

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Anderson Xavier de Souza

O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação

Belo Horizonte

2016

Anderson Xavier de Souza

Anderson Xavier de Souza

O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Maria Fraga Vieira

Belo Horizonte

2016

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
UEMG

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus
UFMG

Prof. Dr. Mauricio Estevam Cardoso (suplente)
PBH

Prof. Dra. Shirley Aparecida de Miranda (suplente)
UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço à D. Conceição pelo exemplo de vida. Pelo apoio e afeto irrestritos sou grato à Sirley, Marcos, Mônica, Tio Rogério e toda a família. E aos amigos Naomi, Raphaella, Carol, Antônio, Luciano, Tiago Jorge, Totinha, Tião.

À Lívia Vieira, por ter aceitado o desafio e pela sabedoria na condução da orientação. Agradeço também aos membros da banca de avaliação, Rodrigo Ednilson de Jesus e José Eustáquio de Brito, por terem aceitado o convite.

Agradeço a colegas, funcionárias/os e docentes da FaE-UFMG. Principalmente ao programa Ações Afirmativas na UFMG (e ao Afirmção na Pós) e seus integrantes, parte fundamental da minha formação.

À equipe do Núcleo de Relações Étnico-Raciais (NRER) da SMED-BH, pela disponibilidade e acolhida, e a todas as pessoas que combatem o racismo na educação.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa o desenvolvimento, em Belo Horizonte, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (“Plano”). Este “Plano” foi apresentado em 2009 pelo governo federal no intuito de institucionalizar e fomentar a prática das referidas Diretrizes nos estabelecimentos escolares brasileiros. Pesquisadores do campo das relações étnico-raciais (GOMES, 2009, 2012; GOMES e JESUS, 2013) e ativistas antirracistas identificam dificuldades na implementação da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados - além de incluir no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Foi objeto de análise as ações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), sobretudo as iniciativas realizadas pelo Núcleo de Relações Étnico-raciais (NRER), concernentes à implementação dos temas contidos no “Plano”, no período de 2004 a 2016. O exame das evidências empíricas - análise de pesquisa documental e entrevistas - indicou que, em Belo Horizonte, a maioria das metas estipuladas pelo “Plano” foi cumprida. A investigação demonstrou a existência de uma trajetória de institucionalização de ações de promoção da diversidade étnico-racial na SMED-BH que antecede o “Plano” e explica o motivo pela qual as metas indicadas foram alcançadas. Ainda, este estudo constatou que a criação do “Plano” exerceu pouca repercussão nas ações da SMED-BH no combate ao racismo na educação. As evidências levam à conclusão de que o “Plano” não foi o principal fator propulsor das ações de promoção da igualdade racial em BH. Ao contrário, o contexto histórico marcado pela atuação do NRER, e pela força da militância negra no município, são fatores que explicam o cumprimento das metas estabelecidas pelo “Plano” em Belo Horizonte. À luz de estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil (FERNANDES, 1965, 1972; FREYRE, 1933; GUIMARÃES, 1999; MAIO, 1999, 2014; MUNANGA, 2004; SCHWARCZ, 1994, 2006) a pesquisa indica, também, associações entre o desenvolvimento local do “Plano” em Belo Horizonte e dois princípios orientadores de concepções sobre diversidade e relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira: as ideias de democracia racial e de ações afirmativas.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; relações étnico-raciais; legislação educacional; plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Belo Horizonte.

ABSTRACT

This research describes and assesses the development of the National Plan for the Implementation of National Curricular Guidelines for the Education of Ethnoracial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (“Plan”) in the city of Belo Horizonte. This “Plan” was introduced by the federal government in 2009 with the purpose of institutionalizing and fostering the practice of the mentioned Guidelines in Brazilian schools. Researchers from ethnoracial relations area (GOMES, 2009, 2012; GOMES e JESUS, 2013) and anti-racism activists identified several difficulties for the implementation of the Law 10.639/03, which determines the study of Afro-Brazilian and African history and culture as mandatory in both private and public elementary schools and high-schools - and includes the “Black Awareness National Day” in school calendar. The actions of Municipal Education Bureau of Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED-BH) were the focus of this analysis, mainly the initiatives from the Center for Ethnoracial Relations (Núcleo de Relações Étnico-raciais - NRER) on what concerns the implementation of the themes within the “Plan” in the period from 2004 to 2016. Assessment of the empirical evidence - document analysis and interviews - showed that most of the goals assigned by the “Plan” were achieved in Belo Horizonte. Research showed the existence of an institutionalization trajectory for the actions promoting ethnoracial diversity within SMED-BH, which took place before the existence of the “Plan”, what explains why the assigned goals were achieved. Still, this study also noted that the creation of the “Plan” did not have any repercussion upon the development of actions fighting racism in education, carried out by SMED-BH. Evidence led to the conclusion that the “Plan” was not a boosting factor for the actions promoting racial equality in Belo Horizonte. On the contrary, the historical context marked by the actions of NRER and by the power of black militancy in the city is a factor which explains the accomplishment of the goals assigned by the “Plan” in Belo Horizonte. In the light of studies on ethnoracial relations in Brazil (FERNANDES, 1965, 1972; FREYRE, 1933; GUIMARÃES, 1999; MAIO, 1999, 2014; MUNANGA, 2014; SCHWARCZ, 1999, 2006) research also showed associations among the local development of the “Plan” in Belo Horizonte and two guiding principles of conceptions about diversity and ethnoracial relations within the Brazilian society: the ideas of racial democracy and affirmative actions.

Keywords: educational public policies; ethnoracial relations; educational regulations; National Plan for the Implementation of National Curricular Guidelines for the Education of Ethnoracial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; Belo Horizonte.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Procedimentos metodológicos.....	12
CAPÍTULO 1- A REGULAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS PARADIGMAS ORIENTADORES.....	17
1.1 O paradigma do embranquecimento e a produção normativa sobre raça e etnia .	18
1.1.1 Concepção negativa da mestiçagem, embranquecimento e imigração europeia	19
1.2 O paradigma da democracia racial: construções, desconstruções, e a produção normativa sobre relações étnico-raciais.....	23
1.2.1 Raça na legislação nacional de educação.....	25
1.2.2 O racismo como um problema e a resposta via democracia racial.....	26
1.2.3 A desconstrução da ideia de democracia racial.....	28
1.2.3.1 Projeto UNESCO e Florestan Fernandes: a identificação do mito da democracia racial brasileira.....	28
1.2.3.2 Hasenbalg, Valle Silva e os novos estudos: relacionando mito da democracia racial, estratificação social e desigualdades no Brasil.....	31
1.2.4 Síntese da produção normativa nacional sobre raça e etnia na segunda metade do século XX.....	33
1.3 O reconhecimento da diversidade étnico-racial, do racismo à brasileira, e o caminho em direção às ações afirmativas.....	35
1.3.1 O movimento negro no cenário político nacional a partir dos anos 1980.....	35
1.3.2 A Constituição de 1988 e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil.....	36
1.3.3 Promoção da diversidade étnico-racial no Brasil: da década de 1990 aos primeiros anos do século XXI.....	41
1.3.4 Políticas afirmativas e diversidade étnico-racial nos governos do Partido dos Trabalhadores.....	44
1.3.5 Diversidade étnico-racial na legislação educacional após a Constituição de 1988.....	46
1.3.5.1 Diversidade étnico-racial na LDBEN-1996.....	47
1.3.6 A Lei 10.639/03.....	49
1.3.7 A instituição das Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (“Diretrizes”), em 2004.....	51
1.3.8 Desdobramentos e rupturas da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes”.....	55

CAPÍTULO 2- POLÍTICAS LOCAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO	58
2.1 Os primórdios: anos 1980 e 1990	59
2.2 Implementação municipal da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes”	60
CAPÍTULO 3- O “PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA”	69
3.1 O diagnóstico das dificuldades na implementação da lei nº 10.639/03 e a formulação do “Plano”	69
3.2 O “Plano”: descrição e análise.....	72
3.2.1 Atores da formulação.....	72
3.2.2 Organização interna do documento	73
3.2.3 Objetivos.....	75
3.2.4 Eixos fundamentais do “Plano”	77
3.2.5 Atribuições dos sistemas de ensino	82
3.3 Atribuições dos municípios	85
3.4 Metas e prazos	91
CAPÍTULO 4- AÇÕES DA SMED-BH NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO	93
4.1 Políticas de promoção da igualdade racial em Belo Horizonte	93
4.2 Políticas de promoção da igualdade racial na educação em Belo Horizonte	96
4.3 O Núcleo de Relações Étnico-raciais da SMED-BH.....	97
CAPÍTULO 5- O “PLANO” EM BH: COTEJANDO METAS DO “PLANO” E AÇÕES DA SMED-BH	102
5.1 A maioria das metas do “Plano” foi cumprida em Belo Horizonte.....	116
5.2 A maioria das metas foi cumprida em Belo Horizonte antes da criação do “Plano”	117
5.3 O “Plano” exerceu pouca influência nas ações da SMED-BH voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial	117
CAPÍTULO 6- A SMED-BH E O NRER NA IMPLEMENTAÇÃO DAS “DIRETRIZES” EM BELO HORIZONTE	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
APÊNDICE	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
Documentos consultados:	138

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por profundas iniquidades. Entre elas, as desigualdades étnico-raciais, presentes em diversos aspectos da vida social. No campo educacional as desigualdades étnico-raciais vêm se tornando objeto de reflexão desde as últimas décadas do século XX, e as discussões acerca da emergência de questões relacionadas à democratização da educação escolar e seus desdobramentos nas relações étnico raciais têm adquirido maior visibilidade recentemente.

No Brasil, a explicitação das diferentes formas de desigualdades educacionais entre os grupos étnico-raciais tem crescido nos últimos anos (HENRIQUES, 2002; HASENBALG, 2005; TELLES, 2003), assim como o aumento dos debates em torno das formas de incorporação do direito à diversidade no âmbito das políticas públicas de educação (ARROYO, 2010, 2011; LAPLANE e PRIETO, 2010). Verifica-se, também, uma progressiva introdução, na legislação e nas ações do Estado brasileiro¹, de questões concernentes à agenda transnacional recente², como os direitos educacionais de grupos historicamente marcados pela exclusão social. Nesse contexto, constata-se o desenvolvimento e a maior publicização das lutas políticas em torno da diversidade e/ou do reconhecimento das diferenças nos processos de políticas públicas.

As ações dos poderes públicos foram (e são) impulsionadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que acrescentaram ao debate educacional brasileiro, entre outros temas, a temática da inclusão e da diversidade, denunciando a incapacidade de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e sociais unicamente por meio de

¹ São exemplos, no âmbito do governo federal, a criação da Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 e, no ano seguinte, a instituição, no Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Posteriormente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

² O Brasil é signatário de acordos internacionais gerados pela participação do país em encontros que produziram ressonâncias no contexto brasileiro fomentando a adoção de políticas afirmativas (GOMES, 2009 p. 50; RODRIGUES e ABRAMOWICS, 2011 p. 246), como a 3ª Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU (DECLARAÇÃO, 2001).

políticas universalistas, e destacando a necessidade de adoção de políticas afirmativas³ (GOMES, 2011; VIEIRA e SILVÉRIO, 2008).

Em face de diagnósticos que revelam a ação da educação escolar na produção e reprodução de desigualdades étnico-raciais, o campo educacional passa a ter que lidar com questões como as seguintes: como combater o racismo na educação escolar? Quais os melhores caminhos a seguir? Que tipo de ações e políticas públicas devem ser empreendidas?

Hall e Taylor (2003 p.209) chamam a atenção para a importância do papel das ideias e esquemas cognitivos na configuração de ações e instituições. Nesse sentido, visões de mundo e paradigmas orientadores subjazem às políticas públicas educacionais e seus dispositivos normativos, como a legislação educacional. No âmbito das discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, observa-se intensa disputa entre dois paradigmas aos quais se imbricam concepções em relação à nossa diversidade étnico-racial, com implicações em vários aspectos da vida social e política do país. Sobretudo, com influências na orientação da política e da legislação educacional, assim como na produção e reprodução de desigualdades étnico-raciais na educação brasileira. Trata-se das ideias de democracia racial e de ações afirmativas. Tais questões de fundo embasaram as reflexões que orientaram a investigação realizada nesta dissertação.

Esta investigação tematiza o desenvolvimento, em Belo Horizonte (BH), do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (“Plano”) (BRASIL, 2009). Este instrumento de planejamento de ações foi apresentado pelo governo federal, em 2009, no intuito de institucionalizar e fomentar a prática da Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (“Diretrizes”) nos estabelecimentos escolares brasileiros. Uma vez que pesquisadores do campo das relações étnico-raciais (GOMES, 2009, 2012; JESUS e MIRANDA, 2012) e

³ De acordo com o parecer das “Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (“Diretrizes”), “políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 p. 12).

ativistas antirracistas⁴ identificam várias dificuldades na implementação da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. E, também, inclui no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A escolha de Belo Horizonte se justifica, pois, além de contar com um movimento social negro atuante, BH possui tradição de iniciativas institucionais de combate ao racismo na educação. Ainda, por ter um órgão de gestão específico, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), responsável pela coordenação, monitoramento e avaliação da implementação da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes” na rede municipal de educação de Belo Horizonte (RMEBH): o Núcleo de Relações Étnico-raciais (NRER).

Nesta pesquisa o objetivo geral foi descrever e analisar ações empreendidas pela SMED-BH na implementação do “Plano”. Tendo como objetivos específicos examinar o “Plano” (ênfatisando ações prescritas para atuação das secretarias municipais de educação) e, também, compreender a atuação da SMED-BH na implementação da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes”.

⁴ Sobre o emprego do termo antirracista, D’adesky (2011) esclarece o seu sentido: “Além disso, o emprego da categoria “raça” tendo em vista a promoção daqueles que são vítimas da discriminação deve ser compreendido como um recurso necessário sem o qual não seria possível conceber políticas públicas. Nesse sentido, deve-se reconhecer que o emprego da categoria “raça” é uma forma de “racialização” da sociedade, mas apenas um pecado venial diante do objetivo final dessas políticas que é acima de tudo a igualação dos indivíduos. Seria, assim, mais correto que se juntasse de imediato ao substantivo “racialização” o qualificativo “antirracista”. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa seriam compreendidas como políticas de “racialização antirracista”, já que promovem momentaneamente grupos discriminados com base na “raça” ao acesso à universidade, à educação superior, ao mercado de trabalho, etc. Essa formulação parece-nos de longe mais judiciosa que o termo “racialização” lançado pelos adversários para rebaixar essas mesmas políticas e torna caduca a insinuação de que tais políticas engendram o ódio entre brancos e negros no Brasil. O uso do qualificativo “antirracista” também coloca em evidência que os programas de discriminação positiva com base racial podem aparecer como um mecanismo corretivo destinado a atenuar a ausência efetiva de uma estratégia redistributiva nos domínios da educação e do emprego, caminhos que conduzem à abolição das diferenças de raça” (D’ADESKY, 2011 p. 101).

Procedimentos metodológicos

Esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa. Optei por combinar, de modo articulado, pesquisa documental e entrevistas, que, em conjunto com a pesquisa bibliográfica, constituíram o material utilizado na confecção deste estudo.

A construção do desenho metodológico da investigação baseou-se no próprio documento do “Plano”. O intuito foi alinhar a pesquisa com os temas contidos nos 6 eixos estratégicos do “Plano”: “fortalecimento do marco legal, ações de formação, material didático, gestão e participação, avaliação e monitoramento, condições institucionais” (BRASIL, 2009). No que se refere à pesquisa documental, considerando os eixos citados, a intenção foi buscar nos documentos elementos que pudessem fornecer evidências do cumprimento (ou não) das metas estabelecidas para a ação das SME’s. Em relação às entrevistas, procurei abordar temas que animam cada um dos 6 eixos estratégicos do “Plano”.

No que se refere ao marco temporal, foram analisadas ações da SMED-BH, relativas à implementação do “Plano”, no período de 2009 a 2016. A escolha desse marco temporal se justifica pelo fato do ano de 2009 coincidir com o ano de apresentação do “Plano” nacional. Sobre o ano de conclusão desta pesquisa, 2016, apesar de as metas do citado planejamento estabelecerem o prazo máximo de 5 anos para a sua realização, optamos por estender o prazo da pesquisa para poder captar ações relacionadas ao “Plano” que possam ter sofrido atraso na implementação. Ainda sobre o período coberto pela investigação, embora tenha sido lançado em 2009, esta pesquisa considera ações empreendidas pela SMED-BH realizadas antes deste ano. Tal escolha metodológica se justifica por ter ocorrido em 2004 a criação do NRER - em acordo com o que estipula o “Plano”, na meta “Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da Lei, com condições adequadas de trabalho e institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação” (BRASIL, 2009).

Nessas condições, foram objeto de análise ações da SMED-BH, sobretudo as iniciativas realizadas pelo NRER, concernentes à implementação das metas previstas no “Plano”

para as secretarias municipais de educação. Como evidências empíricas utilizei a análise da pesquisa documental e de entrevistas. Mais especificamente, foram examinados:

1. O documento do “Plano”, assim como outros documentos produzidos para a sua elaboração;
2. A legislação nacional e local (de Belo Horizonte) sobre educação das relações étnico-raciais;
3. Documentos contidos no acervo do NRER da SMED-BH concernentes aos temas contidos no “Plano”;
4. Entrevistas, mediante roteiros semiestruturados, com atores responsáveis pela implementação de políticas de promoção da igualdade racial, no âmbito da RMEBH;
5. Pesquisa bibliográfica sobre relações étnico-raciais no Brasil, com ênfase para a legislação educacional e a regulamentação das relações étnico-raciais.

Fizeram parte da amostra documentos produzidos entre 2003 e 2016, nacionais e municipais, contidos nos acervos do Ministério da Educação (MEC), NRER da SMED-BH e Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH).

Sobre as entrevistas, no que tange aos critérios para a seleção de entrevistados, a intenção foi contar com atores relevantes para a promoção da igualdade racial no âmbito da gestão da SMED-BH. Além da disponibilidade para participar da pesquisa, foi requisito que os selecionados tenham participado da implementação das “Diretrizes”, em Belo Horizonte, entre 2004 e 2016. Ainda, buscou-se selecionar pessoas-chave que por mais tempo acompanharam ou participaram da gestão da implementação das “Diretrizes” no âmbito da RMEBH. Razão pela qual optei por entrevistar coordenadoras e ex-coordenadoras do Núcleo de Relações Étnico-Raciais (NRER) da SMED-BH.

A investigação foi realizada em duas etapas complementares. Com o objetivo de construir referenciais teórico-analíticos orientadores da pesquisa, ambas as etapas foram precedidas por revisão bibliográfica sobre relações étnico-raciais no Brasil e seus vínculos com a legislação educacional e, adicionalmente, sobre a implementação das Leis 10.639 e das “Diretrizes”.

Na primeira etapa (pesquisa documental) se buscou nos documentos indícios de ações de promoção da igualdade racial na educação efetuadas pela SMED-BH, entre 2004 e 2016. Levantados e analisados os documentos (disponíveis na internet e no acervo do NRER), e verificadas as metas do “Plano” em relação às ações empreendidas pela SMED-BH, o resultado desta 1ª fase da pesquisa evidenciou que a maioria das metas do “Plano” foi cumprida e, também, que grande parte das ações de implementação das “Diretrizes” em BH antecedeu a criação do “Plano”, em 2009.

Em seguida passei à 2ª fase da pesquisa: as entrevistas. Foram realizadas duas entrevistas individuais, semiestruturadas (FLICK, 2004), gravadas em áudio e transcritas, com pessoas que exerceram a coordenação do NRER. Na entrevista com a gestora que participou da fundação do NRER e o coordenou por 5 anos, de 2004 a 2009, o objetivo foi reconstituir e contextualizar a construção a história da criação do núcleo, das ações empreendidas, e identificar possíveis fatores facilitadores ou dificultadores da implementação das “Diretrizes” em BH. A outra entrevista foi realizada com a coordenadora atual do NRER foi feita no intuito de cobrir ações de promoção da igualdade racial empreendidas no período de vigência do “Plano”.

Neste estudo as entrevistas tiveram a função de ajudar na compreensão das ações empreendidas pela SMED-BH - muitas delas identificadas na pesquisa documental. Esclarecendo pontos não manifestos nos documentos e aprofundando o entendimento das evidências coletadas. Em outras palavras, buscou-se com as entrevistas mostrar não só o que foi feito em relação à implementação das “Diretrizes” em BH, mas como se deu o desenvolvimento destas práticas. Adicionalmente, partindo da perspectiva das próprias coordenadoras do NRER, as entrevistas abordaram questões referentes à gestão de políticas de promoção da igualdade racial, almejando contribuir, portanto, para compreensão da trajetória recente de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação.

A metodologia adotada nesta fase da pesquisa filia-se à abordagem da história oral (THOMPSON, 1992), mais especificamente na modalidade história oral temática. Visto que a expectativa era que os entrevistados relatassem suas experiências na condição de implementadores das “Diretrizes” atuando no âmbito da gestão da SMED-BH. Esperava-se com os relatos uma aproximação com os modos como estes sujeitos se

inseriram nas ações de promoção da igualdade racial em Belo Horizonte, suas concepções em relação a essas políticas, e também como discorrem sobre suas vivências na condição de gestores responsáveis pela implementação das “Diretrizes” na RMEBH. Além disso, foram consideradas na análise das entrevistas as trajetórias de vida das entrevistadas, no que se refere à militância antirracista e a atuação como educadoras.

Ainda acerca dos procedimentos que orientaram a análise dos dados, levando em consideração os 6 eixos estratégicos do “Plano” e as metas estabelecidas em cada um deles, foi construído um quadro que compara as metas estabelecidas pelo “Plano” para ações de implementação das “Diretrizes” a serem empreendidas pelos municípios com as ações da SMED-BH identificadas pela pesquisa.

Sobre a organização da exposição dos conteúdos, além desta introdução, a dissertação está estruturada em 6 capítulos. O primeiro deles expõe e analisa a regulamentação das relações étnico-raciais presente na legislação brasileira, sobretudo no âmbito educacional. O objetivo é demonstrar ideias orientadoras que legitimam a introdução de dispositivos normativos sobre relações étnico-raciais. Efetuou-se estudo da produção sociológica relativa a três grandes referentes sociopolíticos da produção normativa: embranquecimento, democracia racial e ações afirmativas. O estudo demonstra a associação entre mudanças paradigmáticas e alterações na regulamentação das relações étnico-raciais no Brasil.

O capítulo 2 volta a sua atenção para a esfera local municipal, apresentando políticas educacionais de promoção da igualdade racial, com destaque para as iniciativas pós 2003. As principais características do “Plano”, enfatizando ações concernentes aos municípios, são apresentadas no capítulo 3. O capítulo 4 trata de Belo Horizonte, expondo e contextualizando políticas municipais de promoção da igualdade racial na educação, com destaque para a atuação do NRER da SMED-BH.

No 5º capítulo cotejo as metas estabelecidas pelo “Plano” para as secretarias municipais de educação com os resultados encontrados pela investigação no que tange às ações empreendidas pela SMED-BH. Além de evidenciar a importância do NRER, o capítulo 6 apresenta os três principais achados deste estudo: a maioria das metas do “Plano” foi cumprida em Belo Horizonte; grande parte das ações da SMED-BH de que tratam as

metas antecedem a criação do “Plano”; e o “Plano” não exerceu grande influência nas ações da SMED-BH voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial. Por fim, apresento considerações finais sobre a pesquisa realizada nesta dissertação.

CAPÍTULO 1- A REGULAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS PARADIGMAS ORIENTADORES

Optamos por privilegiar, neste capítulo, o estudo da regulamentação das relações étnico-raciais na educação brasileira a partir da análise da produção normativa (de abrangência nacional) sobre este tema. O objetivo é desvelar concepções sobre diversidade e relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira e associá-las a dispositivos presentes na legislação. Trata-se de processos de produção de diferentes modos de pensar a permanente construção-desconstrução-reconstrução da ideia de nação brasileira - nação aqui entendida no sentido atribuído por Anderson (2008), como “comunidade política imaginada” (ANDERSON, 2008 p. 32). A tais modos imbricam-se concepções em relação à natureza da nossa diversidade étnico-racial, bem como suas implicações, em diversos aspectos da vida social e política do país.

O período anterior à Constituição de 1988 é marcado, em síntese, pelo predomínio de dois paradigmas: o do embranquecimento e da democracia racial. Disputando a hegemonia na construção do discurso e na orientação de políticas públicas, a partir do final do século XX passa a rivalizar novo paradigma⁵, relacionado ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e do racismo⁶ à brasileira, que aponta para a ideia de ações afirmativas.

⁵ Ressalvo que no modelo de análise ora proposto não se considera, de modo estanque, estes três paradigmas correspondendo a períodos estritamente delimitados da história brasileira. Logo, admite-se que por vezes eles coexistam na disputa pelo predomínio na orientação da produção normativa nacional.

⁶ Neste estudo compartilhamos da definição de racismo produzida por Munanga (2004): “Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto desse ponto de vistas, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele consideram naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas e biológicas” (MUNANGA, 2004 p.24).

1.1 O paradigma do embranquecimento e a produção normativa sobre raça e etnia

Durante o Império a Constituição do país, promulgada em 25 de março de 1824, além do estabelecimento do sufrágio censitário e da proibição do voto feminino, silenciava sobre a escravidão vigente (BRASIL, 1824).

Após a abolição da escravatura, a primeira Constituição republicana redigida e aprovada por um Congresso Constituinte, proclamou, em 24 de fevereiro de 1891, que “todos são iguais perante a lei” (art. 72, §2º). Entretanto, calou-se sobre a situação dos escravizados⁷ e excluía dos direitos políticos mendigos e analfabetos (art. 70, §1º) (BRASIL, 1891) - estes últimos constituíam a maioria da população na época. No Brasil o liberalismo econômico coadunava-se com os legados da escravidão, tal como elucidada Carvalho (2002):

As consequências da escravidão não atingiam apenas aos negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa - a formação do cidadão -, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis mas negada na prática (CARVALHO, 2002).

Ainda na Primeira República foi promulgado o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que abordava a regularização da imigração, do qual destaco o 1º artigo:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da África que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890) (grifo nosso).

⁷ Sobre a condição da população negra neste período, Maio (2014), se referindo à Bastide e Fernandes (1955), sintetiza: “Sua elevação à condição de cidadão após a Abolição restringiu-se apenas ao estatuto legal. Os homens livres de cor não foram beneficiados por medidas compensatórias diante de séculos de escravidão. Eles ainda sofreram a competição exercida pelo intenso fluxo migratório europeu, sendo eliminados parcialmente do sistema de trabalho (IDEM, p. 48). Vivendo em condições sociais degradantes, a população de pardos e negros se manteve à margem do surto comercial e industrial que transformou a cidade de São Paulo em uma grande metrópole no início do século XX (IDEM, p. 52). Apenas gradativamente, mestiços e negros foram absorvidos pelo meio urbano, ainda assim limitando-se a atividades manuais de baixa remuneração (IDEM, pp. 52-56)” (MAIO, 2014 p.17).

A importância dada à regulamentação da imigração no país guarda estreita relação com a predominância internacional das perspectivas evolucionistas e deterministas (Lombroso, Gobineau, etc.) na segunda metade do século XIX (JESUS, 2011 p.54). Neste período a explicação das diferenças e desigualdades entre os povos, nações, indivíduos era comumente explicada por concepções ontológicas, baseadas em características fenotípicas (hereditárias) e de origem socioespacial (climáticas, geográficas), tendo como modelo - e ápice da evolução humana - as sociedades europeias.

Por meio das teorias evolucionistas produzia-se um tipo de hierarquia entre os povos baseado em uma escala valorativa na qual não brancos eram classificados em estágios inferiores, do ponto de vista evolutivo. Tal hierarquização justificava as desigualdades e, principalmente, a dominação das sociedades europeias (e de indivíduos brancos) sobre aqueles que destoassem do padrão eurocêntrico. Em outros termos, este momento histórico é marcado pela influência do evolucionismo na produção de um ideário de hierarquização que legitimava, portanto, ações de produção da subalternização de não brancos. Este fenômeno estava diretamente relacionado com a justificação da dominação dos países europeus nas colônias fora da Europa (BENTO, 2002).

Nesse período vicejavam teorias eugenistas, que tentavam produzir uma explicação científica para as desigualdades e, também, gerar um suposto aprimoramento da raça humana por meio do estudo da hereditariedade. No contexto brasileiro, essas ideias exerceram grande influência nos modos como o país pensava a si mesmo (SCHWARCZ, 1994; SCHNEIDER e MEGLIORATTI, 2012; BONFIM e KUHLMANN JR, 2014), e temas como mestiçagem, imigração, hereditariedade e educação se tornaram cada vez mais relevantes.

1.1.1 Conceção negativa da mestiçagem, embranquecimento e imigração europeia

No que se refere ao desenvolvimento socioeconômico, o Brasil do final do século XIX e começo do século XX pode ser caracterizado pelo atraso em relação às potências mundiais. Limitações e desigualdades de acesso a serviços nas áreas de saúde, saneamento básico, habitação, educação escolar, eram evidentes. A economia assentada

na escravidão legou ao país singularidades (CARVALHO, 2002). Do ponto de vista demográfico, a maior parte da população brasileira compunha-se de não brancos: mestiços, ex-escravizados e seus descendentes.

Na concepção das elites e parte da intelectualidade que aqui residia, esta heterogeneidade da população, sobretudo o seu grande contingente negro e mestiço, era vista como um problema para o país (BONFIM E KUHLMANN, JR, 2014). Segundo este entendimento a concretização da inserção do Brasil na modernidade teria como óbice o nosso passado colonial (rural, baseado na escravidão negra e indígena) e a intensa miscigenação decorrente. Ou seja, ao fenômeno da miscigenação brasileira associou-se, nesse período, uma conotação negativa, vinculada ao atraso (MAIO, 1999 p.144) e causa dos problemas nacionais.

Nessa perspectiva, a saída para este atraso brasileiro seria a produção do efeito oposto. Isto é, promover e valorizar a ideologia e ações voltadas para o branqueamento da população brasileira. Conforme ressalta Jesus, esse anseio das elites pelo branqueamento da população - como solução que poderia conduzir o país do atraso à modernidade - se amparava na perspectiva eugênica⁸:

a influência eugênica no Brasil buscou aumentar o contingente das raças tidas como superiores, ao passo que coibia o aumento das raças inferiores, como forma de atenuar os riscos de degeneração da sociedade brasileira profetizados pelo racismo científico (JESUS, 2011 p.35).

Apesar da existência, neste período, de pensadores brasileiros com perspectivas radicalmente distintas (como Alberto Torres e Manuel Bonfim), predominava no pensamento social brasileiro do final do século XIX e começo do século XX as concepções racistas de Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, e Oliveira Viana. Em síntese, unia estes autores o consenso na interpretação de que a composição racial brasileira, e sua evidente e intensa mestiçagem, eram negativas para o Brasil. Para estes “a miscigenação somente contribuía para a degradação moral das raças puras” (JESUS, 2011 p.38).

⁸ Não desconsideramos com esta afirmação o caráter polissêmico que caracterizou a apropriação das concepções eugênicas no Brasil, tal como ressaltam Bonfim e Kulhmann Jr (2014).

Fortemente influenciadas pelo pensamento evolucionista, à época hegemônico internacionalmente, no Brasil estas concepções atravessaram o Império e o início da República:

Convencidos da inferioridade intelectual e moral dos negros e mestiços brasileiros, e de seu papel insignificante na criação de uma civilização, o projeto de embranquecimento racial, moral e intelectual da nação passou a constituir o cerne do movimento nacionalista da Primeira República. Construir uma nova nação brasileira, e equipará-la às nações mais modernas e civilizadas da Europa, não implicava somente na purificação étnica da população, ainda que, considerando a grande miscigenação da população brasileira, este fosse um procedimento fundamental (JESUS, 2011 p.36).

Sobre as influências do discurso científico vigente na produção normativa brasileira, além da ideia de branqueamento como estratégia e possibilidade de ascensão social ou manutenção de status, tal como nos mostra Maio (2014 p.33) - reportando-se à NOGUEIRA (1955) -, chamam a atenção outras repercussões deste paradigma. Destacam-se a noção de branqueamento/brancura como aspiração coletiva, estética e de normalidade, manifesta na busca por um ideal de branqueamento (cultural) da nação por meio dos incentivos à educação eugênica. Adicionalmente, sobressai o favorecimento ao branqueamento (biológico, fenotípico) da população, via miscigenação, por meio do incentivo da migração europeia para o Brasil.

O exame de textos constitucionais e decretos deste período evidencia a peculiaridade da produção normativa brasileira sobre raça e etnia até a primeira metade do século XX: a proclamação de uma relativa igualdade formal que coexiste com a prescrição de normas racistas, embasadas no paradigma do embranquecimento da nação.

Em um contexto de afirmação da igualdade civil dos cidadãos brasileiros, a Constituição de 1891 proclamou que “todos são iguais perante a lei” (§2º do art. 72) (BRASIL, 1891). Já a inserção da palavra raça só ocorreu na Constituição de 1934 (inc. 1 do art. 113) (BRASIL, 1934), sugerindo, ainda que timidamente, tácita admissão da existência de diferenças e desigualdades motivadas pela raça. Todavia, durante a ditadura Vargas o termo raça (ou equivalente) desaparece do texto constitucional de 1937 (art. 122) (BRASIL, 1937), indicando um contexto nacionalista predominantemente refratário à discussão das desigualdades étnico-raciais, tal como ressaltam Bonfim e Kuhlmann, Jr (2014):

Num período de nacionalismo exacerbado, ganhavam força as propostas que apontavam para a urgência de uma regeneração física e moral da população, visando à formação de uma nação saudável e ordeira, capaz de conduzir o país ao desejado progresso, sem, convenientemente, subverter as relações vigentes de dominação e subordinação social (BONFIM E KUHLMANN JR, 2014).

A manutenção das relações vigentes de dominação e subordinação social, de que tratam os autores, manifesta-se na promoção do ideal do embranquecimento da nação por meio da produção normativa que trata da imigração e da educação no Brasil.

A preocupação com a regulamentação da imigração via restrição e controle do fluxo migratório ocorre desde o Decreto nº 528/90 (BRASIL, 1890). Na Constituição de 1934 o tema foi tratado no §6º do art. 121 (BRASIL, 1934), e recebeu regulamentação específica, que detalhava objetivos, restrições e procedimentos para a imigração em três decretos: Decreto-Lei nº 406/38 (BRASIL, 1938), Decreto nº 3010/38 (BRASIL, 1938a) e Decreto-Lei nº 7.967/45 (BRASIL, 1945). A análise do conteúdo abertamente discriminatório destas normas evidencia um caráter racista que nem sempre vinha à luz nos textos constitucionais.

Já no âmbito da educação, observa-se a influência da eugenia na legislação nacional na inserção do artigo 138 na Constituição de 1934, que estabelecia a incumbência da União, Estados e municípios de “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934).

Como vimos, desde o século XIX predominavam teorias eugenistas. No Brasil, Bonfim e Kuhlmann Jr (2014) ressaltam a função da educação na perspectiva eugênica, tal como materializada na produção normativa da época:

ações educacionais agiriam na socialização das medidas adequadas à geração de bons descendentes, principalmente através da educação moral, rigidamente orientada por preceitos eugênicos, que na prática atuaria de forma a perpetuar preconceitos, inculcando desde cedo, a ideia de superioridade racial do tipo caucasiano sobre os demais, principalmente em relação aos mestiços. Nesse sentido, uma educação eugênica, tal como viria a ser preconizada pela Constituição de 1934, teria um impacto mais profundo no plano cultural por favorecer a manutenção de desigualdades naturalizadas como um dado biológico (Bonfim e Kuhlmann Jr, 2014).

Os dispositivos destacados nesta análise demonstram procedimentos do Estado brasileiro, por meio da produção normativa, na promoção da discriminação racial através da restrição e controle do fluxo migratório (D'ADESKY, 2011 p. 96) e, também, pelo favorecimento do preconceito racial ao estimular a educação eugênica nas instituições escolares.

Subjaz nas ideias orientadoras das normas supracitadas a influência de concepções e valores ancorados em uma pretensa inferioridade inata de negros e seus descendentes que deveria ser combatida pelo incentivo à migração europeia e estímulo à educação eugênica. Em outras palavras, a produção de tais leis (por parte do Estado e da sociedade) evidencia que o favorecimento da imigração de europeus e a defesa da educação eugênica constituíam, à época, interpretação hegemônica sobre as formas de combater os alegados efeitos perversos (culturais, econômicos, sociais) do atraso brasileiro - comumente associados ao caráter não branco da população (GONÇALVES e SILVA, 2000 p. 135).

Estes exemplos da legislação nacional alinham-se às concepções racistas e deterministas, em voga mundialmente neste período. E que no Brasil são encontradas nas obras de autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana, que associam traços de origem, hereditariedade, características físicas à uma pretensa hierarquização moral e intelectual (MUNANGA, 2004 p.21), inata, que justificaria a dominação e a sujeição, naturalizando desigualdades e mantendo privilégios.

1.2 O paradigma da democracia racial: construções, desconstruções, e a produção normativa sobre relações étnico-raciais

Com o fim da II Guerra Mundial, da ditadura Vargas, e a volta à democracia no Brasil, foi instituída uma nova Carta Magna. Na Constituição de 1946 manteve-se o princípio da igualdade entre os cidadãos perante a lei (art. 141, §1º). Contudo, acrescida, agora, da não tolerância ao preconceito racial: “§ 5º (...) Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe” (BRASIL, 1946).

No âmbito do direito internacional, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DECLARAÇÃO, 1948), em 1948, o Brasil se tornou signatário de três convenções importantes. A Convenção N. 111⁹ da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que trata da discriminação em matéria de emprego e ocupação (CONVENÇÃO, 1958), e a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino¹⁰, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (CONVENÇÃO, 1960). Ambas incluem raça e cor entre os fatores que causam discriminação no campo do trabalho e da educação. Já a terceira é a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial¹¹ (CONVENÇÃO, 1965).

Tais concertações internacionais repercutiram na produção normativa nacional ulterior. Durante a ditadura civil militar na década de 1960, o Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965 (art. 12) modificou levemente o § 5º do art. 141 da Constituição de 1946¹², porém sem alteração substantiva de sentido (BRASIL, 1965).

Na Constituição de 1967, o parágrafo 1º do art. 150 reafirmava a igualdade de todos perante a lei adicionada por uma genérica menção à punição no caso de preconceito racial: “§ 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei” (BRASIL, 1967). Já o parágrafo 8º do art. 150 trata da intolerância em relação à propaganda de preconceitos de raça: “§8º (...) Não será, porém, tolerada a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de raça ou de classe” (BRASIL, 1967). No âmbito das relações de trabalho, o art. 158 (inc. III) estabelece a “III - proibição de diferença de salários e de critérios de admissões por motivos de sexo, cor e estado civil” (BRASIL, 1967).

⁹ No Brasil esta convenção foi regulamentada por meio do Decreto Nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968, que “promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão” (BRASIL, 1968).

¹⁰ Regulamentada, nacionalmente, pelo Decreto Nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, que “promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino” (BRASIL, 1968).

¹¹ Regulamentada, no Brasil, com o Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, que determinava a execução e cumprimento do texto integral deste acordo internacional fomentado pela Organização das Nações Unidas - ONU (BRASIL, 1969).

¹² “Art. 12 – A última alínea do § 5º do art. 141 da Constituição passa a vigorar com a seguinte redação: “Não será, porém, tolerada, propaganda de guerra, de subversão, da ordem ou de preconceitos de raça ou de classe”” (BRASIL, 1965).

O Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969 - também conhecido como Lei de Segurança Nacional - no art. 39 (inc. VI), tipificou como crime, com pena de reclusão de 10 a 20 anos, a incitação ao “ódio ou à discriminação racial” (BRASIL, 1969). Neste mesmo ano a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, manteve praticamente a mesma redação em relação aos temas em questão nos artigos 153 (parágrafos 1º e 8º) e 165 (inc. III) (BRASIL, 1969).

É importante salientar, conforme constata Novato (2009 p. 15), que menções às questões étnico-raciais na legislação durante o período de vigência da ditadura civil militar no Brasil eram frequentemente utilizadas, na prática, para coibir a ação reivindicatória do movimento negro. Sobretudo vinculando ações de protesto antirracista a ameaças à segurança nacional, subversão da ordem ou propaganda de preconceito de raça.

1.2.1 Raça na legislação nacional de educação

No que tange à legislação nacional de educação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 4.024/61) a única referência à temática racial se encontrava no art. 1º (alínea g). Este artigo se limitava a condenar “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961). Já no período da ditadura civil-militar a questão racial é silenciada na Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) e na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Nesta época são poucas as menções a esta temática nas leis da educação (DIAS, 2005). Não há qualquer alusão ao papel do Estado ou da educação escolar no combate ao racismo, por exemplo. Todavia, convém ressaltar que neste período a busca pela modernização do país passava pela concepção de um Estado forte e centralizador - principal agente de desenvolvimento da economia nacional - e pelo fortalecimento de uma ideia de nação una, indivisível (SCHWARCZ, 2006 p.11). Incompatível, portanto, com a admissão da existência de diferentes raças componentes do povo brasileiro. Ainda que houvesse, já nesse período, condenação formal, expressa na legislação, ao tratamento desigual (negativo) baseado na raça.

Dito de outro modo, o exame das normativas nacionais citadas evidencia uma admissão não explícita da existência de preconceito racial no Brasil. Visto que a existência de preconceito precede logicamente o repúdio à discriminação racial e a prescrição de sua punição contida na legislação. Tal característica evidencia a influência do paradigma da democracia racial na produção normativa deste período.

Para a compreensão da legislação educacional nacional no séc. XX é fundamental expor o processo pelo qual o paradigma da democracia racial surgiu e se tornou o principal ideário explicativo da constituição do povo brasileiro. Para tanto, exponho, a seguir, os seus contextos de surgimento, construção e desconstrução.

1.2.2 O racismo como um problema e a resposta via democracia racial

A partir dos anos 1920 observa-se uma inflexão na trajetória do tema das relações étnico-raciais no pensamento social brasileiro¹³. Fundamentalmente, a partir da contraposição feita por Gilberto Freyre às até então hegemônicas interpretações negativas em relação à miscigenação. Gradativamente estas concepções foram substituídas por um segundo polo de influência: a ideia de democracia racial.

Fortemente inspirado pela contribuição freyriana, nesse período o modo hegemônico que orientava as concepções da formação da sociedade brasileira - bem como os modos de sociabilidade entre a sua população - passou a ser a ideia de que o caráter miscigenado da população brasileira, decorrente do encontro entre as matrizes indígenas, africana e europeia, seria caracterizado por um tipo de democracia racial. Conforme Maio (1999), esta ideia “tornou-se um dos principais alicerces ideológicos da construção de uma identidade coletiva, na qual o passado não nos condenava” (MAIO, 1999 p. 112).

¹³ Maio (1999a) sintetiza estas transformações sobre o papel da raça e da miscigenação no debate sociológico brasileiro à época: “nas primeiras décadas do século XX, particularmente entre os anos 20 e 40, devido às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil e à centralidade do debate intelectual acerca de uma versão definitiva da identidade nacional, houve a substituição da visão pessimista da contribuição das raças formadoras da sociedade brasileira por um enfoque positivo, no qual o intercuro racial transformou-se em indicador de tolerância e harmonia. A controvertida crença numa democracia racial à brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional” (MAIO, 1999a p. 144).

Para Freyre (1933), o processo de colonização no Brasil caracteriza-se por uma miscigenação intensa entre três grupos raciais - brancos, negros e indígenas. Aqui as relações de convivência tecidas teriam sido mais harmônicas do que, por exemplo, nas colônias inglesas, que resultaram no sistema segregacionista norte americano ou no regime de apartheid da África do Sul. Comparativamente, a grande diferença entre o modo de colonização português e os demais seria esta propensão à miscigenação e, portanto, à aproximação cultural entre os grupos raciais. Assim, mesmo em uma sociedade fortemente hierarquizada, e com uma estrutura política e social muito rígida e excludente (na qual direitos e deveres são distribuídos desigualmente), as relações sociais entre brancos e negros se dariam de forma menos desigual. Daí advém a ideia de democracia racial.

Na concepção culturalista freyriana, apesar das diferentes origens essa essência miscigenada da população brasileira não era interpretada a partir da ótica do conflito, da violência e das disputas de poder. Ao revés, predominariam relações harmônicas e complementares entre estes grupos étnico-raciais e suas características culturais, que, juntos, comporiam a população brasileira - aqui entendida como amálgama que superaria a noção de raças (SCHWARCZ, 2006) e, conseqüentemente, o racismo, a discriminação racial e o preconceito.

A partir de então, sobre a ideia de “democracia racial” apoiam-se - no sentido de afirmá-la, modificá-la ou negá-la - diversas vertentes de interpretação sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Todavia, apesar das várias críticas e contestações no âmbito da sociologia brasileira (desde os anos 1940), a concepção freyriana foi hegemônica na produção de uma ideia de país e de nação, ordenando e orientando o senso comum sobre este tema:

Não obstante a preservação das relações assimétricas entre brancos e negros, a opinião pública no Brasil está informada pela ideologia da integração nacional acima das diferenças raciais (MAIO, 2014 p. 22).

No senso comum a ideia de democracia racial se torna hegemônica por estar em consonância com aspirações representadas por um ideal político de convivência igualitária entre os grupos étnico-raciais, vigente nos diferentes governos brasileiros

durante parte do século XX. Ainda, este era um anseio coletivo internacional, após a II Guerra Mundial (MAIO, 1998).

1.2.3 A desconstrução da ideia de democracia racial

A partir da década de 1940 o Brasil e o mundo passaram por profundas transformações. Com o fim da II Guerra Mundial e os processos de urbanização e industrialização, a necessidade de produção de desenvolvimento e superação do subdesenvolvimento (e suas consequências: pobreza, miséria, fome, doenças), se tornaram temas recorrentes na reflexão sociológica deste período¹⁴ “de novas leituras acerca da sociedade brasileira em contexto de acelerado processo de modernização capitalista” (MAIO, 1999a p. 141), em que desenvolvimento nacional e crescimento econômico eram impulsionados pelo Estado.

No âmbito da produção sociológica brasileira sobre relações raciais, os anos 1950 foram marcados pela realização do Projeto UNESCO, que apresenta “um novo cenário sobre as relações raciais no Brasil” (SOARES, BRAGA E COSTA, 2002 p.37), ao possibilitar o “conhecimento das limitações da explicação do Brasil como democracia racial e de suas consequências para os negros no plano político e social” (SOARES, BRAGA E COSTA, 2002 p.36). Em suma, a partir deste período a interpretação freyriana passou a ser sistematicamente posta à prova pela sociologia brasileira.

1.2.3.1 Projeto UNESCO e Florestan Fernandes: a identificação do mito da democracia racial brasileira

¹⁴ Maio e Lopes (2012) caracterizam este período no Brasil: “as décadas de 1940 e 1950 constituem um período importante da História das Ciências Sociais no Brasil. Envolvendo- se nos debates acerca de projetos nacionais, sociólogos e antropólogos dedicaram-se à análise das possibilidades de modernização do país e do papel que caberia a eles desempenhar (Vianna, 1997; Villas Bôas, 2006). As formulações acerca da ordem social que se projetava para o futuro – racional legal, industrializada, igualitária – bem como a avaliação dos entraves à sua concretização estiveram balizadas pela revisão das interpretações abrangentes da sociedade legadas pelo pensamento social brasileiro, pelo apelo a novos padrões de cientificidade na abordagem do social e pelo processo em curso de institucionalização universitária das Ciências Sociais no país (Oliveira, 1995a; Vianna, 1997)” (MAIO e LOPES, 2012 p. 292).

No início dos anos 1950 a UNESCO passou a patrocinar uma série de estudos sobre as relações raciais no Brasil¹⁵. O objetivo era fomentar investigações acadêmicas sobre o tipo de experiência e os modelos de sociabilidade brasileiros que eram tão diferentes, à época, dos modelos segregacionistas norte americano e sul-africano, e do totalitarismo nazifascista. O conjunto destes esforços que buscavam “determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos” (SOARES, BRAGA E COSTA, 2002 p.36) ficou conhecido como Projeto UNESCO¹⁶.

Em síntese, os resultados dos estudos realizados no Brasil revelaram o oposto da “idílica idéia de que o seu modelo de escravidão teria sido “mais humano” do que outros. E, o mais importante, suas conseqüências estavam longe de confirmar [...] o mito da democracia racial que havia sido propagado por alguns estudos anteriores” (OLIVEIRA, 2014 p.9). Isto é, as pesquisas demonstraram que a mestiçagem racial e o sincretismo cultural não eliminam a existência de profundas desigualdades raciais no país.

Ao estudar o preconceito e a discriminação em São Paulo a partir da análise da estrutura social brasileira, Fernandes (1965) reconhece nestes fatores importantes causas da precariedade das condições dos negros no país. Os achados de suas pesquisas o levam a argumentar que o Brasil à época estava se transformando em uma sociedade de classes,

¹⁵ Sobre os arranjos internos e negociações que culminaram neste projeto, Maio (1999a) afirma: “cientistas sociais brasileiros e estrangeiros, convictos da sociabilidade positiva existente no Brasil, em matéria racial, uma espécie de anti-Alemanha nazista, ofereceram à UNESCO o que era considerada a singular experiência cultural brasileira. Em contrapartida, estes mesmos cientistas sociais, envolvidos com o exame dos males que assolavam o país, haviam assumido, como desafio intelectual, a questão da incorporação de determinados segmentos sociais à modernidade. Eles estavam cientes de que certas demandas foram incluídas na pauta de discussões da agência internacional – como os temas da industrialização, educação e ciência – em regiões subdesenvolvidas” (MAIO, 1999a p. 144).

¹⁶ As pesquisas realizadas no nordeste e no sudeste do país foram conduzidas por renomados cientistas sociais, como Florestan Fernandes (1965), Roger Bastide (BASTIDE e FERNANDES, 1955), Luiz de Aguiar Costa Pinto (1953), Oracy Nogueira (1985), Virginia Bicudo (1955), Thales de Azevedo (1996), Charles Wagley (1952), René Ribeiro (1956), Marvin Harris (1952), entre outros. Estas investigações se tornaram um marco nos estudos sobre as relações raciais por produzir uma reflexão sociológica sistemática e comparada sobre preconceito e discriminação racial, fundamentada em vasto material empírico, que oferece um “diversificado quadro interpretativo das relações raciais no Brasil” (MAIO, 2014 p.12). Conforme aponta Guimarães (1999), apesar das diferentes abordagens teórico-metodológicas dos autores, os estudos verificaram: a existência do preconceito e da discriminação racial (SOARES, BRAGA E COSTA, 2002 p.39); e comprovaram-se as desigualdades sociorraciais brasileiras. Inaugurando, portanto, “uma produção acadêmica que denunciava a ideologia da democracia racial” (MAIO, 2008 p.36) e que afirmava “a confluência de barreiras de classe e de cor à mobilidade social e à integração dos negros na nova ordem competitiva” (GUIMARÃES, 1999 p.84).

nos padrões do capitalismo moderno, que caminhava para o acirramento da competição entre negros e brancos por melhores posições sociais (GUIMARÃES, 1999 p.80). Nesse contexto as desigualdades raciais seriam consequência da manutenção de um conjunto de atitudes e disposições herdadas do legado do passado escravocrata brasileiro¹⁷. Ou, em outros termos, da conservação de:

padrões estamentais de conduta, arcaicos e conservadores, nas relações entre negros e brancos, encobertos pelo mito da democracia racial, em plena vigência da sociedade de classes e da ordem social competitiva, mas não como “sobrevivências” do passado e, sim, como elementos que se articulam estrutural, dinâmica e funcionalmente às realidades presentes (SOARES, BRAGA E COSTA, 2002 p. 47).

Para Fernandes (1965) a ideia de democracia racial é um mito. Ou, tal como elucida Guimarães (1999), a democracia racial brasileira “era mais um ideal, uma meta, que uma realidade” (GUIMARÃES, 1999 p. 84). Já que não expressaria as características das relações sociais entre brancos e negros, notadamente marcadas por enormes desigualdades de recursos e oportunidades entre estes grupos. Estas desigualdades se manifestam na “existência de um “círculo vicioso” entre obstáculos à ascensão social com base na cor e a localização dos negros nos estratos subalternos” (MAIO, 2014 p.24) da sociedade, que resulta na tendência de manutenção da população negra nas piores condições na estrutura social. Portanto, mais propensas a se encontrarem em situação de pobreza.

Ainda, o discurso sobre a democracia racial - aqui entendido como a negação da existência de discriminação e do racismo no Brasil - consistiria, em suma, num discurso de dominação política usado para a manutenção de privilégios de um grupo dominante:

Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da 'democracia racial' surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais 'aristocráticos' da 'raça dominante' (FERNANDES, 1965, p.205 apud GUIMARÃES, 1999 p. 87).

¹⁷ Importante ressaltar, entretanto, que, como salienta Guimarães (1999), “ao contrário de algumas interpretações apressadas que ainda hoje se fazem, Fernandes não responsabiliza o passado pela persistência do preconceito, mas vai justamente buscar as causas deste em fatores do presente como a competição entre brancos e negros no mercado de trabalho e a defesa de privilégios estamentais” (GUIMARÃES, 1999 p.80).

Este discurso sobre a existência da democracia racial brasileira seria, então, uma estratégia do segmento branco da sociedade, em especial suas elites (GUIMARÃES, 1999 p.80), para evitar a mobilização da população negra em busca de condições melhores na sociedade ao silenciar as vozes de denúncia das desigualdades étnico-raciais, conforme também aponta Bastos (1987):

Não se trata de uma formulação sem sentido. Serve a uma constelação de interesses, entre os quais isentar as elites de culpas e evitar a realização efetiva da integração racial democrática. É a forma pela qual as elites exorcizam a ameaça dos movimentos sociais (BASTOS, 1987, p. 148 apud OLIVEIRA, 2014 p. 11).

Por meio de sua interpretação de que condições estruturais, econômicas, seriam as determinantes na explicação do fenômeno do preconceito racial no Brasil (MAIO, 2008 p. 36; 2014 p. 12), os trabalhos de Fernandes (1965, 1972) sobre relações raciais no Brasil representam um momento de inflexão. No escopo das pesquisas originadas a partir do projeto UNESCO, eles evidenciam que apesar da vigência do ideal de democracia racial, o preconceito e a discriminação não só existem como agem de forma a contribuir para a subalternização da população negra.

Dito de outro modo, estes estudos marcam o reconhecimento da raça como um dado importante a ser considerado nas análises sociológicas. Concomitantemente, representam uma crítica veemente à tradição freyriana de interpretação das relações raciais no país, sintonizadas com a noção de democracia racial (GUIMARÃES, 1999 p.91).

1.2.3.2 Hasenbalg, Valle Silva e os novos estudos: relacionando mito da democracia racial, estratificação social e desigualdades no Brasil

A partir do final da década de 1970, com o advento de pesquisas de abrangência nacional “dispondo de informações sobre a mobilidade social passíveis de serem desagregadas pelos grupos de cor ou raça” (PAIXÃO et al., 2013), Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva se notabilizam por inaugurar uma nova vertente no campo dos estudos das relações étnico-raciais no Brasil (LIMA, 2014).

Como vimos, Fernandes interpreta o “preconceito racial como um resquício da herança escravocrata e, como tal, tendente a desaparecer com o surgimento de uma sociedade capitalista, democrática, aberta e competitiva” (MAIO, 2007 p.21), na qual negros tivessem maiores oportunidades de inserção na ordem capitalista competitiva. Já Carlos Hasenbalg apresenta uma perspectiva distinta em relação às origens das desigualdades raciais brasileiras e a função da discriminação racial, abordando as relações entre racismo, capitalismo e modernidade. De acordo com Maio (2007):

Carlos Hasenbalg (1979) se contrapôs a Florestan Fernandes afirmando que preconceito e discriminação sofreram alterações após a abolição da escravidão assumindo novas funções e significados no contexto da estrutura social capitalista. Ao mesmo tempo, ele pondera que manifestações racistas do grupo racial dominante não são sobrevivências do passado mas estão relacionadas com benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros. Assim, Hasenbalg sustenta que não há uma lógica inerente ao desenvolvimento capitalista que gera uma incompatibilidade entre racismo e industrialização (MAIO, 2007 p.21).

As pesquisas feitas por Hasenbalg e Nelson Valle Silva indicavam que a discriminação racial continuava sendo um fator de estratificação social na sociedade brasileira, mesmo com a expansão da sociedade de classes advinda da industrialização.

Hasenbalg e Silva (1988, 1990, 1992) e Hasenbalg (2005) constataram, através de evidências empíricas, que as desigualdades nas chances de mobilidade social entre brancos e não brancos ocorrem independentemente de sua classe de origem. Para estes autores as desigualdades entre estes dois grupos advém, por um lado, das diferenças de oportunidades (acesso à educação de qualidade, empregos, condições de saúde, habitação). Por outro, das formas de tratamento diferenciadas (pelo Estado, no mercado de trabalho, na escola, etc.) em relação a um ou outro grupo racial.

Em outras palavras, estes pesquisadores constataram que a mobilidade social ascendente da população negra brasileira é dificultada pela histórica condição de subalternização em relação ao segmento branco no que se refere à escolaridade, ocupação e renda. Gerando um ciclo de desvantagens socioeconômicas que é permanentemente atualizado pela discriminação racial e pelo racismo que marcam a sociedade brasileira contemporânea. Em síntese, a partir das contribuições destes autores - e também de Henriques (2001, 2002) - que demonstraram que a raça é um fator fundamental na

alocação da posição social dos indivíduos, o preconceito e a discriminação racial passaram a ser vistos como fatores determinantes na explicação das desigualdades no Brasil.

1.2.4 Síntese da produção normativa nacional sobre raça e etnia na segunda metade do século XX

Conforme vimos até agora, após o fim II Guerra Mundial predomina no mundo a disseminação de ideias antirracistas, que buscavam coibir o preconceito e a discriminação racial. No Brasil, os trechos da legislação selecionados evidenciam a peculiaridade da produção normativa nacional sobre raça e etnia na segunda metade do século XX: a proclamação de uma igualdade formal embasada no paradigma da democracia racial. Marcada pela ambiguidade, trata-se de uma saída à brasileira, capaz de contemplar a necessidade de condenação do preconceito e da discriminação racial - que animavam os ideais materializados nas normativas internacionais supracitadas. Contudo, simultaneamente, a noção de democracia racial foi capaz de manter e ampliar hierarquias e desigualdades étnico-raciais.

Logo, a análise das normativas nacionais evidencia que à reafirmação da igualdade formal foram acrescentadas recomendações de repúdio ao preconceito e discriminação racial. Conforme atestam a Constituição de 1946 (art. 141, §1º e §5º) (BRASIL, 1946); o Ato Institucional nº 2, (art. 12)(BRASIL, 1965); a Constituição de 1967 (art. 150, §1º e §8º;art. 158, inc. III) (BRASIL, 1967); o Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969 (art. 39, inc. VI); e a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 (art. 153, § 1º e 8º; art. 165, inc. III)(BRASIL, 1969).

No exame da legislação educacional nacional verificamos a mesma orientação em relação ao tema da diversidade étnico-racial na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 4.024/61) (art. 1º, alínea g). Já no período da ditadura civil-militar não há menção alguma à temática étnico-racial nas Leis Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) e Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

A influência do paradigma da democracia racial na produção normativa avaliada ocorre na associação da ideia de raça com o sentido de negação da diversidade e das

desigualdades étnico-raciais brasileiras. Manifesto, por um lado, pelo predomínio da ideia de homogeneização decorrente do caráter mestiço, moreno, da população brasileira, popularizado pela interpretação de Freyre. E, por outro, pela igualdade formal assegurada pelas normas, nas quais se subentende que as diferenças e diversidades da população deveriam ser assimiladas por uma única identidade nacional - o “povo brasileiro” - moldada pela ideia de democracia racial.

Provocando, como efeito, a ocultação da função política de invisibilização do componente negro da população brasileira, e das desigualdades cotidianamente produzidas e reproduzidas - tal como nos mostram Fernandes, Hasenbalg, e as reivindicações do movimento negro a partir da década de 1980.

Em suma, no que concerne à regulamentação das relações étnico-raciais, o conteúdo da legislação nacional no período anterior a 1988 caracteriza-se por um tipo de legislação influenciada por dois paradigmas: embranquecimento e democracia racial. Inicialmente, por concepções eugênicas que buscavam o embranquecimento da população e promoviam abertamente a discriminação racial embasados em teorias do racismo científico. Pós II Guerra Mundial gradativamente estas concepções foram substituídas por um segundo polo de influência: a ideia de democracia racial.

Durante o processo de redemocratização política do Brasil no final do século XX, outros atores sociais passaram a disputar o cenário político e a hegemonia dos discursos sobre a diversidade étnico-racial brasileira e suas desigualdades, produzindo substantivas mudanças no quadro político e social, bem como na produção normativa nacional sobre estes temas.

1.3 O reconhecimento da diversidade étnico-racial, do racismo à brasileira, e o caminho em direção às ações afirmativas¹⁸

1.3.1 O movimento negro no cenário político nacional a partir dos anos 1980

O movimento de direitos civis nos Estados Unidos, as lutas pela independência dos países africanos, e o “movimento da negritude que, impulsionado por intelectuais da África e das Antilhas, tinha como objetivo principal revalorizar, cultural, política e artisticamente, o povo negro na África e na diáspora” (JESUS, 2011 p.89), produziram ressonâncias nas reivindicações e estratégias de ação do movimento negro brasileiro nas últimas décadas (PEREIRA, 2011 p. 35).

No Brasil, apesar da constante atuação do movimento negro nos séculos XIX e XX (GONÇALVES e SILVA, 2000; DOMINGUES, 2007; GOMES, 2011, 2012), com a militância de nomes como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, entre outros, é somente a partir da segunda metade da década de 1970 que o movimento negro organizado se consolida como o principal ator social nas reivindicações por ações afirmativas - sobretudo no ocaso da ditadura civil-militar.

Apesar dos diversos matizes políticos e ideológicos das várias organizações existentes (PAULA, 2009 p. 107), um marco da movimentação negra em torno de direitos foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. A partir da criação do MNU verifica-se uma nova etapa nas lutas pela promoção e proteção da equidade de

¹⁸ Este 3º paradigma caracteriza-se pela explicitação do componente político envolvido nas discussões sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira. No sentido atribuído por Munanga (2004): “(...) no plano político, pode-se, a partir da tomada de consciência da exclusão fundamentada na discriminação racial (raça aqui entendida no sentido sociológico e político-ideológico), construir uma única identidade negra mobilizadora, pelo fato de todos serem, apesar de oferecerem identidades regionais diferentes, coletivamente submetidos à dominação do segmento branco e constituírem o segmento social mais subalternizado da sociedade. (...) É dentro desta perspectiva política ou ideológica que devemos entender o discurso militante referente à “identidade racial negra”, “identidade étnica negra” ou “identidade étnico-racial negra”. (...) Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que, além de buscar a unidade nacional, visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e à conservação do *status quo*” (MUNANGA, 2004 p.33).

oportunidades no país (PEREIRA, 2011 p. 38). Jesus (2011) sintetiza as características deste movimento:

O Movimento Negro, e suas articulações, também exigiam do Estado e, de modo mais abrangente, de toda a sociedade o reconhecimento das particularidades culturais, religiosas, estéticas, etc. da população afrobrasileira. Exigiam ainda, o reconhecimento de que estas particularidades (culturais, religiosas, estéticas) de matriz africana, apresentadas ufanisticamente como demonstração do caráter harmônico das relações raciais, se convertiam, nas relações cotidianas, em alvos preferenciais de ações discriminatórias e racistas. Finalmente, exigiam do Estado maior empenho na implementação de políticas públicas que, reconhecendo e valorizando tais peculiaridades, promovessem o igualitário acesso aos direitos civis (JESUS, 2011 p.74).

Ou seja, as demandas deste movimento não mais se restringiam à denúncia das desigualdades e à luta contra o preconceito - que predominavam nas ações negras anteriores à década de 1970 (D'ADESKY, 2011 p. 99). Além da denúncia do mito da democracia racial observa-se a busca de ações políticas mais incisivas, mormente no campo da educação (PEREIRA, 2011 p. 38).

Composto por uma rede que envolve associações culturais, religiosas, organizações não governamentais, fundações, núcleos de estudos em universidades etc., o movimento negro contemporâneo busca atuar em estruturas político-administrativas de governos (municipais, estaduais e nacionais), conselhos, partidos políticos, associações (como a OAB) (CARDOSO e GOMES, 2011), buscando intervir politicamente nas ações do Estado e nas suas estruturas. Reivindicando mudanças redistributivas e de reconhecimento para a promoção da equidade de oportunidades entre os grupos étnico-raciais no Brasil.

1.3.2 A Constituição de 1988 e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil

O período da redemocratização do país (final da década de 1970 até a aprovação da Carta Constitucional de 1988) foi marcado por intensos movimentos sociais de luta por direitos e, também, por debates que evidenciavam as disputas políticas pela incorporação no novo texto constitucional de interesses e demandas de vários setores da sociedade.

No que concerne às ações do Movimento Negro neste período, destaca-se a atuação da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte¹⁹, ocorrida nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, em Brasília. O documento fruto desta convenção aponta 43 reivindicações organizadas em 10 temas: direitos civis e garantias individuais, violência policial, condições de vida e saúde, mulher, menor, educação, cultura, trabalho, questão da terra, e relações internacionais (CONVENÇÃO, 1986). Eles sintetizam as principais demandas do movimento negro - à época - que foram direcionadas aos membros da Assembleia Constituinte de 1987.

Este documento evidencia que o movimento negro propunha a adoção de medidas de combate ao racismo e à discriminação nos mais variados aspectos da vida social. Desde a criminalização do racismo (item 1, seção I), passando pelas demandas das comunidades quilombolas (item 2, seção IX), preservação e reconhecimento da cultura afro-brasileira (itens 2 e 4, seção VII), na perspectiva do reconhecimento do “caráter multi-racial da Cultura Brasileira” (item 4, seção VII) (CONVENÇÃO, 1986).

Acerca da educação, destaca-se no citado registro a reivindicação da obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira (item 1 seção VI), da proibição da propaganda de preconceito racial e religioso (item 5, seção VI), bem como a reivindicação da declaração do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

No processo de elaboração da nova Carta Magna foi instituída pela Assembleia Nacional Constituinte²⁰, em 1987, a “Comissão de Ordem Social” - responsável pela redação de seção no texto da Lei Maior. Composta por três subcomissões²¹, entre elas a “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, esta produziu anteprojeto para o texto constitucional contendo artigos que não permaneceram na redação final, sob a justificativa de que se tratava de proposições não generalizáveis, as quais deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (BRASIL, 1987; RODRIGUES, 2004).

¹⁹ A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte contou com a participação de 185 inscritos oriundos de 16 estados (CONVENÇÃO, 1986).

²⁰ Na Assembleia Nacional Constituinte havia apenas três deputados negros: Benedita da Silva (PT-RJ), Carlos Alberto Caó (PDT-RJ), e Paulo Paim (PT-RS).

²¹ As demais subcomissões da “Comissão de Ordem Social” eram a “Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos” e a “Subcomissão de Saúde, Seguridade e do Meio Ambiente”.

Exemplificam demandas do movimento negro não contempladas a supressão dos artigos 4º, 5º e 8º, que abordavam a ênfase do papel da educação na luta contra o racismo:

Art. 4º. - A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 5º. - O ensino de História das Populações Negras do Brasil será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.

(...)

Art. 8º. - Lei ordinária disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1987).

E a seção “Direitos e garantias” do referido anteprojeto, nos parágrafos 3º e 4º do artigo 2º, igualmente suprimidos, que tratam de medidas compensatórias:

§3º. - Não constitui discriminação ou privilégio a aplicação, pelo Poder Público, de medidas compensatórias visando a implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada.

§4º. - Entendem-se como medidas compensatórias aquelas voltadas a dar preferência a determinados cidadãos ou grupos de cidadãos, para garantir a participação igualitária de todos os segmentos étnicos e minorias no acesso ao mercado de trabalho, à educação, à saúde e aos demais direitos sociais (BRASIL, 1987).

Conforme relata Nunes (2010), entre os artigos não aprovados no texto do anteprojeto de 1987 estavam reivindicações históricas do movimento social negro (e de outras entidades da luta antirracistas). São exigências de intervenções mais incisivas do Estado na redução das desigualdades raciais, mediante adoção de políticas afirmativas de promoção da diversidade étnico-racial na educação.

No que se refere especificamente aos temas educação e cultura, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988,²² trata de questões étnico-raciais nos seguintes artigos:

²² No âmbito da legislação infraconstitucional, a questão do preconceito e da discriminação racial foi contemplada no código penal nacional. A primeira inserção se deu com a Lei 1.390, de 3 de julho de 1951 (BRASIL, 1951). Apesar de a própria legislação proibir a discriminação racial no Brasil - reconhecendo, portanto, a existência desse fenômeno social - esta Lei tipificava a discriminação racial apenas como uma contravenção penal, obliterando a aplicabilidade desta lei na prática. Após a promulgação da CRFB, em 1988, foi aprovada a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (BRASIL, 1989), conhecida como Lei Caó, que define e estabelece penas para os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Posteriormente, a Lei 9.459, de 15 de maio de 1997 (BRASIL, 1997), Lei Paim, fez acréscimos ao código penal brasileiro inserindo o crime de injúria qualificada/racial. Mais recentemente, em 20 de julho de 2010, foi promulgada a Lei 12.288, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

- Art. 206 (inc. I, Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação): “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”(BRASIL, 1988);

- Art. 210 (§2º, Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação): “§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”(BRASIL, 1988);

- Art. 215 (§1º, Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação): “§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”(BRASIL, 1988);

- Art. 216 (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação): “Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”(BRASIL, 1988);

- Art. 242 (§1º, Título IX, Das Disposições Constitucionais Gerais): “§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista normativo a Constituição Federal de 1988 representa um marco no reconhecimento da diversidade e das desigualdades étnico-raciais no Brasil (PAULA, 2009 p. 114). A Carta Magna repudia o preconceito, a discriminação racial (art. 3º, art.

7º) e o racismo (art. 5º), qualificando-o como crime inafiançável e imprescritível. Ainda, salvaguarda direitos das comunidades quilombolas (art. 68) (BRASIL, 1988).

No que concerne à educação e cultura, observa-se o direito à igualdade de tratamento que abrange as condições de acesso e permanência na escola (art. 206). Porém, agora conjugado ao direito à diferença, verificado na determinação do direito ao ensino em língua materna para as comunidades indígenas (art. 210), na obrigatoriedade de se levar em conta as diferentes culturas e etnias no ensino de História do Brasil (art. 242), e na proteção das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras (art. 215), considerados bens de natureza material e imaterial (art. 216) (BRASIL, 1988).

Em síntese, estes artigos tematizam os direitos à igualdade e à diferença. Isto é, o direito à igualdade de tratamento, de condições de vida e cidadania (art. 3º, inc. IV; art. 5º inc. XLII, art. 206 inc. I). Concomitantemente - e de forma complementar, o direito ao reconhecimento das especificidades dos grupos étnico-raciais brasileiros (art. 68; art. 210, §2º; art. 215, §1º; art. 216, art. 242 §1º) (BRASIL, 1988).

Sobre a afirmação dos direitos da população negra, e a necessidade do Estado agir para salvaguardá-los, Barbosa Gomes (1999), se referindo aos artigos 215 e 216 (Brasil, 1988), elucida e resume a importância da CRFB como marco legal que reconhece o direito à diversidade étnico-racial:

Como se vê, a própria Constituição Federal (art. 215) singulariza os brasileiros de descendência africana, ao assegurar a proteção do Estado às suas manifestações culturais específicas. Reconhecendo-lhes, portanto, a condição de grupo social portador de certas características histórico-culturais, diferenciadoras dos demais elementos componentes da Nação. No plano estritamente jurídico, o art. 215 imprime de forma inequívoca aos direitos e interesses dos negros em geral, assim como dos índios e dos descendentes de europeus, a marca de direito coletivo, de classe. Em suma, reconhece-lhes o caráter de grupo dotado de direitos específicos em face da sociedade brasileira. Já o art. 216 vai mais longe: diz que o patrimônio cultural brasileiro se compõe dos bens de natureza material ou imaterial oriundos das três raças que compõem a nossa nação, e que qualquer dano causado a um ou a todos os elementos componentes desse patrimônio (“tomados individualmente ou em conjunto”) será reprimido na forma de lei (GOMES, 1999 p. 313).

Além do reconhecimento dos direitos coletivos, conforme salienta Barbosa Gomes (2001), a CRFB 1988 oferece elementos para a discriminação positiva (SILVA JÚNIOR, 2003):

Assim é que na Constituição de 1988 e seus desdobramentos infraconstitucionais passaram a prescrever uma nova modalidade de discriminação, a discriminação justa, o que resultou num alargamento substantivo do conteúdo semântico do princípio de igualdade, bem como na ampliação objetiva das obrigações estatais face ao tema (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 109).

Em suma, é possível considerar que a CRFB representa um avanço, sobretudo face às constituições anteriores, que, quando não promoviam ou aceitavam a discriminação racial, no máximo condenavam “a discriminação racial por meio de normas proibitivas vagas” (BARBOSA GOMES, 1999 p. 316). Resultando, portanto, em pouco efeito prático em relação à multiplicidade das manifestações das desigualdades raciais brasileiras.

Entretanto, na perspectiva do movimento negro, ela representa um passo inicial (ainda que fundamental) no combate às desigualdades étnico-raciais. Uma vez que somente parte das reivindicações dos movimentos negros foram contempladas no texto da nova Constituição - já que não foram atendidas importantes demandas de ações afirmativas relacionadas à esfera educacional (CONVENÇÃO, 1986; PAULA, 2009 p. 115).

1.3.3 Promoção da diversidade étnico-racial no Brasil: da década de 1990²³ aos primeiros anos do século XXI

Além do centenário da abolição da escravatura em 1988, outro marco significativo na luta antirracista no Brasil foi o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. Ambas as efemérides culminaram em uma série de iniciativas e manifestações do movimento negro que resultaram no aumento das discussões e pesquisas sobre racismo, discriminação e desigualdades raciais (GOMES, 2009 p. 47). E, também, na “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Nesta oportunidade diversas entidades da causa

²³ Não foram encontradas na bibliografia pesquisada referências informações sobre ações de promoção da igualdade racial durante os governos dos presidentes Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994).

antirracista (intelectuais, religiosos, etc.) entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) um documento contendo múltiplas reivindicações, intitulado “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” (BRASIL, 2009 p. 23).

Como resposta à Marcha Nacional Zumbi dos Palmares foi criado, em 20 de novembro de 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, que tinha como objetivo “desenvolver políticas para a valorização da população negra” (BRASIL, 1995). Outra iniciativa de promoção da diversidade étnico-racial durante o governo FHC foi a incorporação de demandas concernentes à diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁴, em 1998.

A questão da diversidade étnico-racial foi abordada nos PCN como um dos seis conteúdos transversais, denominado “Pluralidade Cultural”, assim definido:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998, p.121).

Apesar da assunção da pluralidade cultural brasileira contida neste texto, Gomes (2009 p. 47; 2011 p. 114) pondera que no modo de inserção da diversidade étnico-racial proposto neste documento há implícita uma perspectiva universalizante, na qual a pluralidade cultural se apresenta em sintonia com o paradigma da democracia racial. Distante, portanto, das demandas por reconhecimento e valorização das diferenças, sobretudo étnico-raciais, feitas pelo movimento negro que, mais uma vez, não foram contempladas.

Sobre a questão étnico-racial nos PCN, Gomes (2011) sintetiza:

²⁴ Instituídos durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, os PCN são um conjunto de documentos que têm como objetivo orientar instituições escolares e educadores nas atividades do cotidiano das escolas. Distribuídos entre duas modalidades, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, englobam as seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Fazem parte também temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998).

Neste as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011 p. 114).

Já nos anos 2000, o Brasil se torna signatário de importantes acordos internacionais, como a 3ª Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU (DECLARAÇÃO, 2001). A participação do país em encontros como estes produziu ressonâncias no contexto nacional, fomentando a adoção de políticas afirmativas (GOMES, 2009 p. 50; RODRIGUES e ABRAMOWICS, 2011 p. 246).

No último ano de seu mandato o presidente FHC instituiu, pelo Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, o “Programa Nacional de Ações Afirmativas” (BRASIL, 2002). E, por meio da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, o “Programa Diversidade na Universidade”, cujo objetivo era “implementar e avaliar estratégias de acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002a).

Apesar das iniciativas citadas, do ponto de vista da disputa política efetivação de medidas concretas de ações afirmativas, observa-se que, de modo geral, durante o mandato de FHC as demandas do movimento negro encontraram dificuldades para entrar nas pautas deste governo e materializarem-se em políticas públicas.

Apoiado por uma coalizão de partidos conservadores - localizados mais à direita no espectro político-partidário²⁵, com congressistas majoritariamente refratários à adoção de políticas afirmativas - o cenário político durante o governo FHC oferecia entraves

²⁵ Sobre o espectro político-partidário deste período Melo (2010) sintetiza: “A sequência de eleições presidenciais permitiu que o sistema partidário nacional se estruturasse em torno de dois pólos - um situado à esquerda, capitaneado pelo PT com participação constante do PC do B e condicionada do PSB e do PDT; outro constituído pela aliança de centro direita PSDB/ DEM, à qual recentemente aderiu o PPS. Entre os dois “pontos de amarração”, passaram a oscilar PMDB, PP e PTB, que, valendo-se das bancadas eleitas para o Congresso, jogam com a possibilidade de aderir ao governo de plantão” (MELO, 2010 p. 26).

para que militantes da causa antirracista incluíssem suas demandas nas agendas. Aliás, o Partido dos Trabalhadores (PT) - legenda com ligações históricas com o movimento social negro - à época se encontrava na oposição, além de ser minoritário no congresso nacional. Tornando, conseqüentemente, a correlação de forças político-ideológicas desfavorável à adoção de medidas afirmativas.

Significativo dessa mudança na dinâmica dessa correlação de forças²⁶ é o fato de que o Projeto de Lei nº 859/95 (BRASIL, 1995), que originou a Lei 10.639/03, foi apresentado ainda durante o governo FHC, em 1995, pelo deputado federal Humberto Costa, do PT. Porém, somente após a vitória do PT nas eleições de 2002 este projeto foi aprovado e se tornou uma das primeiras medidas do governo que se iniciava, consubstanciado na Lei 10.639/03, aprovada em 09 de janeiro de 2003.

1.3.4 Políticas afirmativas e diversidade étnico-racial nos governos do Partido dos Trabalhadores

A correlação de forças no cenário sociopolítico brasileiro começa a se modificar em 2002, após a vitória na eleição presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010), candidato do PT. Com o suporte no congresso nacional de uma ampla (e heterogênea) base aliada, e o apoio de diversos movimentos sociais - entre eles entidades do movimento negro -, o governo Lula promoveu algumas modificações no cenário político que estão diretamente relacionadas com o incremento recente de políticas de promoção da diversidade étnico-racial na educação.

Com o início do primeiro mandato do governo Lula algumas reivindicações de movimentos sociais e setores mais progressistas da sociedade começaram a entrar na

²⁶ Importante mencionar, também, que as pressões do movimento negro por ações afirmativas na esfera legislativa nacional vêm desde a década de 1980. Proposto pelo deputado federal e ativista antirracista Abdias Nascimento (PDT), o Projeto de Lei nº 1.332/83, dispunha “sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira” (BRASIL, 1983), e já trazia no seu escopo propostas próximas das encontradas na Lei 10.639/03 (PAULA, 2009 p. 113). Já nos anos 1990, há a proposta de emenda constitucional PEC n.º 008583-6 (FERNANDES, 1994), apresentada pelo sociólogo e então deputado federal, Florestan Fernandes (PT), que propõe a inserção na constituição de um capítulo contendo medidas de combate às desigualdades étnico-raciais. Outros exemplos de demandas do movimento negro vocalizadas no congresso nacional (FERNANDES, 2010 p. 38) em forma de projetos de lei (PL) são os PL n.º 4.339/93, (BRASIL, 1993) proposto pela senadora Benedita da Silva (PT); o PL n.º 1.239/95 (BRASIL, 1995), de autoria do à época deputado federal Paulo Paim (PT); e os PL n.º 4.567/98 (BRASIL, 1998) e PL n.º 4.568/98 (BRASIL, 1998), ambos apresentados pelo deputado federal Luiz Alberto (PT).

agenda do Estado brasileiro - muitas delas de forma inédita. Nesse período observa-se uma progressiva introdução, na legislação e nas ações da União ²⁷ (ou das autoridades responsáveis), de questões e temáticas relacionadas à promoção da equidade de oportunidades para grupos tradicionalmente marcados pela exclusão social (MOEHLECKE, 2009 p. 472).

Como exemplos há os decretos n. 5.296/04 (BRASIL, 2004), referente ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência; e o Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Mais recentemente, ocorreu a aprovação da Lei 12.711/12, que institui a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012).

No âmbito do arranjo institucional do governo federal pós 2003²⁸ foram criadas as Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres (SEPM) (BRASIL, 2003), de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (BRASIL, 2003). Já o Ministério da Educação (MEC) passou por uma reestruturação na qual foi instituída, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade²⁹ (SECAD). Neste contexto, significativa é a participação de militantes dos movimentos sociais na estrutura administrativa destes órgãos governamentais (PAULA, 2009 p. 117).

Os exemplos supracitados evidenciam o fenômeno - identificado por Arroyo (2010, 2011) - da modificação da correlação de forças ocorrida a partir de 2003 com a mudança de governo, e, sobretudo, do jogo político decorrente da emergência de novos

²⁷ Moehlecke (2009), por exemplo, identificou somente no 1º mandato do governo Lula, 24 programas/projetos/ações voltados para a diversidade espalhados na estrutura do MEC e realizados por iniciativa do referido Ministério, e em parceria com outros ministérios/órgãos do executivo federal e setores da sociedade civil, como Universidades, ONGS, etc.

²⁸ Importante dizer que a criação de órgãos como os citados aconteceu também nas administrações estaduais e municipais. Em alguns municípios foram criadas secretarias com características semelhantes antes de 2003, como o caso da Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras (SEAFRO) que funcionou no estado do Rio de Janeiro entre 1991 e 1994 (MOTTA e SANTOS, 1997).

²⁹ Constituída pelos Departamentos de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania, Avaliação e Informações Educacionais, e Desenvolvimento e Articulação Institucional, visava “colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnicorracial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental” (RODRIGUES E ABRAMOWICS, 2011 p. 251). Após reformulações, atualmente é denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

atores sociais na esfera pública trazendo a diferença e a diversidade para o âmbito das ações do Estado:

O Estado, suas instituições e suas políticas e gestão passam a ser espaços de disputa dos próprios coletivos, não mais inexistentes, mas presentes. Nesse quadro são forçados a redefinir-se e redefinir sua visão dos coletivos diferentes, a reconhecê-los sujeitos políticos, incorporá-los na formulação, gestão e avaliação das políticas (ARROYO, 2011 p. 94).

Entre estas diversas demandas dos movimentos sociais que passam a chegar até a agenda política do governo Lula pós 2003, estão as de ações afirmativas para o combate às desigualdades étnico-raciais no campo da educação.

1.3.5 Diversidade étnico-racial na legislação educacional após a Constituição de 1988

O período que antecedeu a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi marcado por intensa mobilização social e política. Principalmente a partir da década de 1980, movimentos sociais e organizações da sociedade civil vêm reivindicando medidas efetivas do Estado orientadas para a redução de desigualdades (gênero, classe, étnico-raciais, etc.) e reconhecimento oficial das especificidades identitárias destes grupos. Além disso, estes movimentos sociais passaram a denunciar a incapacidade de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e sociais unicamente por meio de políticas universalistas, e destacar a necessidade de adoção de políticas afirmativas (ARROYO, 2010, 2011; GOMES, 2011; LAPLANE e PRIETO, 2010; VIEIRA e SILVÉRIO, 2008).

Sobre a incorporação do direito à diversidade étnico-racial no processo de formulação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, Saviani (1997) e Dias (2005) informam, no que se refere às populações indígenas, que o primeiro projeto da LDBEN apresentado ao Congresso Nacional - Projeto de Lei nº1.258, de 1988 - assegurava-lhes, no art. 32, a aprendizagem na língua materna³⁰ (BRASIL, 1988).

³⁰ Posteriormente o substitutivo Jorge Hage detalhou aspectos da educação indígena nos artigos 88, 89 e 90 (BRASIL, 1988).

No que concerne à população afro-brasileira, tanto no Projeto de Lei nº 1.258 (BRASIL, 1988), quanto na proposição do Senado, Projeto de Lei nº 67 (BRASIL, 1992), observa-se que só há alusões genéricas (sem citação explícita) à temática étnico-racial, todas elas restritas apenas ao ensino de História do Brasil:

o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

o ensino de História do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro, constituindo elemento central de preparação para a cidadania (BRASIL, 1992)

1.3.5.1 Diversidade étnico-racial na LDBEN-1996

Aprovado em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei nº 9.394 (LDBEN) traz menções sobre a diversidade étnico-racial³¹. No artigo 26, que trata da base nacional comum e sua parte diversificada, e incorpora outras adições ao currículo nacional, destaca-se o §4º. Este estabelece que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Aqui encontramos a primeira citação na legislação educacional brasileira de reconhecimento da pluralidade cultural e étnica do país.

No que concerne à questão indígena, foi assegurada a educação bilíngue e intercultural no art. 32, (§3º): “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já nos artigos 78 e 79 são detalhados objetivos e as funções da União em relação à educação indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o

³¹ Posteriormente foram feitas outras modificações na LDBEN, relacionadas com a temática étnico-racial, como os artigos 3º (inc. XII) e 79 (§3º) (BRASIL, 1996).

acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Conforme indicam os trechos selecionados, além da educação indígena indicada nos artigos 32, 78 e 79, a versão inicial da LDBEN menciona o reconhecimento da pluralidade “cultural” (e não étnico-racial) nacional, ao tratar do ensino de História do Brasil (art. 26, § 4º). Neste artigo a norma indica que na formação do “povo brasileiro” ocorreram contribuições de diferentes culturas e etnias, “especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

A associação em um mesmo parágrafo dos termos “povo brasileiro”, cultura, etnia, e matrizes (indígena, africana, europeia) na construção do texto legal, evidencia elementos da articulação discursiva predominante neste período, na qual subjaz a influência do paradigma da democracia racial na orientação do discurso sobre a diversidade brasileira.

Nesta perspectiva a ideia de raça (fundamental para o movimento negro e para as políticas afirmativas) é diluída e acaba subsumida pela ideia de “povo brasileiro”. Este último aqui entendido como amálgama cultural das contribuições de três matrizes culturais (indígena, africana, europeia), em evidente acordo com a acepção de democracia racial brasileira, de matriz freyriana.

Como ensina Schwarcz (2006), verifica-se que prevalece na LDBEN aprovada em 1996 a ideia de um só povo brasileiro, “que se constitui a partir da supressão das pluralidades”, em contraposição à ideia de diferença, que remete a particularidades de culturas específicas, a partir das quais se constroem identidades - no plural (SCHWARCZ, 2006 p.11).

Portanto, apesar do reconhecimento da pluralidade cultural, a Lei 9394/96 ainda se encontrava distante das aspirações do movimento negro (CONVENÇÃO, 1986; PEREIRA, 2011), já que nela não constava o tema da cultura africana e afro-brasileira.

Ademais, no que se refere à temática étnico-racial, Rodrigues (2004, 2005 p. 74) demonstra que na época em que foi sancionada a versão inicial da LDBEN (Lei 9394/96) predominava uma concepção universalista de educação, na qual:

a educação como política pública deve responder às necessidades do conjunto da nação, sem distinções de raça e cor [...] que parte do princípio político da integração nacional, não admitindo a raça como uma categoria válida para explicação e a compreensão das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a política educacional tem tentado operar um processo de homogeneização, no qual não faz sentido pensar e elaborar diretrizes educacionais para indivíduos ou grupos portadores de identidades raciais ou étnicas distintas da dominante (Rodrigues, 2005 p.74).

Dada a inegável diversidade étnico-racial do país, tal concepção universalizante da educação expressa na LDBEN é animada pelo paradigma da democracia racial brasileira.

Esta concepção sobrepujou no debate político da época as vozes contrárias - sobretudo no movimento social negro e demais setores da luta antirracista. Vozes que, cientes da importância do campo da educação para a produção e reprodução das desigualdades étnico-raciais, lutavam pela superação do mito da democracia racial brasileira e incorporação do reconhecimento da diversidade étnico-racial na legislação e nas políticas públicas educacionais nacionais.

1.3.6 A Lei 10.639/03

Fruto de um longo processo de luta dos movimentos sociais (NASCIMENTO, 1983; CONVENÇÃO, 1986; PAULA, 2009), sete anos após a aprovação da LDBEN (Lei 9.394/96) o país passa a ter uma legislação específica, em âmbito nacional, para abordar a diversidade étnico-racial na educação escolar, com a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Esta lei altera e complementa o texto original da LDBEN ao acrescentar dois artigos³². O 26 A (Título V, Capítulo II, Seção I), que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana³³ nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados; e o 79 B (Título VIII), que determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Acerca do conteúdo programático que deve ser observado pelas escolas, o 1º parágrafo do art. 26 A define que:

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 suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2003).

O 2º parágrafo do art. 26 A, por sua vez, estabelece o caráter transdisciplinar dos conteúdos citados, visto que eles abrangem “todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003).

A atualidade da vigência da alteração na LDBEN instituída pela Lei 10.639/03 se encontra no art. 79 B, que determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). Nota-se que a deliberação de celebrar o dia da morte de Zumbi dos Palmares, como símbolo do protagonismo e da resistência afro-brasileira à escravidão, se afina com histórica

³² O então presidente Lula fez dois vetos ao projeto de lei aprovado pelo congresso nacional que originou a supracitada lei: § 3º do artigo 26-A, e artigo 79 A. O primeiro item estipulava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística deveriam dedicar, no ensino médio, no mínimo 10% de sua carga horária à citada temática. Já o segundo artigo vetado determinava a participação de grupos do movimento negro, universidades e instituições de pesquisa nos cursos de capacitação de professores. Na mensagem de veto, dirigida ao senado federal, Lula os justifica argumentando que o § 3º do artigo 26-A estaria em desacordo com a CRFB 1988 e LDBEN, no que se refere ao respeito às características regionais do país e à flexibilização do currículo. Sobre o artigo 79 A alega-se que a LDBEN “não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores”. O que faria este artigo “romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)” (BRASIL, 2003).

³³ Posteriormente, com a aprovação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), ampliou-se o escopo da primeira modificação na LDBEN, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas.

demanda do movimento negro (CONVENÇÃO, 1986) pela redescoberta e produção de novos enfoques sobre a história africana e afro-brasileira na educação.

A intenção é promover a valorização da cultura negra como um dos principais fatores de construção de uma identidade racial positiva (HASENBALG, 2005 p.29 apud VIEIRA e SILVÉRIO, 2008). Há, portanto, um importante componente político na inclusão deste artigo, voltado para o reconhecimento, como nos mostra Jesus (2011):

Sem dúvida, há fatores políticos por trás da definição desta data, dentre eles evidencia-se a recusa das imagens passivas atribuídas à população negra com a comemoração do dia 13 de Maio, e também, da imagem benevolente atribuída à Princesa Isabel, que tendo “libertado” os escravos, pôs fim a qualquer necessidade de ações reivindicatórias por parte dos ex-cativos. Notadamente, além de reivindicar protagonismo histórico, um dos objetivos (ou consequência) da associação do dia 20 de Novembro ao Dia da Consciência Negra foi a necessidade crescente de retirar da invisibilidade a história dos descendentes de africanos no Brasil e, adicionalmente, a história do próprio continente africano (JESUS, 2011 p. 92).

1.3.7 A instituição das Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (“Diretrizes”), em 2004

À publicação da Lei 10.639/03 se seguiram desdobramentos concernentes à sua regulamentação nacional. O primeiro deles foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, da Resolução CNE/CP 01/2004. Ela institui as “Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (“Diretrizes”) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

Em linhas gerais, as “Diretrizes” oferecem princípios em relação à diversidade étnico-racial, indicam conteúdos, e sinalizam (ainda que timidamente) ações para a promoção da Lei 10.639/03 a serem desenvolvidas por União, estados, distrito federal e municípios - além de sistemas de ensino e outras entidades estatais e não estatais.

O texto da Resolução³⁴ tem como objetivo nortear as iniciativas de combate às desigualdades étnico-raciais no campo educacional. Para tanto foram estabelecidas, no art. 1, diretrizes nacionais “a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

De acordo com o art. 2 deste documento, as “Diretrizes” “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Estas “orientações, princípios e fundamentos” estão baseados em duas áreas de atuação, distintas e complementares: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e educação das relações étnico-raciais.

A Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as “Diretrizes” diz, no parágrafo 2º do art. 2, que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem como objetivo o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valores das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

Outro importante desdobramento teórico-conceitual, mas também prático, que traz esta resolução é a inclusão, inédita até então na legislação educacional brasileira, da ideia de “educação das relações étnico-raciais”. Sobre os objetivos da educação das relações étnico-raciais, a Resolução CNE/CP 01/04, no parágrafo 1º, art. 2, afirma que ela busca:

³⁴ A relatora do parecer CNE/CP 03/04 (que deu origem à Resolução CNE/CP 01/04), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e uma das pesquisadoras mais renomadas no campo da educação das relações étnico-raciais. Foi a primeira mulher negra a fazer parte do Conselho Nacional de Educação.

divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

A noção de educação das relações étnico-raciais representa mais uma ruptura em relação ao quadro anterior. Trata-se de proposição de alteração no quadro cognitivo em relação ao tema, por meio da inserção deste mecanismo teórico-conceitual. Sobre a ênfase nesse caráter relacional que permeia a noção de educação das relações étnico-raciais, Petrucelli (2013) deslinda:

Parte-se da premissa, com Bourdieu (1980), de que a realidade social e cultural é relacional e não o resultado de um processo de evolução, como entende o darwinismo social, nem do progresso do espírito humano, como em Hegel. A organização social e o conteúdo da cultura são, assim, o resultado de uma dinâmica de diferenciações e identificações, tanto no interior como no exterior da sociedade. Dessa maneira, conceber a realidade como relacional implica superar o pensamento essencialista, que compreende as práticas como propriedades biológicas ou culturais inerentes aos indivíduos, ou grupos, e passar a concebê-las como o produto de um conflito simbólico entre os ocupantes de posições desiguais (PETRUCCELLI, 2013).

Especificamente sobre as características étnico-raciais na produção das relações sociais, o mesmo autor sintetiza:

Dessa maneira, o processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém só pode ser pensado como de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento. Apresenta-se, assim, uma ocasião privilegiada de compreender, a partir de uma relação social extremamente comum, a lógica da dominação exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado: uma propriedade distintiva, um estigma, onde a mais eficaz é esta propriedade corporal perfeitamente arbitrária que é a cor da pele (BOURDIEU, 1998) (PETRUCCELLI, 2013).

Em oposição ao paradigma da democracia racial, na noção de educação das relações étnico-raciais subjaz a ideia de que a democracia brasileira não está plenamente consolidada - em virtude das múltiplas desigualdades étnico-raciais diagnosticadas (HENRIQUES, 2001). Porém, agora há a pretensão de transformar esta realidade por meio de ações afirmativas. Entre elas, políticas de reconhecimento da diversidade

étnico-racial brasileira, como as embasadas na Lei 10.639/03 e nas “Diretrizes” (GOMES, 2011b).

Em outros termos, está implícito nesta concepção que relações étnico-raciais são passíveis de aprendizagem. Isto é, que a educação escolar deve também se atentar para as interações entre indivíduos que partilham determinados valores, costumes, crenças, etc. e que, ao mesmo tempo, possuem características adscritas, de marca (NOGUEIRA, 2006), que os singularizam e constituem como um grupo.

Aprofundando, significa dizer que há diferentes pontos de vista no que se refere às explicações dessas diferenças e desigualdades. E mais: que se propõe concertar uma determinada interpretação dessas relações. Assim, na perspectiva das ações afirmativas, conforme o Parecer CNE/CP 003/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) e as “Diretrizes”, parte-se do princípio de que há relações assimétricas de poder envolvidas nestas relações. Logo, através de políticas afirmativas (de reparação, redistribuição e reconhecimento) busca-se promover a valorização da diversidade étnico-racial como forma de produção de equidade de oportunidades e assegurar direitos.

Inspiradas pelo modelo estadunidense, no Brasil as iniciativas antirracistas se ancoram na concepção de ações afirmativas. De acordo com Bernardino (2002), ações afirmativas são:

políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciaram uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade (BERNARDINO, 2002 p. 257).

Definidas como um conjunto de iniciativas públicas ou privadas de redução das desigualdades entre grupos sociais, baseada no tratamento desigual entre indivíduos para reparação de desigualdades, políticas afirmativas tratam, em geral, de políticas de reparação, redistribuição e reconhecimento. Sobre esta perspectiva ampla da noção de ações afirmativas, Bernardino (2002) complementa:

as ações afirmativas são meios eficazes de correção do reconhecimento distorcido, do preconceito e da estigmatização, a saber, problemas relacionados não somente à justiça redistributiva, mas à justiça simbólica, onde o reconhecimento da diferença desempenha importante papel (Fraser, 1997). Neste sentido, a adoção de políticas públicas racializadas permite entrever a atribuição de um valor positivo à classificação social negro, por exemplo (BERNARDINO, 2002 p. 263).

Tratando especificamente da aplicabilidade das ações afirmativas no contexto brasileiro, este autor reitera a o caráter de reconhecimento das ações afirmativas:

as ações afirmativas são percebidas não somente como um remédio capaz de corrigir aspectos econômicos das relações raciais brasileiras, mas como um mecanismo capaz de corrigir o reconhecimento distorcido e a estigmatização que têm sido projetados sobre a população de cor preta e parda. Em outras palavras, as ações afirmativas apresentam-se como capazes de converter a conotação negativa da cor preta e parda em algo positivo, simplesmente pelo fato delas poderem associar vantagens claramente perceptíveis à identificação racial e, além disso, pelo fato de elas possibilitarem ganhos em termos de representatividade dos negros em posições influentes e lucrativas (Bernardino, 2002 p. 268).

Outro autor que ressalta o caráter abrangente da noção de ações afirmativas é Silvério (2002). Ele aborda as relações entre o caráter de produção do reconhecimento contido nas ações afirmativas e a diminuição das desigualdades sociais:

Na prática, estas políticas reconhecem oficialmente, por um lado, a persistência da perenidade das discriminações e do racismo e, por outro lado, têm como meta a implantação de políticas públicas voltadas à ampliação da diversidade e do pluralismo em todas as dimensões da vida social (GOMES, 2001, p. 44-45). Dito de outro modo, para além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria, entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas, o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológicas, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em relação à mulher etc. (GOMES, 2001, p. 44) (SILVÉRIO, 2002 p. 233)

1.3.8 Desdobramentos e rupturas da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes”

A Lei 10.639/03 é considerada por pesquisadores da área e militantes antirracistas como um marco nas políticas de reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Os motivos são vários.

Inicialmente, esta Lei demonstra uma inflexão em relação ao modo como o Estado brasileiro se posicionava, até então, em relação à constituição de sua população, suas desigualdades, a necessidade de combatê-las, e os modos como isto deveria ocorrer - conforme exposto. Em contraposição, portanto, à produção normativa animada pelos paradigmas do embranquecimento e da democracia racial.

Com a CRFB-1988, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, e a Resolução CNE/CP 01/2004, o Estado brasileiro passa a reconhecer (formalmente) a existência das desigualdades entre os diversos grupos étnico-raciais. Também, admite-se que as soluções desses problemas passam, necessariamente, ainda que não exclusivamente, pelo âmbito da educação escolar. Obliterando, portanto, tendência histórica que se mantinha, até então, de desconsiderar - ou inserir de forma subalternizada - as questões étnico-raciais no conjunto das políticas públicas educacionais.

A partir da promulgação da referida alteração na LDBEN o Estado - em suas várias instâncias - começa a ser instado a problematizar os modos como são tradicionalmente elaboradas as políticas educacionais. Torna-se necessária a criação de estratégias (políticas, administrativas) e abordagens metodológicas para lidar com essas demandas de novos olhares em relação às diferenças e ao direito à diversidade étnico-racial articulado com o direito universal à educação de qualidade (GOMES, 2009, 2011).

Igualmente importantes são as características pedagógicas da inclusão dos artigos 26 A e 79 B na LDBEN. Considerando o papel da educação e da escola na produção e reprodução das desigualdades, bem como na sua superação, podemos dizer que, numa perspectiva mais ampla, a referida lei traz consigo a proposta de construção de uma (re) educação das relações étnico-raciais. Isto é, há no espírito da lei uma nova proposta de educação antirracista que se propõe a lidar com o direito à identidade e valorização do pertencimento étnico-racial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Na perspectiva epistemológica, a Lei 10.639/03 traz consigo o questionamento das concepções hegemônicas de ciência e conhecimento decorrentes do reconhecimento da diversidade dos saberes que se constroem em outros espaços e processos sócio-histórico-culturais, e produzidos por coletivos sociais e étnico-raciais diversos. Desse

modo, ao considerar contribuições oriundas das tradições negra e indígenas nas diversas áreas do conhecimento (artes, tecnologia, ciência, história, etc.), a LDBEN explicita a existência de outros saberes igualmente importantes que devem ser difundidos pela escola - além daqueles oriundos da matriz europeia (GOMES, 2012a).

Ainda, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena busca o conhecimento e a valorização do pertencimento identitário, da memória e cultura através da ênfase na criação de uma autoimagem positiva oriunda do estudo das contribuições de lideranças e grandes personalidades desses grupos para a formação da sociedade nacional. O intuito é contribuir para a superação do racismo ao fortalecer a autoestima de afro-brasileiros e indígenas.

CAPÍTULO 2- POLÍTICAS LOCAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

Conforme exposto no capítulo 1 desta dissertação, o período que vai do fim da década de 1970 até a promulgação da CRFB 1988 caracteriza-se por intensa e multifacetada atividade do movimento social negro, com destaque para ênfase dada por este movimento à politização da questão racial no Brasil (GOMES, 2012; RODRIGUES, 2014 p. 252).

Nesta época, além de ações de valorização e reconhecimento da cultura negra, o movimento negro passou a reivindicar mais incisivamente a ação do Estado não somente no combate ao racismo, mas, também, sua atuação na promoção da igualdade racial (JACCOUD, 2009 p. 20), por meio de políticas públicas. A constante pressão política exercida pelo movimento negro, aliadas às novas possibilidades decorrentes da abertura para a adoção de políticas afirmativas de recorte étnico-racial contidas na CRFB 1988, e, também, a um contexto internacional em que se intensificam iniciativas de combate ao racismo, favoreceram o processo gradual de construção de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Sobre este processo, Jaccoud (2009) nos mostra que, aos poucos, o reconhecimento da necessidade de promoção da igualdade racial passa a ser entendido como “objeto da intervenção governamental” (JACCOUD, 2009 p. 19). E, ainda, como “meta política e tema organizador de políticas públicas” (JACCOUD, 2009 p. 19). Esta autora constata a existência, nesse período, de uma “progressiva ampliação da intervenção pública nos campos do combate à discriminação e da promoção da igualdade racial, seja no âmbito da legislação, seja da emergência de instituições” (JACCOUD, 2009 p. 20).

Tal processo de gradativo reconhecimento da necessidade de políticas afirmativas resultou em um conjunto de novas intervenções públicas, nos níveis federal, estadual e municipal.

2.1 Os primórdios: anos 1980 e 1990

Conforme ressalta Jesus (2011), inspiradas pela expertise do movimento negro em relação à temática étnico-racial, nas últimas duas décadas do séc. XX iniciaram-se as primeiras experiências de implantação de políticas de promoção da igualdade racial em âmbito local:

No decorrer das décadas de 1980 e de 1990, as atividades promovidas pelas entidades negras vinculadas ao MNU extrapolaram o âmbito comunitário em que eram realizadas até então, e as experiências acumuladas de trabalho com as populações negras, tanto urbanas, quanto rurais, passaram, gradativamente, a inspirar e orientar atividades, projetos, programas, secretarias e conselhos com ênfase na questão racial, no âmbito dos governos municipais e estaduais (JESUS, 2011 p.93).

Frutos de intensa mobilização do movimento social negro, ainda nos anos 1980 foram instituídos em algumas cidades e estados brasileiros “os primeiros órgãos públicos voltados à questão racial” (JESUS, 2011 p.93). Entre os órgãos de caráter consultivo são exemplos a criação de Conselhos voltados à questão racial nos estados de São Paulo (1984), Bahia (1987), Mato Grosso do Sul (1987), Minas Gerais (1988)³⁵ e também em alguns municípios, como São Paulo (1986) (RODRIGUES, GOMES e SELEM, 2006).

No âmbito dos executivos estaduais há a criação, em 1991, da Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras, no Rio de Janeiro, comandada por Abdias do Nascimento. Na esfera municipal, nesse período, foram instituídos órgãos voltados à questão racial em São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte (JESUS, 2011 p.93; SUBSÍDIOS, 2009 p.25; RIBEIRO, 2009 p.19).

³⁵ De acordo com Rodrigues, Gomes e Selem (2006): “Dentre os governos estaduais que instituíram conselhos de defesa do negro, podemos citar: 1. Conselho Estadual de Participação e Integração da Comunidade Negra de Minas Gerais - CCN/MG - criado pelo Decreto nº 28071, de 12/05/1988; 2. Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Mato Grosso do Sul - CEDINE/MS - criado pela Lei nº 702, de 12 de março de 1987; 3. Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Mato Grosso - CEDN/MT - Decreto n 827, de 30 de junho de 1988; 4. Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado da Bahia - CDCN/BA - criado pela Lei 4.697, de 15/07/1987 e regulamentado pelo Decreto nº 16, de 9/04/1991; 5. Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Rio de Janeiro - CEDINE/RJ - Decreto 33.165, de 13 de maio de 2003” (RODRIGUES, GOMES e SELEM, 2006 s/p).

Importante notar que a criação destes órgãos em algumas estruturas de governo municipais e estaduais se deu, muitas vezes, com a inserção de militantes do movimento negro nestes espaços. Possibilitando observar que, por decorrência, no interior das estruturas governamentais “os militantes negros se tornaram porta-vozes, propositores e executores de suas próprias demandas (da comunidade negra)” (JESUS, 2011 p.94).

2.2 Implementação municipal da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes”

A partir da ascensão ao poder executivo nacional do partido dos trabalhadores, em 2003, verifica-se uma inflexão em relação à produção de políticas públicas específicas para a população negra (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012 p. 412; GOMES, 2011 p. 119; LIMA, 2010; RIBEIRO, 2009 p.20). Tal reorientação, sobretudo no âmbito da legislação educacional, impulsionou modificações nas estruturas administrativas estaduais e municipais, que passaram a ter que lidar (ou a ignorar) com um novo arcabouço de regulamentações distintas das existentes até então.

No que tange à reflexão acadêmica em torno das mudanças na legislação educacional em relação à temática étnico-racial pós 2003, pesquisas sobre o estado da arte (SANTOS, SILVA e COELHO, 2014; THIJM, 2014) indicam que a promulgação das regulamentações referentes à educação das relações étnico-raciais motivou o surgimento de significativa e diversa produção acadêmica³⁶ (THIJM, 2014).

No âmbito da pesquisa educacional, comumente estudos que se remetem especificamente à temática étnico-racial se concentram nas discussões sobre o preconceito e a discriminação racial nas escolas (CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2001), no currículo (GOMES, 2012a; REGIS, 2009, 2011), nos livros didáticos (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003), na educação infantil (CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2000), nas trajetórias escolares (TEIXEIRA, 2003; PETRUCCELLI, 2004), formação de professores (PAULA e GUIMARÃES, 2014; GARCIA-FILICE,

³⁶ As investigações sobre políticas públicas direcionadas para a diversidade e, particularmente, promoção da igualdade racial, são relativamente recentes - embora tenha ocorrido um aumento substantivo das produções nos últimos vinte anos, notadamente a reboque das transformações ocorridas a partir da CRFB-1988, e da modificação da LDBEN promovida pela Lei 10639/03 (BRASIL, 2003). Portanto, esse é um campo ainda em formação, não havendo tradições teóricas ou vertentes interpretativas já firmemente consolidadas.

2009) práticas pedagógicas e suas repercussões nas escolas (GOMES, 2012b), detalhadas em relação aos níveis e modalidades da educação, como na educação de jovens e adultos (CASTRO e GARCIA-FILICE, 2013), educação profissional e tecnológica (FORDE e VALENTIM, 2012), ensino superior (MONTEIRO, 2008), etc.

Entre os trabalhos diretamente afetos às políticas educacionais, expressivos são os aportes trazidos por Dias (2005), que trata da inserção das questões étnico-raciais na legislação educacional brasileira, e as obras que enfocam a emergência desse mote na esfera pública, bem como as recentes ações de combate às desigualdades étnico-raciais nos âmbitos da educação e saúde: Jaccoud (2008), Vieira e Silvério (2008), Gomes (2009) e Lima (2010).

O levantamento realizado por Thijm (2014 p.136) nos indica que, usualmente, as pesquisas direcionadas para as políticas de promoção da igualdade racial - sobretudo na educação básica - têm como objeto o exame de algum tipo de repercussão ou efeito da Lei nº 10.639/03. Como nos mostra o seguinte excerto:

No âmbito das teses e dissertações estudadas foi possível perceber que a Lei nº 10.639/03, está presente como pano de fundo para a implementação de propostas no âmbito da legislação e das políticas para as relações raciais, como resultado e anseio da sociedade civil organizada nos movimentos sociais (Thijm, 2014 p.136).

Todavia, em que pese o citado aumento dessa produção acadêmica, são mais raros os estudos que focalizam especificamente os processos concernentes à implementação das Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, das “Diretrizes”, e seus desdobramentos. Em geral, são realizados estudos de caso de experiências locais. Na maioria das vezes centrados na implementação da citada alteração na LDBEN em uma ou duas escolas (ROSA, AGUIAR e MOREIRA, 2013). Ou, no máximo, em um sistema de ensino - normalmente municipal. Embora existam pesquisas realizadas com enfoque na implementação das “Diretrizes” no nível estadual (CASTRO et al, 2008; ROCHA e SILVA, 2013).

Há investigações que tematizam (direta ou indiretamente) a implementação da Lei nº 10.639/03 e/ou das “Diretrizes” em diversas partes do país. Por exemplo, Silveira

(2009) estudou a implementação desta Lei em Santa Maria/RS, analisando as relações entre a secretaria municipal de educação, escolas e movimento negro local. Guerreiro (2009) centrou sua análise sobre a implementação em Niterói/RJ a partir da ação da Fundação Municipal de Educação desta cidade. Rocha e Silva (2013) investigaram experiências pedagógicas com a implementação da mencionada legislação na Paraíba. Gomes e Guimarães (2013) examinaram as ações da Secretaria Municipal de Educação para a implementação das “Diretrizes” em Goiânia/GO. Santos (2014) pesquisou a relação entre a implementação da Lei em Divinópolis/MG e os resultados do IDEB. Eugenio (2014) se dedicou ao estudo das ações empreendidas pela secretaria municipal de educação de Campinas/SP para a implementação da norma em questão.

Além de serem trabalhos recentes (produzidos a partir da segunda década dos anos 2000), estas pesquisas sobre a implementação local - seja ela no âmbito da rede municipal de ensino ou nas escolas - compartilham outras similaridades. Por exemplo, o realce dado à importância da Lei nº 10.639/03, entendida como um marco significativo de uma conquista social do movimento social negro. Outra característica destas investigações é a ênfase nas dificuldades observadas na implementação desta regulamentação. E, ainda, o fato de enfocarem cidades brasileiras que já possuem alguma tradição em relação à implementação de práticas antirracistas na educação. Como são os casos de São Carlos/SP, Campinas/SP, Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS, etc. (PAGOTTO et al. 2012 p. 10).

Conforme vimos, não são comuns investigações de caráter nacional que oferecem uma visão panorâmica acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 no Brasil. Gomes e Jesus (2013 p. 22) chamam atenção para a ausência de informações mais abrangentes sobre as ações de implementação da Lei nº 10.639/03 e a preponderância de estudos locais, de caráter qualitativo e/ou etnográficos. Uma tentativa de preencher esta lacuna, porém com o foco nas práticas pedagógicas, é a pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003”³⁷ (GOMES, 2012b). Trata-se de estudo pioneiro que buscou investigar, em âmbito nacional, o processo de implantação/implementação (JESUS e GOMES, 2013 p. 83) da LDBEN por meio de mapeamento das iniciativas empreendidas pelos sistemas de

³⁷ Para saber mais sobre esta pesquisa ver Gomes (2012), e Gomes e Jesus (2013).

ensino, bem como das práticas desenvolvidas por docentes em escolas públicas municipais e estaduais voltadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

A primeira parte desta investigação - que mapeou iniciativas realizadas por secretarias estaduais e municipais (das capitais e do distrito federal) de educação - trouxe à luz importantes achados. No que tange à formação inicial e continuada de professores voltada para a Lei nº 10.639/03, o estudo revela que a maioria dos municípios brasileiros estudados não desenvolve ações de formação (JESUS, 2013 p. 408). Tal constatação reforça o argumento de que “em nível nacional, a Lei n.º 10.639/03 tem se configurado mais por ações de implantação que de implementação” (GOMES, 2012b p.341).

Além disso, a 2ª parte do estudo (dedicada à análise das ações em desenvolvimento) constatou a heterogeneidade das iniciativas de implementação da Lei nº 10.639/03 no Brasil, evidenciada por “níveis diferenciados de consolidação da lei, além de diferentes graus de seu enraizamento (inserção no PPP, formação de professores; gestão, dimensão conceitual dos estudantes)” (JESUS e GOMES, 2013 p. 92).

Um olhar analítico em relação a estes achados sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 (e suas práticas) permite dizer que eles podem ser agrupados, *grosso modo*, em dois tipos de fatores: (1) administrativo-burocráticos e (2) ético-teórico-metodológicos (JESUS, 2013 p. 403).

Entre os primeiros estariam aqueles pertinentes à administração dos sistemas educacionais de educação. Relacionados com a gestão do sistema, das escolas, e seus procedimentos. Tais como os mecanismos e políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, produção de materiais didáticos e paradidáticos, etc. Nesses termos, no que tange aos fatores (1) administrativo-burocráticos referentes à implementação da Lei nº 10.639/03, a pesquisa (GOMES, 2012b) oferece as seguintes conclusões:

- o advento da legislação educacional afirmativa serviu para legitimar as ações de professores e gestores (muitos deles militantes do movimento social negro) que já

realizavam atividades antes da modificação da LDBEN em questão (GOMES, 2012b p.346).

- em uma mesma escola é possível observar a coexistência de profissionais da educação que desenvolvem projetos/ações importantes para implementação da Lei nº 10.639/03, e profissionais que dela têm pouco conhecimento e/ou são refratários às políticas afirmativas (GOMES, 2012b p.358).

- é muito importante a função de indução da implementação de políticas realizada pelas secretarias (estaduais e municipais) de educação, no nível dos sistemas. Igualmente significativo, no âmbito das escolas, é o papel da gestão escolar. Produzindo condições administrativo-burocráticas para a implementação das “Diretrizes” nas escolas, como a administração dos tempos e espaços escolares, estímulo à formação permanente dos profissionais da educação, infraestrutura dos estabelecimentos escolares, inserção das questões étnico-raciais no projeto político pedagógico - PPP - da escola, etc (GOMES, 2012b p.348).

Além disso, no que concerne à relação entre as formas de gestão das escolas (mais ou menos democráticas, progressistas, conservadoras, etc.) e as condições para implementação da Lei nº 10.639/03, a pesquisa identifica que, comumente, escolas mais conservadoras tendem a apresentar maiores óbices à efetivação das “Diretrizes” (GOMES, 2012b p. 344). Tal como evidencia Gomes (2011):

A pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da lei n. 10.639/03 (PRÁTICAS, 2010) assim como pesquisas recentes no campo da política educacional (FILIPE, 2010; RODRIGUES, 2010) apontam o importante papel da gestão da escola nesse processo. As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais. Em contrapartida, as formas autoritárias de gestão que, lamentavelmente, ainda existem na gestão da educação e das escolas públicas brasileiras, configuram-se em forte impedimento para a realização de práticas pedagógicas que atendam o direito à diversidade de maneira geral e à implementação da lei n. 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, em específico (GOMES, 2011 p. 119).

Por outro lado, ao analisarmos os achados desta investigação (GOMES, 2012b), uma outra ordem de fatores importantes se destaca: os (2) ético-teórico-metodológicos (JESUS, 2013 p. 403). Assim denominados por se remeterem à dimensão teórico-conceitual (mas também metodológica) e, sobretudo, à dimensão ética e política que envolve a discussão sobre diversidade étnico-racial no Brasil. Sob esse prisma o estudo em questão proporciona as seguintes conclusões:

- Sobre a apreensão conceitual (de docentes, discentes e gestores) dos conhecimentos sobre relações étnico-raciais e história da África e cultura afro-brasileira, a pesquisa revelou que eles “ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos” (JESUS e GOMES, 2013 p. 93).

Segundo Jesus e Gomes (2013), em geral o trabalho realizado pelas escolas estudadas “oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras” (JESUS e GOMES, 2013 p. 93). Mesmo assim foram encontrados avanços do ponto de vista da “dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial” (JESUS e GOMES, 2013 p. 93).

- Via de regra as datas comemorativas, sobretudo o dia 20 de novembro - Dia da Consciência Negra, são o principal mote utilizado pelos docentes para desenvolver “projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos” (JESUS e GOMES, 2013 p. 93) concernentes à alteração da LDBEN em questão.

- Foi observada pela pesquisa a presença de intolerância religiosa (JESUS e GOMES, 2013 p. 31) como um fator limitador das práticas pedagógicas estudadas na perspectiva evidenciada nas “Diretrizes”.

As constatações acima elencadas estão diretamente relacionadas com o imaginário nacional em relação às relações étnico-raciais no Brasil. Conforme aponta Jesus (2013 p.48):

é preciso considerar que muitos dos desafios relacionados à consolidação de políticas de formação de professores na perspectiva da Lei nº 10.639, de 2003, no âmbito dos estados e dos municípios, articulam-se com os desafios no campo das relações étnico-raciais no Brasil, tais como: a existência do racismo

ambíguo; a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico; a imbricação entre desigualdade racial, social e regional etc. Nesse sentido, os desafios enfrentados no campo da formação de professores para o cumprimento da lei não derivariam apenas das dificuldades relacionadas à ausência de infraestrutura e/ou de recursos financeiros (JESUS, 2013 p. 408).

Em outros termos, os resultados supracitados evidenciam a relação de influência e o impacto exercido pelo paradigma da democracia racial na implantação e na implementação de políticas afirmativas no campo da educação. Tal fenômeno ocorre de forma sistêmica, tanto no âmbito dos sistemas de ensino quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas (JESUS e GOMES, 2013 p. 82).

Em artigo que se propõe a discutir políticas e práticas relacionadas com a diversidade étnico-racial, Gomes (2011) avalia a importância e impactos da citada lei e da Resolução CNE/CP 03/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) na educação brasileira. Segundo esta autora, apesar dos avanços que representam esta legislação, ela traz consigo desafios e dificuldades.

Uma das importantes questões advindas desta legislação é a disputa político-ideológica entre as proposições das políticas afirmativas - tais como as que alimentam a noção de educação das relações étnico-raciais - e as políticas educacionais de caráter universalista, ancoradas em uma noção de igualdade peculiarmente elaborada no paradigma da democracia racial brasileira. Para Gomes (2011), políticas de caráter afirmativo se diferenciam de políticas universalistas (balizadas pelo paradigma da democracia racial), na medida em que:

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011 p. 116).

Desse modo, continua a pesquisadora:

Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, já que, como uma política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo

conflitivo no qual se encontram as ações, os programas e os projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil (GOMES, 2011 p. 117).

No que se refere às ações (e reações) do Estado e da sociedade em relação a esta legislação, outro aspecto importante foi identificado por Gomes (2011). Trata-se de um duplo movimento em relação à Lei nº 10.639/03. Ou seja, por um lado esta legislação instiga diversos setores governamentais a se adaptarem e cumprirem (ou não) as determinações legais (ARROYO, 2010; JESUS, 2013 p. 408). Porém, concomitantemente, há um movimento contrário, de reação a essas políticas afirmativas, que busca a manutenção do *status quo* - ou que acha pertinente outros tipos de abordagem (menos radicais) para se lidar com as desigualdades étnico-raciais na educação.

Em outros termos, para esta pesquisadora, de um lado o Estado e seus diversos órgãos é instado à instituir uma série de mecanismos e práticas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 (GOMES, 2011 p. 117). Inclusive, Gomes (2011) ressalta que ações motivadas pela citada modificação na LDBEN passaram a ocorrer também em âmbito subnacional:

No caso das secretarias estaduais e municipais de educação sabe-se que várias delas têm realizado ações de formação voltadas para a temática racial, como: cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei, elaboração junto aos conselhos estaduais e municipais de educação de diretrizes curriculares estaduais e municipais para pôr em prática a lei n. 10.639/03, entre outros (GOMES, 2011 p. 118).

Entretanto, a autora observa, simultaneamente, um movimento antagônico, no sentido de resistência à implementação da Lei nº 10.639/03:

Todavia, as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei. Um ponto a ser destacado refere-se à dificuldade encontrada pelos secretários de Educação na implantação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro dessa, da diversidade étnico-racial de maneira específica (GOMES, 2011 p. 118).

Parte desta dificuldade a que se refere Gomes (2011) pode estar sustentada na forte presença do mito da democracia racial. Presente no imaginário brasileiro no que se

refere às relações étnico-raciais, e que influencia, também, a implementação de políticas afirmativas no campo da educação, tal como explicita a professora:

Ela está relacionada à existência e à persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece ainda entre os gestores a tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica (GOMES, 2011 p. 119).

CAPÍTULO 3- O “PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA”

3.1 O diagnóstico das dificuldades na implementação da lei nº 10.639/03 e a formulação do “Plano”

Apesar das mudanças na regulamentação das relações étnico-raciais no Brasil, o processo de disseminação dos desígnios das “Diretrizes” não é automático. Pesquisadores do campo das relações étnico-raciais, ativistas antirracistas, e até mesmo o governo federal, identificam várias dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 e suas “Diretrizes”. Evidenciando que boa parte dos objetivos e proposições destas normas ainda não se concretizou.

O próprio texto do documento do “Plano” apresenta indícios de que a promulgação dos citados instrumentos legais não foram suficientes para a disseminação nacional de uma política de promoção da igualdade racial na educação. Conforme mostra o seguinte excerto da apresentação feita pelos então ministros³⁸ Fernando Haddad e Edson Santos, divulgada em 2009:

A Lei 10639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto às suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos deste documento (BRASIL, 2009 s/p).

³⁸ À época os ministros do MEC e da SEPPIR eram, respectivamente, Fernando Haddad (29 de julho de 2005 até 24 de janeiro de 2012) e Edson Santos (20 de fevereiro de 2008 até 31 de março de 2010).

Este diagnóstico de insuficiência das ações empreendidas pelo governo transparece, ainda, na necessidade mostrada de promoção de uma “institucionalização da implementação da educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2009 s/p). Tal como exposto na citação abaixo, contido na apresentação feita pela Diretoria de Educação para a Diversidade, Coordenação Geral de Diversidade, da SECAD/MEC:

O Plano tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação das relações étnico-raciais por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nada à legislação já existente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações (BRASIL, 2009 s/p).

Outro trecho do mesmo documento aprofunda a interpretação da necessidade de construção de uma política de promoção da igualdade racial na educação ao indicar que as iniciativas realizadas pela União, até então, não se constituíam efetivamente em políticas de estado: “O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC” (BRASIL, 2013 p. 21).

Face a este diagnóstico de aparente dificuldade na implementação das “Diretrizes”, corroborado pelos resultados das avaliações realizadas pela SECADI em 2007, foi instituído, em 2008, um grupo de trabalho interministerial - envolvendo MEC, Ministério da Justiça (MP) e SEPPIR. De acordo com a redação da portaria interministerial que instituiu o grupo de trabalho supracitado, a intenção era construir uma proposta, denominada de documento de referência, cujo propósito seria embasar a elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ainda conforme esta portaria, buscava-se, de forma participativa, a elaboração de metas e estratégias nacionais que subsidiassem a construção de indicadores para implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2008a).

Tal documento de referência foi levado “à consulta e contribuição popular em 06 (seis) agendas de trabalho conhecidas como Diálogos Regionais sobre a Implementação da

Lei 10639/03, realizados nas 5 (cinco) Regiões do Brasil, sendo 2 no NE” (BRASIL, 2013 p.17). O produto destes encontros³⁹ gerou um documento intitulado “Contribuições para Implementação da Lei 10639/03: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana - Lei 10639/2003” (BRASIL, 2008b). O citado documento foi apresentado ao então ministro da educação, Fernando Haddad, naquele mesmo ano.

Como resultado destes processos, cinco anos após a aprovação das “Diretrizes” o governo federal apresentou, em 2009, por meio de ação conjunta entre o MEC e a SEPPIR, o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana” (“Plano”) (BRASIL, 2013) - cuja implementação em âmbito municipal é objeto de análise desta pesquisa.

Em síntese, tanto o movimento negro (e demais integrantes da luta antirracista) quanto o governo federal (MEC e SEPPIR) concordavam sobre a necessidade da promoção de ações mais efetivas para o cumprimento das determinações contidas nas Leis nº 10.639/03, 11.645/08 e na Resolução CNE/CP 01/2004. Para além do simples cumprimento destas normativas, o escopo das “Diretrizes” prevê a institucionalização de práticas, competências, atitudes e valores voltados para a construção de uma educação de combate ao racismo, discriminação racial e preconceito - consubstanciada na noção de educação das relações étnico-raciais, tal como indica o Parecer CNE/CP 03/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

³⁹ Sobre a importância desta dimensão participativa, consubstanciada na realização destes Diálogos Regionais, o texto do “Plano” afirma: “O documento das Contribuições é basilar na construção desse plano, pois norteou os eixos temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas” (BRASIL, 2013 p.17).

3.2 O “Plano”: descrição e análise

3.2.1 Atores da formulação

No que se refere aos atores políticos envolvidos em sua formulação, de acordo com o texto do documento, o “Plano” foi apresentado pelo MEC e pela SEPPIR em 2009 como fruto da colaboração entre diversos atores. Entre os atores governamentais estão: Ministério da Educação - MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial - FIPPIR, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - CADARA, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, e unidades escolares (BRASIL, 2013 p.17).

Houve, ainda, a participação de entidades públicas como a Fundação Cultural Palmares - FCP, Instituições de Ensino Superior públicas, Conselho Nacional de Educação - CNE, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Ministérios Públicos Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME. Também, colaboraram organizações não governamentais: Movimento Negro Brasileiro, Fóruns de Educação e Diversidade, e instituições de ensino superior privadas (BRASIL, 2013 p.17).

Coube à União, mais especificamente ao MEC e à SEPPIR, a condução do processo de elaboração do “Plano”. Isto é, o Ministério da Educação e a SEPPIR exerceram o papel de coordenação e articulação dos diversos atores supracitados e suas ações, tal como determina a LDBEN (art. 8º):

A União, por meio do MEC, desempenha papel fundamental na coordenação do processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e

supletiva, em relação às demais instâncias educacionais (conforme o art. 8º da LDB) (BRASIL, 2013 p.22).

3.2.2 Organização interna do documento

A versão do “Plano” que foi lançada em livro, em 2013, apresenta ligeiras mudanças em relação ao documento divulgado em 2009. No que se refere ao conteúdo do “Plano” não há mudanças substantivas no texto. Apenas atualizações da legislação educacional⁴⁰ e de dados estatísticos, bem como correções ortográficas pontuais. Mudanças ocorreram para a transformação do documento em livro. Além da supressão de um “Glossário de siglas”, houve a numeração das páginas e a inclusão - no sumário e na obra - das referências e de uma versão mais completa dos anexos que, na versão mais recente, adicional a Lei nº 10.639/03.

A alteração mais significativa em relação ao documento do “Plano” divulgado em 2009 está na “Apresentação” da obra. A versão original inicia com um texto sem título assinado pelos ministros Fernando Haddad (MEC) e Edson Santos (SEPPPIR), que é sucedido pela seção “Apresentação” - subscrita pela Diretoria de Educação para a Diversidade, Coordenação Geral de Diversidade, da SECAD/MEC. Já na versão do “Plano” divulgada em 2013 há mudanças no teor⁴¹ e na autoria do texto da “Apresentação”, que passa a ser assinada pelos ministros Aloizio Mercadante Oliva (MEC) e Luiza Helena de Bairros (SEPPPIR)⁴².

Sobre a organização dos conteúdos no documento⁴³, além da “Apresentação”, “Referências” e “Anexos”, o texto é composto de dez seções. Tal subdivisão relaciona-

⁴⁰ Como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB 08/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), e a Lei nº 12.711/12 - conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

⁴¹ Na versão de 2009 o texto de “Apresentação”, assinado pela Diretoria de Educação para a Diversidade, Coordenação Geral de Diversidade, da SECAD/MEC, possui um teor político mais evidente e ressalta as ações de promoção da igualdade racial empreendidas pós 2003. Já na versão de 2013, subscrita pelos ministros Aloizio Mercadante Oliva (MEC) e Luiza Helena de Bairros (SEPPPIR), a “Apresentação” é mais sucinta e se atém a citar algumas dos principais fatos sobre o processo de promoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil.

⁴² Neste período os ministros do MEC e da SEPPPIR eram, respectivamente, Aloizio Mercadante Oliva (24 de janeiro de 2012 até 3 de fevereiro de 2014) e Luiza Helena Bairros (1 de janeiro de 2011 até 1 de janeiro de 2015).

⁴³ Por ser mais completa e atualizada - e informar a numeração das páginas - utilizarei como referência a versão do “Plano” transformada em livro em 2013 (BRASIL, 2013). Eventualmente, quando necessário,

se com o objetivo do documento, expresso na seção de apresentação divulgada em 2009:

O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008” (BRASIL, 2009 s/p) (grifo nosso).

Ou seja, ao afirmar que a intenção é “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas” (BRASIL, 2009 s/p) percebe-se no texto do documento a busca do “Plano” para articular-se à organização da educação nacional. Conforme evidencia o Título IV “Da Organização da Educação Nacional”, que, nos termos de Saviani (2010), define “a forma da organização, destacando-se, por isso, os âmbitos de competência dos sujeitos (agentes) da referida organização”.

Tal intento de articulação com o ordenamento da educação nacional ocorre, também, nos Títulos V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, VI “Dos Profissionais da Educação”, VII “Dos Recursos financeiros” e VIII “Das Disposições Gerais” da LDBEN (BRASIL, 1996). Estes títulos remetem ao “aspecto material, isto é, o conteúdo (o objeto) da organização da educação nacional” (SAVIANI, 2010 p. 775).

Ainda, esta articulação com a organização da educação nacional é evidenciada quando o texto do “Plano” detalha “atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08” (BRASIL, 2009 s/p). Mais especificamente, ao determinar obrigações de todos os atores envolvidos na implementação das “Diretrizes”, reveladas nas seções 3 - “Atribuições dos sistemas de Ensino”, 4 - “Atribuições dos conselhos de educação”, 5 - “Atribuições das instituições de ensino”, e 6 - “Atribuições dos grupos colegiados e núcleos de estudo”:

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Leis 10639/03, 11.645/08, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 003/2004 compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da educação brasileira. Esta parte do Plano é composta pelas atribuições, elencadas por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias

especialmente na seção “Apresentação”, farei referência ao documento divulgado em 2009 (BRASIL, 2009).

à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais (BRASIL, 2013 p.25).

A relação entre os conteúdos do “Plano” e a organização da educação brasileira ocorre, também, quando este oferece “orientações gerais” sobre a implementação das “Diretrizes” nos diferentes níveis (seção 7 “Níveis de ensino”) e modalidades de ensino (seção 8 “Educação de jovens e adultos” e 8.2 “Educação tecnológica e formação profissional”). Além de contemplar, igualmente, a educação escolar quilombola, com a seção 9. Há ainda uma última seção, referente às metas e prazos para a realização das ações do “Plano”: seção 10 - “Metas norteadoras e períodos de execução”.

Em outros termos, a organização interna do “Plano” guarda estrita relação com a legislação nacional de educação. Tal como indica a designação de seções correspondentes a atores, níveis e modalidades da educação brasileira, que são precedidas por breves explicações referentes a passagens da LDBEN ou da Resolução CNE/CP 01/2004 de que tratam as atribuições correspondentes relacionadas no planejamento em questão. Em suma, o “Plano” apresenta um conjunto de procedimentos a serem adotados por diversos atores que procuram atender, simultaneamente, a Resolução CNE/CP 01/2004 e a LDBEN, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 2013).

3.2.3 Objetivos

A seção 1 “Introdução” inicia com a exposição de ações de promoção da igualdade racial na educação realizadas até então pelo MEC, sumarizadas na subseção “1.1 O papel indutor do Ministério da Educação”. Esta subseção menciona, ainda, o conceito de relações étnico-raciais - definido no Parecer CNE/CP 03/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) - e considerado “basilar” para as ações propostas no “Plano”.

Em seguida, o documento aborda o processo que originou sua elaboração na subseção “1.2 Diálogo ampliado para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais”. Nela é destacada a necessidade de articulação e coordenação de “ações estruturantes” empreendidas por diversos atores que têm “papeis complementares” na

implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2013 p. 17). O seguinte trecho elucida sobre o significado atribuído pelo “Plano” ao processo de implementação da Lei nº 10.639/03:

Deve ficar explícito que estamos aqui abordando o processo de implementação da referida lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por este Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se de forma equânime (BRASIL, 2013 p. 17).

Já na terceira subseção - “1.3 Objetivos do Plano Nacional” - são revelados os alvos do planejamento em análise. Conforme o documento, o objetivo central do planejamento efetuado é:

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2013 p.19) (grifo nosso).

Tal excerto anuncia que o objetivo fulcral do documento é colaborar para que as determinações legais contidas nas modificações da LDBEN feitas pelas Leis 10.639/03, 11.645/08 - e também as indicações das “Diretrizes” - sejam cumpridas por todo o sistema de ensino e instituições educacionais brasileiras. Ou seja, a ampliação da abrangência da regulamentação sobre educação das relações étnico-raciais é exarada logo no objetivo geral do documento. Ainda, o “Plano” visa orientar ações dos sistemas de ensino e demais instituições por meio do estabelecimento de metas e prazos de execução das atividades nele previstas para cada um dos atores envolvidos na sua implementação.

No que tange aos objetivos específicos, o citado planejamento indica que eles pretendem, de forma participativa, não somente apenas cumprir, mas também institucionalizar a implementação das “Diretrizes” por meio das seguintes ações:

- a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, conjunto formado pelo texto da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11.645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da

história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;

e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana;

f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL, 2013 p.20).

Em suma, este conjunto de procedimentos específicos enunciado pelo “Plano” (BRASIL, 2013 p.20) envolve:

- construção de políticas públicas e processos pedagógicos para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (letras a e c);
- ações no âmbito da formação de professores (letra b);
- desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos e paradidáticos (letra d);
- construção de indicadores de acompanhamento (pelo poder público e pela sociedade civil) da implementação das “Diretrizes” (letra e);
- criação e consolidação de mecanismos de gestão democrática e participação, por meio de agendas propositivas juntos aos atores relacionados ao referido planejamento para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (letra f).

3.2.4 Eixos fundamentais do “Plano”

Em consonância com os objetivos supracitados a seção 2 “Eixos fundamentais do Plano” expõe os seis eixos estratégicos do “Plano”. De acordo com o citado documento, o “Plano” tem como “base estruturante os seis eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para Implementação da Lei nº 10.639/03” (BRASIL, 2013 p.21). São eles:

1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais da educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) avaliação e monitoramento; 6) condições institucionais (BRASIL, 2013 p.21).

O primeiro eixo estratégico - “1) fortalecimento do marco legal” - está ligado à normatização legal infranacional da legislação atinente ao “Plano”. Ou seja, à regulamentação destas prescrições nacionais nas normas locais das unidades subnacionais. Fundamentalmente, este eixo propõe a “regulamentação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2013 p.21).

A Resolução CNE/CP 01/2004 institui, no art. 2º(§ 3º), a competência dos Conselhos de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para a normatização em nível local (estadual, distrital ou municipal) referente às “Diretrizes” “dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Sobre as metas relacionadas a este eixo, nota-se que elas buscam, também, incluir os conteúdos das “Diretrizes” nos planos estaduais e municipais de educação, e nos projetos político pedagógicos das escolas, por exemplo (BRASIL, 2013 p.64).

Acerca do eixo 2 - “política de formação para gestores e profissionais da educação” - o “Plano” afirma que:

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor. Ao mesmo tempo, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 tem o objetivo de criar um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2013 p.22).

De acordo com as metas estabelecidas para este segundo eixo, são previstas, de forma participativa, ações de formação inicial e continuadas de gestores e profissionais da educação especificamente voltadas para a temática étnico-racial. Assim como a inclusão do conteúdo das “Diretrizes” nas demais ações de formação usualmente realizadas pelos governos federal, estadual e municipal, na educação básica, técnica e profissional, e no

ensino superior (BRASIL, 2013 p. 65). Em especial na política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Já a respeito do eixo 3 - “política de material didático e paradidático” - o texto enuncia:

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, segundo o Edital do PNLD (BRASIL, 2013 p.22)

Para contemplar a temática das relações étnico-raciais na construção de uma sociedade antirracista, entre as metas estipuladas para o eixo 3 constam iniciativas de produção e distribuição de material didático e paradidático específicos para o atendimento das “Diretrizes” em todos os níveis, etapas e modalidades da educação - incluindo procedimentos concernentes às unidades escolares. Além de respeitarem especificidades das comunidades quilombolas, as metas do eixo 3 devem ser atingidas, segundo o “Plano”, “de forma colaborativa, com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos”(BRASIL, 2013 p. 65).

Os eixos 2 - “política de formação para gestores e profissionais da educação” - e 3 - “política de material didático e paradidático” - são classificados, no texto, como “as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação” (BRASIL, 2013 p. 21). Tal afirmação se justifica, possivelmente, pela estratégia sistêmica adotada pelo MEC de relacionar a implementação da Lei nº 10.639/03 à outras políticas públicas educacionais do governo naquele momento. Especialmente à Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional Bibliotecas da Escola (PNBE) (BRASIL, 2013 p. 22).

Portanto, os eixos 2 e 3 se constituiriam como “as principais ações operacionais do Plano” (BRASIL, 2013 p. 22) por lidarem com duas ações do MEC que dispõem de recursos financeiros, materiais e organizacionais: as políticas nacionais de formação de profissionais da educação, e de material didático e paradidático (PNLD, PNLEM, PBE). O que tornaria, desse modo, estas políticas capazes de “garantir qualidade e continuidade no processo de implementação” (BRASIL, 2013 p. 22). Conforme afirma o documento:

Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2013 p. 22).

Em outros termos, a afirmação de que os eixos 2 e 3 seriam as principais ações operacionais do “Plano” indica que esses dois programas concentram a maioria dos recursos financeiros para a realização do “Plano”. Seriam também, portanto, capazes de amplificar e publicizar as ações da SEPPIR e da SECADI de promoção da igualdade racial em grande escala, visto que nada no documento do “Plano” indique que ele possua uma fonte específica de recursos orçamentários para a sua execução.

Segundo o “Plano”, o eixo 4 - “gestão democrática e mecanismos de participação social”:

reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis nº 10639/03 e nº 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de estado (BRASIL, 2013 p. 22).

Esta intenção de produzir controle e participação social transformou-se, de acordo com as metas para o eixo 4, na preocupação em promover permanente diálogo entre os envolvidos na implementação das “Diretrizes” - instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro, sociedade civil organizada. O intuito manifesto no documento é que todos estes atores possam colaborar nas várias etapas deste processo. Desde a participação das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade

Étnico-Racial, a busca pela representação da diversidade étnico-racial nos Conselhos de Educação, passando pela construção coletiva de alternativas pedagógicas e o acompanhamento das ações realizadas (BRASIL, 2013 p. 67).

Igualmente importante é o eixo 5 - “avaliação e monitoramento”. Conforme o “Plano” este eixo sinaliza a necessidade de

construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação da Lei nº 10639/03 pela União, estados, Distrito Federal e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Nestes indicadores incluem-se aqueles monitoráveis por intermédio do acompanhamento da execução das ações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) implementado pelo MEC (BRASIL, 2013 p. 23).

Além do anseio de se “criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano” (BRASIL, 2013 p. 68), entre as metas do eixo 5 chama a atenção, também, o intuito, contido no texto, de produção e divulgação de dados educacionais que forneçam informações tanto para fomentar a implementação das “Diretrizes”, quanto para subsidiar políticas de produção de equidade na educação (BRASIL, 2013 p. 68).

Já o eixo 6 - “condições institucionais” - além de fazer breve (e vaga) alusão à questão das “rubricas orçamentárias” para o financiamento das ações, aborda a importância da constituição (ou ampliação, ocasionalmente) de “mecanismos institucionais” necessários à implementação da Lei nº 10.639/03:

indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2013 p.23).

Este trecho indica, ainda, a necessidade de equipes técnicas específicas, dotadas de adequadas condições de trabalho, para tratar dos temas concernentes ao “Plano” no âmbito dos órgãos municipais e estaduais de educação. As metas concernentes ao eixo 6 refletem esta preocupação. Nelas destaca-se a busca pelo diálogo com especialistas no tema (ABPN⁴⁴, ANPED⁴⁵, NEABs⁴⁶, CADARA⁴⁷, movimento negro) para subsidiar

⁴⁴ Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

⁴⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

ações voltadas para elaboração, implementação, monitoramento e avaliação da implementação das “Diretrizes” (BRASIL, 2013 p. 70).

Em síntese, a análise do documento evidencia a transversalidade destes 6 eixos estratégicos ao longo do “Plano”. Visto que eles estão presentes em outras partes importantes desta obra, quais sejam: nas atribuições de todos os atores envolvidos na implementação conjunta do “Plano” (seções 3, 4, 5, 6), nas prescrições gerais aos níveis e modalidades de ensino (seções 7, 8), além das diretivas sobre educação quilombola (seção 9) e nas metas norteadoras e períodos de execução (seção 10) (BRASIL, 2013).

3.2.5 Atribuições dos sistemas de ensino

Sobre as atribuições dos sistemas de ensino, o artigo 8º da LDBEN define que:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

Já a Resolução CNE/CP 01/04, no que tange às atribuições dos sistemas de ensino, resolve que:

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

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

(...)

⁴⁶ Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

⁴⁷ Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Afro-Brasileiros.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

(...)

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 3/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Sob tais condições, em consonância com as determinações da LDBEN e da citada Resolução CNE/CP 03/04, a seção 3 do “Plano”, intitulada “Atribuições dos sistemas de ensino”, em específico no item 3.1 “Ações dos sistemas de ensino da educação brasileira”, lista algumas necessidades gerais para a implementação das “Diretrizes” em todos os sistemas de ensino:

a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino. Incluir também as metas deste Plano na revisão Plano Nacional de Educação (2001-2011), e no PNE (2012-2022), assim como na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;

b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e a Distância de profissionais da educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:

I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;

II - Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações;

III - Os cursos de formação de professores (as) devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos político-pedagógicos das escolas, assim como a preparação e análise do material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais ;

c) Realizar levantamento, no âmbito de cada sistema, da presença de conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como estabelece a Resolução CNE/CP nº 01/2004;

d) Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática;

e) Adequar as estratégias para a distribuição dos novos materiais didáticos regionais de forma a contemplar ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;

f) Realizar avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na educação básica;

g) Elaborar agenda propositiva em conjunto com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial e sociedade civil para elaboração, acompanhamento e avaliação da implementação desse Plano e consequentemente das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

h) Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao preconceito racial, ao racismo e à discriminação racial na sociedade, assim como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

i) Divulgar experiências exemplares e ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação;

j) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais na CAPES, CNPQ, e nas Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. Estimular, ainda, a criação e a divulgação de editais de bolsas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais criados e dirigidos aos profissionais que atuam na educação básica, educação profissional e ensino superior das instituições públicas de ensino (BRASIL, 2013 p. 27).

De modo geral, estas dez ações gerais indicadas para os sistemas de ensino evidenciam os desdobramentos dos objetivos do “Plano”, abarcando toda a abrangência da educação escolar no Brasil. Especificamente, englobando a ação de todos os sistemas e níveis de ensino e etapas da educação. Adicionalmente, observa-se nas necessidades gerais para os sistemas de ensino a ressonância dos 6 eixos estratégicos do “Plano”. Isto é, além de ações relacionadas à divulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e das “Diretrizes” (letras h, i), há menções ao eixo 1 “fortalecimento do marco legal” (letra a), à formação de gestores e profissionais da educação - eixo 2 (letra b); à política de material didático -

eixo 3 (letras d, e); à gestão democrática e mecanismos de participação social - eixo 4 (letra g); à avaliação e monitoramento - eixo 5 (letras c, f) ; e às condições institucionais - eixo 6 (letra j).

3.3 Atribuições dos municípios

O art. 211 da CRFB determina que União, Estados, Distrito Federal e Municípios “organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). A LDBEN, em seu Título IV “Da organização da educação nacional”, detalha as funções dos entes federados no que se refere à oferta de educação básica no país (BRASIL, 1996). Tais funções foram sumarizadas por Saviani (2010):

Na distribuição das competências entre as diversas instâncias de governo, a LDB atribui aos municípios a responsabilidade de manter a educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental. Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (SAVIANI, 2010 p. 775).

O art. 11 da LDBEN particulariza as incumbências dos municípios:

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;

II- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

VI- assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

O documento do “Plano” prescreve aos entes federados atribuições compatíveis com os ditames da CRFB 1988 e LDBEN.

Especificamente sobre as atribuições que cabem à esfera municipal para implementar as “Diretrizes”, a seção 3.4 “Ações do governo municipal” lista nove procedimentos que devem ser desenvolvidas no âmbito dos sistemas municipais de ensino. A saber:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/08;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial (BRASIL, 2013 p. 32).

A primeira ação do “Plano” indicada para os municípios - relacionada com o eixo estratégico 4 “gestão democrática e mecanismos de participação social” - é apoiar as unidades escolares para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (letra a). Este apoio, segundo o texto, se daria “através de ações colaborativas” com o Fórum de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, “conselhos escolares, equipes pedagógicas

e sociedade civil” (BRASIL, 2013 p. 32). Porém, o documento em questão não especifica que tipo de apoio seria dado às unidades escolares. Tampouco se detém nas formas e regras das “ações colaborativas” a serem tecidas com conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, como vemos abaixo:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil (BRASIL, 2013 p. 32)

O segundo procedimento listado pelo “Plano” é “b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08” (BRASIL, 2013 p. 32). Refere-se, portanto, à esfera da gestão pedagógica no âmbito das Secretarias municipais de educação, em aparente relação com o eixo estratégico 2 “política de formação para gestores e profissionais da educação”. Todavia, o texto do “Plano” não fornece maiores informações sobre sentidos e significados que subjazem a ideia de se orientar para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Restando, então, a dúvida sobre se esta orientação estaria ligada à exigência de cumprimento das citadas Leis e deste “Plano”, ou se a intenção seria promover formação inicial e continuada para gestores e equipe técnica das secretarias de educação.

A terceira ação elencada mostra que o sistema municipal de ensino deve “promover” a formação dos funcionários de seu sistema educacional (letra c). Em acordo com os eixos institucionais 2 “política de formação para gestores e profissionais da educação” e 4 “gestão democrática e mecanismos de participação social”, tal formação “sistêmica e regular” deve ainda, de acordo com o documento, mobilizar “de forma colaborativa” outros atores do “Plano”:

c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática (BRASIL, 2013 p. 32)

Esta ação indica que cabe aos sistemas municipais de ensino promover a formação (inicial e continuada) de seus quadros funcionais. Contudo, não são mencionadas possíveis articulações com programas e iniciativas nacionais de formação de professores já em curso. Além disso, não há alusão sobre a origem dos recursos para a citada formação. Ou sobre a periodicidade desta, por exemplo.

Já a quarta ação (letra d) trata da produção de material didático e paradidático - eixo estratégico 3: “política de material didático e paradidático”. Este procedimento assinala que cabe aos sistemas municipais de ensino a produção e distribuição de material didático sobre educação das relações étnico-raciais. Este item aborda, também, a indispensabilidade da valorização das especificidades regionais:

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais (BRASIL, 2013 p. 32)

Tal menção às especificidades regionais ou locais da população ou do ambiente faz referência às especificidades das populações indígenas, quilombolas (rurais e urbanas), ciganas, etc., que também têm o direito de serem contempladas na produção de material didático (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

O item e) refere-se ao eixo fundamental 1 - “fortalecimento do marco legal”. Trata-se de ação que visa a regulamentação local da implementação da Lei por meio da inserção da temática referente à implementação das “Diretrizes” nos planos municipais de educação:

e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2013 p. 32)

Interessante notar a presença, mais uma vez, do recurso à colaboração entre os atores do “Plano”, manifesto nas passagens “articular com a UNIDIME e a UNCME apoio para a construção participativa” de planos municipais de educação (BRASIL, 2013 p.32).

Já o item f) guarda relação, fundamentalmente, com o eixo fundamental 5 - “avaliação e monitoramento”:

f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013 p.32)

A pretensão desta prescrição é produzir elementos de controle e monitoramento, por parte dos sistemas municipais de educação, das ações de implementação das “Diretrizes” realizadas nas escolas. Há ainda a menção de procedimentos de gestão a serem utilizados, como a produção de “relatório anual” das ações feitas pelas escolas em relação à implementação das “Diretrizes”.

Já a sétima ação (letra g) pertinente às secretarias municipais de educação diz respeito a mais um elemento ligado, sobretudo, ao eixo fundamental 5 - “avaliação e monitoramento”:

g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP (BRASIL, 2013 p.32)

Este item evidencia a necessidade, descrita no “Plano”, de desenvolvimento de uma “cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2013 p.32). Tal cultura de autoavaliação deve, segundo o documento, estar voltada para um uso racional, técnico, de indicadores sociais produzidos pelo INEP. Mormente no que tange aos “indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero”. Temas associados às preocupações que animam o Parecer CNE/CP 003/2004 e as “Diretrizes”

(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

A penúltima prescrição (letra h) está diretamente ligada ao eixo estratégico 6 - “condições institucionais”:

h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano (BRASIL, 2013 p.32)

Esta preconiza a primordialidade de se instituir “equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais”, no seio das secretarias municipais de educação. Interessante notar que na redação transparece a ideia de que o tema da educação das relações étnico-raciais está baseado em conhecimento científico no âmbito da sociologia, antropologia, história, filosofia, pedagogia. Reforçando, desse modo, o caráter sociológico do termo raça (GUIMARÃES, 2003; MUNANGA, 2004) evidenciado no Parecer CNE/CP 003/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Além disso, a letra h) traz outro elemento importante: necessidade de “recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano” (BRASIL, 2013 p. 32). Todavia, o tema do financiamento no “Plano” é, de modo geral, negligenciado. Desse modo, não ficam evidentes no texto, por exemplo, as fontes destes recursos, sua destinação específica, a existência ou não de condicionalidades, o período de execução, etc.

O último item (letra i) está relacionado com o eixo 4 - “gestão democrática e mecanismos de participação social”: “i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial” (BRASIL, 2013 p.32). Ele indica que de acordo com o “Plano” cabe aos sistemas municipais de educação participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial. Neste item subjaz a ideia de que a gestão da política em

questão seria mais democrática à medida que existam instituições e espaços que aproximem o poder público (nesse caso o municipal) de entidades da sociedade não governamentais. Pressupõe-se que mecanismos de participação social como os fóruns possibilitem o acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do “Plano” por parte da sociedade civil, produzindo *accountability*.

Em suma, as ações a serem desenvolvidas pelos municípios⁴⁸, listadas na seção 3.4 do “Plano”, indicam atribuições que guardam relação (como vimos) com os 6 eixos estratégicos. Elas abordam nessa seção ações próprias dos municípios, definidas pela CF88, LDBEN e Resolução CNE/CP 03/04. Adicionalmente, tais atribuições enfatizam a participação de atores não governamentais (letras a, e, i) no processo de implementação da política, e indica procedimentos de gestão local (letras b, c, d, h, i) a serem observados. Expõe, ainda, estratégias para a realização do monitoramento da implementação local que envolvem a participação das escolas e o uso de indicadores comuns produzidos pelo INEP - letras f, g (BRASIL, 2013 p.32).

3.4 Metas e prazos

O texto do documento do “Plano” indica que ele visa orientar ações dos sistemas de ensino e instituições correlatas por meio do estabelecimento de metas e prazos de execução das atividades nele previstas para cada um dos atores envolvidos em sua implementação (BRASIL, 2013). Na seção 10 são detalhadas as “Metas norteadoras e períodos de execução” das ações propostas. De acordo com o texto, estas “metas são estabelecidas como blocos gerais especificados pelos eixos do Plano” (BRASIL, 2013 p. 62).

Em outras palavras, a construção dos alvos do “Plano” foi organizada a partir dos 6 eixos fundamentais supracitados. Ou seja, as diretrizes de ações mais gerais necessárias à implementação da Lei nº 10.639/03 contidas nos 6 eixos estratégicos foram associadas às atribuições dos atores envolvidos na implementação da Lei nº 10.639/03. Logo, as metas do “Plano” surgiram dessa associação entre as necessidades contidas nos 6 eixos

⁴⁸ O texto do “Plano” também menciona - em congruência com o art. 18 da LDBEN (BRASIL, 1996) - que nos casos em que os municípios constituem um sistema municipal de educação a eles cabe, também, zelar pela implementação das “Diretrizes” nas instituições de ensino privadas (BRASIL, 2013 p. 41).

fundamentais e as atribuições de todos os atores em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da educação brasileira - tal como determinam a CRFB e a LDBEN.

Por meio de um quadro são informados, para cada um dos eixos fundamentais, um conjunto de procedimentos estipulados, que são as “Metas”, e os “Atores” e o “Período de execução” esperado para a realização. Segundo o texto do documento, o período de execução das metas estabelecidas para cada um dos seis eixos estratégicos do “Plano” “ficou estabelecido como curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)” (BRASIL, 2013 p. 63).

CAPÍTULO 4- AÇÕES DA SMED-BH NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais (MG), tem atualmente cerca de 2,5 milhões de habitantes. Segundo o censo populacional de 2010, 46,37% da população é branca, 42,1% parda, 10,27% preta, 1,08% amarela e 0,17% indígena (BELO HORIZONTE, 2016). De acordo com a prefeitura de Belo Horizonte (PBH), na cidade há 1350 equipamentos públicos educacionais de educação básica (entre escolas municipais, unidades municipais de educação infantil - UMEIS, unidades de educação infantil conveniadas com o poder público municipal escolas estaduais, federais e privadas) (BELO HORIZONTE, 2016).

4.1 Políticas de promoção da igualdade racial em Belo Horizonte

No que se refere às iniciativas institucionais de combate ao racismo em Belo Horizonte, destaca-se o fato de a Lei Orgânica deste município (LOMBH), promulgada em 1990, dedicar um capítulo às populações afro-brasileiras (BELO HORIZONTE, 1990):

CAPÍTULO X - DAS POPULAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS

Art. 182 - Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único - O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

I - a criação e a divulgação, nos meios de comunicação públicos, ou nos privados de cujos espaços se utilize a administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de repressão a idéias e práticas racistas;

II - a inclusão, na propaganda institucional do Município, de modelos negros em proporção compatível com sua presença no conjunto da população municipal;

III - a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a idéias e práticas racistas;

IV - a punição ao agente público que violar a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;

V - a proibição de práticas, pelas unidades da administração pública municipal, de controle demográfico e de esterilização de mulheres negras, salvo as necessárias à saúde das pacientes;

VI - a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais;

VII - o cancelamento, mediante processo administrativo sumário, sem prejuízo de outras sanções legais, de alvará de funcionamento de estabelecimento privado, franqueado ao público, que cometer ato de discriminação racial.

Art. 183 - É considerado data cívica e incluído no calendário oficial do Município o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em vinte de novembro (BELO HORIZONTE, 1990).

Conforme ressalta Santana (2011 p. 139), a inserção deste capítulo na Lei Orgânica é um indicador da importância desse município no panorama nacional da implementação de políticas afirmativas. Já que nela estão previstas, desde 1990, uma série de ações a serem tomadas pelo município que, de modo geral, antecipa a legislação nacional educacional sobre relações étnico-raciais.

O conteúdo da Lei 10639/03 é antecipado pela LOMBH na medida em que tal legislação promulga que o poder público empreenda ações contidas na citada alteração da LDBEN. Já que a lei orgânica prevê “a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais” e, no artigo 183, considera como data cívica e inclui “no calendário oficial do Município o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em vinte de novembro (BELO HORIZONTE, 1990)”. Em consonância, respectivamente, com os artigos 26-A e 79-B da Lei 10639/03, que só seriam promulgados, nacionalmente, em 2003.

Antecipou, também, o conteúdo do Parecer CNE CP 03/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) e da Resolução CNE CP 01/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a), no que se refere à “valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de repressão a idéias e práticas racistas” (BELO HORIZONTE, 1990). Ainda, este capítulo da Lei Orgânica de BH antecede a menção de atos que só começaram a ser institucionalizados e sistematicamente realizados anos depois, em 2004, com a criação do NRER. Como as ações de formação de profissionais da educação (gestores, diretores de escola, educadoras, bibliotecárias e auxiliares de biblioteca, etc.), tal como se lê no inciso III: “(...) a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a idéias e práticas racistas” (BELO HORIZONTE, 1990).

O caráter progressista da LOMBH evidencia, fundamentalmente, a importância da atuação política do movimento negro local, sempre pressionando o poder público na busca por conquista de direitos. De acordo com Santana (2011), a partir dos anos 1990 se tornaram cada vez mais constantes a pressão dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, pela incorporação das demandas de combate ao racismo.

No governo Patrus Ananias (1993-1996), do PT, observa-se uma aliança de setores mais progressistas da política local com movimentos sociais e setores populares. A partir deste mandato várias reivindicações históricas do movimento negro começaram a ser materializadas e incorporadas pela PBH por meio de ações como a realização do Festival de Arte Negra (FAN) e o Circuito Cultural Negro (SANTANA, 2011 p. 139).

Em 1998, durante a administração do prefeito Célio de Castro (1997-2002), do Partido Socialista Brasileiro (PSB), foi instituída a Secretaria Municipal de Assuntos da Comunidade Negra (SMACON) (BELO HORIZONTE, 1998). Comandada, entre 1998 e 2000, por importante nome do movimento negro na cidade - Diva Moreira, tinha por objetivo coordenar e implementar políticas antirracistas no município. Sobre a importância desta secretaria para as políticas voltadas para a população negra, Braga (2012) sintetiza:

A SMACON teve papel fundamental para pautar as ações voltadas aos movimentos negros porque tinha dotação orçamentária própria e, portanto, autonomia de gestão para aplicar os recursos nos programas que melhor lhe aprouvessem. A ênfase da SMACON era a adoção de políticas sociais, principalmente em comunidades pobres de Belo Horizonte com o apoio da iniciativa privada, organizações internacionais, universidades e dos movimentos sociais. Um dos seus primeiros trabalhos práticos foi a construção de uma escola profissionalizante em uma comunidade com altos índices de vulnerabilidade social na região noroeste da cidade, a Escola Profissionalizante Raimunda Soares da Silva (BRAGA, 2012 p. 19).

Porém, com a reforma administrativa promovida pelo prefeito Fernando Pimentel (2002-2008), do PT, em 2005, a SMACON foi extinta e a função de articulação das políticas étnico-raciais municipais perdeu força, do ponto de vista da hierarquia institucional, visto que essa função passou a ser exercida pela Coordenadoria dos Assuntos da Comunidade Negra (COMACON), subordinada à Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania (SMADC).

4.2 Políticas de promoção da igualdade racial na educação em Belo Horizonte

No âmbito da política educacional municipal, esse novo contexto progressista após a eleição de Patrus Ananias (PT) resultou em uma reorientação das ações e das propostas político-pedagógicas e de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Sobretudo um compromisso com políticas de combate às diversas formas de exclusão por meio do reconhecimento das diferenças e diversidades dos sujeitos, em acordo com a proposta da Escola Plural, a partir de 1995.

Sobre as políticas de promoção da igualdade racial no âmbito da educação municipal, observa-se, nesse período, uma abertura de diálogo entre o poder público e o movimento negro local, para a elaboração de diretrizes para políticas públicas municipais nesta área.

Nesse processo destaca-se o protagonismo das professoras negras da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RMEBH) nas lutas contra o racismo. Desde a década de 1990 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2013 p.4) estas profissionais vêm incluindo a temática da educação das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas e no debate educacional. Sobre esse tema Santana resume:

A trajetória de inserção da temática racial nas escolas municipais remonta à década de 1980 e tem os professores negros como atores significativos nesse processo. São esses profissionais que, com sua experiência de vida, militância e prática pedagógica, disseminaram a importância da educação para as relações raciais nas escolas, comunidades e no próprio governo. Esse grupo de professores iniciou em meados da década de 1990 uma articulação que extrapolou os muros da escola passando a atuar principalmente na formação, produção de materiais e metodologias de combate ao racismo, pesquisa sobre a temática em escolas da rede municipal de ensino. Com sua consolidação passou-se a reivindicar do poder público, continuamente, ações mais efetivas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo nas escolas (SANTANA, 2011 p. 140).

As demandas tanto da militância negra quanto das educadoras - que se expressaram em eventos acadêmicos, reuniões, manifestos, etc. - geraram respostas do poder executivo municipal. Um exemplo é o convênio assinado entre a PBH e a organização não governamental Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)

para realização, em 1996, do projeto “Oportunidades Iguais para Todos”. Trata-se de pesquisa diagnóstica sobre as desigualdades étnico-raciais no município no intuito de balizar a formulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial (MALACHIAS et. al. 2010 p. 132), bem como promover atividades de formação destinadas a servidores/as da RMEBH com vistas a identificar desigualdades étnico-raciais e promover ações antirracistas.

A pesar de a SMED-BH realizar iniciativas de promoção da igualdade racial na educação desde os anos 1980, a promulgação da Lei 10.639/03 e da Resolução CNE CP 01/04 ofereceram um novo impulso no ritmo de implementação destas ações em BH. À promulgação destas normas nacionais se seguiram desdobramentos na legislação educacional municipal, no sentido de regulamentá-la localmente.

Fruto de um contexto de elaboração marcado por “intenso debate e discussão coletiva que envolveu professores, estudantes, funcionários, sindicato, movimentos sociais” (SANTANA, 2011 p. 141), foi instituída, em 20 de novembro de 2004, a Resolução CME/BH 03/2004, que estabelece Diretrizes curriculares municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2004).

No âmbito da organização da gestão, as citadas modificações na legislação, acrescidas pelas pressões externas do movimento negro (e internas, de docentes negras), culminaram na criação, no interior da estrutura administrativa da SMED-BH, de um órgão específico para tratar da implementação das normas supracitadas, bem como orientar as ações de promoção da igualdade racial realizadas por esta secretaria.

4.3 O Núcleo de Relações Étnico-raciais da SMED-BH

Em janeiro de 2004 foi criado o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NRER), parte integrante da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica (GCPP) da SMED-BH. O objetivo deste órgão era estabelecer política educacional de

valorização da diversidade e combate às desigualdades étnico-raciais no âmbito do RMEBH.

Coordenado de 2004 a 2009 pela professora da RMEBH Patrícia Santana, este núcleo - que construiu parcerias com movimentos sociais, entidades do movimento negro, universidades, etc. (SANTANA, 2011 p. 141) - exerceu a função de coordenar e articular ações em torno de três eixos de atuação: formação de profissionais da educação, material didático e paradidático, e construção de uma política para implementação da Lei 10.639/03.

No que se refere ao primeiro eixo de atuação do NRER, foram realizadas diversas ações de formação. Voltadas para profissionais da educação, principalmente professoras da RMEBH, mas também gestores, estudantes da rede municipal e outros interessados. São exemplos:

- Formação de gestores

Realização do primeiro seminário de formação de gestores, em 2005, voltado para a questão étnico-racial. Ainda, criação de grupo de trabalho com a participação de integrantes do NRER e gestores das nove regionais administrativas da SMED-BH (SANTANA, 2011 p. 143).

- Formação de educadores

Ações de formação feitas em parceria com universidades e o MEC, como o Curso de especialização Lato Sensu Docência para Educação Básica (LASEB) “História da África e culturas afro-brasileiras” (FaE-UFMG⁴⁹), e dois cursos à distância, ofertados pela PUCMinas⁵⁰ (“Desigualdade, Raça e Violência” - curso de atualização - 2006) e MEC/CEAD-UNB⁵¹ (“Africanidades” - 2006).

Adicionalmente, muitas vezes em parcerias com universidades e movimentos sociais, o NRER realizou outras ações de formação: congressos (como o II Congresso de Alfabetização, Letramento e Diversidade Cultural), seminários (evento “Rede de

⁴⁹ Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

⁵⁰ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas)

⁵¹ Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UNB)

trocas”), fóruns, palestras sobre ações afirmativas, oficinas, minicursos, sessões comentadas de vídeos e ciclos de debates no mês da consciência negra (SANTANA, 2011 p. 142)

No que se refere à atuação do NRER concernente ao material didático e paradidático específico para a promoção da igualdade racial, além da potencialização da “biblioteca do professor” com a ampliação do acervo contendo obras relacionadas com a temática étnico-racial (SANTANA, 2011 p. 145), destacam-se:

- Mostras de literatura afro-brasileira:

Iniciativas de formação, divulgação e discussão do material didático específico do tema - realizadas em 2004, 2006, 2007. Destinadas a profissionais da educação, estudantes e demais interessados no tema, buscavam a divulgação e intensificação do uso dos kits de literatura afro-brasileira (SANTANA, 2011 p. 142).

- Kit literatura afro-brasileira (constituição e distribuição para toda a rede):

Processo que envolve divulgação de edital, seleção das obras, aquisição e distribuição para toda a RMEBH de kit de literatura afro-brasileira, contendo livros, cadernos de textos e cadernos de resenha das obras do kit.

Além de ações relacionadas à formação de pessoal e de material didático, foram empreendidas outras iniciativas de institucionalização da política municipal educacional de promoção da igualdade racial. Tais como:

- Apoio nos debates e pressão para a aprovação, pelo CMEBH, da Resolução CME/BH 03/2004 - que instituiu as Diretrizes curriculares municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2004).

- Incorporação nos concursos públicos para a área de educação de questões e bibliografia concernente à diversidade étnico-racial.

- Criação de grupos de discussão e identificação, nas regionais da SMED-BH, de servidores referência na temática étnico-racial.

- Criação da categoria promoção da igualdade racial no Prêmio Paulo Freire, que valoriza ações pedagógicas exitosas realizadas por profissionais da RMEBH.

Entre 2009 e 2011 o NRER foi coordenado pela professora Maria do Carmo Galdino. Desde 2011 o núcleo se encontra sob a coordenação da professora Mara Catarina Evaristo. Em 2011, durante o governo do prefeito Marcio Lacerda (2011-2016), do PSB, ocorreu uma reforma administrativa na qual o NRER passou a fazer parte da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF) da SMED-BH. Além disso, em 2013 foi criado o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual para tratar especificamente de questões de gênero e sexualidade na SMED-BH.

Apesar destas mudanças na coordenação do núcleo, além de ações de formação de professores e de material didático que continuaram a ser empreendidas, o NRER passou a atender a Resolução CNE/CB 03/12, que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

De acordo com o blog mantido pelo NRER, o trabalho deste órgão atualmente é orientado pelos seguintes eixos de atuação:

- Assegurar o cumprimento das diretrizes dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação sobre a Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, bem como das diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, definidas na Resolução 03/12 do Conselho Nacional da Educação.
- Mapear o trabalho com as temáticas do Núcleo nas escolas municipais.
- Monitorar a Política de Promoção da Igualdade Racial.
- Estimular e apoiar projetos e ações que tenham por objetivo combater práticas racistas e xenofóbicas na Educação.
- Fomentar e articular ações com as gerências e núcleos da Secretaria Municipal de Educação e parceiros, com o intuito de solidificar a implementação das leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Política de Promoção da Igualdade Racial na cidade (ETNICOGENERO.BLOGSPOT.COM.BR, 2016).

A partir de 2012 observa-se certa mudança no modo de atuação do NRER. O núcleo passou a promover articulações com outras gerências da SMED-BH, transversalizando ações de formação e fazendo parcerias com outras entidades públicas e privadas, como museus e a Fundação Roberto Marinho (“Projeto A Cor da Cultura”).

Outra iniciativa executada após 2011 foi a criação de um blog não institucional na internet (<http://eticogenero.blogspot.com.br/>), cujo objetivo era a divulgação das ações do núcleo e de eventos, bem como a disseminação de informações ligadas à temática étnico-racial.

Além disso, foi mantida a participação de integrantes do NRER em instituições de representação e participação, como fóruns (fórum permanente de educação e diversidade étnico-racial de MG), conselhos (conselho municipal de promoção da igualdade racial), conferências municipais de educação etc.

No que se refere às iniciativas de monitoramento, acompanhamento e avaliação das políticas de promoção da igualdade racial na RMEBH, a PBH constituiu em 2010, 2012 e 2015 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2010, 2012 e 2015) grupos técnicos de trabalho e grupo gestor (respectivamente), compostos por servidores da RMEBH, visando elaborar, acompanhar e avaliar ações educacionais de promoção da igualdade racial na RMEBH.

CAPÍTULO 5- O “PLANO” EM BH: COTEJANDO METAS DO “PLANO” E AÇÕES DA SMED-BH

Conforme descrito no capítulo 3, em acordo com a LDBEN o “Plano” atribui aos municípios uma série de atividades para a implementação das “Diretrizes”. Nele há ações que tratam da atuação dos conselhos municipais de educação, fóruns permanentes de diversidade étnico-racial e educação, e até mesmo do papel das unidades escolares. Ainda, o citado planejamento indica metas relacionadas à implementação local das “Diretrizes” em escolas quilombolas. Todavia, como o foco desta investigação é a ação da SMED-BH na implementação do “Plano”, este capítulo dedica-se à verificação das metas estabelecidas pelo “Plano” que se encontram entre as atribuições das secretarias municipais de educação⁵².

Para tanto, foi realizado cotejo das metas estabelecidas pelo “Plano” para as secretarias municipais de educação e os resultados encontrados pela investigação no que tange às ações empreendidas pela SMED-BH. Tal comparação foi concretizada a partir do exame das evidências empíricas levantadas pela pesquisa. A saber: documentos levantados no NRER da SMED-BH, a legislação nacional e municipal concernente à políticas de promoção da igualdade racial (inclusive o documento do “Plano”), e as entrevistas realizadas com duas coordenadoras do NRER. A análise das evidências empíricas foi orientada, de modo geral, pelos seis eixos estratégicos do “Plano” e, mais especificamente, pelos temas concernentes às metas contidas em cada um destes eixos.

Nessas condições, entre as 49 metas do “Plano”, contidas na seção X “Metas norteadoras e períodos de execução”, foram selecionadas as 26 metas que tratam diretamente de atribuições das secretarias municipais de educação (SME). Sendo assim, passo, agora, à descrição dos resultados encontrados.

⁵² Apesar de estar listada no “Plano” como atribuição das secretarias municipais de educação (em conjunto com o MEC e as secretarias estaduais de educação) optei por excluir do quadro de análise a meta “Ampliar a oferta de vagas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a garantir a ampliação do acesso da população afrodescendente e indígena” (eixo 6-“Condições institucionais”). Tal opção se justifica pelo fato de que o cumprimento desta meta não depende exclusivamente das ações da SMED-BH, tampouco do NRER.

METAS PRESCRITAS PARA MUNICÍPIOS NO “PLANO” X AÇÕES REALIZADAS PELA SMED-BH (2009-2016)

Sobre o Eixo 1 - “Fortalecimento do marco legal” - o “Plano” prevê 5 metas que envolvem os municípios:

Eixo 1 - “Fortalecimento do marco legal”					
<u>Metas</u>	<u>Atores</u>	<u>Períodos de execução</u> Curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)	<u>Status</u> Cumprido (C) Parcialmente cumprido (PC) Não cumprido (N)	<u>Evidência empírica</u> (documentos, entrevistas, registros da literatura)	<u>Observações</u>
Regulamentação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em nível Estadual, Municipal e do Distrito Federal (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004)	Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Curto Prazo	C	- Resolução CMEBH 03/2004 - Parecer CMEBH 83/2004 - Entrevista 1 - Entrevista 2	Ainda que não cite a SME entre os atores envolvidos, esta meta foi considerada devido à ação da SMED-BH/NRER para o favorecimento da aprovação da Resolução CME/BH Nº 003 DE 20 DE NOVEMBRO DE

					2004. Meta atendida antes do "Plano".
Incentivar a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Secretarias e Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Curto Prazo	C	- Entrevista 2 - Lei municipal 10917/2016 (Plano municipal de educação de BH)	Medidas empreendidas APÓS a criação do "Plano"
Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo	MEC, CNE, SEPPIR, Fóruns de Educação, Secretarias e Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Longo Prazo	C	- "Caderno Informativo GGPIR" (Publicação da SMEDBH), - "Guia da SMED", (Publicação da SMEDBH) - "Propostas do II COMPIR 2009" (Publicação da SMEDBH), - "Plano Municipal de PIRBH" (Publicação da SMEDBH) - "Diretrizes BH" (Publicação da SMEDBH) - Resolução CMEBH 03/2004 (art. 12)	Meta atendida antes do "Plano".

				- Entrevista 1 - Entrevista 2	
Incentivar junto à comunidade escolar a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana, conforme Parecer CNE/CP n° 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação.	SEE, SME, Unidades Escolares (Educação Básica)	Curto Prazo	C	- Entrevista 1 - Entrevista 2	Meta atendida antes do "Plano"
Atualizar e inserir nos manuais, diretrizes e demais documentos norteadores dos currículos da educação básica e superior, as alterações necessárias para o ensino dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	MEC, CNE, CEE, CME, SEE, SME, IES e Instituições de Ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).	Curto Prazo	C	- Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (art. 182 inc. VI) - Resolução CMEBH 03/2004 - Resolução CMEBH 1/2008 - Resolução CMEBH 1/2014 - Resolução CMEBH 1/2015 - Parecer CMEBH 60/2004 - Parecer CMEBH 199/2011	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do "Plano". Outras depois.

Em relação ao Eixo 2 - “Políticas de Formação de Gestores(as) e Profissionais da Educação” o “Plano” prevê 2 metas para os municípios e/ou atuação de entidades locais:

Eixo 2 - “Políticas de Formação de Gestores(as) e Profissionais da Educação”					
<u>Metas</u>	<u>Atores</u>	<u>Períodos de execução</u> Curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)	<u>Status</u> Cumprido (C) Parcialmente cumprido (PC) Não cumprido (N)	<u>Evidência empírica</u> (documentos, entrevistas, registros da literatura)	<u>Observações</u>
Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores(as) e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	MEC, SEE, SME, IES, NEAB	Curto Prazo	C	- Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (art. 182 inc. III) Documentos auxiliares - “Caderno informativo GGPIR” - “Cronograma LASEB” - “Diretrizes Municipais” - “Guia da SMED 2011” - “Guia do aluno LASEB” - Lei Municipal	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.

				<p>9.934/2010 (art. 5º inc. IX)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Plano Municipal PLAMIR” (Eixo Educação, Diretriz 1) - “Portaria SMED 26/2010” (art. 4º inc III) - Entrevista 1 - Entrevista 2 	
<p>Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática</p>	SEE e SME	Médio Prazo	PC	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista 1 - Entrevista 2 - (SANTANA, 2011 p. 143) 	<p>Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.</p>

Sobre o Eixo 3 – “Políticas de Material Didático e Paradidático” o “Plano” indica 7 metas para os municípios e/ou atuação de entidades locais:

Eixo 3 - “Políticas de Material Didático e Paradidático”					
<u>Metas</u>	<u>Atores</u>	<u>Períodos de execução</u>	<u>Status</u>	<u>Evidência empírica</u>	<u>Observações</u>
		Curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)	Cumprido (C) Parcialmente cumprido (PC) Não cumprido (N)	(documentos, entrevistas, registros da literatura)	
Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à história e cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas	MEC/SECADI/SEB, SEE, SME	Curto Prazo	C	- “Guia da SMED” - Resolução CMEBH 03/2004 - Entrevista 2 - 2016	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para atendimento das Leis n°10.639/03 e n° 11.645/08	MEC, SEE, SME, NEABs, ONGs	Médio e Longo Prazo	C	- “Caderno informativo GGPIR” - “Guia da SMED” - Lei Municipal 9.934/2010 (art. 5° inc. X) - Parecer CMEBH 83/2004 - “Plampir”	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.

				<ul style="list-style-type: none"> - “Propostas II COMPIR” - Resolução CMEBH 03/2004 - Resolução CMEBH 1/2015 - Entrevista 2 	
Adequar as estratégias para a distribuição dos novos materiais didáticos regionais, de forma a contemplar sua ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino	MEC, SEE, SME	Curto Prazo	C	<ul style="list-style-type: none"> - “Caderno informativo GGPIR” - “Guia da SMED” - Parecer CMEBH 83/2004 - Entrevista 2 	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes	MEC, SEE, SME	Curto e Médio Prazo	C	<ul style="list-style-type: none"> - “Caderno informativo GGPIR” - “Guia da SMED” (ação conjunta, transversal, com programa de bibliotecas escolares) - Parecer CMEBH 83/2004 - Resolução CMEBH 1/2015 - Entrevista 2 	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente	SEE, SME, Unidades Escolares	Médio Prazo	C	<ul style="list-style-type: none"> - “Guia da SMED” (P.47) - Resolução CMEBH 1/2015 (art. 50 inc.v e art. 51. inc. VII) 	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras

bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência				- Entrevista 2	depois.
Produzir materiais didáticos (manuais, cartilhas, etc.) específicos para o tratamento da temática étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio Prazo	PC	- “Guia da SMED 2011” - “Caderno informativo SMED” NÃO menciona material didático, só formação de professores. - Entrevista 2	Medidas empreendidas APÓS a criação do “Plano”
Promover a produção e distribuição de materiais didáticos específicos para comunidades remanescentes de quilombos, conforme dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio e Longo Prazo	PC	- Parecer CMEBH 83/2004 (p.11) - Resolução CMEBH 1/2015 (art.24 inc.VIII e art. 29 inc.VIII letra h) - Entrevista 2	Medidas empreendidas APÓS a criação do “Plano”

Em relação ao Eixo 4 –“Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social” o “Plano” determina 3 metas que envolvem os municípios e/ou atuação de entidades locais.

Eixo 4 - “Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social”					
<u>Metas</u>	<u>Atores</u>	<u>Períodos de execução</u> Curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)	<u>Status</u> Cumprido (C) Parcialmente cumprido (PC) Não cumprido (N)	<u>Evidência empírica</u> (documentos, entrevistas, registros da literatura)	<u>Observações</u>
Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Sociedade Civil, Instituições de Ensino	Longo Prazo	C	- “Regimento Interno COMPIR 2011” - “Guia da SMED” - Entrevista 2	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial para atuação de forma colaborativa.	SEE, SME, Fóruns de Educação	Curto Prazo	C	- “Guia da SMED” P. 94 E 98 - Lei Municipal 9.934/2010 (art. 4º inc. IV) - “PLAMPIR” - Regimento interno do	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.

				COMPIR - Entrevista 2	
Construir coletivamente alternativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos adequados	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Médio Prazo	C	- Entrevista 1 - Entrevista 2	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.

No que tange ao Eixo 5 - “Avaliação e Monitoramento” foram listadas 2 metas concernentes aos os municípios e/ou atuação de entidades locais:

Eixo 5 - “Avaliação e Monitoramento”					
<u>Metas</u>	<u>Atores</u>	<u>Períodos de execução</u> Curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)	<u>Status</u> Cumprido (C) Parcialmente cumprido (PC) Não cumprido (N)	<u>Evidência empírica</u> (documentos, entrevistas, registros da literatura)	<u>Observações</u>
Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/ CP n° 01/2004	MEC, INEP, SEPPIR, CONSED, UNDIME, SEE, SME, Fóruns de Educação	Longo Prazo	PC	- “Portaria 26/2010” - “Caderno informativo GGPIR” - “Diretrizes” pg6 - Resolução CMEBH 03/2004 (arts. 2, 5, 8, 11) - “Guia da SMED”	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.

				- Lei Municipal 9.934/2010 (art. 4º inc. I, IV) - Entrevista 2	
Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade	MEC, INEP, SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Curto Prazo	N	- Parecer CMEBH 83/2004 (P.11) - Entrevista 2	Os documentos analisados nada dizem sobre este tema. Entrevista 2 até aponta algumas ações, porém incipientes.

Por fim, há 7 metas estipuladas pelo “Plano” relacionadas ao Eixo 6 - “Condições Institucionais”:

Eixo 6 - “Condições Institucionais”					
<u>Metas</u>	<u>Atores</u>	<u>Períodos de execução</u> Curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo (2009-2015)	<u>Status</u> Cumprido (C) Parcialmente cumprido (PC) Não cumprido (N)	<u>Evidência empírica</u> (documentos, entrevistas, registros da literatura)	<u>Observações</u>
Manter permanente diálogo com associações de pesquisadores/as tais como ABPN, ANPED, NEABs e organizações do movimento negro para implementação da Lei nº	MEC, SEPPIR, CONSED, UNDIME, Conselhos de Educação,	Curto e Médio Prazo	C	- Resolução CMEBH 03/2004 (art 4) - Lei Municipal 9.934/2010 (art. 10º inc. II, a e g)	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras

10.639/03	Secretarias de Educação, IES, Ministério Público, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.			- Parecer CMEBH 83/2004 (p. 6, 8, 10) - “Guia informativo GGPIR” (menções ao movimento negro p.10 e 20) - Entrevista 2	depois.
Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da lei, com condições adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação	SEE, SME	Curto Prazo	PC	-Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (art. 20 § único) - “Caderno informativo GGPIR” - Parecer CMEBH 83/2004 (p. 5 e 6) - Entrevista 1 - Entrevista 2	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Incluir nas políticas, programas e projetos de formação destinados a gestores, técnicos administrativos e integrantes dos fóruns estaduais de educação e da sociedade civil, conteúdos referentes à agenda étnico-racial	MEC, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Médio Prazo	C	-“Caderno informativo GGPIR” (p. 7,) - Entrevista 2	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombo, assim como as modalidades de EJA e AJA, e	MEC, SEE, SME	Curto, Médio e Longo Prazo	C	- Resolução CMEBH 1/2015 (art.24 inc.VIII e art. 29 inc.VIII letra h) -Entrevista 2	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras

aumentar a oferta de Ensino Médio em tais comunidades					depois.
Promover ações de comunicação sobre as relações étnico-raciais com destaque para a realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e de combate ao preconceito racial, à discriminação racial e ao racismo nos meios de comunicação em todas as dimensões	MEC, SEPPIR, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Curto e Médio Prazo	C	- Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (art. 182, inc. I e II) - “Guia da SMED” (p.94- divulgação mostra nas escolas) - Entrevista 1	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Divulgar as experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino	MEC, SEPPIR, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Curto Prazo	C	- “Caderno Informativo GGPIR” (Publicação da SMEDBH), (P.34) - Prêmio “Paulo Freire” e outros - Mostra literatura afro-brasileira, etc	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.
Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais	MEC, CAPES, IES, SEE, SME	Médio Prazo	C	- “Prêmio Paulo Freire” - Entrevista 2	Algumas Medidas já realizadas antes mesmo da divulgação do “Plano”. Outras depois.

Fonte: elaboração do autor, 2016.

A análise dos quadros que expõem as metas concernentes à ação da SMED-BH indica que entre os 26 alvos selecionados, a pesquisa verificou que 20 foram cumpridos (C), 5 parcialmente cumpridos (PC) e 1 não foi cumprido (N). No que se refere aos eixos, as 20 metas cumpridas se distribuem entre todos os eixos, à exceção do eixo 5 (“Avaliação e Monitoramento”). Sendo que todas as metas relacionadas aos eixos 1 (“Fortalecimento do marco legal”) e 4 (Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social”) foram consideradas cumpridas. Já as 5 metas parcialmente cumpridas (PC) fazem parte dos eixos 3 (“Políticas de Material Didático e Paradidático”), 5 (“Avaliação e Monitoramento”) e 6 (“Condições Institucionais”). A meta não cumprida está localizada no eixo estratégico 5 (“Avaliação e Monitoramento”).

5.1 A maioria das metas do “Plano” foi cumprida em Belo Horizonte

A análise do status do cumprimento das metas estabelecidas pelo “Plano” evidencia o primeiro achado desta pesquisa: as metas do “Plano” foram cumpridas em sua quase totalidade pela SMED-BH.

A investigação realizada identificou, também, que os intentos foram atingidos por meio de várias iniciativas do NRER. Entre elas sobressai o sucesso na criação de marco legal municipal da legislação nacional - Lei 10639/03 e Resolução CNE/CP 03/04 - referente ao eixo 1 do “Plano” (“Fortalecimento do marco legal”). Tal êxito é evidenciado pela Resolução CMEBH 03/04 que instituiu diretrizes curriculares municipais no que tange às questões étnico-raciais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2004).

Chama a atenção, igualmente, a atuação da SMED-BH promovendo ações de formação de profissionais da RMEBH (eixo 2- “Política de formação para gestores e profissionais da educação”), bem como operacionalizando a aquisição, distribuição e divulgação de material didático e paradidático (eixo 3-“Políticas de Material Didático e Paradidático”) para o atendimento das “Diretrizes”, conforme exemplifica a iniciativa do “Kit de literatura afro-brasileira”. Verificou-se, também, a construção de diálogos e parcerias com demais atores do “Plano” - movimento negro, fóruns, universidades, etc. (eixo 4-

“Gestão democrática e mecanismos de participação social”) e a criação de uma política municipal de promoção da igualdade racial na educação (eixo 6-“Condições Institucionais”). Corroborando, portanto, a afirmação de que a maioria dos alvos do “Plano” foi atingida em Belo Horizonte.

5.2 A maioria das metas foi cumprida em Belo Horizonte antes da criação do “Plano”

A segunda descoberta da pesquisa é que a maioria das metas foi cumprida antes da criação do “Plano”. O exame das datas das evidências empíricas produzidas pela pesquisa indica que das 25 metas cumpridas, somente 3 foram cumpridas após a divulgação do “Plano”. A maioria das metas, 19, envolve ações realizadas antes e durante o período de vigência do “Plano”, sendo que 3 metas foram cumpridas antes mesmo da divulgação do “Plano”, em 2009.

Adicionalmente, as evidências indicam que as metas cumpridas ao longo da vigência do “Plano” - a partir de 2009 - são resultados de ações anteriores a esta data. Fundamentalmente, protagonizadas pelo NRER. Além do ano da criação do NRER, cinco anos antes da criação do “Plano”, em 2004, a Resolução CMEBH 03/04 instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Ademais, importantes ações, como o 1º kit de literatura afro-brasileira e a 1ª mostra de literatura afro-brasileira, foram realizadas neste mesmo ano. Já as iniciativas de formação de profissionais da educação em relação à temática étnico-racial realizadas no âmbito da RMEBH são ainda anteriores, tendo sido colhidos registros que remontam aos anos 1990. O que mostra, portanto, que boa parte das metas cumpridas ao longo da vigência do citado planejamento resulta de iniciativas anteriores a esta data.

5.3 O “Plano” exerceu pouca influência nas ações da SMED-BH voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial

A investigação (documental e entrevistas) não encontrou nenhuma evidência de qualquer alteração introduzida nas ações da SMED-BH em função da criação do “Plano”. A única menção a este instrumento de planejamento encontrada está em um

documento de 2009, examinado nos arquivos do NRER, que trata de um evento realizado para o lançamento do “Plano” no auditório da sede da SMED-BH, em 28 de outubro de 2009. Porém, nenhum outro documento examinado mostra indícios de desdobramentos deste evento, tampouco repercussões nas ações da SMED-BH.



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2016.

Logo, as evidências levam a conclusão que, no caso de Belo Horizonte, além do fato de as ações da SMED-BH relacionadas com a promoção da igualdade racial na educação terem antecedido a criação do “Plano”, tal instrumento de planejamento não exerceu grande influência na orientação das ações do NRER. Ressalvo que a pesquisa não desconsidera a possibilidade da existência de repercussões indiretas do “Plano” nas ações da SMED-BH que não tenham sido detectadas neste estudo.

Em suma, o exame das evidências empíricas levantadas pela pesquisa neste capítulo traz à tona os três principais achados deste estudo: a maioria das metas do “Plano” foi cumprida em Belo Horizonte; a maioria das metas foi cumprida em Belo Horizonte antes da criação do “Plano”; e o “Plano” exerceu pouca influência nas ações da SMED-BH voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial.

CAPÍTULO 6- A SMED-BH E O NRER NA IMPLEMENTAÇÃO DAS “DIRETRIZES” EM BELO HORIZONTE

Antes de discutir o papel do NRER na implementação das “Diretrizes” em Belo Horizonte, apresento brevemente o perfil das entrevistadas selecionadas⁵³ para participar da pesquisa. Ambas compartilham características de trajetória e formação. Além de terem ocupado a função de coordenadoras do NRER por no mínimo 4 anos, são mulheres que se auto classificam como pretas, em torno dos 50 anos de idade (51 e 49 anos, respectivamente), e que possuem uma trajetória de associativismo e participação política, sobretudo participação em entidades do movimento social negro de MG. Ainda, atuam há mais de 24 anos na RMEBH e acumulam vasta experiência no campo educacional. Em suma, trata-se de duas mulheres negras militantes, com trajetória no campo da educação e experiência de atuação na RMEBH.

A Entrevistada 1 tem 51 anos de idade, é graduada em História e tem doutorado em educação (FaE-UFMG). Foi coordenadora do NRER por 4 anos (entre 2004 e 2007) e ingressou na RMEBH, via concurso público, há 26 anos (em 1990). Nesse período atuou por 5 anos no âmbito da gestão da SMED-BH, e por 8 anos na direção de 2 escolas da RMEBH. Sobre a trajetória de associativismo e participação política, a entrevistada 1 vem participando, desde os anos 1980, de diversas organizações antirracistas: GRUCON - Grupo união e consciência negra (1987-1991), APN - Agentes pastorais negros (1987-1990), N’ZINGA - Coletivo de mulheres negras (1988-2002), Fundação Centro de Referência da Cultura Negra (1997-2006), Coletivo Antirracismo do Sindicato único dos trabalhadores em educação (SIND-UTE) (1985-1987), Grupo de educadoras negras de Belo Horizonte (1996-2003).

Por sua vez, a Entrevistada 2 tem 49 anos de idade, é graduada em Letras e cursa, atualmente, pós-graduação em gestão de políticas públicas (FPA-UNICAMP). É coordenadora do NRER há mais de 5 anos (desde 2011) e ingressou na RMEBH, via concurso público, há 24 anos (em 1992). Sobre a trajetória de associativismo e

⁵³ Tal como previsto no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), os nomes reais das depoentes foram substituídos por “Entrevistada 1” e “Entrevistada 2”.

participação política, a Entrevistada 1 participou, nos anos 1990, de grupos antirracistas (Casa Dandara, Fundação Centro de referência da cultura negra, Grupo de Educadoras/es Negras/os) e atualmente faz parte de um grupo cultural (Instituto Cultural Casarão da Artes).

O estudo realizado sobre o desenvolvimento do “Plano” em Belo Horizonte mostra que o cumprimento das metas estipuladas para a ação da SMED-BH está diretamente relacionado ao protagonismo do NRER e suas integrantes no fomento, coordenação e articulação das políticas municipais de promoção da igualdade racial na educação. Especialmente após a instituição deste núcleo observa-se a constituição e o incremento de uma série de ações de combate ao racismo na educação que já vinham sendo desenvolvidas por unidades escolares ou grupos de professores da RMEBH nos últimos vinte anos. Inclusive, algumas iniciativas do NRER passaram a ser replicadas em outros municípios da região metropolitana de Belo Horizonte (SANTANA, 2011 p. 145), evidenciando a expertise das integrantes deste núcleo e a capacidade de difusão da experiência construída na cidade.

Entretanto, tal constatação não conduz, automaticamente, à assunção da inexistência de dificuldades neste processo, já que a investigação realizada identificou, também, óbices à implementação da Lei 10.639/03 e das “Diretrizes” em Belo Horizonte. Ou seja, apesar da significativa trajetória de construção de uma política de promoção da igualdade racial na educação neste município, a análise da atuação da SMED-BH na implementação das normas citadas desvela uma série de fatores dificultadores que atuam produzindo obstáculos à atuação do NRER.

Inicialmente, destaco as debilidades do NRER na condução da política de promoção da igualdade racial na RMEBH. No que tange às condições institucionais, apesar de a SMED-BH ter criado este núcleo com equipe técnica dotada de competências e conhecimentos em relação à temática étnico-racial, responsável pelo monitoramento e avaliação da implementação da Lei 10.639/03, na prática ainda faltam as “condições adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação” (BRASIL, 2009). Condições estas a que se refere a meta “Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da lei, com condições

adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação” (eixo 6 - “Condições Institucionais”).

A falta de condições adequadas é evidenciada pelo tamanho reduzido da equipe do NRER que, atualmente, é composta por apenas duas educadoras⁵⁴, sendo uma delas a coordenadora do núcleo. Tal situação acarreta dificuldades para a gestão de políticas educacionais antirracistas. No que se refere às ações de formação, por exemplo, o grande número de profissionais da RMEBH excede, e muito, a capacidade de formação do núcleo. Além disso, a ausência de recursos humanos tende a comprometer as atividades de supervisão, monitoramento e avaliação das ações empreendidas - em consonância com a meta “Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004” (eixo 5 - “Avaliação e Monitoramento”).

Ademais, entre os óbices à implementação das “Diretrizes” foram identificadas outras questões internas, vinculadas ao âmbito da gestão e administração da SMED-BH. As entrevistas realizadas com coordenadoras do NRER indicam que, no âmbito da secretaria municipal de educação, as ações de promoção da igualdade racial sofreram resistências. Uma amostra destas resistências internas é o boicote às ações do NRER, tal como relatado abaixo:

Uma das coisas que a gente observou é que quando tinham esses recursos do FNDE duas vezes a gente fez projeto. Uma a gente conseguiu e a outra, a primeira vez não. É o mesmo projeto, uma vez passou outra não. O primeiro não passou por quê? Internamente eles deixaram os prazos passarem. Tinha prazo pra entregar eles não faziam. Isso pra mim chama é boicote. Nós fomos boicotados. No segundo quase que a gente perde. É por que eu tinha um contato no MEC e ele ficava me ligando direto: - “Patrícia, ele não mandou!” Porque a parte orçamentária a gente sabia fazer. Tinha uma pessoa que ganhava pra isso. - “Ele não mandou o negócio que eu pedi para corrigir, ele não mandou ainda”. Assim, era um inferno, a gente tinha que ficar ligando, pedindo, implorando pro negócio passar. Isso pra mim é uma forma de resistência. Com os outros todos os projetos passavam, menos os da gente. Isso é uma coisa. Isso envolvia dinheiro, vinha uma verba. Nós fizemos um curso em 2007, tinha uma carga horária enorme, esse curso já era pra ter acontecido outras vezes e não foi por causa disso. Então isso é uma das coisas que eu estou chamando de resistência. A outra era esse boicote mesmo às coisas que a gente fazia. As pessoas não iam, as pessoas não divulgavam. A gente pedia aos acompanhantes para divulgar na escola e quando descobria não tinha o material lá. Sabe essas coisas assim? Era

⁵⁴ O NRER conta, atualmente (2016), com o apoio de uma estagiária. Porém, somente no período matutino.

tipo um boicote mesmo. Boicote às nossas ações. Às ações mais efetivas que eram esses cursos que demandavam financiamento... Até falas de gestores falando que a gente estava exagerando, que chegava de falar daquilo, que já tinha falado demais, que não precisava continuar falando disso... Nós passamos por isso tudo sim... E era isso. Tudo que a gente fazia era com muita dificuldade, muito sacrifício. [...] Tudo isso a gente passou (Entrevistada 1)

Fatos como os descritos, que evidenciam restrições e dificuldades trazidas às ações do NRER, eram corriqueiros nos primeiros anos de funcionamento, conforme explica ex-coordenadora no núcleo:

Ao mesmo tempo em que era muito sofrido tudo, porque não era fácil, porque todo dia você comprava uma guerra, uma briga ali dentro, e dentro das escolas também, e fora, etc. era isso que compensava a gente seguir em frente, porque a gente sabia que estava fazendo história mesmo, e acho que a gente fez, sem sombra de dúvida acho que foi um momento muito rico, muito importante (Entrevistada 1).

O entendimento da coordenação do NRER à época era de que as ações do núcleo não prosperariam se voltadas apenas às docentes da RMEBH. Sobretudo, a esfera de gestão deveria ser sensibilizada e, também, responsabilizada em relação às consequências do racismo na educação: “no processo de trabalho do Núcleo em 2004, fomos percebendo que um dos entraves estava associado ao não convencimento da maioria dos gestores da importância da implementação da Lei n. 10.639/03” (SANTANA, 2011 p. 143).

Para lidar com as dificuldades decorrentes de resistências no âmbito da SMED-BH e das unidades escolares, e facilitar o desenvolvimento das ações do NRER, foi adotada a estratégia de atuar na produção de convencimento de gestores desta secretaria, diretores de escolas, etc. sobre a importância da implementação da Lei 10.639/03 e suas “Diretrizes”.

O próximo excerto, que trata de uma reunião da ex-coordenadora do NRER e a então secretária municipal de educação de Belo Horizonte, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (2002-2007), nos mostra o uso e a importância da obtenção de convencimento, no âmbito da gestão, para a realização de um curso de formação à distância, voltado para a temática étnico-racial:

O curso de gestores, por exemplo, quando a gente fez o projeto aí fizemos a reunião com a secretária. Aí nós falamos: “Ó, Pilar, tem que ter um curso para os gestores, a gente está sentindo que as coisas estão avançando, mas a gente precisa sensibilizar os gestores”. Conversamos e tudo mais. Ela era assim um pouco difícil de convencer, mas ela acabava sendo convencida. No final ela se convenceu.

Era uma pessoa que era refratária a essa discussão, bem lá pra trás. Ela foi se convencendo no processo, com pessoas que ela foi convivendo. Importantes nessa discussão. Depois ela foi ser presidente da UNDIME e lá ela teve contato com isso. Ela era chamada pra falar, a gente punha estrategicamente ela pra falar nos nossos seminários, então ela era obrigada a ter um posicionamento, então ela foi se convencendo também, no processo. Ela é uma pessoa muito bacana de política, de competência técnica, política mesmo. Muito boa gestora e tal, mas também a gente teve que convencer. Geralmente era isso, era uma reunião em que a gente colocava os nossos argumentos para convencer (Entrevistada 1)

Esta passagem ilustra bem a necessidade de o NRER ter que produzir constantemente ações de convencimento interno de gestores para conseguir alcançar os objetivos do núcleo.

Veio à tona nas entrevistas, também, a disputa política interna, no âmbito da RMEBH, travada por integrantes do núcleo para inserção da temática étnico-racial na orientação das políticas educacionais da SMED-BH:

Essa discussão era uma discussão que as pessoas ficavam todas assim, né, a gente tinha que brigar mesmo, era briga, era luta todo dia, disputa mesmo da temática lá dentro, internamente (Entrevistada 1)

Mais adiante a entrevistada detalha esta disputa, realçando o seu teor simbólico:

Inclusive, tem uma coisa que a gente não falou muito que é o medo do poder do outro. Eu não tinha poder nenhum, porque eu não ganhava nada com isso, a mais. Tinha o meu salário de professora. Mas desse poder simbólico que as pessoas começam a ver, acham que você tem. Eu fico achando que acham que eu tinha, porque eu não tinha poder nenhum, mas as pessoas imaginavam que a gente tinha. Então tem essa coisa que a gente não fala, internamente, essa coisa da disputa entre as próprias mulheres... Essa coisa, “então vem professores de não sei onde, negras, e que elas podem ficar falando aqui assim?” Então a gente não fala disso, mas isso acontecia, a gente sentia que tinha. O medo da gente tomar um espaço, de querer pleitear algum cargo, alguma coisa. Pelo menos no núcleo da gente ninguém nunca foi, teve cargo ali dentro, de gerência nem nada. A gente não queria isso. Até que se precisasse, a gente até apoiou na época a Macaé ser secretaria de educação quando a Pilar resolve sair, a gente fez uma campanha pra ela assumir a secretaria adjunta. Foi uma campanha mesmo, que envolvia o movimento negro, o próprio núcleo. de fortalecer ela pra ela ser

secretária, mas porque as pessoas têm isso também, além dessa coisa toda era um tema que nos aglutinava com muita força. Não vou dizer que era poder não, mas com muita força, então as pessoas tinham medo, também. O boicote era um pouco por causa disso, também. As pessoas: “o quê que elas, como que elas ousam vir aqui, ocupar o espaço assim? acabaram de chegar e já estão fazendo as coisas” Porque a gente fazia mesmo, a gente trabalhava muito, muito muito muito muito. Foi uma produção enorme (Entrevistada 1)

Em outra passagem a entrevistada sintetiza, afirmando que as disputas que ocorriam na SMED-BH não eram por cargos, mas iam além disso:

As pessoas não gostam de falar isso, mas tem disputa. Nós estávamos disputando o espaço, a gente tinha certeza que estávamos disputando o espaço, mas não estava disputando lugar de gerência nem de chefia, mas estava disputando uma discussão, uma temática, um currículo. Estávamos disputando o tempo inteiro (Entrevistada 1)

Tal excerto revela que a disputa interna pela inserção da temática étnico-racial envolvia um componente político em jogo, da disputa pelo poder, por espaço dentro da própria secretaria, que não se restringia somente à disputa por recursos para a implementação de políticas educacionais. Para além da competição por recursos, tratava-se de uma disputa por concepções de educação, diversidade, raça, etnia, desigualdade, inclusão, etc. E, como vimos no capítulo 1, tais concepções - e suas manifestações nas políticas educacionais - relacionam-se a diferentes paradigmas orientadores da compreensão das relações étnico-raciais no Brasil.

Os trechos selecionados dos depoimentos evidenciam uma disputa entre duas visões distintas de orientação dos discursos sobre a diversidade e as relações étnico-raciais no Brasil. Com implicações nos entendimentos sobre a formação da sociedade brasileira, sua relação com a educação escolar e, conseqüentemente, na implementação de políticas públicas educacionais.

Ao longo do século XIX e da maior parte do século XX, apesar de sua contínua mobilização (GONÇALVES e SILVA, 2000), o movimento social negro foi silenciado por grupos dominantes embasados nos paradigmas hegemônicos do embranquecimento e da democracia racial. Desse modo, ativistas da luta antirracista não tiveram oportunidades substantivas de apresentar suas demandas nas instâncias de decisão

legislativas, e, conseqüentemente, influenciar o conteúdo das produções normativas nacionais.

A partir do final do século XX, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, a participação do Brasil como signatário de diversos acordos internacionais de combate ao racismo, e mudanças na ação do Estado em relação a este tema (sobretudo a partir de 2003), promoveram uma modificação no contexto sociopolítico do país. Embasados pelo paradigma das ações afirmativas, setores identificados com a luta antirracista, promoção de justiça social, e equidade de oportunidades entre os diferentes grupos da sociedade começaram a inserir suas demandas na agenda política em diversas instâncias - ainda que de modo contra-hegemônico.

No caso estudado nesta dissertação, verificou-se repercussões da influência destes paradigmas na implementação de políticas educacionais de caráter afirmativo pela SMED-BH. As evidências produzidas pela investigação indicam que, no caso de Belo Horizonte, o enraizamento das políticas afirmativas (JESUS E GOMES, 2013 p.90) está relacionado ao fato de implementadores das políticas compartilharem, ou não, lógicas comuns de ação moldadas pelos paradigmas orientadores destas políticas. Dito de outro modo, a ideia é que as mudanças paradigmáticas em relação à temática étnico-racial carecem de que seus portadores, os implementadores destas políticas, carreguem consigo, incorporem o espírito das mudanças que animam a legislação e as políticas de caráter afirmativo.

Em suma, a pesquisa mostrou que, em Belo Horizonte, o processo de desenvolvimento local de uma política nacional de promoção da igualdade racial, o “Plano”, envolve, também, intensas disputas entre concepções hegemônicas (democracia racial) e contra-hegemônicas (ações afirmativas) sobre as relações étnico-raciais no Brasil e suas implicações nas políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao indagar sobre o desenvolvimento local de uma política no domínio de um município, esta pesquisa se apropria do viés analítico que considera a implementação de políticas públicas como processo de interação entre atores diversos, territorialmente situados, e que transforma substancialmente uma política (FARIA, 2012). Ao identificar o “Plano” como orientação normativa para a implementação de uma política afirmativa, este estudo questiona, também, sobre as disputas travadas em torno de sua implementação. Considera, portanto, que lutas por reconhecimento e reparações podem ser orientadoras dos processos de implementação de políticas públicas educacionais.

Nesta pesquisa o exame das ações de promoção da igualdade racial empreendidas pela SMED-BH evidenciou que, no caso de Belo Horizonte, as metas estipuladas pelo “Plano” foram, em sua maioria, cumpridas. A investigação demonstrou a existência de uma trajetória de institucionalização de ações de promoção da diversidade étnico-racial na SMED-BH que antecede o “Plano” e explica o motivo pelo qual tais metas foram alcançadas. Ainda, este estudo constatou que a criação do “Plano” não exerceu grande repercussão no desenvolvimento local de ações de combate ao racismo na educação, empreendidas pela SMED-BH. As evidências levam à conclusão de que o “Plano” não foi um fator propulsor das ações de promoção da igualdade racial em BH. Ao contrário, o contexto histórico marcado pela atuação do NRER, e pela força da militância negra antirracista no município, são fatores que explicam o cumprimento das metas estabelecidas pelo “Plano” em Belo Horizonte.

À luz de estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil esta dissertação indica, também, associações entre o desenvolvimento local do “Plano” em Belo Horizonte e dois princípios orientadores de concepções sobre diversidade e relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira: as ideias de democracia racial e de ações afirmativas. Tal fenômeno evidencia a atual coexistência e as disputas entre estas duas diferentes concepções paradigmáticas (democracia racial e ações afirmativas) pela hegemonia na construção discursiva sobre a diversidade étnico-racial brasileira. Manifesta, aqui, na

competição pelo predomínio na orientação da produção normativa e das políticas públicas educacionais no Brasil.

Por fim, é preciso dizer que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão sobre as questões que permeiam a coordenação de ações de promoção da diversidade étnico-racial na educação no âmbito das administrações públicas das instâncias de governo. A pesquisa bibliográfica indicou que a inserção deste tema no âmbito da literatura própria do campo de estudos das políticas públicas educacionais ainda é incipiente, apesar da crescente consolidação da temática étnico-racial, de modo geral, na pesquisa em educação no país. Portanto, trata-se de profícuo veio de investigações. Sobretudo considerando-se a complexidade das questões que dela se depreendem, bem como as suas consequências, especialmente em um país como o Brasil, que é marcado por profundas desigualdades étnico-raciais na educação escolar, apesar da igualdade formal de direitos estabelecida pela Constituição de 1988, no art. 5º (BRASIL, 1988).

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORAS DO NRER DA SMED-BH

I- PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Nome:

Sexo:

Idade:

Raça/cor (autoclassificação):

Nível máximo de escolaridade:

Curso de formação:

Cargo/função na SMED-BH⁵⁵:

Anos de experiência nesse cargo/função na SMED-BH:

Anos de experiência na SMED-BH:

Anos de experiência no campo educacional:

Atuação em movimento social voltado para a promoção da diversidade étnico-racial na educação:

(Você é militante de algum movimento social voltado para a promoção da diversidade étnico-racial na educação? Se sim, qual? Há quantos anos? *Em caso de resposta negativa, passa-se para a próxima questão).

II- PERGUNTAS

Bloco 1 – Atividades relacionadas ao “Plano”⁵⁶ em Belo Horizonte

- Em uma semana típica de trabalho, quais são as atividades que você realiza?
- Dessas atividades, quais estão relacionadas com as Leis 10639/03, 11645/08⁵⁷, as “Diretrizes”⁵⁸ e/ou o “Plano”?

⁵⁵ Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

⁵⁶ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (“Plano”) (BRASIL, 2009)

⁵⁷ A Lei 10.639/03 altera e complementa a LDBEN ao acrescentar dois artigos: o 26 A, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados; e o 79 B, que determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). Já a Lei 11.645/08 ampliou o escopo da Lei 10.639/03, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas (BRASIL, 2008a).

Bloco 2 – Ações da SMED-BH na implementação do “Plano” em Belo Horizonte

- Quais ações relacionadas especificamente com o “Plano” foram realizadas pela SMED-BH, entre 2009 e 2014?
- A SMED-BH, entre 2009 e 2014, realizou ações de formação sobre diversidade étnico-racial aos gestores e profissionais da educação? Se sim, quais? Se não, por qual motivo? Você recebeu algum tipo de formação sobre diversidade étnico-racial? Se sim, qual?
- Sobre o material didático e paradidático, quais ações relacionadas ao “Plano” foram realizadas pela SMED-BH, entre 2009 e 2014?
- Como a SMED-BH fez a avaliação e o monitoramento das ações do “Plano”, entre 2009 e 2014?
- Quais mecanismos de gestão democrática e participação social foram realizados pela SMED-BH, em relação ao “Plano”?

Bloco 3 – Análise das condições de implementação das ações do “Plano” em Belo Horizonte

- De quais ações relacionadas com a implementação do “Plano”, entre 2009 e 2014, você participou? Como você avalia essas ações? Por quê?
- Quais fatores você considera que contribuíram para a implementação do “Plano” em Belo Horizonte? Por quê?
- Quais fatores você considera que dificultaram a implementação do “Plano” em Belo Horizonte? Por quê?

⁵⁸ Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (“Diretrizes”) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, out./dez. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdades e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- AZEVEDO, Thales de. **As Elites de Cor numa Cidade Brasileira**. Um estudo de ascensão social & Classes Sociais e Grupos de Prestígio, Salvador: EDUFBA. 1996.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.
- BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. (pp. 140-150). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / IrayCarone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras)** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)
- BERNARDINO, Joaze. “Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil”. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 247-273.
- BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: R. BASTIDE e F. FERNANDES, **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**, 1955, pp.227-310.
- BONFIM, Paulo Ricardo; KUHLMANN JR., Moisés. Eugenia e Educação: Uma Leitura Crítica do Boletim de Eugenia (1929-1933). In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPED SE)**, 2014, São João del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa., 2014. p. 1-10.
- BOURDIEU, Pierre. L'identitéetlareprésentation: élémentspour une réflexion critique surl'idée de région. **Actes de laRechercheenSciencesSociales**, Paris: EditionsduSeuil, n. 35, p. 63-72, nov. 1980
- BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**.Paris: Seuil, 1998. 142 p.
- BRAGA, Alexandre Francisco. A Educação Afro em Belo Horizonte. Monografia apresentada ao curso de especialização em Políticas Públicas de Raça e Gênero da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista. Orientadora: Profa. Amanda Dutra Hot. Belo Horizonte, junho de 2012
- CARDOSO, Lourenço C ; GOMES, Lilian ; Conlab; et al. . Movimento Social Negro e Movimento Quilombola: Para uma teoria da tradução. In: XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de CiênciasSociais.Diversidades e (Des)Igualdades, 2011, Salvador. **Anais do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)Igualdades**, 2011. p. 1-18.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. O Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. In: VIII Congresso Nacional de Educação/III Congresso Ibero Americano Sobre Violências nas Escolas, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação/Anais do III Congresso Ibero Americano Sobre Violências nas Escolas. Curitiba: Champagnat, 2008. v. CD-ROM. p. 11628-11642

CASTRO; Almir Lopes de ; GARCIA-Filice, Renísia Cristina. Ensino de História e políticas públicas: interfaces entre a educação das relações raciais e a EJA. **Cad. Pesq.Cdhis**, Uberlândia, v.26, n.1, jan./jun. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação, e preconceito na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O Negro no Rio de Janeiro: Relações de Raças numa sociedade em mudança**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1953.

D'ADESKY, Jacques. Do direito à palavra ao poder de enunciação do Movimento Negro no Brasil. In: **NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos** , v. 1, p. 94-105, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, (v.12), n.23, 2007 .pp.100-122.

EUGENIO, Kátia Maria. A Implementação da Lei nº 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP): a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

FAZZI, Rita de Cássia. Preconceito racial na infância. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 2000.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Veronica Toste.; CAMPOS, Luiz Augusto ; . Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas** (Viçosa), v. 2, p. 399-414, 2012.

FERNANDES, Anamélia Lima Rocha. **Política de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior no Brasil**: ausência de política pública. Brasília: CEFOR 2010. 109 p Monografia (Especialização) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados / CEFOR.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Consciência negra e transformação da realidade**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1994.

FORDE, G. H. A. ; VALENTIM, S. S. . Práxis Pedagógica Antirracista e Afirmativa com Princípio Norteador dos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica. **Tecnologia & Cultura** (CEFET/RJ), v. 14, p. 61-73, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. Racismo e Anti-racismo: a importância do estudo da Cultura no âmbito das políticas públicas. In: Direitos Humanos e Cidadania desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação, 2009, Vitória. **Cadernos ANPAE**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2009.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Discriminação racial e princípio constitucional da igualdade. Brasília: **Revista de informação Legislativa**, ano 36, n. 142. Abr./jun., 1999.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**.:O direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich BollStiftung; ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino . Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011b.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr2012.

GOMES, NilmaLino . Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012a.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012b.

GOMES, Marcilene Pelegrine; GUIMARÃES, Warlúcia Pereira. Educação para relações étnico-raciais: A experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 499-511, jul./dez. 2013.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

- GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.
- GUERREIRO, Hele Maria. Contribuições da Fundação Municipal de Educação para a abordagem da Lei 10.639/03, na rede municipal de Niterói. Dissertação mestrado UNIRIO. 2009.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. "Baianos" e "paulistas": duas escolas de relações raciais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 75-96, 1999.
- GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, Junho. 2003.
- HARRIS, Marvin. Race relations in Minas Velhas. In Charles Wagley, ed., **Race and class in rural Brazil**, Paris: UNESCO, 1952.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**, 2ª Ed., Belo Horizonte: EdUFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Vale. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**, Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.
- HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, n.18, pp. 73-93 Rio de Janeiro, nº18. 1990, p. 73-91.
- HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Vale. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**, Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.
- HENRIQUES, Ricardo. "Desigualdade racial no Brasil: a evolução das condições de vida da década de 90". Rio de Janeiro, Ipea, **Textos para Discussão**, 49, 2001.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. Brasília: UNESCO, 2002.
- JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008.
- JACCOUD, Luciana. **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009. v. 1. 233p .
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** Belo Horizonte: UFMG, 2011. 277p Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil. Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. 2013.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei no 10.639/2003: contribuições da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola. In: Tatiana Dias Silva; Fernanda Lira Goes. (Org.).

Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. 1ed. Brasília: IPEA, 2013, v. 1, p. 81-96.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei nº. 10639/03. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 49-72.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 87, jul. 2010.

LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, Dec. 2014.

MAIO, Marcos Chor. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos (Impresso), Rio de Janeiro, v. 5, p. 375-413, 1998.

MAIO, Marcos Chor. Tempo controverso: Gilberto Freyre e o Projeto UNESCO. **Tempo social**; Revista Sociologia USP, São Paulo, 11, maio 1999.

Maio, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Impresso), São Paulo, v. 14, n.41, p. 141-158, outubro 1999a.

MAIO, Marcos Chor. Modernidade e racismo: Costa Pinto e o projeto Unesco de relações raciais. In: Claudio Pereira e Livio Sansone. (Org.). **Projeto Unesco no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2007, v. , p. 11-24.

MAIO, Marcos Chor. O Racismo no Microscópio: Oracy Nogueira e o projeto UNESCO. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe**, v. 19, p. 35-52, 2008

MAIO, Marcos Chor. O Contraponto Paulista: Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e o Projeto Unesco de relações raciais. **Antíteses** (Londrina), v. 7, p. 10-39, 2014.

MAIO, Marcos Chor; LOPES, Thiago da Costa. Da escola de Chicago ao nacional-desenvolvimentismo: saúde e nação no pensamento de Alberto Guerreiro Ramos (1940 - 1950). **Sociologias** (UFRGS. Impresso), v. 14, p. 290-329, 2012.

MALACHIAS, Antonio Carlos; SANTOS, Isabel Aparecida dos; DIAS, Lucimar Rosa, et. al. “Experiência na área de políticas educacionais”. In: **Políticas públicas de promoção da igualdade racial** / organização Hédio Silva Júnior, Maria Aparecida da Silva Bento, Mário Rogério Silva; Vários autores - São Paulo, SP : CEERT, 2010.

MELO, Carlos Ranulfo . Eleições presidenciais jogos aninhados e sistema partidário no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política** (Impresso), v. 4, p. 13-42, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, mai./ago. 2009.

MONTEIRO, R. B.. Curso de Pedagogia e a educação para as relações étnico-raciais. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente., 2008, Uberlândia. O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: UFU, 2008. v. 1. p. 1-262.

MOTTA, Athayde; SANTOS, Regina Coeli Benedito dos. Políticas públicas e a questão racial: a experiência do SEAFRO no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, nº 7, maio de 1997.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. UFF, Rio de Janeiro, n. 5, 2004. 15-34.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 3ª ed. Brasília: MEC, 2001.

NOGUEIRA, Oracy. Relações Raciais no Município de Itapetininga In: BASTIDE, R. e FERNANDES, F. (orgs.). **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**. (v. 19), n. 1, 2006, pp. 287-308.

NOVATO, Carla Martins. **Ações afirmativas para negros nas universidades**: resgate histórico e instrumento de concretização da igualdade; 2009; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Paraná; Orientador: Vera Karam de Chueiri;

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo**: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 139p Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 1995a, v.2. p. 235 – 307.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes e o mito da democracia racial brasileira. **En_Fil - Encontros com a Filosofia**, v. 2, p. 1, 2014.

PAGOTTO, Maria Amélia Ferracciú; ALMEIDA, Andréa L.S. ; MARCIANI, Rosa Maria ; SANTOS, Daniela Ribeiro Coutinho ; VELOSO, Laércio da Costa. A Lei 11 645 08 diante do poder local desafios à sua implantação. **REVISTA JURÍDICA ELETRÔNICA**, v. 1, p. 16, 2012.

PAIXÃO, Marcelo ; ROSSETTO, Irene ; MONCORES, E. ; OLIVEIRA, D. . Legados da cor: mobilidade social segundo a condição de escolaridade de mães e filhos. **Estudos & Análises**, v. 2, p. 143-160, 2013.

PAULA, Cláudia Regina de. O Protagonismo Negro: O movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, no 2, p. 105-120, jul/dez 2009.

PAULA, Benjamin Xavier de ; GUIMARAES, S. . 10 ANOS DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA DE PESQUISAS CIENTÍFICAS. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 40, p. 435-448, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araujo . A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil .**Cadernos de História** (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011.

PETRUCCELLI, José Luis. **Mapa da cor no ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira/UERJ, 2004.

PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: Jose Luis Petruccelli; Ana Lucia Saboia. (Org.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades**. 1ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, v. 2, p. 11-28.

PRÁTICAS pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639/03. Brasília/Belo Horizonte: MEC/Secad/PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG, 2010 (Relatório final).

REGIS, Kátia Evangelista. Relações Etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Brasil (1987-2006). 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Branca Jurema Ponce.

REGIS, Kátia. Relações etnicorraciais e currículos escolares nas teses e dissertações em Educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 2011,2, p. 139-154, 2011.

RIBEIRO, René. **Religião e relações raciais**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

RIBEIRO, Matilde. As políticas de igualdade racial no Brasil. (Artigo Série Análises e propostas da Fundação Friedrich Ebert/FES). São Paulo, 2009.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. À LUZ DA LEI 10.639/03, AVANÇOS E DESAFIOS: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 55-82

RODRIGUES, Cristiano ; Reforma Constitucional, Políticas Públicas e Desigualdades Raciais no Brasil e Colômbia: um (breve) apontamento analítico. **Revista de História Comparada** (UFRJ), v. 8, p. 236-274, 2014.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações raciais no DF: desafios da gestão. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro e estado na política educacional. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004**, Caxambu. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990** Mestrado em Ciências Sociais (Conceito CAPES 4). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. Título:, Ano de Obtenção: 2005. Orientador: Valter Roberto Silvério.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as Políticas Públicas de Educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, jul. 2011.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Alves; GOMES, Veronica Maria da Silva; SELEM, Maria Célia Orlato. Curso de formação de conselheiros em direitos humanos. Módulo III: Conselhos de Direitos no Brasil. Aula 4. Realização: Ágere Cooperação em Advocacy. Apoio SEDH/PR. Abril-julho 2006.

ROSA, Sylvania Ferreira; AGUIAR, Gersileide Paulino; MOREIRA, Josiani Alves. As práticas pedagógicas voltadas para o ensino da história e cultura afro em uma escola municipal de educação fundamental em Barra do Garças-MT. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**. Ago 2013, n.º 10, Vol – 2, p. 55 – 60.

ROSEMBERG, Fúlvia.; BAZILLI, Chirley.; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTANA, Patrícia. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. **Paidéia** - Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Belo Horizonte, ano 8, n.11, p. 127-149, jul./dez. 2011.

SANTOS, Maria Cristina dos. A implementação da Lei 10.639/03 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis – MG. Dissertação mestrado UFOP. 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos ; SILVA, Rosangela Maria de Nazaré Barbosa e ; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. . Educação e Relações Raciais: estado da arte em Programas de Pós-Graduação em Educação (2000-2010). **Revista Exitus**, v. 4, p. 111, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.15. n.44. mai/ago, 2010

SCHNEIDER, Eduarda Maria e MEGLIORATTI, Fernanda Aparecida. A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública no Brasil na década de 1930. **IX ANPED Sul Seminário de pesquisa em educação da região sul**. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, São Paulo , v. 8, n. 20, p. 137-152, Apr. 1994.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos. In: Joshua Lund; Malcolm McNee. (Org.). **Gilberto Freyre e os estudos latino-americanos**. 1ed. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2006, v. 1, p. 305-334.

SILVA JÚNIOR, Hélio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e e Silvério. Valter Roberto. (Orgs). Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03 - O caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.219-246, novembro/2002.

SOARES, Eliane Veras; BRAGA, Maria Lúcia de S.; COSTA, Diogo Valença de Azevedo. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. In: **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 5, n.1, p. 35-52, 2002.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade:** identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THIJM, Franklin Eduard Auad. O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013). Dissertação de mestrado UFPA 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIANNA, Luis Werneck. **A Revolução passiva:** iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; SILVERIO, Valter Roberto. Tempos Presentes. Políticas Públicas contra as desigualdades Étnico-Raciais na Educação Brasileira: As Leis 10639/03 e 11645/08. In: **IV Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008, Uberlândia. Resumos. IV Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: EdUFU, 2008.

VILLAS BÔAS, Gláucia. **Mudança provocada:** passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

WAGLEY, Charles (org.). **Race and Class in Rural Brazil.** Columbia University/UNESCO, Paris: 1952.

Documentos consultados:

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. Lei orgânica do município de Belo Horizonte, de 21 de março de 1990. Disponível em: www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica. Acesso em: 20 jul. 2011. (BELO HORIZONTE, 1990)

BELO HORIZONTE. LEI Nº 7535 de 18 de Junho de 1998. Cria a secretaria municipal para assuntos da comunidade negra - SMACON - e dá outras providências. 1998.

BELO HORIZONTE, 2016. Internet Fonte: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/bh-em-numeros>. Acesso em 12/6/16.

BELO HORIZONTE, 2016. Internet Fonte: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt_BR&pg=7742&tax=20040

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824. Brasília, 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Decreto n. 528, de 28 de junho de 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Brasília, 1890. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=528&tipo_norma=DEC&data=18900628&link=s Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, Brasília, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL ,de 10 de novembro de 1937, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 31 jul. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. DISPOE SOBRE A ENTRADA DE ESTRANGEIROS NO TERRITORIO NACIONAL. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del0406.htm Acesso em 31 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 3010, de 20 de agosto de 1938, Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Rio de Janeiro, 1938a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 31 jul. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945. Brasília, 1945. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=7967&tipo_norma=DEL&data=19450918&link=s Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em 17 ago. 2015.

BRASIL. Lei no 1390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Conhecida como Lei Afonso Arinos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jul. 1951. p. 10217. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>.

BRASIL. Lei 4.024/1961 (lei ordinária), de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ato Institucional Nº 2, de 27 de outubro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm Acesso em: 01 mai. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968. Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. BRASÍLIA, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm Acesso em: 03 agosto. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 63.223, de 6 de setembro de 1968. BRASÍLIA, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 agosto. 2015.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. BRASÍLIA, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 04 agosto. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969. BRASÍLIA, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10898.htm Acesso em: 03 agosto. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm Acesso em: 01 mai. 2015.

BRASIL. DECRETO Nº 65.810, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. BRASÍLIA, 1969. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=65810&tipo_norma=DEC&data=19691208&link=s Acesso em: 03 agosto. 2015.

BRASIL. LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.332, de 07 de junho de 1983. Brasília: 1983. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983 Acesso em 17 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos deputados. Anteprojeto da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, junho de 1987.

BRASIL. Lei Nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 23 jun. 2013.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 1.258, de 1988. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1988. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=189757&ord=1&tp=completa

BRASIL. Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm Acesso em: 06 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 67, de 1992. Estabelece as diretrizes e fixa as bases da educação nacional. Brasília, 1992. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/mateweb/servlet/PDFMateServlet?m=26418&s=http://www.senado.leg.br/atividade/materia/MateFO.xml&o=ASC&o2=A&a=0> Acesso em 12 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 4.339, de 1993. Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. Brasília, 1993. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1136272&filename=Dossie+-PL+4339/1993 Acesso em 14 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 1.239, de 1995. Dispõe sobre a garantia de reparação para os descendentes dos escravos no Brasil. Brasília, 1995. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1133350&filename=Dossie+-PL+1239/1995 Acesso em 14 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 859, de 24 de agosto de 1995. Brasília, 1995. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1134815&filename=Dossie+-PL+859/1995 Acesso em 27 ago. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 3531, de 20 de novembro de 1995. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 02 nov. 2012.

BRASIL. Lei 9.459, de 15 de maio de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm Acesso em: 06 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 4.567, de 1998. Brasília, 1998. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1128983&filename=Dossie+-PL+4567/1998 Acesso em 14 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 4.568, de 1998. Brasília, 1998. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1128984&filename=Dossie+-PL+4568/1998 Acesso em 14 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília: Secretária de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, 1998.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1522>

BRASIL. Decreto n.º 4.228, de 13 de maio de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL. Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Brasília, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL. Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 29 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 10678, de 23 de maio de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.683.htm Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei 11.645/2008 (lei ordinária), de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11mar. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 29 nov. 2012.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPPIR Nº 605, de 20 de maio de 2008. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003: 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 nº 10.639/2003. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>.

BRASIL. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR). Subsídios à II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2009f

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em: 06 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

CONVENÇÃO N.111 Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação. Organização Internacional do Trabalho – OIT 1958. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/OIT - Organizao Internacional do Trabalho - Escritrio no Brasil - Discriminao em Matria de Emprego e Ocupao - 2011-07-18.pdf> Acesso 03 agosto. 2015.

CONVENÇÃO relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – 15 de dezembro de 1960. UNESCO, 1960. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino.html> Acesso 04 agosto. 2015.

CONVENÇÃO Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. ONU, 1965. Disponível em [:http://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%20106%20\(XX\)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf](http://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%20106%20(XX)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf) Acesso em: 03 agosto 2015

CONVENÇÃO Nacional do Negro pela Constituinte. Brasília: mimeo, ago. 1986.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> Acesso em 04 agosto. 2015.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul, 2001.

ETNICOGENERO.BLOGSPOT.COM.BR, 2016. [Blog Internet] Consultado em 12/06/2016. Disponível em <http://eticogenero.blogspot.com.br/>

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2004. Resolução CME/BH nº 003, 20 de novembro de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Ministério da Educação**. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: **Ministério da Educação**, julho de 2004a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012 Define diretrizes para o atendimento de
educação escolar para populações em situação de itinerância. 2012

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 08 de 20 de novembro de
2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na
Educação Básica. Relatora: Nilma Lino Gomes. Ministério da Educação. Brasília,
novembro de 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. PORTARIA
SMED Nº 026/2010. Constitui Grupo Técnico de Trabalho para elaboração,
acompanhamento e avaliação de ações educacionais da Política de Promoção da
Igualdade Racial, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2010

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Portaria
SMED Nº 137/2012, que Constitui Grupo Técnico de Trabalho para elaboração,
acompanhamento e avaliação de ações educacionais da Política de Promoção da
Igualdade Racial, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares para Educação
das Relações Étnico-Raciais. Belo Horizonte – 2013. Edição e distribuição. Secretaria
Municipal de Educação. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. PORTARIA
SMED Nº 055/2015 – Altera a Portaria SMED Nº 137/2012, que Constitui Grupo
Técnico de Trabalho para elaboração, acompanhamento e avaliação de ações
educacionais da Política de Promoção da Igualdade Racial, na Rede Municipal de
Educação de Belo Horizonte.

SUBSÍDIOS À II CONAPIR Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Conselho Nacional de
Promoção da Igualdade Racial. 2009. Formulação, edição e distribuição: Secretaria
Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República –
SEPPIR / PR. Brasília – DF.