudos e dados estatísticos que comprovam a desigualdade racial tem dificuldades de flexibilizar seus valores e migrar para a condição de **gestor sensível**, pois está convicto de que o cerne do problema social no Brasil é socioeconômico.

Por seu lado, os **gestores proativos**, convictos da importância do combate à desigualdade racial atuam com efetividade, mas dentro do possível, nos ambientes escolares, na vida social.

Após estas reflexões pode-se responder a primeira pergunta: *As orientações do governo federal centradas na desigualdade socioeconômica e na elevação dos índices do Ideb concorrem com a implantação do art. 26-A?* Por certo, sim. Entretanto, o material

analisado permitiu desvelar a força dada à questão racial pelos gestores, em diferentes localidades, mesmo sob essa pressão federal.

Por mais democrática que possa parecer a política educacional do governo Luís Inácio Lula da Silva em relação às anteriores, a cultura do racismo cruza-a, está incrusada, encoberta na crença que a solução para as desigualdades estão nas políticas universalistas e numa participação controlada da sociedade civil. As etapas para a formulação de políticas como planejamento, objetivos, estratégias bem traçadas, desenvolvimento, avaliação e monitoramento, atrelam-se aos mecanismos de regulação presentes, em toda política pública, na prática este processo está fragmentado.

Esse movimento que prima pela eficácia e eficiência do processo, quase sempre descola a cultura local, as visões de mundo e convicções dos gestores como questões menores; mesmo quando os efeitos da mobilização tornam-se visíveis, como é o caso da promulgação da Lei 10.639/2003, uma política de Estado duramente conquistada pelo movimento negro. Diante do contexto, uma certeza revela-se, a pressão política torna-se condição para a ampliação da consciência de que a igualdade formal não corresponde à igualdade substancial.

Diante dos fatos, torna-se premente “ouvir e sentir” os relatos dos **gestores proativos**, integrantes dos Grupos de Trabalho em Educação (GTs) de políticas de promoção da igualdade racial, naquilo que mais define a complexidade das relações raciais e que incide, diretamente, sobre a implantação do art. 26-A da LDBEN e define para eles, o peso da desigualdade racial nos encaminhamentos da realidade educacional brasileira: as suas formas de sentir, perceber e agir em relação a raça e classe, no contexto da desigualdade educacional e social brasileira.

Este último bloco de respostas visa desfilar estas impressões dos gestores proativos presentes nos encontros em Brasília, e responder:

Em que medida as visões e convicções dos gestores proativos, sobre raça e classe, formatam o seu posicionamento em relação à gestão do art. 26-A/Lei 10.639? Quais os nexos estabelecidos por eles entre suas ações e possíveis mudanças na desigualdade social brasileira?

5.4. II Bloco - Visões, ações e convicções de gestores proativos sobre raça e classe, na aplicação do artigo 26-A/Lei 10.639 da LDBEN

Dando continuidade ao afinilamento proposto, este bloco se desenrola a partir de três perguntas que compõem o quadro final do questionário aplicado aos trinta e nove gestores que estiveram nos eventos voltados para a discussão de políticas nacionais de diversidade.

Diferentemente das demais já analisadas as questões a seguir foram criadas para esta investigação e visam compor a análise final, para isto trazem referências explícitas ao racismo e a desigualdade social. São questões autônomas, mas interligadas, de cujo objetivo último foi tentar captar a percepção dos gestores da Lei 10.639/2003 sobre raça e classe no contexto da desigualdade social brasileira, posto que se apresentaram nos GTs como diretamente envolvidos com a implantação da política afirmativa em seus municípios. Esta especificidade faz com que, em alguns momentos, tenha se adotado o método comparativo entre as três questões, para melhor compor o raciocínio dado pelo respondente.

A lógica pensada e que articula as questões feitas estão descritas no Quadro 12. Seguindo a forma de exposição adotada, as respostas serão agregadas pela similaridade de sentido e serão destacadas as descrições relevantes para a compreensão das visões e convicções dos **gestores proativos** sobre raça e classe, e de que forma formatam o seu posicionamento em relação à gestão do artigo 26-A/Lei 10.639. E de outra parte, como estas percepções incidem sobre as suas formas de agir, no contexto da desigualdade social brasileira.

Quadro 12.
Perguntas feitas aos gestores proativos no II Bloco
Brasília, 2009

Questões	Tema central	Modo de captar as visões e convicções	Objetivo
Como você compreende as relações raciais no Brasil?	Relações raciais	Pergunta direta e objetiva	Compreender a visão dos gestores sobre a população negra no contexto das relações raciais brasileiras.
Quais os principais fatores da desigualdade social no país?	Desigualdades raciais e sociais	Pergunta indireta e subjetiva	Identificar na visão dos gestores o grau de prioridade dada à desigualdade racial, no universo da desigualdade social brasileira.
Segundo dados estatísticos recentes, os negros são a maioria dos desempregados nas principais regiões metropolitanas brasileiras e são também os que mais evadem das escolas. Qual a sua opinião a esse respeito?	Desigualdade racial e evasão escolar.	Pergunta direta e objetiva	Avaliar em que medida, na visão dos gestores, a desigualdade racial é um fator de exclusão escolar.

Fonte: Elaboração própria.

Questão 5. Como você compreende as relações raciais no Brasil?

Essa questão foi proposta por uma intuição raciocinada que se delineou nos últimos anos, em face de experiência com a discussão da temática racial em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Notou-se que, nem sempre, os sujeitos que se engajam na discussão da questão racial apresentam uma compreensão lúcida das contradições que emergem das relações raciais no Brasil e suas implicações nos sistemas de ensino. Esta pergunta busca mapear as formas de ver e perceber dos gestores presentes em relação a essa constatação, visto que, pressupunha-se, por serem sujeitos envolvidos com a causa racial, suas respostas seriam elucidativas.

Quadro 13.
Questão 5. Como você compreende as relações raciais no Brasil?
Brasília, 2009

Tipos de respostas	Quantidade de informantes
Desigual	04
Conflituosa/Problemática/Complicada	05
Preconceituosa/Racismo velado/Racismo naturalizado/Resistência	14
Disparidade de Oportunidades	02
Racismo Institucional	04
O Estado brasileiro é racista	03
Presença mito da democracia racial	04
Desigualdade socioeconômica	01
Estruturante das desigualdades sociais	01
Natureza Humana	01

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

As respostas indicam visões diferentes, mas no todo não são distintas quanto aos fundamentos e à natureza das desigualdades raciais.

No geral, os respondentes mostraram propriedade para referir-se às relações raciais no Brasil, mostrando uma visão ampla sobre as entranhas do processo. No Quadro 13, apenas três repostas não estão diretamente ou indiretamente relacionadas à cultura do racismo: disparidade de oportunidades, desigualdade socioeconômica, natureza humana. Ou seja, num universo de trinta e nove respondentes, dois gestores, mesmo quando a indagação remete diretamente às relações raciais, migram para a desigualdade socioeconômica ou para uma visão genérica de “natureza humana”.

A exceção mais inesperada no quadro das respostas dos gestores nas discussões, em Brasília, foi da gestora que respondeu “natureza humana”. Ela, definitivamente não pode ser considerada uma gestora proativa, mas se insere em meio a eles, mas com uma postura de gestora ausente/alheia.

Trata-se de um caso típico de rota desviante, compreensível quando a análise contempla as diferentes convicções que movem os cidadãos que estão na arena política, seja nos movimentos sociais, nas entidades, associações, enfim, em qualquer agrupamento humano, que dirá nas instâncias decisórias e políticas.

Esta gestora, representante da sociedade civil de Guarda-Mór/MG, parece confusa sobre a resposta a ser dada, talvez em função das diferentes falas sobre as desigualdades raciais debatidas nos GTs e nas plenárias, que ela, de certa forma toma parte. No primeiro

bloco de resposta sobre a implantação Lei 10.639/2003, para ela “desconhecida”, limita-se a reconhecer os conflitos raciais como atrelados às convicções religiosas dos moradores de Guarda-Mor, afirma “*a principal dificuldade é a fidelidade católica na cidade, pois cerca de 75% da população são religiosos católicos e aproximadamente 5% evangélicos*”. E que não há materiais específicos porque “*não é de interesse da coordenação, da Secretaria e até mesmo dos professores repassarem tais ensinamentos, embora citem da época escravagista superficialmente*”.

Trata-se de uma gestora que se coloca no centro das discussões de políticas raciais na condição de representante do município e ocupa a função de Conselheira Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente; afirma desconhecer a Lei 10.639/2003 e transmite informações esparsas e superficiais sobre as desigualdades raciais, e seus impactos na vida das crianças e adolescentes em situação de risco que deve atender.

Neste segundo rol de perguntas específicas sobre as relações raciais, ela se mostra mais confusa ainda, e passa a ancorar-se numa visão romantizada das relações raciais. Em sua resposta no mesmo viés generalista, ao identificar as causas ela não vê o racismo, mas sim a *natureza humana*, expressa: “*Como insuficiência de cultura, alma, nobreza humana e falta de amor.*”

Na sequência, diante da falta de informação e alheamento em relação aos conflitos raciais, ela fornece indícios que desnudam o mito da democracia racial que embasa sua visão sobre as relações raciais. Tanto que na pergunta sete questionar-se-ão até os dados estatísticos, abalizada por uma visão de mestiçagem que nubla sua percepção: *Estatística duvidosa, pois, como saber quais os negros, pardos ou brancos se todos pertencemos a um país misto?*

Este caso é o mais inusitado, representa uma parcela do pensamento que existe. Um **gestor ausente/alheio** em meio ao rol qualificado como **gestores proativos** é sintomático. Demonstra que se nos expandirmos em estudos vamos encontrá-los, por hora revela o quão complexo é abordar a implantação de políticas públicas pelo viés da sua materialidade, dada a conhecer pelas formas de pensar, sentir e agir dos gestores. Esta foi uma exceção no grupo de gestores presentes nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial e nas Conferências de promoção da Igualdade Racial ela é representativa de inúmeros outros gestores anônimos espalhados pelo país.

A convicção religiosa é um traço perene na cultura brasileira. O quadro atual de predominância do catolicismo vem sendo subtraída pelos evangélicos, não obstante a diferença entre as duas correntes vigora uma visão preconceituosa sobre as religiões de matrizes africanas, escorraçadas como “macumba”, “coisa do diabo” e outras denominações

pejorativas. A referência desta gestora de Guarda-Mór destaca-se, neste estudo, porque se conecta com essa forma mais corriqueira do racismo, a discriminação e a perseguição a religiões de matrizes africanas e seus seguidores.

À exceção deste caso, a maioria dos gestores proativos identificaram as relações raciais no país como conflituosas e problemáticas. No quadro 13 diferentes denominações remetem à mesma face da cultura negra, a cultura do racismo em seus diferentes desdobramentos. Nos registros, o maior destaque foi para o preconceito racial e o racismo velado (14), seguida do reconhecimento de que é uma relação racial conflituosa e desigual (05). O que não interfere na constatação que, à exceção das três denominações já citadas que não remetem aos conflitos raciais, todas as outras designações desembocam no conflito racial.

No conjunto, algumas elaborações mais rebuscadas sobre as relações raciais no país, como “presença do mito da democracia racial” e “o Estado brasileiro é racista” parecem conduzir ao mesmo caminho. Dentro da complexidade da política antirracista, além da referência implícita ao mito da democracia racial dada pela gestora de Guarda-Mór, a referência explícita ficou por conta do **gestor proativo**, articulado ao movimento negro de Brasília/DF: *Muito emblemática, o estado brasileiro é racista, e ainda não há uma política por parte do estado definindo mecanismos que visualizem uma melhor proposta sobre o direito de relações raciais no Brasil.*

Na mesma vertente a **gestora proativa**, técnica da secretaria de educação e articulada ao movimento negro de Divinópolis/MG responde: *As relações raciais no Brasil ainda estão longe do ideal, o Brasil tem avançado principalmente nos últimos anos, mas muito, ainda há por fazer e minha preocupação é mudarmos o governo e retrocedermos nos avanços já alcançados.*

Ambos os respondentes demonstram ter uma leitura mais ampla da realidade, situam os avanços e, a última ainda pontua seu comprometimento, expresso no medo registrado, da descontinuidade na política alavancada no governo Lula, entendendo que este é um traço da política educacional brasileira; a fragmentação, que ocorre sempre nas mudanças de governo. E, até mesmo na gestão de um mesmo dirigentes municipal como foi destacado pela analista técnica em gestão educacional, de Florianópolis/Santa Catarina.

Durante o Fórum de Diversidade e Educação Étnico-racial, essa gestora, além de destacar verbalmente a atuação do NEN, constata que num total de duzentos municípios de Santa Catarina, a implantação está *muito dividida*; ainda revelou que o foco na temática racial havia se esvanecido na segunda gestão do secretário em exercício (2008-2012). Parte pelo

esfacelamento da política intimista e o protagonismo de duas gestoras da Secad¹¹⁷, reconhecidas pela militância e produção intelectual na temática racial, que pressionavam diretamente os prefeitos e secretários de educação a assumirem compromissos com a Secad/MEC na aplicação do art. 26-A, cenas que ela mesma havia presenciado. Afirma que, na primeira gestão: *Em audiência elas cobraram comprometimento do secretário estadual, foram categóricas*¹¹⁸.

Outro gestor de Brasília/DF, não obstante no I Bloco ter demonstrado pouco conhecimento sobre a implantação da lei; neste II Bloco sobre raça e classe, teve respostas bem mais abrangentes, e também manifestou ter noção da seriedade da questão racial no país e da forma política como o mito da democracia racial opera na realidade brasileira: *O Brasil é um país ainda racista, que apesar de muitos defenderem que no Brasil isso já passou. Precisamos avançar muito no que diz respeito à promoção da igualdade racial.*

Tanto em suas ações, na sua participação política e nas respostas, os gestores descritos de Divinópolis, Santa Catarina e Brasília assinalam conectar Estado, políticas públicas e desigualdade racial. No geral, a naturalização do racismo os incomoda, e parece estar em curso, pelo detalhamento evidenciado nas respostas sobre as relações raciais, mudanças na cultura política brasileira. Esses gestores, mais conscientes, analisam de forma ampla as mazelas da sociedade e demonstram ciência do papel do Estado na promoção de políticas antirracistas que interfiram na realidade e os auxiliem a materializar no plano macro, suas convicções mais íntimas sobre igualdade substantiva e democracia.

O gestor vinculado ao Fórum Permanente Afro-descendente do Amazonas/AM, evidencia a relação racismo e falta de acesso à educação, como uma responsabilidade do Estado, quando afirma: *as relações raciais sempre foram alvo de submissão, ou seja, foi inculcada na cabeça das pessoas o conceito de superioridade e inferioridade, principalmente pela falta de oportunidade que foi negado ao negro ao acesso a educação.*

O conjunto de **gestores proativos** reconhece a necessidade de um Estado menos ausente, entretanto, tal demanda, considerando o contexto educacional analisado neste estudo, determina cada vez mais a participação desses sujeitos pressionando nas instâncias decisórias para que mudanças mais efetivas ocorram. O fato de estarem em Brasília para reafirmarem suas posições em relação ao que entendem como educação, diversidade e educação das

¹¹⁷ Estas gestoras se desligaram da Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional da Secad/MEC, em novembro de 2006.

¹¹⁸ Entrevista realizada no dia 15 de abril de 2009, no ato da entrega do questionário.

relações étnico-raciais é um passo importante, mas muito ainda há por ser feito se o objetivo é abalar as estruturas da desigualdade racial e da desigualdade socioeconômica brasileira.

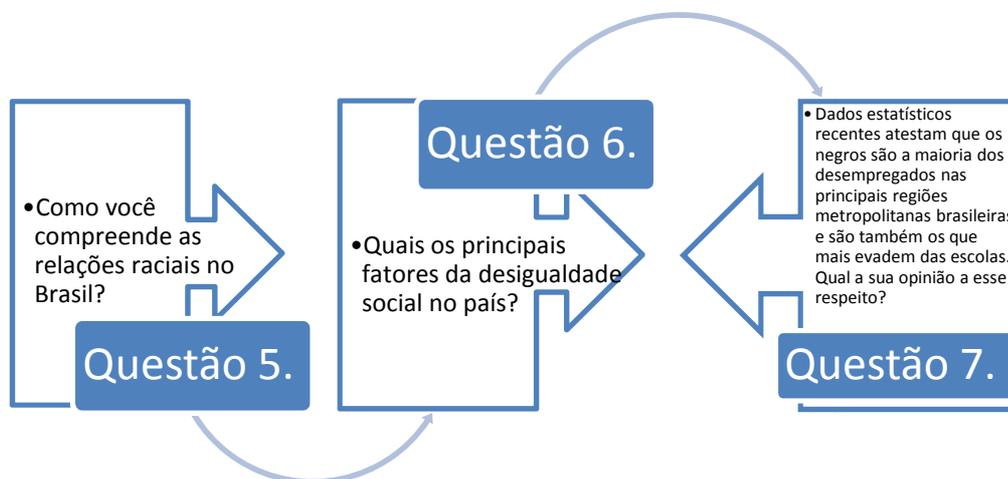
No material resultante da Carta-consulta do NEN vários informantes fizeram referência direta ao preconceito e à discriminação racial e, como empecilho para implantação da lei, as justificativas dos **gestores ausentes/alheios** concentraram-se na ausência de recursos financeiros e falta de material para o descumprimento do artigo 26-A. A natureza das respostas neste II Bloco, sobre raça e classe, oscilaram entre o reconhecimento da resistência, a compreensão da cultura do racismo que impregna as relações sociais no Brasil e uma intenção que começa a se delinear sobre a importância das políticas públicas para interferir e forjar relações raciais menos tensas e conflituosas.

Confirma-se assim, o diferencial qualitativo nas inferências dos gestores deste II Bloco e o acerto em tipificá-los como **gestores proativos**. Eles situam as relações raciais num campo tenso, conflituoso e discriminatório, distanciam-se das respostas genéricas ofertadas para a Carta-consulta do NEN, que acolheu respostas de gestores sem envolvimento com a implantação da lei.

Em relação aos **gestores proativos**, na quinta pergunta direta e objetiva (Quadro 13) sobre as relações raciais, não houve referências substanciais à desigualdade socioeconômica que tenha nublado suas convicções; entendidas aqui como a principal motivação para mergulharem nos jogos do poder, por meio da ativa participação política.

O quadro de respostas expressou as visões e convicções, embora tenha surpreendido positivamente pela forma efetiva com que os gestores reconheceram as mazelas que atingem a população negra entre elos, a fragmentação da política afirmativa no cenário brasileiro e a ausência do Estado, em suas diferentes instâncias federal, distrital, estadual e municipal.

A sexta pergunta subjetiva, a seguir, por meio de uma referência indireta à desigualdade racial, captar como os **gestores proativos**, a situam no universo da desigualdade social brasileira. Pois, a desigualdade racial é uma faceta do problema social brasileiro que não tem sido aprofundada, em função do enfoque dado às desigualdades econômicas. Assim, a maioria dos cidadãos brasileiros quando se referem à desigualdade social já se remetem à diferença de renda. O objetivo da pergunta 6 é verificar qual o grau de prioridade dado à questão racial pelos **gestores proativos**, mesmo quando a palavra racial não é mencionada diretamente. O fluxo das perguntas se deu da seguinte forma:



Fluxograma 1. Questões II Bloco

Questão 6. Quais os principais fatores da desigualdade social no país?

A sexta questão originou-se da percepção e da crença que envolve o senso comum, e faz com que as referências sobre as desigualdades socioeconômicas nublem a desigualdade racial, obstaculizando a compreensão, com mais propriedade, dos problemas que assolam os sistemas de ensino e a sociedade brasileira como um todo.

Assim, a questão seis se conecta com outra indagação: Como o mito da democracia racial se manifesta nas convicções e ações dos **gestores proativos** para a conformação de políticas educacionais antirracistas?

Propositadamente, a associação entre as perguntas não é direta. A partir da indagação sobre o mito da democracia racial se formulou a questão seis sobre a desigualdade social, aplicada a **gestores proativos**, subentendendo que recuperariam de sua experiência, a percepção da estruturação da desigualdade, racial e social, podendo ou não estabelecer reflexões mais amplas.

A pergunta indireta (Questão 6) teve o objetivo de não influenciar os gestores proativos e tentar captar suas convicções mais internas, além de verificar de que forma eles acionam o mito da democracia racial, as teorias racistas ou a cultura do racismo para explicar

a sua leitura da desigualdade social no Brasil. Com isto, destoariam da noção comum delineada, em se que acredita que o problema da desigualdade no país é basicamente socioeconômico, e a desigualdade racial uma consequência da má distribuição de renda.

Este segundo rol de respostas (Quadro 14) busca captar as visões sobre raça e classe e a menção à desigualdade racial no cerne da desigualdade social.

Da forma como tem sido apropriada pelo senso comum a referência à desigualdade social remete, mormente, à desigualdade socioeconômica, mas, em se tratando de **gestores proativos**, neste II Bloco, a questão racial se sobrepôs. Entretanto, mesmo aqui há uma tendência para que raça e classe apareçam imbricadas na visão dos respondentes, conforme se depreende do Quadro 14.

Havia uma expectativa que o grupo de **gestores proativos** localizasse o racismo e o preconceito como estruturante das desigualdades sociais, e de fato, a referência à desigualdade racial no bojo da desigualdade social assumiu posição de destaque. Entretanto, vários fatores ligados ao viés econômico também aparecem nas respostas, e demonstra como os gestores da educação antirracista, principais responsáveis pela sua implantação nos municípios, diante de um cenário de esfacelamento dessa política pública, ausência de planejamento, recursos financeiros, prioridades e principalmente monitoramento e avaliação, tem uma visão articulada do processo, que as políticas devem combater a desigualdade racial e também a desigualdade econômica.

Quadro 14.

Questão 6: Quais os principais fatores da desigualdade social no país?

Brasília, 2009

Tipos de respostas	Quantidade de informantes
Má distribuição de renda	06
Exclusão/Oportunidades desiguais	08
Preconceito/Racismo	10
Luta de classes	01
Ausência de Políticas Públicas focalizadas	07
Todas as formas de discriminação	03
Visão escravista/Falsa abolição/Divida histórica	04
Capitalismo	01
Baixa escolaridade/Ausência de educação	07
Mito da democracia racial	01
Papel da mídia	01
Não responde	01

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009

No conjunto, o preconceito e o racismo (10) assumem a liderança, seguidos da exclusão/falta de oportunidades, estes elementos são fatores diretamente associados à cultura do racismo, mas a falta de oportunidades (8) é uma consequência também das relações capitalistas de exploração. Já as respostas “Visão escravista/Falsa abolição/Divida histórica” (4) referem-se basicamente à desigualdade racial. Há também aqueles que se referem a todas as formas de discriminação (3), sinalizando que relações mais democráticas exigem outra mentalidade no trato com o outro. A resposta sobre o mito da democracia racial (1) não apareceu de forma incisiva, apenas por um respondente, o que não diminui a sua importância, pois, na pergunta cinco remeteram a ele.

Por outro lado, no rol de respostas há muitas referências a fatores que se referem à desigualdade socioeconômica, mais diretamente, como responsável pela desigualdade social tais como má distribuição de renda, luta de classes e capitalismo. Embora não fosse o esperado, tais respostas revelam a maturidade dos gestores sobre a realidade social. De fato, estes três fatores também são preponderantes na sociedade brasileira e estão diretamente implicados na desigualdade racial.

Um elemento muito importante e que não estava previsto foi a “ausência de políticas públicas focalizadas” (7), como um dos grandes responsáveis pela desigualdade social. Esta resposta remete diretamente ao papel do Estado como promotor de políticas públicas e vem ao encontro do perfil traçado do **gestor proativo**; aquele cidadão que, movido por suas convicções, se coloca no campo de força das políticas públicas lutando por aquilo que acredita.

Em sua maioria, cidadãos negros e não negros, militantes, ativistas e simpatizantes, mas também técnicos de educação que por circunstâncias diversas passaram a se envolver com a implantação do artigo 26-A, ou mesmo a lutar para que ela ocorra. Esta resposta remete à constatação de que uma mudança está em curso na cultura política brasileira. Esses gestores da Lei antirracista assumem as políticas públicas como um canal de diálogo e atendimento às suas demandas locais e estão dispostos a ocupar os espaços de negociações estabelecidos. Outros ocupam estes espaços e forjam outros tantos, com ações estratégicas pensadas em longo prazo, querem uma transformação da mentalidade racista brasileira.

A resposta do representante do Amazonas/AM exemplifica as mudanças em curso. Ao elencar três fatores associados: *a falta de oportunidade, o racismo institucional e as Políticas Públicas*, como os problemas e a solução para as desigualdades sociais, esse gestor mostra uma percepção ampla da desigualdade social. Ele identifica a desigualdade de renda, a

desigualdade racial e define a responsabilidade do Estado. E, ao mencionar o racismo institucional junto às políticas públicas, sinaliza que se não há a sua implantação para interferir na falta de oportunidade, é porque o Estado é racista, daí a menção feita ao racismo institucional.

O gestor do Amazonas não foi o único que fez este percurso. Esta foi a rota de alguns gestores que focaram na questão racial como principal fator das desigualdades sociais, para esses, a “ausência de políticas públicas focalizadas” aparece como um instituto legal necessário para reverter a situação.

Na leitura do gestor de Recife/PE, outro exemplo, as prioridades elencadas para minorar a desigualdade são: *1 - Vontade política dos dirigentes da Nação em querer mudar; 2 - Preconceitos, discriminação; 3 - Desemprego e/ou subemprego; 4 - Carência de cultura e comunicação; 5 - Acomodação no status e no papel e 6 - Falta de alimento, roupas, saúde.*

Ele inicia pontuando a “*falta de vontade política dos dirigentes da nação em querer mudar*”, ao fazê-lo reconhece que o Estado não parece muito interessado em interferir na discriminação, no desemprego, nas carências de diferentes espécies elencadas. Todas as medidas carecem de políticas públicas para revertê-las. Ao mencionar a acomodação no status e no papel, ele reafirma a falta de vontade política. Como coordenador do Fórum LGBT, ele se coloca como parceiro na luta contra a desigualdade racial e revela convicção na pressão dos movimentos sociais sobre o Estado.

A gestora do Mato Grosso do Sul também se mostra convicta da necessidade de intermediação do Estado na desigualdade social, por meio do combate ao racismo: *Entendo que é a existência do racismo camuflado e muitas vezes 'inconscientes'. Há que se ter o fortalecimento da implementação de Ações Afirmativas.*

Entretanto, entre ambos há uma diferença de percepção basicamente político-cultural. Primeiro o gestor do Recife é um militante do movimento LGBT, portanto, atua na seara das discussões de gênero e orientação sexual e ele se põe na luta contra toda forma de discriminação, inclusive se colocando ao lado dos militantes contra a desigualdade racial. Para ele, efetivamente, a ausência do Estado expressa na “falta de vontade política” e “acomodação no status, no papel” são situações geradas por posturas conscientes e escolhas políticas. Já para a gestora do Mato Grosso do Sul, a principal causa da persistência do racismo, por vezes, a ausência do Estado, é tida como inconsciente.

Esses dois relatos revelam o quanto a questão racial se mostra mais complexa de ser identificada até aos olhos de gestores proativos. O gestor do Recife não foca na questão racial, e sim faz referência direta ao desemprego e indireta à discriminação racial, quando afirma

“preconceito e discriminação”. De uma forma ampla ele é contundente, o Estado deve atuar para consolidar uma igualdade substantiva para todos e todas e condições econômicas dignas.

A gestora do Mato Grosso do Sul, vinculada ao movimento negro, explicita a desigualdade racial e tem ciência da especificidade que envolve a discriminação racial, por isto destaca a sua invisibilidade na efetividade. Ou seja, por ser invisível ela é tão efetiva e vê que as políticas de ações afirmativas direcionadas auxiliam a arrancar o véu que a encobre. Pelo grau de imbricação entre as questões, na resposta sequencial, ela demonstra o sentimento que a move: *É muito triste, se não houver mudanças jamais teremos oportunidades de nos tornarmos um país desenvolvido e orgulhoso de sua diversidade étnico-racial.*

No conjunto, a pergunta seis desvelou diferentes formas de ver a desigualdade social. E, sendo a população negra uma parte considerável da sociedade brasileira e o grupo de **gestores proativos** aqueles que se dispuseram a mergulhar na arena conflituosa dos espaços institucionais, para a avaliação e proposição de políticas públicas, daí, pressupõe-se, agregar a sociedade civil organizada mais sintonizada com as mazelas e as lutas negras, a expectativa era que a cultura do racismo fosse acionada com mais ênfase, e ela, de fato, o foi. Contudo, a má distribuição de renda e a má qualidade da educação, elementos fundamentais da desigualdade brasileira também o foram.

Neste sentido, esta pode ser uma resposta àqueles marxistas economicistas que “acham” que a luta negra está desconectada da luta econômica. Não está. Os dois casos analisados, do Recife e Mato Grosso do Sul, revelam que a particularidade da luta negra e demonstram que a desigualdade racial é parte da sociabilidade brasileira, já a desigualdade econômica sempre saltou aos olhos, enquanto a racial foi camuflada.

Embora a cultura do racismo apareça de forma considerável, assim como outros fatores como má distribuição de renda, oportunidades desiguais e baixa escolaridade, utilizadas para referendar a implantação de políticas públicas universalistas, a análise das respostas demonstrou que há **gestores proativos** convictos da desigualdade racial, como parte intrínseca à desigualdade social. Mas há também aqueles que não a desmerecem, mas a pulverizam na má distribuição de renda, sem a menção direta ao racismo. Com isto, as particularidades políticas, históricas e culturais que invisibilizaram a participação negra, quando não a deturpou, se perdem.

Uma comparação entre as respostas das questões cinco e seis, respectivamente, com referências direta e indireta sobre as relações raciais, consta-se, na cinco, imediatamente, os gestores parecem acionar suas convicções sobre a cultura do racismo; mas, quando a referência é indireta, conforme a seis sobre a desigualdade social, a cultura do racismo,

embora tenha sido acionada, nubla-se em meio à outras convicções que entram em cena, por exemplo, a certeza construída historicamente e introjetada nas mentes de que o problema da desigualdade no país é socioeconômico, não racial.

Estas são reflexões se complementam e revelam a complexidade que envolve a implantação do artigo 26-A e as diferentes faces da cultura do racismo que se enraíza na implantação desta política pública. Nota-se que, entre os **gestores proativos**, na questão seis, que não faz menção direta à desigualdade racial, há discursos que se assemelham a uma visão generalista, de classe não raça.

Nesse sentido, exemplar se torna a exposição do gestor de Palmas/TO sobre a pergunta seis: *Considero três fatores determinantes para esta questão: 1 - A falta de acesso a um ensino público de qualidade; 2- Exclusão do processo de aquisição dos bens produzidos no país; 3 - Concentração de renda.*

Nessa resposta os conflitos raciais não aparecem como fator determinante para este gestor. Esta é uma visão comum em grande parte dos cidadãos brasileiros menos afeitos à discussão sobre a questão racial no Brasil, o que torna a complexidade ainda maior. Pois, mesmo expressando sua visão de maneira, aparentemente, universalista, na pergunta cinco o posicionamento do mesmo gestor demonstrou a sua convicção sobre as relações raciais: *Acredito que seja caracterizada por um índice muito grande de racismo.*

E o mesmo gestor de Palmas/TO, na pergunta sete, sequente, que menciona os dados estatísticos da desigualdade racial associados à evasão escolar, apresenta um pensamento articulado acerca da relação mercado de trabalho, negritude e escolaridade: *Penso que a escola brasileira não é atrativa para o estudante negro. A falta de foco no processo de ensino e aprendizagem e na cultura e na identidade não possibilita aos alunos negros condições de interagirem com os saberes escolares.*

Em síntese, o gestor de Palmas se desloca para Brasília, é um representante do Fórum Permanente de Educação e Cultura do Tocantins, portanto, opera no fomento à cultura e a educação e, pressupõe-se, atua no combate à toda forma de desigualdade. Em se tratando de discriminação racial, mesmo que na pergunta seis, ele não tenha sido enfático em relação ao racismo, pela qualidade das respostas às outras duas questões, cinco e sete, esse gestor se coloca como um cidadão convicto de que todas as formas de desigualdade devem ser extirpadas, inclusive a racial. E que cabe ao Estado intervir neste processo, tanto que participa ativamente do GT de Educação da CONAPIR. Ou seja, de sua parte ele se dispõe a atuar junto, sem perder a especificidade de sua participação estratégica, “cobrar de dentro” do sistema, sintonizado com as ações de fora, semelhante ao caso da gestora de Santarém/PA.

No geral, mesmo que as referências às desigualdades socioeconômicas sendo evidentes, o quadro delineado na pergunta seis tende mais para posturas articuladas que localizam o racismo junto com a desigualdade econômica como determinantes na desigualdade social.

A contribuição da gestora do Rio Grande do Sul coopera para a compreensão dessa constatação. Ela elenca um conjunto de práticas, que, articuladas formatam a cultura do racismo que impregna a desigualdade social brasileira, e aí constitui a desigualdade racial. Ou seja, raça e classe aparecem de forma imbricada na cultura e na desigualdade social brasileira. Para ela a naturalização da exclusão da população negra tem a ver com o modelo de escola excludente, a pobreza, e a ausência de políticas públicas, entretanto demonstra ciência de que estas não são questões óbvias a toda a sociedade. As causas pontuadas pela gestora que contribuem para este quadro são:

O mito da democracia racial; a naturalização da exclusão social entre negros e negras de todas as idades; O acesso à educação e o 'modelo' de escola como essa que está aí a reprovar; o fato da sociedade conviver com o grande número de favelas e conseqüente exclusão, e ter dificuldade de entender o valor da implementação de políticas públicas (Porto Alegre/RS).

A integração das partes expressas neste registro acrescido dos outros relatos, a convicção da desigualdade racial, da desigualdade de classe, agregado à ausência do Estado, por falta de vontade política e pelo racismo institucional foram as respostas vindas da materialidade da implantação do artigo 26-A, que deram maior coerência para a política identificada e materializada nas ações da SEB, Secad e Undime.

Tal constatação vem ao encontro das reflexões feitas no capítulo 2, parte II, em que se localizou o racismo institucional presente na fala das gestoras e na invisibilidade da questão racial perceptível no acervo revelado na análise das políticas para a Educação Básica, norteadas pela SEB e seguidas pela Undime; nas resistências registradas nos Relatórios da Secad. Nota-se que há uma lógica nas entranhas destas aparentes rotas desviantes, onde nada parece fazer sentido e que raça nada tem a ver com classe. Mas, a ligação entre os diferentes capítulos e as várias análises demonstra que nada passa despercebido aos **gestores proativos** e eles anunciam que a ligadura está na cultura do racismo. Em sua maioria, os **gestores proativos** em graus diferenciados demonstram saber que a invisibilidade da luta negra atende a outro projeto, o de minar o potencial desarticulador das maiorias ativas que se embrenham na luta a favor de políticas afirmativas.

No Brasil, segundo país fora do continente africano em população negra, mesmo quando os números registravam o contrário e os negros se “perdiam” na denominação “pardos”; os dados estatísticos já anunciavam a exclusão e o movimento negro se articulava estrategicamente.

Assim, apesar da rota pensada pela tendência neoliberal que pulsa nos documentos oficiais, na prática de muitos **gestores ausentes/alheios** e/ou **sensíveis**, nota-se que as estradas percorridas não tem mais volta. Outros tantos **gestores proativos** já assumiram as políticas públicas como o canal de negociação, mesmo que, conforme destaca a técnica em educação de Porta Alegre a sociedade não saiba “o valor da implementação de políticas públicas” há grupos que sabem e estes têm feito a diferença no contexto da implantação do art. 26-A.

E, enquanto houver textos escorregadios, posturas “politicamente corretas” daqueles gestores lenientes com o *status quo*, que se dizem a favor das políticas de diversidade, mas na prática nada fazem, sempre haverá representantes da contracultura hegemônica a pressionar e reconstruir outros rumos.

Essas são algumas das trilhas abertas pelo acesso à educação formal. A mesma escola, que reproduz a dominação, fornece os instrumentos para outros rumos, a reconstrução histórica, a visibilidade e outras relações sociais. Nada está determinado. As convicções e visões de mundo libertárias agregadas ao saber sistematizado impulsionam outras relações possíveis e os vários gestores anônimos estão nessa direção. O NEN, como coletivo negro, é outra prova cabal desse movimento.

Questão 7. Segundo dados estatísticos recentes, os negros são a maioria dos desempregados nas principais regiões metropolitanas brasileiras e são também os que mais evadem das escolas. Qual a sua opinião a esse respeito?

Em face da imbricação entre as questões deste II Bloco, nesta pergunta buscou-se afunilar ao máximo a referência à desigualdade racial apoiando-se nos dados estatísticos e fatos históricos, para captar as respostas dos **gestores proativos** sobre a relação desigualdade racial, mercado de trabalho e evasão escolar.

O Quadro 15 demonstra que, na leitura da maioria dos **gestores proativos**, raça e classe estão imbricados quando se referem às mazelas que atingem a população negra. Do total, trinta e nove respondentes¹¹⁹, dez gestores fizeram referências explícitas ao “preconceito

¹¹⁹ Aqui também o número de respostas não coincide com o número de respondentes, porque muitos gestores deram mais de um motivo e todos foram contemplados, na medida do possível.

racial e/ou ao racismo velado” como fatores determinantes pelo fato dos negros serem a maioria dos desempregados nas principais regiões metropolitanas e por serem também os que mais evadem das escolas. Oito apontaram a “exclusão/falta de oportunidades”, e dez se referiram a necessidade de “políticas públicas focalizadas” para combater essa desigualdade racial e social.

Quadro 15.

7ª Questão. Percepção dos gestores proativos sobre a desigualdade e a evasão de negros nos sistemas educacionais - Brasília, 2009

Tipos de respostas	Quantidade de informantes
Preconceito Racial/Racismo velado	10
Ausência de Políticas Públicas focalizadas	10
Exclusão/Desigualdade de oportunidades	08
Escolas descontextualizadas/Distantes da realidade do aluno	04
Falta de escolaridade/educação	03
Baixa Qualidade da Educação/Escola	02
Racismo Institucional	01
Ausência do Estado	01
O Estado brasileiro é racista	01
Incapacidade do negro	01
Dados não são consistentes/Dúvida	01

Fonte: Dados coletados em eventos para a promoção da igualdade racial. Brasília, abril a junho de 2009.

Na questão sete, o grau de detalhamento foi proporcional a variedade das informações, talvez porque a pergunta também o foi. Quatro gestores apontaram que mudanças precisam ocorrer nas escolas, pois estão “descontextualizadas” e “distantes da realidade do aluno”, dois apontaram a “baixa qualidade da educação/escola”; três apontarem a falta de escolaridade como um fator importante no processo. Repete-se a referência à ausência do Estado. Nota-se que, entre o reconhecimento da ausência do Estado e a acomodação em relação ao protagonismo desse mesmo Estado existe uma distância considerável. Ou seja, a fragmentação da política e o desinteresse constatado pelos gestores em relação ao Estado, não deve significar acomodação. A maioria dos gestores proativos presentes em Brasília estão motivados a ocupar estes espaços de cidadania e pressionar o aparato governamental.

De outra parte estas atuações, por parte dos gestores proativos, demonstram a consciência das funções e atribuições do Estado numa sociedade capitalista. Todavia, a pressão dos movimentos sociais é essencial para que outros movimentos sejam estabelecidos. Se este quadro de contestação é positivo, o mesmo não se pode afirmar em relação aos gestores ausentes/alheios e os gestores sensíveis analisados nos capítulos anteriores. Entretanto, com suas posturas, visões e convicções alheias à seriedade das mazelas raciais,

esses gestores, indiretamente, reafirmam a necessidade premente dos movimentos sociais não abandonarem o seu papel de exigir políticas mais efetivas de combate às desigualdades racial e social.

Este estudo demonstrou que a atuação de gestores convictos da centralidade da questão racial, no bojo da desigualdade social brasileira impulsiona políticas mais articuladas e efetivas. O fato de alguns gestores mencionarem enfaticamente a responsabilidade do Estado, não pode significar uma transferência de responsabilidade. O movimento do Estado em direção às demandas sociais se dá proporcionalmente à pressão dos sujeitos individuais e coletivos, entidades de classes e movimentos sociais.

Quando o movimento negro atua desarticuladamente, de forma fragmentada e sem a perspectiva de totalidade tão necessária na luta contra as desigualdades numa sociedade capitalista, colabora para referendar a frágil atuação do Estado, e ainda reforça o processo em curso de se culpabilizar o negro pelas suas mazelas. A velha explicação de que o negro não tem formação por isto não está empregado ganha força. E a falta de oportunidades gerada pela cultura do racismo invisibiliza-se, e a questão racial aparece pulverizada na desigualdade de classe, nas diferenças de renda, na falta de capacitação para o mercado de trabalho.

Em meio aos gestores respondentes dos questionários, se destacou o posicionamento restrito de um gestor da Lei no DF, tipicamente ausente/alheio. Ele não compreende a seriedade da problemática racial e em sua fala o negro não ocupa espaço no mercado de trabalho devido a falta de escolaridade: *Eles [os negros] fazem parte dos que possuem o menor índice de escolaridade e isso contribui*. Da mesma forma, a gestora de Guarda-Mór, a que considera a desigualdade racial como um problema da “natureza humana”, e ainda expressa dúvida sobre a veracidade dos dados estatísticos que separam brancos e negros no país.

Por fim, a leitura de uma gestora da lei, lotada na Seppir, que se autoidentifica com *uma compreensão muito recente da temática* faz jus a complexidade da temática racial no âmbito das políticas públicas.

A gestora se posiciona como uma iniciante, reconhecendo-se em comparação com as lideranças do movimento negro brasileiro presentes no Fórum de Diversidade e Educação das Relações Etnicorraciais e na CONAPIR demonstra sensibilidade e uma atitude proativa. Para ela, as causas da desigualdade racial são:

“[...]a ausência de políticas compensatórias públicas; de acesso à terra, à educação e outros bens socioeconômicos, levou a população negra a um processo histórico de exclusão que em 2009 continua mantendo a população negra fora da escola e desempregada. Ela está desempregada porque, além do racismo, não tem

qualificação e não se qualifica porque não tem acesso à escola de qualidade.”
(BRASÍLIA/DF)

De fato é um círculo vicioso, referendado também pelo registro da representante do movimento negro e do movimento sindical da cidade de São Paulo: *Esta situação nada mais é que a consequência do seguinte círculo vicioso: negro - desempregado - pobre - semialfabetizado - negro.*

E pelo gestor de Palmas/TO, que escreve: *O DIEESE mostra que 70% dos pobres no Brasil são negros, e a maioria dos jovens negros estão nas cidades e nas periferias. Tem menos acesso a escola e a universidade e por sequente reproduzem o ciclo vicioso de pobreza.*

A gestora do DF é exemplar, pois, movida por suas convicções e visões de mundo, expressa com propriedade sobre os empecilhos institucionais que emperram a Lei antirracista:

1. *A Resolução nº 1/2004 do CNE¹²⁰ [...] nunca foi cumprida pelas instituições e sistemas de ensino que lá estão citados e o próprio MEC não se mobiliza para tanto.*
2. *Em 2005, o Plano Nacional de Educação, pela Lei que o regulamentou, deveria ter sido revisado. A SEPPIR, aproveitando essa determinação, fez uma proposta de inclusão da educação para as relações étnico raciais da educação infantil ao ensino superior [...].a revisão do PNE também não aconteceu.[...] o documento sumiu e só não sumiu totalmente porque se teve o cuidado de salvar em arquivos pessoais, mas não teve qualquer repercussão na esfera institucional.*
3. *Ainda em 2005 duas iniciativas importantes estavam em andamento no MEC, o Projeto de Lei para criação do FUNDEB e uma mobilização, com orientações, para que os municípios elaborassem os seus Planos Municipais de Educação. [...] Quanto ao FUNDEB, a proposta não foi incorporada e sequer foi discutida com o grupo responsável pela elaboração do PL /FUNDEB. Só foi aceita a proposta de incluir “comunidades quilombolas” no conjunto das populações contempladas. Mais uma vez não houve qualquer reação institucional quanto ao tratamento dado pelo MEC ao assunto. Em relação aos planos municipais o assunto foi tratado no nível técnico, sem retorno por parte do MEC e sem qualquer movimento da SEPPIR para monitorar os resultados. Quanto ao FUNDEB não houve uma mobilização da Direção da SEPPIR para que sequer fosse discutida a questão da Lei com a assessoria do Ministro do MEC (BRASÍLIA/DF).*

O grau de profundidade dos argumentos selecionados segue em todo o documento enviado, o teor deste trecho demonstra o grau de percepção da gestores sobre o enraizamento da cultura do racismo, na sua face institucionalizada, o racismo institucional.

O relato extenso está em conformidade com a avaliação feita neste estudo sobre os descaminhos da política no âmbito federal. A falta de envolvimento do MEC, e agora explicitado também no contexto da Seppir, devido as suas dificuldades em encaminhar a

¹²⁰ Que regulamenta as Diretrizes Nacionais para a História da África, cultura africana e afro-brasileira.

implantação da Lei desvela a fragilidade/ausência de um planejamento sistemático para monitorar esta política antirracista. Ou seja, de todo o conjunto analisado, SEB, Undime, Secad, e as informações sobre a Seppir, somente o NEN e pelas convicções, políticas e projetos, ações não trata a educação antirracista com improvisações, ou como uma aventura, com descontinuidades, simulacros, com ações isoladas e temporais.

As demais, SEB, Undime, e mesmo a Secad, e agora, a Seppir, continuam distantes, com ações pontuais, desconectadas. Não basta tornar-se gestor-dirigente, como muitos militantes que ocupam cargos, pois, conforme demonstrado, o projeto, o programa, a “filosofia” pode ser até da educação inclusiva, mas se os gestores, técnicos, dirigentes, professores uma gama de cidadãos tomadores de decisão não estiverem convictos que o racismo existe e está diretamente relacionado à desigualdade social brasileira; em suas práticas comportar-se-ão como **gestores ausentes/alheios**. De outra parte, uma política pública ordena a participação efetiva do Estado brasileiro juntamente com os movimentos sociais, sujeitos que fazem o cata-vento girar em todas as direções. Sem esta consciência o movimento já é previsto: para o Estado, o cata-vento terá uma direção única; com a atuação organizada dos movimentos sociais tem possibilidades do cata-vento girar em várias direções.

Como vimos em todo o material, há **gestores sensíveis** que fazem o possível e se as circunstâncias forem favoráveis; **gestores proativos** que extrapolam, reinventam, criam, modificam em muito o esperado e uma grande maioria de **gestores ausentes/alheios** que nem sequer tomam conhecimento da desigualdade racial e justificam a sua atuação paralisante pela falta de recursos e materiais. Para esses, a Lei é uma obrigatoriedade a mais, o esforço em implantá-la é proporcional ao interesse que ela lhe desperta.

Enfim, a materialidade da Lei na realidade concreta revela uma infinidade de posturas atreladas a forma de perceber e lidar com a representação de negro que cada um traz dentro de si, conseqüentemente esta recai sobre a implantação da Lei 10.639/2003. O relato da gestora de Brasília, referenda que estas são posturas nacionais, independente da instância em que o gestor atua, se municipal, estadual, distrital ou federal.

Na sequência, com lucidez, a gestora do Pará contribui para essa reflexão, ao descrever a situação do país caso se mantenham as ações pontuais, desconectadas dos gestores proativos distribuídos pelo território brasileiro. Se não se estruturarem e ampliarem seu rol de convencimento e atuação, o movimento será único em direção aos mais ricos e em sua grande maioria brancos. Para ela: *enquanto o país continuar se afirmando branco, continuaremos à estar nesta situação, pois o mercado de trabalho é branco.*

Da mesma forma, convicta, a gestora de Florianópolis/SC, demonstra uma visão sistêmica do processo: *Minha opinião não, opinião não é bem o caso, mas uma questão de visão e notório em nosso país e por enquanto essa situação não se reverte, é uma situação de política pública nas esferas municipais, estaduais e federais[...].*

Ou seja, em sua maioria, os gestores da Lei antirracista mostram-se cientes das fragilidades e falta de acompanhamento que envolve as políticas públicas. A especificidade em relação aos **gestores proativos** é que, para esses, existe o problema racial, ele é grave e está atrelado à desigualdade econômica, mas não submetido a ela. Para eles as políticas focalizadas são apontadas, mais uma vez, como possível alternativa de reversão. O que leva a crer que, na perspectiva da cultura política, os gestores que estiveram presentes nos eventos em Brasília, já assumiram a existência do problema racial e conseguem, com certa lucidez, apontar as políticas públicas e a educação como caminhos para a construção da democracia e da justiça social e envidam esforços neste sentido.

Entretanto, estas constatações não são suficientes para afirmar que uma ruptura esteja ocorrendo, mas remete à reflexões sobre a cultura política, cuja discussão aprofundada excede os objetivos deste estudo. Em suma, a promulgação da Lei 10.639/2003 que alterou o artigo 26-A da Lei 9.634/96, nasce de uma adoção simbólica por parte do governo brasileiro, visto que, como política pública, constituiu-se num amontoado de intenções. A formulação da política se deu em separado da implementação, pelos motivos comuns a toda política pública, tais como divisão entre o legislativo e o executivo, e entre os níveis de governo (federal, distrital, estadual e municipal), ocorrendo aquilo que RUAS (1998) definiu:

Em outras palavras, uma instância pode facilmente assumir que tomou a decisão demandada pelo público, sabendo antecipadamente que os custos de sua implementação irão recair sobre outra instância, sem que sejam providenciados os recursos necessários para tornar a ação possível (p.16).

De outra parte, a avaliação das ações e dos registros sobre a implantação do art. 26-A atrela-se à cultura brasileira vista como conflito (THOMPSON, 1998), pois, não obstante, vários gestores driblam esta limitação estrutural decorrente da parca destinação financeira. Nesse sentido, não só as formas de ver, sentir e agir de vários gestores, movidos por suas visões e convicções, estão impulsionando práticas contra a igualdade estática e em favor da igualdade substancial, como peso da cultura do racismo se desvelou e interferiu nos rumos da cultura política.

A convicção dos sujeitos da pesquisa, os gestores da Lei 10.639/2003, os diferentes graus de envolvimento, no conjunto, ampliam os limites, as ações as relações e convicções que formatam a cultura negra e a cultura política brasileira. Para além da obediência e cumprimento de leis e regulamentos, atos de participação política, como o ato de votar, filiar-se a um partido político, o respeito a autoridade dos governantes e aos símbolos nacionais (RUAS, 1998), pagar tributos, enfim transitar nos limites administráveis da democracia formal; o estudo da relação gestão, raça e classe desvelou atos mais fortes, em curso, e que redefinem a forma procedimental das regras democráticas.

Estes gestores, convictos da necessidade de interferirem na desigualdade racial que assola a sociedade brasileira, vem, ao longo dos anos, se organizando politicamente e se infiltrando na política brasileira. Parte deles compõem o quadro decisório na gestão dos bens públicos, com vistas a atender as demandas seculares e esquecidas do coletivo negro, e efetivamente, tem atuado neste sentido, com resultados positivos comprováveis nas relações de poder, tanto no âmbito federal, quanto estadual, distrital e municipal.

Igualmente, gestores anônimos de diferentes municípios, têm, por outros canais, não com a organização e o emponderamento do NEN, criticado a ausência do Estado na implantação do artigo 26-A, paralelamente, agem e pressionam por mais recursos, e cotidianamente, superam dificuldades para fazer a política acontecer.

São estes cidadãos anônimos que formatam a complexidade desta política pública e imputam a possibilidade de outros referenciais teóricos, epistemológicos e ontológicos necessários ao estudo sobre as políticas públicas no Brasil, com vistas à transformação das relações sociais estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a cultura política foram uma imposição durante o percurso da pesquisa revelado pelos gestores da lei. A guisa de conclusão, sem a pretensão de exaurir as possibilidades abertas, e tampouco recuperar o “estado da arte” no estudo de cultura política no Brasil, as considerações a seguir visam sinalizar alguns aportes teóricos possíveis para lidar com a dinâmica cultura negra evidenciada na interface raça, classe e gestão. Seja na sua feição positiva, de valorização do pertencimento étnico-racial, seja na sua negação, como cultura do racismo, que se desdobra no racismo institucional, preconceito e na discriminação racial.

O estudo da atuação do NEN e dos gestores da educação que responderam à Carta-consulta do NEN sobre a aplicação do artigo 26, acrescido das respostas detalhadas dos **gestores proativos** participantes dos GTs sobre políticas nacionais de promoção da igualdade racial possibilitaram algumas projeções sobre a relação cultura negra, cultura política e democracia no Brasil.

Segundo alguns autores (BAQUERÓ E PRÁ, 1992; RODRIGUES, 2005), o conceito de cultura política se refere ao processo por meio do qual as atitudes dos cidadãos são estruturadas em relação ao sistema político. Seu estudo envolve a relação entre o comportamento político, a democracia e a estabilidade política.

Nesse sentido, vários autores elencaram atributos sociais e políticos que conformariam um modelo de sociedade democrática, muitos deles baseados no pensamento liberal (ALMOND e VERBA, 1963); nesse debate, a democracia - entendida como as suas regras, procedimentos e ritos torna-se um valor em si, um bem a ser alcançado. Mas, outros estudiosos não consideram esse modelo de democracia, por entenderem que não há uma cultura política, mas várias. Para esses, as culturas políticas seriam então, fruto de diferentes experiências históricas, e, não necessariamente caminhariam para uma mesma conformação institucional (CASTRO, 1997).

Diante do exposto, estudos no campo das ciências humanas sobre cultura política exigem lidar com uma gama de abordagens e metodologias aplicadas com maior profundidade. Entretanto, a adoção da raça como categoria de análise revelou que em seus vários desdobramentos, ela se infiltra na sociabilidade brasileira e se capilariza no âmbito da cultura, conseqüentemente, interfere no comportamento político dos cidadãos brasileiros, tornando-se um elemento estruturante na construção da democracia no país.

Com base no aporte teórico fornecido por Cohn (2006), a ideia de cultura política, na sua acepção mais ampla - uma tensão intrínseca, dialética, entre conteúdos e pautas subjacentes na agenda governamental -, desvelou-se no estudo de temas como raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial e classe, e se vinculou à atuação do Estado, na sua relação com as demandas da população negra e a configuração da democracia. A partir desse autor, identificamos raça como um tema fundante na sociabilidade brasileira. Para sermos mais explicita, constatamos a assertiva de COHN sobre a existência de temas fundantes que se apresentam como conteúdos que se organizam numa outra lógica e oferecem a chave para a organização significativa da experiência social¹²¹.

A necessidade de amadurecimento e mais estudos na vertente da cultura política¹²² no âmbito das ciências humanas estimula a visualizar na interpretação da cultura negra, das visões de mundo e da cultura política algo que, talvez, possa ser o *filio de Ariadne*¹²³ para refletir sobre este emaranhado de extrema complexidade que é pensar um arcabouço teórico que lance luz sobre a relação obrigatoriedade de implantação de políticas educacionais antirracistas e a sociedade brasileira, que se pretende sem conflitos raciais.

Essa perspectiva não desconsidera, no âmbito do Estado, a discrepância entre os princípios propagados de direitos republicanos, prescritos nos documentos oficiais e o fato desse mesmo Estado ter como raiz uma tradição autoritária, com traços patrimonialistas, paternalistas e neoliberais, de tratar o cidadão de forma igualitária, uma igualdade estática.

Para compreender com mais propriedade a iminência das políticas afirmativas, no Brasil, fez-se necessário refletir sobre a crise do Estado para além de suas fragilidades¹²⁴, ou

¹²¹ Cohn (2006) ao discutir sobre os desafios impostos à teoria política para analisar conceitos como cidadania, civilização e civismo menciona a possibilidade do estudo da cultura política via experiência social e sinaliza para formas de enfrentar diferentes temas por meio do estudo da dimensão cultural. Para pensar politicamente as questões da conduta social, esse autor conjectura sobre a importância de se interpretar na experiência social os “temas fundantes” que se aplicam ao conjunto da experiência social. Nesta tese, nos baseamos nesta indicação e partimos do pressuposto que o racismo é um tema fundante da cultura brasileira, isto significa ter um peso considerável nas relações sociais, daí ter também um peso na implementação de uma política, caracteristicamente antirracista, como a que estamos aqui estudando.

¹²² Para Cohn (2006) o modo convencional freqüente na ciência política, de alguma forma vincula cultura política à opinião, à distribuição de respostas a perguntas feitas a um conjunto de indivíduos em momentos determinados, para se detectar em que medida se aceita a democracia, ou em que medida se tem posições autoritárias. Não desqualifica este método, mas propõe outra perspectiva que foca na busca dos temas fundantes presentes na experiência social brasileira para identificar a cultura política.

¹²³ Termo usado como analogia à mitologia grega. Refere-se ao amor de Ariadne, filha do rei Minos, pelo jovem herói ateniense chamado Teseu, a partir de uma planta faz um novelo e fornece a Teseu para sair do labirinto onde se encontrava o Minotauro, monstro que se alimentava de carne humana. Teseu usou essa estratégia, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio de Ariadne, encontrou o caminho de volta.<<http://teclec.psico.ufrgs.br>> Acesso 14/02/2009.

¹²⁴ Um dos grandes problemas do Brasil são os traços patrimonialistas do Estado brasileiro que se infiltram e se apresenta na formam do personalismo, nepotismo e privilégios, naturalizados como questão menor pelos sujeitos que deles fazem uso (MARTINS, 1997, MENDONÇA, 2001; SCHWARTZMAN, 1998).

em termos de sua reformulação a partir de critérios de eficiência e eficácia ancorada na lógica de mercado; e/ou como retórica do combate à desigualdade social e à consolidação de instituições democráticas.

Cohn (2006) ajuda a compreender as causas desta postura teórica. Para ele, na experiência social brasileira, há um vazio em relação à esfera pública devido ao distanciamento entre o discurso do Estado de direito, da cidadania e as ações que caminham para a manutenção das desigualdades. Um Estado que pune, exclui e privilegia alguns poucos se configura num Estado autoritário. Só muito recentemente, em especial nos governos pós-abertura política, a pressão da sociedade civil organizada nos movimentos sociais tem imputado mudanças neste quadro.

Com estes aportes e para evitar análises superficiais e a *vala comum* de avaliar as políticas afirmativas sob dois critérios únicos: i) ora como “sócia menor da ideologia burguesa” em que o “direito” a essas políticas é visto como delimitado pela ordem democrática capitalista, resultado de conflitos ocasionais e eventuais (IASI, 2007), conseqüentemente, pulverizando os conflitos de classe (FRANCISCO, 1999); ii) ora como forma de proteção, em que se apresentam como “A” possibilidade de conexão do princípio da igualdade política com o da participação dos cidadãos no que é de interesse comum, qualquer que seja o âmbito em que ele esteja situado¹²⁵. Pois, ambos são extremos que desmerecem a complexidade dos campos-de-força em que se inserem as políticas raciais, parte de um todo.

O primeiro critério minimizaria o potencial emancipador das organizações sociais¹²⁶, pois suas conquistas são vistas como desvio do eixo da luta de classe e assumem a limitada configuração de “políticas compensatórias”, já denunciada. Nesse campo, os marxistas mais ortodoxos, aqui entendidos como aqueles que ainda se ancoram no determinismo econômico e na luta de classe em suas análises sobre a realidade brasileira, diriam que as políticas de ações afirmativas são formas de manipulação e acomodação de conflitos. Desconsiderariam as lutas empreendidas para a efetivação da participação cidadã, por meio de avanços, recuos, pressões,

¹²⁵ Como faz supor Bresser Pereira e Grau (1999) ao defender as políticas inclusivas.

¹²⁶ Este a nosso ver é um dos pontos mais graves do determinismo econômico na análise da realidade brasileira, visto que mina as possibilidades dos diferentes sujeitos individuais e coletivos que querem ser respeitados em sua diferença identitária, cultural, mas que não necessariamente querem deixar de lutar contra a desigualdade de renda. Identificá-los de cooptados, sem consciência de classe, multiculturalistas e outras denominações mais, distancia-se, do que seria o melhor e mais coerente com a perspectiva histórica atual, respeitá-los em sua diversidade (fruto de suas visões de mundo e convicções interiores), e agregar a luta contra o racismo à luta contra a desigualdade de renda. Trata-se de reconhecer a questão do negro como questão nacional e singular. Daí a possibilidade de agir como propôs Santos [...] conhecer e reconhecer, dentro da totalidade brasileira, a particularidade própria, que com ela se articula, para poder propor uma ação política e, mesmo, uma teoria do Brasil, isto é uma ação política conseqüente que possa ser eficaz e que não seja o resultado de propostas isoladas” (2002, p.9).

e o consequente atendimento às demandas dos diferentes sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil. Posicionamentos que não se sustentam mais à luz das transformações econômicas, pois o conceito de classe e o foco na desigualdade de renda é insuficiente para dar conta da dinamicidade de lutas que emergiram na cena política contemporânea, muito menos consegue explicar a desigualdade racial que assola a sociedade brasileira.

O segundo, políticas de ações afirmativas como forma de participação cidadã, supervaloriza esse potencial. Incorre-se no risco de desconsiderar seus fluxos e refluxos em diferentes contextos e governos. Neste viés, a fragmentação na implantação do artigo 26-A pode se perder, visto que está altamente atrelada às convicções, visões de mundo e ações de diversos gestores, planejadores e tomadores de decisão, e não segue, necessariamente, o planejamento advindo das instâncias governamentais Federal, Estadual, Distrital ou Municipal. A amostra revelou que o formato da política no território brasileiro é disforme e não obedece aos rumos, teoricamente esperados, de uma política pública - formulação, planejamento, execução e avaliação continuada.

Assim, o estudo da cultura no âmbito das políticas educacionais significa um afunilamento de categorias macro de análise e exige um mergulho na imbricada teia dos conflitos cotidianos que emerge nas visões de mundo e convicções dos gestores. Revela práticas racistas imbricadas no imaginário coletivo e na política pública nacional, pondo-nos frente a frente com o lado atroz da cultura negra, a cultura do racismo, que atravessa a sociabilidade brasileira.

Já no campo da cultura política, o estudo das ações dos gestores da educação antirracista revelou suas percepções sobre a legitimidade das demandas do coletivo negro, no cumprimento da LDBEN. E, desembocou na maneira como lidam, superam e/ou respondem às determinações vindas do governo federal, ou seja, as formas como se colocam em meio ao sistema político. Empiricamente, esse movimento se apresentou na análise da documentação da Undime, da SEB e da Secad, assim como nas entrevistas com as gestoras, nas atitudes do NEN e de gestores de todas as regiões brasileiras, que informam e/ou agem na implantação da lei antirracista.

Com isto, tanto no âmbito teórico quanto na prática, a análise da cultura remeteu à cultura política a partir do desvelamento de facetas da cultura negra infiltradas nas visões de mundo, nas práticas e no imaginário decorrente das ações e expressões dos gestores, sujeitos da pesquisa. O conteúdo dos documentos e das falas¹²⁷ revelou como diferentes gestores

¹²⁷ O termo fala aqui utilizado conecta-se com uma perspectiva ampla de compreensão dos mecanismos constitutivos da linguagem. “O verdadeiro elemento significativo da linguagem deve, desde o início, ter uma

acionam o seu entendimento sobre a cultura negra, para efetivar ou não as políticas educacionais antirracistas propostas no artigo 26-A. Esse movimento expôs um elemento fundante da cultura brasileira e enraizadas na cultura política do país, a categoria raça.

Em relação aos gestores da educação várias situações se mostraram no ato da implantação das políticas afirmativas conectadas a diversas concepções de democracia e justiça social. Tanto que, para os **gestores proativos**, as situações mais inconvenientes foram as resistências por ousarem extrapolar as orientações focadas no econômico e no político - naturalizados como “O” caminho para a qualidade da educação e a democracia - e enfrentarem a invisibilidade da cultura e visões de mundo sobre o racismo impregnadas nos comportamentos dos profissionais da educação. Especificamente, em relação ao NEN, protagonista nas discussões raciais, desvelou-se um projeto ousado, teórico e prático, de desvelamento da cultura negra em suas diversas versões, por meio do combate sistemático e articulado à cultura do racismo, como um projeto para a consolidação da democracia no país.

È, portanto, na vertente da constatação da cultura como produção material e de conflito, que interfere na implantação de políticas sociais e da cultura política e que perpassa a relação entre a obrigatoriedade de implementação de uma política e as visões de mundo, suas expectativas e convicções dos diferentes sujeitos do processo, que ambas ordenaram serem consideradas (THOMPSON, 1998; COHN, 2006).

A assunção do estudo da cultura negra revelada pela representação social e pelo universo simbólico (CHARTIER, 1990) que interfere no processo de aplicação do artigo 26-A, demonstrou que, muitos gestores, apesar da obrigatoriedade legal, não estando convencidos da gravidade da questão racial, não dispenderam esforços para implementar as políticas educacionais voltadas para uma educação pluralista, antidiscriminatória, em seus municípios, pois não acreditam e nem vêem racismo no seu comportamento, muito menos nas relações escolares.

Esta foi uma das questões mais instigantes neste estudo: a diversidade de comportamentos, convicções e percepções dos gestores da educação sobre o artigo 26-A. Constatou-se que a implantação de uma política está longe de ter harmonia, exige sim, um conceito abrangente de cultura que incorpore diferentes sujeitos históricos, do presente e do

capacidade diferente: tornar-se um signo interior, parte de uma consciência ativa e prática”(Willians, 1979, p. 46). A fala extrapola o sentido de sinal comunicativo, é uma propriedade fixa, cambiável, coletiva. É no movimento constitutivo da linguagem que os signos ganham significado, como parte de uma consciência constituída verbalmente, presente nos atos de comunicação social e em práticas, não manifestadamente sociais, interpretadas como pessoais e privadas. È neste sentido que se entende, as entrevistas, as falas dos gestores e coordenadores, como possibilidade de captar a relação entre o signo interior e o signo material, uma tensão “sempre vivida como uma atividade, uma prática”(idem, p.47).

passado. Tanto os que se tornaram visíveis na cena política brasileira de 1970 em diante, quanto outros, anônimos, de outro tempo histórico, que fizeram com que a luta processada desembocasse na iminência de políticas educacionais antirracistas e consolidassem a atual memória coletiva sobre a negritude. Assim, remetemo-nos, à metáfora do bodoque e ao movimento presente-passado-presente para tentar captar melhor como se deu, dialeticamente, as conexões entre memória coletiva, cultura negra e as ações dos gestores no cumprimento à LDBEN.

É fato, que, reciprocamente, as posturas políticas e ideológicas que delegaram ao negro uma condição inferior na pirâmide social influíram no tratamento dado pela historiografia à vivência dos negros e vice-verso. Com isso, desconsiderou-se grande parte de sua trajetória na sociedade brasileira, tanto que muitos registros, impregnados por uma visão eurocêntrica, ora apresentavam os escravizados como “coisa”, no sentido de mercadoria; ora como inferiores, calcada no racismo “científico”; ora como “iguais”, respaldado pelos ideais da Revolução Francesa, uma igualdade estática, sem reciprocidade nas condições materiais e culturais de sobrevivência. Assim, o passado revisitado, ao mesmo tempo negado, posto que saturado de elementos preconceituosos e pejorativos, desembocou, no presente, em trabalhos sobre os negros que se limitaram a ressaltar que foram largados a própria sorte¹²⁸, daí, estarem sobre-representados nos bolsões de pobreza

Nesse estudo, um olhar que qualifica raça como signo (SEGATTO, 2005), trata-a como uma relação comunicativa entre pessoas reais. Assim, diferentes formas de linguagem conformam-se como transmissoras de signos, visto que eles são ao mesmo tempo individual e social, “histórica e socialmente constituidor” das relações sociais (WILLIAMS, 1979).

No âmbito do estudo da cultura negra, diferentes signos revelaram-se: cultura afro-brasileira, cultura do racismo, preconceitos e discriminações raciais; impregnando tanto as interpretações contidas nos escritos históricos quanto nos relatos e questionários preenchidos pelos gestores. Por vício da mesma ideologia racista de associar biologia e cultura (MUNANGA, 2002, p.17), a diversidade da cultura negra brasileira foi ofuscada e/ou deformada, assim, parte do acervo material e imaterial existente descaracteriza na história, a população negra. E, atraem para ela a responsabilidade individual por suas mazelas, aí, a cultura do racismo passa a ser considerada como “problema de negro”.

¹²⁸ Nos livros de história ainda encontram-se referências em relação à população negra no pós-abolição, como fadada a morar em favelas, viver à margem da sociedade, trabalhar nos piores empregos, e que o desemprego os levou a roubar, a se tornarem bêbados, miseráveis, se prostituírem (NASCIMENTO, 2005).

Assim, à condição de subalternidade delegada à população negra se conecta a condição atinente à sua situação de classe-pobre. A despeito desses interesses convergentes que mesclam raça e classe, artimanhas dos jogos de poder, diferentes sujeitos individuais e coletivos - qualificados nesta tese como **gestores proativos** - desenvolveram estratégias de luta pela preservação do que consideram como seu direito, sua cultura e seus valores, e exigem a implantação de políticas públicas focalizadas que interfiram no *status quo*, sem se descuidar de sua participação, mesmo que limitada, no processo, nas decisões.

Assim, o movimento da história desnudou as incoerências entre o quadro traçado sobre a incapacidade negra nos registros historiográficos e as conquistas sociais forjadas no contexto da luta e da resistência, que desembocaram na iminência de políticas públicas. Neste contexto, destaca-se que a compreensão da realidade da forma como tem sido exposta no estudo de políticas públicas, não abarca a complexidade das relações que se estabeleceram da pós-abolição aos tempos de globalização. Novos sujeitos, novas questões trazem à tona a força das visões de mundo, convicções, percepções que, na era da informação, possibilitam a formação de redes, de trocas, onde passado e presente dialogam, ora se complementam, ora se negam ou mesclam, como parte de uma totalidade em movimento.

Esse estudo, ao focar nos meandros da implantação do artigo 26-A, expôs a contradição e os limites de determinadas formulações históricas. O que antes se apresentava como história verdadeira, pronta, tornou-se problema, fruto de reflexões e indagações. De outra parte, os limites da formulação simbólica de políticas antirracistas contrapuseram-se ao conceito de maioria ativa, como uma possibilidade em curso. O conceito de cultura negra atrelado ao estudo de políticas públicas se estruturou no percurso como trânsito entre o local e o global, verdades e incertezas, contestação da ordem para se forjar uma nova ordem, no âmbito da cultura política.

De forma ampla, a dinâmica brasileira conecta-se com a dinâmica mundial. Pode-se dizer que, de maneira, aparentemente, paradoxal, o acesso imediato aos bens e serviços, possibilitado pela revolução tecnológica e da informação fez emergir no local, o sentido de comunidade¹²⁹. Com isto, forjaram-se ações mais organizadas e direcionadas por parte de uma maioria ativa, na esperança de não se verem solapadas por valores e crenças que lhes são imputados e são estranhas. Portanto, a história e a cultura foram libertadas das formas convencionais e tradicionais.

¹²⁹ O caráter dinâmico da perspectiva de comunidade, ressignificada quando acionada como um dos sentidos possíveis no presente (SANTOS, 2005).

De posse dessas informações e com base no materialismo histórico dialético, na avaliação da implantação do artigo 26-A se fez sentir, ainda de forma tímida e sem a articulação coletiva, efetiva e necessária, mas filetes contestatórios potenciais no encaminhamento de uma nova ordem social possível. Nesse contexto, conceitos antigos, modernos e modeladores ganharam complexidade em face da perspectiva materialista de encará-los. Não a partir de ideias, desconectadas do real, no nível da superestrutura, reflexo da realidade, mas como parte da realidade, constituído e constitutivos desta realidade. Assim, outras leituras sobre o real concreto e em movimento emergiram para além da tendência economicista de análise da realidade e das limitações do culturalismo ((MAGALHÃES, 1997; GILROY, 2007; SANTOS, 2005), que apontam para as tradições, valores e crenças, como um passado, mormente, fixo a ser cultuado.

Adentrar na complexidade da relação raça, classe e gestão, e na materialidade da cultura negra tornou-se possível pelo caminho metodológico escolhido o método dialético, Karl Marx sempre apostou na historicidade das relações sociais, na mudança, na transformação. De outra parte, autores como Thompson (1998), Wood (2006), Willians (1979), Chatier (1990), Silvério (2004), Munanga (2005), Gomes (2005) e outros, nos ajudaram a pensar a cultura, as visões de mundo e as convicções que movem as pessoas são fatores de transformação das relações sociais, não só as relações econômicas.

Os gestores da lei mostraram que outras formas de perceber e construir o poder estão em curso, mesmo pressionados pela conjuntura econômica e tendência neoliberal que atinge os sistemas de ensino, os **gestores proativos**, ousaram tencionar as orientações recebidas do MEC, com isto trilham caminhos diversos, munidos das condições culturais locais.

E, em se tratando do estudo da cultura, práticas díspares também se fizeram sentir por parte dos **gestores ausentes/alheios** e uma gama de **gestores sensíveis** nos quais se pode apostar fichas de mudança e emponderamento, para que a fragmentação e a descontinuidade da política - dificuldades concernentes a toda política pública, mas que nas políticas afirmativas adquirem um grau de enredamento maior - possam ser superadas.

È sabido que a ineficácia e a dispersão organizacional atingem as políticas públicas como um todo, mas recai mais sobre as políticas sociais. No Brasil, prepondera o economicismo e há um pensamento que vê a desarticulação entre políticas econômicas e as políticas sociais; como regra, as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais um papel absolutamente secundário (RUAS, 1998, p. 19). E, em relação à implantação ao artigo 26-A, a situação se complexificou ao extremo.

O material analisado indicou um grau de desconhecimento por parte de vários gestores sobre a atuação da população negra no contexto da formação cultural, econômica e política brasileira, formatando a cultura brasileira e interferindo efetivamente no encaminhamento da implantação do artigo 26-A da LDBEN. Constatou-se, via Análise Institucional da SEB, Secad e Undime, um Estado que se pretende centralizador no plano econômico e regulador das questões sociais quando lhe convém. A tônica, que perpassa a perspectiva de educação para a diversidade e atravessa a concepção de políticas inclusivas e/ou políticas afirmativas, revitaliza a falsa noção de integração harmônica, desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável. Na verdade, as mudanças efetivas exigem a ruptura com a visão focalizada no desenvolvimento econômico e do mercado como a única alternativa possível para outras relações sociais, menos avassaladoras e mais sustentáveis.

Com isto, no plano educacional, escamoteiam-se os conflitos e não há um enfrentamento sistemático e articulado a toda forma de desigualdade. Em específico o tratamento diferenciado entre crianças e jovens negros e brancos nos sistemas de ensino segue a mercê da atuação efetiva de um ou outro gestor proativo, mais envolvido com as mazelas que atingem a sociedade brasileira, em seu segmento negro.

A complexidade da situação revelada demonstrou uma das faces da frágil governabilidade do Estado Brasileiro. O mesmo segue silenciadamente ou ao assumir alguns compromissos com outra governança, com a formulação e implementação corretas de políticas públicas mais condizentes com a realidade brasileira, se coloca ainda como representante dos interesses do mercado e não da multiplicidade de demandas sociais, que compõem um vasto grupo da sociedade civil.

No caso analisado, a implantação de uma política educacional antirracista, a negação introjetada por parte de diferentes gestores da educação quanto às mazelas diferenciadas que atingem a população negra revelou o quão complexa e necessário é associar o objeto da política e a cultura brasileira, pois, a depender da temática abordada evidenciam as resistências.

Perpassa o discurso e as práticas políticas hegemônicas, e na prática de muitos gestores da educação, a ideia de uma sociedade “avessa aos conflitos” (Da MATTA, 1983) em que prevalece o “homem cordial”, criticamente revelado por Holanda (1995). Entretanto, esse estudo demonstrou que entre a ideia propagada e a história vivida há uma infinidade de outros caminhos. No contexto da raça, classe e gestão, esses outros caminhos além de apontarem as potencialidades dessas rotas desviantes e interferirem nos projetos traçados, redefinem posturas e políticas, como se deu com o NEN e com os gestores proativos

registrados. Recupera-se, então, a importância da luta por representatividade política, por educação e pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira e da identidade étnico-racial como parte intrínseca do sucesso da política de implementação do artigo 26-A.

Pois, no âmbito da cultura brasileira, o estudo da cultura negra, tanto na face de afirmação da cultura afro-brasileira, quanto o esquecimento, a negação e o silenciamento sobre a temática racial, tem um cunho estratégico - são atitudes que integram uma construção simbólica e ideológica advinda de uma dada cultura hegemônica européia, que legitima práticas e discursos racistas que desmerecem a contribuição negra, e advogam, consciente e/ou inconscientemente, em favor da superioridade do branco em relação ao negro.

E, embora, no geral, a mudança da LDBEN ainda caminhe nesse sentido, de não alterar a desigualdade que atinge os sistemas de ensino e/ou minimizar a distância que separa negros e brancos na sociedade brasileira; na prática, o estudo da concretização da política desfila diferentes e ricos percursos. Várias são as possibilidades de outras análises sobre a cultura negra e a cultura política na interface com a política educacional. A superficialidade do estudo de políticas públicas que desmerece o peso da cultura, da multiplicidade de políticas em curso a partir de uma obrigatoriedade legal, atua nas bases do imaginário brasileiro, dando a impressão que não há organização contestatória à altura do que é imposto e de que nada tem sido feito.

Sabe-se que essas práticas de esfacelamento cultural não são uma prerrogativa do Brasil, mas como vimos, aqui, elas adquirem um formato específico. Em todos os níveis da gestão, federal, distrital, estadual e municipal, a cultura do racismo está enfrontada. Com isto, o estudo da cultura negra perpassando as políticas educacionais abriu um feixe de possibilidades de análise das formas de gestão da educação, centradas, em sua maioria, no combate à desigualdade social. A assumpção da categoria raça deu outra dimensão e complexidade para as discussões das relações capitalistas de exploração.

O método dialético aplicado à materialidade da implantação do artigo 26-A captou a lógica hegemônica que perpassa o campo desta política educacional antirracista, sua relação com o mercado e revelou, submerso numa retórica de educar para a diversidade, aspectos culturais que relacionam cultura do racismo e pedagogia da exclusão, direção esta captada e denunciada pelos gestores proativos em ação.

Diante do exposto, afirma-se, não se pode assumir a lógica economicista como a única possível. O materialismo histórico dialético acionado na busca da essência da realidade, para além do viés econômico, desnudou o peso da cultura via estudo da categoria raça, em seus vários desdobramentos, como estruturante das relações sociais. Assim, não se pode descurar,

no processo conflituoso que envolve a implementação de políticas públicas, do peso da cultura, das visões de mundo e das convicções que se apresentam como ações concretas, desviando-se do padrão estabelecido como o esperado.

Neste sentido, a crítica marxista ao neoliberalismo auxiliou a observar o que está subliminar e precisa vir à tona na gestão das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para públicos específicos, as políticas focalizadas e/ou afirmativas. Apontou ainda, para o potencial desarticulador das lutas culturais e identitárias organizadas, explicitado pelo caso do coletivo negro de Santa Catarina, o NEN.

No jogo de forças e interesses, o Estado recua, adapta-se, reformula-se como resposta efetiva aos conflitos declarados. E, embora as investidas contra a desigualdade de renda sejam tímidas, como demonstraram vários gestores proativos, e por vezes, os gestores sensíveis, têm se delineado uma noção de cultura política que pressiona por maior distribuição dos recursos financeiros e a revisão dos conteúdos curriculares, como condição essencial para novas relações mais democráticas no país.

Essas são faces pouco exploradas da luta antirracista e anticapitalistas, visto que são modeladas por outro viés, não só o econômico, também o cultural. Assim, este estudo deu visibilidade ao potencial desses filetes contestórios, estruturados como o NEN, ou mesmo lutas focais, mas com um potencial latente de rearticulação das relações sociais.

É desse fazer cultural e político, impulsionado efetivamente pelo Movimento Negro, e por outras maiorias ativas - anônimas, mas atuantes - cônscias de suas possibilidades, que pode vir a emergir uma sociedade, de fato, mais democrática e anticapitalista em suas bases. Ressalta-se que esta não é uma visão idílica e ingênua, o que vimos são lampejos de possibilidades futuras. Diante da recusa e do desânimo que as abordagens economicistas “cruas” tem causado nas ações dos grupos, organizações populares e até entidades de classes, entende-se que dar visibilidade à força das convicções interiores como legítimas pode refrescar os ânimos e as possibilidades transformadoras. Se vier acompanhado da conscientização por princípios democráticos, sem violência e da necessidade da redistribuição econômica, podendo se ter justiça social, então, talvez este seja o caminho que está se delineando: democracia contra capitalismo

Trata-se de um caminho sinuoso, considerando que, a cada nova crise, a sociabilidade capitalista engendra novos complicadores e formas mais sutis e violentas de exclusão, e atua mais efetivamente para transformar essas conquistas em consentimentos, convencendo grande parcela dos guerreiros culturais de que eles não tem nenhuma chance contra o capital. Entretanto, neste estudo, demonstra-se que sob a fortaleza do capital, nestas continuidades

inabaláveis da dominação, existem as discontinuidades. E, quando estudiosos marxistas desvalorizam a sua cultura e sua identidade, rompe-se o elo passado-presente e fragiliza-se a luta contra a exploração econômica, social e cultural. Essas são partes indissociáveis do processo.

Contra as artimanhas do capital há carência de estudos que valorizem outras formas de lutar contra os reordenamentos da lógica capitalista. A luta contra o sistema capitalista focada apenas no econômico ofusca a percepção de filetes contestatórios potenciais articulados por maiorias ativas de negros, mulheres, homossexuais e outros. As visões de mundo e convicções dessas maiorias ainda permanecem submersas no bojo da luta contra a exploração capitalista.

Nesse estudo, contrário a essas abordagens teóricas, constatam-se que as políticas afirmativas são conquistas forjadas num denso e tenso movimento contra e que, portanto, não devem ser vistas como políticas compensatórias. Ressalta-se que, embora entendidas como compensatórias, essas políticas apresentam-se mais como uma visão distorcida, as quais só têm sentido no universo dos donos do poder. Na vertente neoliberal se aceita que as potencialidades desencadeadas pelo acesso ao saber, via educação, sucumba o cidadão flexível, versátil, com elevada capacidade de adaptação e mudança ao novo padrão produtivo, integrando-o ao sistema capitalista sem contestação.

Quando se focaliza apenas no econômico a leitura marxista da realidade carece de espaços para utopias, não como sonhos, quimeras, mas realidades construídas, projetadas de outro mundo transformado. Há um projeto contestatório em curso e ele é realizável, transformador.

Ao iluminar o cultural para analisar o campo de força político que envolve a relação raça, classe e gestão, observou-se que a luta se complexificou muito mais do que a dualidade, dominantes *versus* dominado, consegue dar conta. Assim, se as novas regras do capitalismo impõem uma “nova” cultura, tecnologizada e novos desafios para a gestão educacional, também direciona outros olhares sobre a realidade, pois as visões de mundo dos gestores proativos pulsam alterando esse desenho. Assim, a crítica à exploração capitalista deve ser acurada considerando suas reformulações num contexto sociohistórico-cultural dinâmico, isso implica considerar as novas demandas anônimas, cotidianas como novas possibilidades articuladas que expõem as idiossincrasias do capitalismo globalizado, suas fragilidades.

Assim, advoga-se, que o pensamento que prioriza somente a exploração econômica, nubla a percepção de outras práticas, formas de pensamento concretas, já em curso, e que exigem serem reconhecidas pelo seu potencial mobilizador.

O estudo das formas de ver, sentir e agir dos **gestores proativos** lançou luz sobre a relevância da cultura e confirmou - política pública é mais do que ação do Estado, é ação do Estado mediado e interpelado por maiorias ativas convictas de outro curso histórico; pouco avaliados nas avaliações de políticas públicas.

As políticas públicas, entre elas as educacionais, ao serem elaboradas, executadas e avaliadas remetem a raça, tanto quanto classe, como categoria estruturantes e necessárias para compreender com mais propriedade o formato das desigualdades racial e social no Brasil, pois diferentes configurações do racismo interferem no acesso, na permanência e no sucesso de estudantes negros nos sistemas de ensino.

Assim, o fim abre um recomeço. Outra escrita da história a partir das ações dos homens e mulheres reais do presente, interligados à luta político-cultural passada-presente. Para tanto, o movimento contra o racismo, a desigualdade de gênero, o movimento ecológico e outros em curso precisam alçar à posição de destaque, proporcional ao seu peso e as ações dos sujeitos nos rumos das políticas públicas. E, estes são determinados na luta; depende do grau de emponderamento, envolvimento e pressão contra as forças reacionárias e conservadoras que ainda pretendem se manter no poder, no país.

Por fim, constatou-se que a cultura do racismo, assim como a desigualdade econômica, estrutura as relações sociais no país, impregna as visões de mundo, convicções e ações dos gestores de educação e obstaculiza a implementação de políticas educacionais voltadas para a consolidação de uma sociedade democrática.

Com este entendimento encerra-se este estudo com a convicção de que lutas por outras relações mais democráticas estão em curso. À medida que novos sujeitos, maiorias ativas, tomarem conhecimento do potencial desarticulador das relações de poder estabelecidas, podem abalar, em definitivo, o capitalismo, que resulta, ele também, das convicções e visões de mundo dos homens de negócios, tomadores de decisão, localizados em postos estratégicos do poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W. G. dos. & COIMBRA, M. A. Será que o marxismo responde à pergunta de como surgem as políticas sociais? *In*: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W. G. dos. & COIMBRA, M. A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro. Zahar Ed. p. 105-126. 1987.
- ALMOND, G. A.; VERBA, S. The civic culture: political attitudes and democracy in five countries. Newbury Park: **Sage**. 1989.
- AGUIAR, M. A. **Revista Semestral da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**. v. 1. 2007.
- ANDRÉ, M. C. O Ser Negro. A construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: **Estações**, 2008.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, E.; ARROYO, M. & NOSELA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 7ª ed. SP: Cortez, 1999.
- AUGUSTI, M. T. & PADILHA, A. R. S. O papel republicano dos municípios na construção e sustentabilidade das políticas públicas. **III Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação. Experiências municipais transformando a Educação Básica**. 24 a 27/03/2008. Revista Educação Municipal. Ano 20. Nº 10. Março/2008. Brasília/DF, p. 107. 2008.
- APPLE, M.W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. *In*: SILVA, T. T. da. & GENTILI, P. A. A. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. **Visões críticas**. Petrópolis/RJ. 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. 3ª ed. Campinas/SP, **Autores Associados**, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração**. v. 25, n.2, p. 185-384. 2009.
- BAQUERO, M. & PRÁ, J. R. Cultura política e cidadania no Brasil: uma análise longitudinal *apud* CASTRO, H. C. O. **A democracia em cheque: um estudo de Cultura Política entre os porto-alegrenses**. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Política), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1996.
- BATISTA, L. E. & KALCKMANN, S. (orgs.) **Seminário Saúde da População Negra. Estado de São Paulo 2004**. SP: Instituto de Saúde, 2005

- BENTO, M.A.A. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, I. & BENTO, M.A.A. (orgs) **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.**Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, p. 25-57. 2002.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade. Para uma teoria geral da política.** 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BOBBIO, N. & VIROLI, M. **Direitos e Deveres na república. Os grandes temas da política e da cidadania.** RJ: Elsevier. 2007.
- BOITO Jr. A. **Estado, políticas e classes sociais. Ensaio teórico e históricos.** SP: Ed. Unesp, 2007.
- BONETTI, L. W. Estado e exclusão social hoje. *In:* Zarth, P. A. (org.) **Os Caminhos da Exclusão Social.** Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 1998.
- BORON, A. J. ; AMADEO, J. & GONZÁLEZ, S. **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas.** Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- BOSCHETTI, I. **Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais.** (Texto disciplina Análise de Políticas Sociais. Programa de pós-graduação em Política Social (PPG-SER). Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2006.
- BOSCHETTI, I. **Questões Correntes no Debate sobre Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas.** (Material didático para disciplina Análise de Política Social. UnB/SER). Brasília, 2006.
- BOSCHETTI, I. & BEHRING, E. R. **Política Social: Fundamentos e História.** Cortez. 3ª ed., 2007.
- BOTELHO, A. **Aprendizado do Brasil. A nação em busca de seus portadores sociais.** Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2002.
- BOTELHO, D. Inclusão educacional da população negra brasileira. **IV Encontro Nacional do Coletivo Anti-Racismo “Dalvani Lellis”.** Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2008.
- BOTO, C. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. Educação & Sociedade. Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da educação básica.** Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol.26, n.92, p.777-798, Especial – out/2005. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

- BRASIL. Minc/Fundação Palmares. **Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Declaração e Programa de Ação. Brasília: 2002.
- BRASIL. MEC/INEP. SAEB: Sistema Nacional da Educação Básica. **Relatório Nacional 2001**. Brasília: Inep, 2002.
- BRASIL. Lei Federal nº 10.639. 2003.
- BRASIL. Lei Federal nº 11.645. 2008.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, p.5. p. 79. 2005.
- BRASIL. MEC. **Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb)**. Documento Base. Brasília, 2008.
- BRASIL. Seppir. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira**. Brasília: 2009.
- BRASIL. Seppir. **Subsídios à II Conapir. II Conferência de Promoção da Igualdade Racial**. 2ª ed. Brasília, 25 a 28 de junho de 2009.
- BRASIL. Seppir. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir)**. Brasília, 2009.
- BRASIL. MEC. **Conae 2010 - Documento Referência**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Editora do Senado Federal, 2008.
- BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Razões, princípios e programas**. Brasília: s/d.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Proposta de 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 - Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho (GTI)**. Portaria MEC/MJ/Seppir nº 605 de 20/05/2008. Brasília: mimeo. 2008.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, Coordenação de Publicações, 2007.
- BRASIL. Instituto AMMA Psique e Negritude. **Identificação e Abordagem do Racismo Institucional**. Disponível em: www.combateoracismoinstitucional.com. Acesso em: 12 de novembro de 2009.

- BRESSER PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **RAP**. Rio de Janeiro, 42(2):391-410, mar/abr. 2008.
- BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Caderno 1. Brasília/DF: 1997. Disponível em: <http://www.mare.gov.br>. p. 132. Acesso em agosto de 2009.
- BRESSER PEREIRA, L. C. & GRAU, N.C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. *In*: BRESSER PEREIRA, L. C. & GRAU, N.C. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, p: 15-50. 1999.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1ª ed. 1939. 2001.
- CASTRO, H. C. de O. Cultura política, democracia e hegemonia: uma tentativa da explicação do comportamento político não democrático. **III Seminário Nacional sobre Comportamento Político**. Florianópolis/SC, Juno/1997. mimeo.
- _____. **A democracia em cheque: um estudo de Cultura Política entre os porto-alegrenses**. (Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Política). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 1996.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
- _____. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação repensando a nossa escola**. 2ª ed. SP: Summus, 2001.
- _____. **A educação das relações étnico-raciais em compasso de espera**. *In*: **Política Democrática**. Cadernos de Debates. Fundação Astrogildo Pereira. Brasília, Ano I nº 2. Mai 2008 (p. 65-70). 2008.
- _____. Educação e políticas públicas afirmativas. **Seminário Nacional Diferentes, Diferenças**. 14, 15 e 16/12/2005. Brasília/DF. Revista Educação Municipal. Ano 17. Nº. 8 dez/2005. Undime.
- _____ & HENRIQUES, R. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. *In*: SANTOS, S. A. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, MEC/Secad, 2005.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Política Cultural**. Instituto de Estudos Avançados/USP, 1994

- COHN, G. Civilização, cidadania e civismo: a teoria política frente aos novos desafios. *In:* BORON, A. A. **Filosofia Política contemporânea. Controvérsias sobre civilização, império e cidadania.** Buenos Aires: CLACSO Livros. São Paulo: Depto Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, p.17-30. 2006.
- COIMBRA, M. A, Abordagens Teóricas ao Estudo das Políticas Sociais. *In:* ABRANCHES, S.H. (org). **Política Social e Combate à Pobreza.** Rio de Janeiro. Ed. Zahar. p. 65-104 . 1987.
- CUNHA, L. A. Movimentos Sociais, Sindicais e Acadêmicos. *In:* **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- DA MATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. *In:* SOUZA, J. (org.) **Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997.
- DA MATTA, R. Você sabe com quem está falando? *In:* DA MATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DOURADO, L.F. A Escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In:* FERREIRA, N.S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FALEIROS, V.P. **O que é política social?** 12ª ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos. 1991.
- FARIA, C. A. P. de. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS).* Vol. 20 nº. 59 outubro/2005.
- FAORO, R. **Os donos do Poder: formação do patronato político brasileiro.** Porto Alegre: Globo; SP: E. USP, 1975. 2 vol. 1975.
- FERNANDES, F. & BASTIDE, R. **Branços e negros em São Paulo.** 2ª ed. v. 35. SP: Cia. Ed. Nacional, 1965.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** 2ª ed. Revista. SP: Global Ed., 2007.
- FRANCISCO, D. **Negro, etnia, cultura e democracia.** *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN. Negro Brasileiro.* nº 25, p.185-198. 1997.
- _____. Ancestralidade e Política da Sedução: a pluralidade étnico-cultural brasileira. *In:* SANTOS, J. E. (org.) **Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo.** Ed. SECNEB. Seminário Nacional. Salvador: 18-21 de Março de 1992.
- FREIRE, S. de M. Estado, democracia e questão social no Brasil. *In:* PEREIRA, P. A. & BRAVO, M. I. S (orgs.). **Política Social e Democracia.** SP: Cortez; RJ: Uerj, 2002.

- FREYRE, G. **Sobrados e Mucambos. Decadência do Patriarcado Rural e Desenvolvimento Urbano.** 6ª ed. RJ: José Olympio. Ed., 1981.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In:* GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 77-108. 1995.
- FRY, P. **A persistência da raça. Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral.** RJ: Civilização Brasileira, 2005.
- GARCIA, R.C. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre o negro na educação brasileira. 1993-2005.** Brasília/DFINEP, 111 p. 2007.
- GARCIA, R.C. Professor, Você é Racista? Algumas propostas pedagógicas para sensibilizar sobre a importância do estudo da questão racial em salas de aula. Texto apresentado **XI Seminário Regional sobre a Formação do Educador: “Universidade Democrática – Educação Superior Em Debate”.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia/MG: Publicado em meio digital . 2005.
- GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Visões críticas. RJ/Petrópolis: Vozes, 2002.
- GHON, M. G. **Movimentos Sociais e Educação.** SP: Cortez, 1992.
- GILROY, P. **Entre Campos. Nações, Culturas e o Fascínio da Raça.** Trad. Célia Marinho de Azevedo. SP: Annablume, 2007.
- GOMES, F. A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre raça no Brasil Republicano. *In:* SALGUEIRO, M.A. **A República e a Questão do Negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- GOMES, J. B. A recepção do instituto a ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In:* SANTOS, S. A. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília, MEC/Secad, 2005.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *In:* Brasil. MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03.** (Coleção Educação Para Todos). Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- GOMES, N. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação. Tema: Cultura, culturas e educação.** ANPED. n° 23. mai/jun/jul/ago 2003.
- GOLDEMBERG, J. **As cotas nas universidades públicas.** Primeiro caderno. p. 12. 10.10.006. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: fevereiro de 2009.
- GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura.** RJ: Paz e Terra, p. 94-95. 1979.

- GOMES, F. A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre raça no Brasil Republicano. *In: SALGUEIRO, M.A. A República e a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- GOMES, J. B. A recepção do instituto a ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In: SANTOS, S. A. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília, MEC/Secad, 2005.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *In: Brasil. MEC/SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal* (Coleção Educação Para Todos), n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- GOMES, N. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Tema: Cultura, culturas e educação. ANPED. n° 23. mai/jun/jul/ago 2003.
- GONZALEZ, L. O movimento negro na última década. *In: GONZALEZ, L. & HASENBALG, C. Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero Ltda. 1982.
- GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n° 118, p. 247-268, março/2003.
- _____. **Preconceito e Discriminação**. SP: Editora 34, p. 64. 2004.
- GUIMARÃES, J. Marxismo e democracia: um novo campo analítico-normativo para o século XXI. *In: BORON, Atilio A. Filosofia Política contemporânea. Controvérsias sobre civilização, império e cidadania*. Buenos Aires: CLACSO Livros. São Paulo: Depto Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2006.
- HADDAD, F. Avanços e desafios do Plano Nacional de Educação (PDE). **3º Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação. Experiências municipais transformando a Educação Básica**. 24 a 27/03/2008. *Revista Educação Municipal*. Ano 20. n° 10. Brasília/DF. 2008.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. SP: Ed. Revista dos Tribunais Ltda, 1990.
- HANCHARD, M. G. **Orfeu e o Poder. Movimento Negro no Rio e São Paulo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj. 2005.
- HENRIQUES, R. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: 2002.

- HOBBSAWN, E. **Era dos Extremos. O breve século XX. 1914-1991.** São Paulo, Cia das Letras, 1995.
- HOFBAUER, A. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. *In:* BARBOSA, L. M. de A. ; GONÇALVES E SILVA P. B. & SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **De Preto a Afro-Descendente. Trajetória de Pesquisa sobre Relações Étnico-raciais no Brasil.** São Carlos/SP: Ed. Ufscar, 2003.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** SP: Cia. das Letras, 1995.
- HOUTART, F. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. *In:* BORON, A. J. ; AMADEO, J. & GONZÁLEZ, S.A **Teoria Marxista Hoje. Problemas e Perspectivas.** Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- IASI, M. L. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação.** SP: Expressão Popular, 2007.
- JACCOUD, L. & BEGHIN, N. **Desigualdades Raciais no Brasil: um Balanço da Intervenção Governamental.** Brasília: Ipea. 2002.
- KONDER, L. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. *In:* FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** RJ: Vozes, 2001.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Trad. Cèlia Neves e Alderico Toríbio. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.
- LEITE, D. M. **O Caráter Nacional Brasileiro.** 2ª ed. SP: Livraria Pioneira, s/d.
- LEFBVRE, H. **O Marxismo.** SP: Difusão Européia do Livro. p. 46. 1963.
- LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs.). **O público e o privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas.** (Coleção Memória da Educação). Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.
- LOWY, M. **Método dialético e Teoria Política.** Trad. de Reginaldo Di Piero. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LUKACS, G. **História e Consciência de Classe.** Porto: Elfos, 1989.
- MAFESSOLI, M. A comunidade localizada. *In:* CASTRO, G. & DRAVET, F (orgs.). **Sob o Céu da Cultura.** Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.
- MAFFÍA, D. Socialismo e liberalismo na teoria política contemporânea. *In:* BORON, A. A. **Filosofia Política Contemporânea. Controvérsias sobre Civilização, Império e Cidadania.** Buenos Aires: CLACSO Livros. São Paulo: Depto Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2006. p: 187-192. 2006.

- MAGALHÃES A. **E Triunfo? A Questão dos Bens Culturais no Brasil**. RJ: E. Nova Fronteira.1997.
- MAGALHÃES, J. A. F. **Ciência Política**. 3ª ed. Brasília: Ed. Vestcon, 2005.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. A Qualidade do Ensino. p. 13-62. *In*: MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (orgs.) **Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança**. SP: Artmed, 286 p. 2003.
- MARX, K. (s/d.a). **A Questão Judaica**. Trad. Wladimir Gomide. Rio de Janeiro, Achiamé.
 _____. Introdução à crítica da economia política. *In*: MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. (Os pensadores), 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1978.
 _____. **A Ideologia alemã – 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**, São Paulo. Ed. Moraes. 1984.
 _____. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Ana.11ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2 v. 1987.
 _____ & ENGELS, F. **A Sagrada Família**. 2ª ed. Lisboa: Ed. Presença/Martins Fontes, s/d.
 _____& ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 6ª ed. SP: E. Paz e Terra, 2000.
 _____. A mercadoria: os fundamentos da produção da sociedade e do seu conhecimento. *In*: FORACCHI, M.M. & MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade**. 17ª ED. Rio de Janeiro: LCT S/S, s/d.
 _____. Introdução à Crítica da Economia Política. *In*: Para a crítica da economia política. SP: Ed. Martins Fontes, 1983.
- MARTINS, L. **Reforma da Administração Pública e Cultura Política no Brasil: Uma Visão Geral**. Brasília: ENAP, 1997.
- MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o Conhecimento. Ruptura ou Continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados; Americanas, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 2008.
- MEDEIROS, C. A. Privilégios Ameaçados. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro. 21/12/2001.
 _____& SANTOS, I. Ação Afirmativa e honestidade intelectual no mundo e no Brasil. São Paulo. **Folha Online**. 19/04/2002.
- MEC. **Relatórios de Gestão - Período de 2004 a 2008**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12661%3Ar

elatorios-de-gestao-e-planejamento-da-seb&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: setembro a outubro de 2009.

- MEC. **Programa Diversidade na Universidade. Relatório de Progresso – 2º Semestre de 2006.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 23p. 2006.
- MEC. **Programa Diversidade na Universidade. Relatório de Progresso – 1º Semestre de 2005.** MEC/Secad. 35p. 2005.
- MENDONÇA, E. F. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática. Educação e Sociedade.** Campinas/SP: CEDES, ano XXII, nº 75, agosto/2001.
- MENEZES, P. L. **A Ação Afirmativa (Affirmative Action) no Direito Norte Americano.** SP: Revista dos Tribunais, 174 p. 2001.
- MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de & SOUZA, E. R. (orgs.). **Avaliação por Triangulação de Métodos. Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.
- MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n.117, p. 197-217. 2002.
- MOISÉS, J. A. **Os Brasileiros e a Democracia: Bases Sócio-Políticas da Legitimidade Democrática.** São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- MOURA, C. A.; BARRETO, J. N. (org.). **Brasília.** Fundação Palmares, 2002.
- MOURA, C. **História do Negro no Brasil.** S.P: Ática, 1989.
- MOURA, C. 20 anos de História. **Revista Palmares. Cultura Afro-Brasileira.** Ano IV, nº 4. 2008.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional “Relações Raciais e Educação” (PENESB).** 05. 11. 2003. Rio de Janeiro, (mimeo.). 2003.
- _____. **A Difícil Tarefa de Definir Quem é Negro no Brasil.** Estudos Avançados 18(50), 2004.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____.(org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/Secad, 2005 . c1, III, p. 263
- MULLER, Pierre & SUREL, Yves. **L’Analyse des Politiques Publiques.** Paris: Ed. Montchrestien, 1998. Introdução, capítulos 1 e 2. Trad. livre, por Elcylene Leocádio, com revisão de Ivanete Boschetti. p. 85 , 1998.

- NASCIMENTO, A. P. do. Qual a condição dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós - abolição no ensino de História. *In*: SALGUEIRO, M. A. A. **A República e a Questão do Negro no Brasil**. RJ: Ed. Museu da República, 2005.
- NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. 2ª Ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2002.
- NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN). **NEN 1986 a 2009: 23 anos de combate ao racismo. Currículo do Núcleo de Estudos Negros Contra o Racismo e sua luta por Direitos Humanos e pela Promoção da Igualdade Racial**. Florianópolis/SC, julho/2009. (mimeo). 2009.
- NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M. & QUEIROZ, M. A. de (orgs.). **Pontos e Contrapontos da política educacional. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- NÓBREGA, F.P. **Compreender Hegel**. Petrópolis/RJ:Vozes. 2005.
- OJO-ADE, F. **Negro: Raça e Cultura**. Salvador: Edufba, 2006.
- OLIVEIRA, R. L. P. de. Financiamento e gestão. Impasses e perspectiva. **Revista Retratos da Escola**. v.3, n.4, p. 206-207, jan. a jun. 2009.
- OLIVEIRA, I. AGUIAR, M. A. da S.; GONÇAVES E SILVA, P. B.; OLIVEIRA, R. (orgs.). **Negro e educação. Linguagens, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, p. 23. 2007.
- OLIVEIRA, D. A. Capítulo 1. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: OLIVEIRA, D. A. & FERREIRA, E.B. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**. v.45, n. 1, 2005.
- PAIXÃO, M. & CARVANO, L.M. (org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil. 2007-2008**. Rio de Janeiro: UFRJ/Laeser, 2009. Disponível: www.laeser.ieufrj.br Acesso em: janeiro de 2009.
- PAOLI, M. C. Os trabalhadores na fala dos outros. Tempo, Espaço e Classe Operária Brasileira. *In*: LOPES, J.S.L (coord.). **Cultura & Identidade Operária: Aspectos da Classe Trabalhadora**. RJ: Ed. Marco Zero.
- PASSOS, J. C. As contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular . (no prelo). 2009.
- PEREIRA, A. M. Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro. Rio de Janeiro: **Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj)**, 2005. p. 231

- PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In*: SANTOS, S. A. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, MEC/Secad, p.39. 2005.
- RIBEIRO, M. **Universidade Brasileira Pós-Moderna: Democratização x Competência**. Manaus: Ed.Universidade do Amazonas,1999.
- RODRIGUES, T. C. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. *In*: OLIVEIRA, I; GONÇALVES e SILVA, P. & PINTO, R. **P. Negro e educação: escola, identidades**. Cultura e políticas públicas. SP: Ação Educativa, ANPEd, 2005.
- ROMÃO, J. (org.). Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. *In*: **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005
- SADER, E. & GENTILLI, P. **Pós-Neoliberalismo e Educação: Práticas Sociais e o Estado Democrático**. SP: Paz e Terra, 1996.
- SALES, A. dos A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Brasília: UnB, 2007. (Tese de doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SALGUEIRO, M.A. **A República e a Questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, p. 229. 2005.
- SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: LiberLivros, p. 91-139. 2005.
- SANTOS, J. T. As Políticas Públicas e a População Afro-brasileira. Bahia Na & Dados, Salvador, **CEI**, v. 3, n. 5, p. 67-70, mar. 1994.
- SANTOS, J. R. Culturas negras, civilização brasileira. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN**. Negro Brasileiro. n. 25, p. 5-10. 1997.
- SANTOS, M. O intelectual negro no Brasil. *Revista Ethnos Brasil*. **Cultura e Sociedade**. Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE). Ano I, n. 1, março. 2002.
- SANTOS, G. A. Selvagens, exóticos, demoníacos. Idéias e Imagens sobre Gente de Cor Preta. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 24. n. 2, p. 215-420. 2002.
- SANTOS, I. A. A. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo**. SP: Imprensa oficial Prefeitura de São Paulo, 2006.
- SANTOS, C. R. **A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. SP: Cengage Learning, 2008.

- SANTOS, S. M. de M. dos. Direitos, desigualdade e diversidade. *In*: BOSCHETTI, I. et alli. (orgs.). **Política Social no Capitalismo. Tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. - cap 1, II, p63 ver - c.1., III, p. 241, p. 80 tertullian
- SCHWARTZ, L. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um Monarca nos Trópicos**. SP: Cia das Letras, 2001.
- SCHWARTZ, S. B. **Segredos Internos. Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial 1550-1835**. SP: Cia das Letras. 1988.
- SCHWARTZMAN, S. Neopatrimonialismo e a questão do Estado. *In*: **Bases do Autoritarismo Brasileiro**. p. 39-51. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- SEGATTO, R. L. Raça é signo. **Série Antropologia**. (mimeo.). Universidade de Brasília. Brasília, 2005.
- SEYFERTH, G. A colonização e a questão racial nos primórdios da república. *In*: Oliveira, D.D (org.) **50 Anos Depois: Relações Raciais e Grupos Socialmente Segregados**. Goiânia: Brasília: Movimento Nacional dos Direitos Humanos, 1999.
- SILVA, P. B. G. Negros na Universidade e a produção do conhecimento. *In*: SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. R. (orgs.) **Educação e Ações Afirmativas. Entre a injustiça simbólica e injustiça econômica**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2003.
- _____ & SILVÉRIO, V. R. (orgs.) **Educação e Ações Afirmativas. Entre a injustiça simbólica e injustiça econômica**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2003.
- _____. Conversa sobre ações afirmativas, africanidades, qualidade da educação. **IV Encontro Nacional do Coletivo Anti-Racismo “Dalvani Lellis”**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2008.
- SILVA, A. M. M. A formação do educador na perspectiva da construção da cidadania. **Anais II Conferências, mesas redondas e simpósios do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. v.1. Águas de Lindóia/SP, 1998.
- SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento. A Política Educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; SP: Fapesp, 2002.
- SILVA, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. . *In*: SANTOS, S. A. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, MEC/Secad, p.228. 2005.
- SILVA, P. A. A. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões Críticas. 12ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

- SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contexto racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. *In: SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. R. (orgs.) Educação e Ações Afirmativas. Entre a injustiça simbólica e injustiça econômica.* Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2003.
- SILVÉRIO, V. R. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. *In: BERNADINO, J. & GALDINO, D.(orgs). Levando Raça a Sério.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas e diversidade étnico-racial. *In: SANTOS, S. A. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.* Brasília, MEC/Secad, p.142. 2005.
- SOARES, J. F. & ALVES, M. T. G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 269. 2003
- SODRÉ, M. **Claros e Escuros. Identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.
- SOUZA, J. Multiculturalismo, racismo e democracia. Por que comparar Brasil e Estados Unidos? *In: SOUZA, J. (org.) Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos.* Brasília: Paralelo 15, 1997.
- _____. **A Modernização Seletiva: uma Reinterpretação do Dilema Brasileiro.** Brasília: Ed. UnB, 2000.
- _____. **A Construção Social a Subcidadania: Para uma Sociologia política da Modernidade Periférica.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.
- _____. Raça ou Classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política.** n. 65, 2005.
- SOUSA JUNIOR, W. A. **O Ilê Aiyê e a Relação com o Estado. Interfaces e Ambigüidades entre Poder e Cultura na Bahia.** Salvador: Fast Design, 2007.
- SOUSA SANTOS, B. **A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência.** 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.
- SOUZA, A. L. S. & CROSO, C. **Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: Possibilidades para a Implementação da Lei 10.639/2003.** São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Crescer. 2007.
- STEIL, C.A.; CARVALHO, I. C. M. ONGS: Itinerários políticos e identitários. *In: GRIMSON, A. Cultura y Neoliberalismo.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, julho 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em 2008.

- SWEEZY, P. O Método de Marx. *In: Teoria do Desenvolvimento Capitalista*. SP: Ed. Abril Cultural, p. 23-30. 1983.
- TAVARES, J. S. Perspectiva histórica do movimento negro. *In: GARCIA, J. 25 anos 1980-2005. Movimento Negro no Brasil*. Brasília: Ed. Fundação Cultural Palmares, 2006.
- TELES, E. **Racismo à Brasileira. Uma Nova Perspectiva Sociológica**. Rio Janeiro, Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.
- THEODORO, M. (org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 Anos Após a Abolição**. Brasília: Ipea, p.266. 2008.
- THEODORO, M. & JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. *In: SANTOS, S. A. dos. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília, MEC/Secad, p.142. 2005.
- THOMPSON, E.P. **Costumes Comuns. Estudos sobre Cultura Popular Tradicional**. 3ª ed. SP: Cia das Letras, 1998.
- _____. **Senhores e Caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América**. São Paulo: Ed. USP, 1987.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação**. SP: Atlas, 2008.
- RUAS, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. *In: RUAS, M. das. G. & CARVALHO, M. I. V. de (orgs.). O Estudo da Política. Tópicos Seleccionados*. Brasília/DF: Paralelo 15, 1998.
- VIEIRA, E. **Os direitos e a Política Social**. 2ª ed. S. P: Cortez, 2007.
- WILLAMS. R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. S.A, 1979.
- WOOD, E M. **Democracia Contra Capitalismo. A Renovação do Materialismo Histórico**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 264p. 2006.

APÊNDICE

Quadro A. Municípios por Estado, da amostra coletadas pela Carta-Consulta do NEN.

Região	Estado	Municípios
Sul	Paraná	Araucária, Curitiba, Jandaia do Sul, Lapa, Loanda, Matelândia, São João do Caiuá, Sertanejo, Umuarama
	Rio Grande do Sul	Boa Vista do Sul, Candiota, Canguçu, Cidreira, Esteio, Giruá, Guabiju, Jaguarão, Novo Hamburgo, Piratini, Rosário do Sul, Salvador do Sul, Santana da Boa Vista, São Marcos, Turuçu, Vista Alegre do Prata
	Santa Catarina	Caçador, Campo Alegre, Florianópolis, Iporã do Oeste, Nova Erechim, Paulo Lopes, São Bento do Sul, São Carlos, São Francisco do Sul, São José, Tijucas
Sudeste	Espírito Santo	Vila Pavão, Aracruz, Mimoso do Sul, Nova Venécia, Vargem Alto
	Minas Gerais	Arantina, Cachoeira de Minas, Camacho, Cambuquira, Carmo do Cajuru, Coronel Murta, Formiga, Grão Mogol, Inconfidentes, Inimutaba, Lagamar, Monte Azul, Ninheira, Novorizonte, Poços de Caldas, Ribeirão das Neves, Sabará, São João da Lagoa, São João Del Rei, Sete Lagoas, Silvanópolis, Uberaba.
	Rio de Janeiro	Belfort Roxo, Engenheiro Paulo de Frontin, Itacoara, Japeri, Mesquita, Quissamã, Sapucaia, Silva Jardim,
	São Paulo	Brotas, Campinas, Capão Bonito, Cerquilha, Dois Córregos, Ferraz de Vasconcelo, Guarantã, Guarulhos, Ilha Bela, Martinópolis, Nova Aliança, Ourinhos, Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Santa Mercedes, São Carlos, São Roque, Silveiras, Sorocaba
Centro-Oeste	Goiás	Caiapônia, Gameleira de Goiás, Goiânia, Novo Gama, Paranaiguara, São João d'Aliança, São Miguel do Araguaia
	Mato Grosso	Barão de Melgaço, Nortelândia, São José do Xingu.
	Mato Grosso do Sul	Antônio João, Batayporã, Bodoquena, Campo Grande, Tacuru
	Distrito Federal	Brasília
Nordeste	Alagoas	Major Izidoro
	Bahia	Amargoso, Bom Jesus da Lapa, Coaraci, Inhambupe, Macaúbas, Olindina, Planalto, Porto Seguro, Vera Cruz
	Ceará	Canindé, Horizonte, Pereiro, Redenção
	Maranhão	Vitorino Freire
	Paraíba	Cajazeiras, Campina Grande, Juazeirinho, Sumé
	Pernambuco	Casinhas, Passira, Pesqueiro, Vicência
	Rio Grande do Norte	Natal, Pedro Avelino
Sergipe	Boquim	
Norte	Pará	Conceição do Araguaia