

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIVÂNIA XAVIER CAVALCANTI COSTA

**A DIRETORA ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROMOÇÃO DA
IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG**

UBERLÂNDIA

2021

MARIVÂNIA XAVIER CAVALCANTI COSTA

**A DIRETORA ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROMOÇÃO DA
IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

UBERLÂNDIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 30/2021/781, PPGED				
Data:	Vinte e oito de setembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[14:05]	Hora de encerramento:	[16:30]
Matrícula do Discente:	11912EDU031				
Nome do Discente:	MARIVANIA XAVIER CAVALCANTI COSTA				
Título do Trabalho:	"O/A DIRETOR/A ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Pedro Barbosa - UFJ; Lucia de Fatima Valente - UFU e Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Barbosa, Usuário Externo**, em 28/10/2021, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/11/2021, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3067183** e o código CRC **27B67CFE**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C837 2021	Costa, Marivania Xavier Cavalcanti, 1967- A DIRETORA ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG [recurso eletrônico] / Marivania Xavier Cavalcanti Costa. - 2021. Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.646 Inclui bibliografia. 1. Educação. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da , 1962-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título. CDU: 37
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Dedico este trabalho às minhas tias Ester Majadas Araujo e Maria Majadas Araujo (*in memoriam*), pelo amor, carinho, dedicação e pelo pontapé inicial para a minha trajetória escolar, oferecido pelo “LAR DA CRIANÇA”.
A Rui Costa (*in memoriam*), pelas contribuições pessoal e intelectual.
À minha família, pelo apoio, força e compreensão

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela rigorosa orientação e pelas contribuições, que culminaram na execução deste trabalho.

Aos membros da banca de defesa Prof. Dr. Pedro Barbosa pelas sugestões e contribuições sobre dialética, marxismo e debate sobre o Movimento Negro e Prof. Dra. Lucia de Fátima Valente pelas sugestões teóricas para o enriquecimento do texto.

Às doutoras Luciane Dias e Ione Gonzaga, pelos calorosos debates e aperfeiçoamento do tema, ao projeto TRASNEGRESSÃO, ao grupo de estudos NEABI/NEPERE pelos estudos teóricos sobre as relações raciais e ao grupo de estudos LAPGE pelas discussões sobre gestão e políticas educacionais.

Às diretoras que responderam aos questionários aplicados, tornando possível a realização deste trabalho.

À Keila Cristina e toda a equipe da escola Municipal Prefeito Camilo Chaves Júnior, pela compreensão das ausências e afastamento para realização desta pesquisa.

Em especial, às amigas Nicelia Ferraz, Gilca Ribeiro, Dalva Gonçalves, Romilda Martins, Rafaela Nogueira, Renata Costa e aos amigos Gercimar Martins, Marcelo Satto, Marcelo Nogueira, Benjamin Xavier, Fabiano e Karlus Ayalla.

Aos professores e colegas do mestrado da Universidade Federal de Uberlândia.

“Perceber-se antirracista implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial.

A capacidade desse sistema de passar despercebido, estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violências que antes do processo de conscientização não seriam questionados”.

(RIBEIRO, 2019).

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral analisar as percepções e perspectivas do/a diretor/a escolar da educação básica da Rede Municipal de Ituiutaba-MG na efetivação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial no contexto escolar. A figura do/da diretor/a será vista nesta pesquisa como o/a aquele que coordena e dirige as políticas educacionais no contexto escolar, no chão da escola. Para a realização deste trabalho apresento uma abordagem histórica da relação entre ideologia e racismo e como a questão da raça e do racismo vão sendo formuladas por meio das teorias pseudocientíficas até chegar ao contexto brasileiro. Abordo ainda o marco referencial da questão racial como políticas pública mediante a mobilização do Movimento Negro, o percurso da implementação das políticas públicas de promoção da igualdade racial no governo de FHC, LULA, DILMA e TEMER e o debate nacional acerca do combate ao racismo, através da realização das conferências de promoção da igualdade racial. A pesquisa realizada recorre ao materialismo histórico e dialético enquanto método e ciência da história que permite olhar a realidade naquilo que ela tem de mais profundo e concreto que são os processos de exploração e exclusão social capitalista, dentre eles o racismo. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e sua metodologia foi composta por pesquisa documental, através do levantamento e consulta de documentos oficiais, tais como: Leis, decretos, resoluções, pareceres e pesquisa bibliográfica. O instrumento de pesquisa para coleta de dados constituiu-se de aplicação de questionário. Os sujeitos de pesquisa foram 12 diretoras de escolas da Rede Municipal de Ituiutaba. A análise dos questionários revelou entre as diretoras uma certa ambivalência em relação a algumas respostas. Apesar das diretoras afirmarem que praticam uma gestão orientada para proposição de uma educação antirracista paradoxalmente suas respostas revelam que elas não detêm um saber aprofundado sobre as políticas de promoção da igualdade racial legisladas para a educação, o que compromete a efetivação e implementação dessas políticas no chão da escola. Percebe-se também uma divergência entre seu papel de liderança frente a essas políticas. Para algumas seu papel é fundamental devido exercer um cargo de liderança dentro da escola (50%), para outras (50%) apesar de terem um papel fundamental para provocar mudanças de postura diante do racismo, consideram que esse papel não se restringe a elas. No entanto essas diretoras têm um papel político e pedagógico importante na perspectiva possibilitar que as leis 10.639/03 e 11.645/08 se materializem nas práticas pedagógicas da escola. Sem uma atuação ativa e fomentadora, por parte do diretor de escola, sobre o debate em torno de questões como o racismo e as políticas de promoção da igualdade racial, deixando sempre a cargo do professor, será difícil reconhecer a escola como um espaço de transformação, onde todos sejam tratados com oportunidades iguais levando à igualdade racial nesse contexto. A temática racial implica em um trabalho consistente, marcadamente conflituoso, mas necessário, sendo importante buscar o conhecimento e formação para que haja mudança de discurso.

Palavras-chave: Políticas públicas; igualdade racial; educação; racismo; gestão escolar

ABSTRACT

This dissertation intends to analyze the perceptions and perspectives of the school principal of basic education of Ituiutaba regarding the introduction of educational policies to promote racial equality in the school context. The principal is seen as the one who coordinates and directs educational policies in the school context. To carry out this work, I approach the relationship between ideology and racism, and how race and racism concepts are constructed through pseudoscientific theories until they reach the Brazilian context. I also address the benchmark of the racial issue as a public policy through the mobilization of the Black Movement, the course of the public policies to promote racial equality in the government of FHC, LULA, DILMA and TEMER, and the national debate on combating racism, through the holding of conferences to promote racial equality. I used historical and dialectical materialism as a method, and science of history that allows us to look at reality in its deepest and most concrete aspects, which are the processes of exploitation and capitalist social exclusion, including racism. This research is qualitative in nature and its methodology consisted of documentary research, through the survey and consultation of official documents, such as: Laws, decrees, resolutions, opinions, and bibliographical research. The instrument for data collection consisted of applying a questionnaire. The subjects were 12 school principals from the municipal network of Ituiutaba. The analysis of the questionnaires revealed a certain ambivalence among the principals in relation to some answers. Although the principals claim that they practice their management oriented towards proposing an anti-racist education, paradoxically, their answers reveal that they do not have in-depth knowledge about the policies to promote racial equality legislated for education, which compromises the actual implementation of these policies. It is also noticed a divergence between their leadership role in relation to these policies. For some, their role is essential because they exercise a leadership role within the school (50%); for others (50%), despite having a fundamental role in causing changes towards racism, they consider that this role is not restricted to them. However, these principals have an important political and pedagogical role in the perspective of enabling laws 10,639/03 and 11,645/08 to materialize in the school's pedagogical practices. Without an active and encouraging role, on the part of the school director, and on the debate around issues such as racism and policies to promote racial equality – some leave it to the teacher –, it will be difficult to recognize the school as a space for transformation, where everyone is treated with equal opportunities leading to racial equality in this context. The racial theme implies a consistent work, markedly conflicting, but necessary, and it is important to seek knowledge and training so that there is a change in discourse.

Keywords: Public policies; racial equality; education; racism; school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMAP	Centro de Apoio Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNCDR/CUT	Comissão Nacional contra a Discriminação Racial da Central Única dos Trabalhadores
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAPIR	Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FACED	Faculdade de Educação
FACIP	Faculdade de Ciências do Pontal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUMZUP	Fundação Municipal Zumbi dos Palmares
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT	Grupos de Trabalhos
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSPIR	Instituto Interamericano pela Igualdade Racial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MJC	Ministério da Justiça e Cidadania
MP	Medida Provisória
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	Pretos, Pardos, Índios

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SELIC	Sistema Especial de Liquidação e de Custódia
SMEEL	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de formação dos participantes	104
Gráfico 2 - Tempo de atuação dos participantes na área da educação	107
Gráfico 3 - Tempo de exercício da função de diretor(a)	108
Gráfico 4 - Atuação do(a) diretor(a) na perspectiva de uma educação antirracista	114
Gráfico 5 - Opinião dos participantes sobre o papel do(a) diretor(a) no enfrentamento ao racismo na escola	117
Gráfico 6 - Conhecimento dos movimentos e políticas para promoção da igualdade racial no campo educacional	119
Gráfico 7 - Informações sobre os movimentos e políticas de promoção da igualdade racial na educação	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tabela 1 Percepção das diretoras em relação a processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola	111
Quadro 2 - Tabela 2 Tipos de processos e/ou práticas racistas	113
Quadro 3 - Domínio sobre normativas pelo enfrentamento do racismo na educação	123

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO.....	16
SEÇÃO 2: RACISMO, IDEOLOGIA E CIÊNCIA: TRILHAS HISTÓRICAS.....	36
2.1 Ideologia e racismo: apontamentos iniciais	37
2.2 Racismo científico e suas implicações na forma de pensar o negro – teorias racialistas desenvolvidas na Europa	43
2.3 A primeira geração de cientistas sociais brasileiros e a questão da raça	45
2.4 Intelectuais brasileiros e a defesa de um país multirracial: mestiçagem e mito da democracia racial	53
2.5 Geração de 1950 e o racismo estrutural	59
2.6 A práxis social negra	61
SESSÃO 3: POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS 1995-2018	65
3.1 As Políticas de Promoção da Igualdade Racial: período de 1995 a 2002	70
3.2 A proposição da institucionalização de programas e de políticas de promoção da igualdade racial: período de 2003 a 2010	75
3.3 Avanços e retrocessos na implementação das políticas de promoção da igualdade racial: período de 2011 a 2018	86
SESSÃO 4: GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÕES RACIAIS: O PAPEL DO/DA DIRIGENTE ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG.....	94
4.1 A direção escolar e a promoção da igualdade racial: análise dos resultados.....	104
4.2 Perfil e trajetória profissional: nível de formação e tempo de atuação na educação e atuação como diretor/a.....	104
4.3 Percepção das diretoras em relação a processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola e na relação das famílias com a escola:.....	110
4.4 Atuação do/a diretor/a na perspectiva de uma educação antirracista – enfrentamento do racismo.....	115
4.5 O/A diretor/a de escola e os movimentos e as políticas de promoção da igualdade racial na educação	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	130

ANEXOS	140
MINUTA DO QUESTIONÁRIO.....	140

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado em educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dentro da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Tem como objeto de estudo o diretor de escola frente às Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial e suas implicações no contexto escolar. O interesse por esse campo de estudo tem suas raízes assentadas em minha trajetória de vida, em suas várias dimensões, ou seja, a social, acadêmica, profissional.

Pinto um pouco o quadro de minha história familiar. Sou nascida na cidade de Capinópolis-MG, a terceira de quatro filhos, progênie de Lourival Xavier Cavalcanti e Maria das Neves Batista. Meus pais eram trabalhadores da zona rural, exerciam atividades temporárias na região como *boias-frias* ou *safristas*, laboravam em plantações de milho, cana e arroz, onde residiram durante parte da minha infância. Semelhantemente aos brasileiros que ganham a vida como trabalhadores temporários, meus pais *boias-frias* ou *safristas* acabam vítimas da população economicamente ativa e estável. Esses segmentos socioeconômicos são esquecidos como cidadãos dotados de direitos perante as políticas públicas do Estado. Assim, minha família acabou sem condições de ter uma residência fixa. Submetidos à ausência de uma profissão que lhes garantisse salários regulares, meus pais tiveram que migrar com nossa família para a cidade de Quirinópolis-MG, para exercerem a mesma função de trabalho temporário. Os acontecimentos se repetiram: trabalho acabado, falta de estrutura financeira, sem emprego, sem moradia etc. Vivíamos como nômades.

Mais uma vez, essa condição nos expulsou para outro município, dessa vez, sem a progenitora, quando eu tinha apenas três anos de idade. Hoje, numa avaliação geral desse momento de minha vida, entendo que a perda que tive prematuramente de minha mãe se deve às condições precárias da vida escassa. Talvez o serviço escasso, rude, forçado, e a pobreza tenham contribuído para sua morte, ainda nova, durante o parto de seu último filho. O fato levou à nossa última parada, em Ituiutaba-MG. Entretanto, de novo, sob a mesma situação caótica de incerteza, ou seja, o nada, e tendo a fome e o relento como expectadores. Ficamos na rodoviária por cerca de dois dias, sentados, sob os cuidados da própria sorte, até irmos parar em uma Instituição Filantrópica que recebia crianças órfãs ou carentes da cidade: *Lar da Criança*.

Apesar de passar por todos esses percursos incertos, mais tarde, o ativismo de causas étnico-raciais e a qualificação acadêmica contribuíram para que eu me tornasse uma profissional da educação, o que me levou, a partir do ano de 2005, a atuar como conselheira da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FUMZUP) – uma autarquia sem fins lucrativos,

mantida com verbas do governo municipal, a qual defende os interesses da população negra, sejam culturais, educacionais, de saúde, de moradia.

Ao lado dessa minha trajetória pessoal-social, recupero, também, minha formação em pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG. Em 2003 coincide com a efetivação da mudança da política educacional, estabelecendo as políticas públicas de promoção da igualdade racial em toda a rede de Ensino, através da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96.). Infelizmente a Universidade ainda não estava preparada para a promoção desse debate. Assim, o debate étnico-racial se deu a partir de 2004, quando entrei em um curso de formação ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Uberlândia, “Formação continuada para a Educação das Relações Raciais”.

O curso debatia as mudanças promovidas pela nova legislação que alterava a LDB, a Lei 10.639/2003, o Parecer CNE /CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004. Essa legislação insere a história e cultura africana nos currículos da rede de ensino, promovendo a importância da necessidade de debater o racismo, preconceito e discriminação na educação, que tantas vezes foi denunciado pela ação do Movimento Negro.

Com a Lei 10.639/03, alterada pela 11.645/08, a educação passa a analisar e reconsiderar os conflitos e contradições que existem no espaço da escola, exigindo uma nova conduta perante esses conflitos, de forma a não alimentar os processos e práticas discriminatórias e as visões estereotipadas da contribuição dos povos negros e indígenas.

Dessa forma, enquanto professora, passei a buscar conhecimentos para colocar em prática uma educação para as relações raciais na qual a diversidade racial contemplada de maneira positiva, fosse balizadora em minha prática pedagógica em sala de aula e fora dela, o que me fez dar continuidade aos meus estudos através do curso de aperfeiçoamento e formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal para as relações raciais da Secretaria Municipal de Ituiutaba-MG. Também passei a aprimorar meus conhecimentos através de participação em Congressos, Seminários e atuando como supervisora do “*Projeto SANKOFA*”¹.

Essa trajetória abriu dimensões entre o conhecimento acadêmico e a atuação política no Movimento Negro da cidade, o que me possibilitou fazer parte do Conselho Curador à frente da Fundação Zumbi dos Palmares², durante oito anos. Essa atuação fortaleceu em mim a

¹ O Projeto¹ ***SANKOFA: A criança negra na escola***, foi um projeto piloto com 50 crianças na faixa de idade entre seis a dez anos, na tentativa de resgatar o nível de aprendizagem e ao mesmo tempo abordar a questão da identidade racial, e se verem retratadas numa identificação de si mesmas.

² **FUNDAÇÃO MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES** criada de conformidade com o artigo 143, da Lei Orgânica do Município de Ituiutaba, de 21 de abril de 1990, se funda na Lei Nº 2.768, de 06 de março de 1991

compreensão de ser uma mulher negra e profissional na busca de outros caminhos necessários ao avanço da temática racial, como bandeira de luta frente a uma sociedade racista e patriarcal. Isso fez com que eu retornasse à Universidade por meio do TRANSNEGRESSÃO, um curso de viés das ações afirmativas ofertado pela Faculdade de Ciências do Pontal (FACIP/UFU), direcionado ao preparo de negros e negras para ingresso em programas de pós-graduação, o qual cursei num período de dois anos. Em 2019 entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestrado da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Em minha atuação enquanto profissional da educação, seja na função de professora ou gestora no contexto escolar, sempre procurei me pautar pela defesa de uma educação antirracista nesse espaço cheio de conflitos e narrativas contrárias. Observo como alguns educadores/as ainda se mostram resistentes a compreenderem a importância do debate racial no chão da escola, alguns por não conhecerem as mudanças provocadas pela nova LDB, a 10.639/03 e a 11.645/08, nos currículos educacionais, outros por se encontrarem na visão de que não existe processos ou práticas discriminatórias na escola. Por outro lado, há aqueles/as que acreditam que as crianças não conseguem perceber as práticas discriminatórias que existem na sociabilidade fora dos muros escolares; alguns conflitos entre as crianças como xingamentos são expressões de brincadeiras sem nenhuma intencionalidade. Dessa forma, no exercício profissional indago a necessidade de se ter uma gestão educacional e escolar comprometida com a ruptura do racismo na educação, pois a não atuação em prol da mudança desses/as educadores/as para a importância de se ter um olhar para a realidade dos conflitos raciais demandados pela diversidade racial que não emerge desse lugar, mas encontra espaço para sua materialização, o que coloca em risco a efetivação de uma educação antirracista sinalizada pela Legislação 10.639/2003, Parecer CNE /CP 03/2004 , Resolução CNE/CP 01/2004 e Lei 11.645/08.

Como o objeto pesquisado não se separa do sujeito que pesquisa, “visto que o homem não é um ser meramente especulativo, que pode sair de si mesmo para fazer ciência” (MORI, 2011, p.21), o interesse por esse tema, encontra sentidos em meus caminhos percorridos, numa relação dialética de construção e reconstrução entre a prática profissional e intelectual, entre a realidade e pensamentos que se formam e se transformam. Nesse movimento de emancipação

contínua surgiu então a motivação por compreender a gestão educacional e as relações raciais, especificamente o/a educador/a que ocupa a função de diretor escolar ou diretora escolar. Refletir sobre esse lugar fez com que algumas questões introdutórias fossem levantadas:

- a) O (A) diretor/a escolar consegue perceber os processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola em relação aos professores, funcionários, alunos e família?
- b) Como o (a) dirigente escolar concebe ou coloca em prática uma educação antirracista e antidiscriminatória para eliminação do racismo no chão da escola?
- c) De que forma o (a) diretor/a escolar analisa e avalia a importância de suas funções no combate à discriminação, ao preconceito e às diversas formas de exclusão que tencionam as relações raciais na escola?
- d) Qual o conhecimento que o (a) diretor/a escolar possui em relação às políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial regulamentadas para combater o racismo na educação e promover a educação das relações raciais como prática pedagógica na escola?

A partir dessas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as percepções e perspectivas do/a diretor/a escolar da educação básica da Rede Municipal de Ituiutaba e suas implicações na efetivação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial no contexto escolar.

Como objetivos específicos, destacamos:

- Situar e compreender a relação entre ideologia e racismo e como a questão da raça e do racismo são abordadas nas teorias científicas até chegar ao contexto brasileiro.
- Situar e identificar ações, medidas e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil no período de 1995 a 2018 e suas implicações no campo da educação.
- Analisar as visões de diretores/as da rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG a respeito do seu papel e atuação frente às políticas públicas de promoção da igualdade racial instituídas no campo da educação básica.

Nesse sentido partimos da premissa de que a invenção do conceito de raça humana acarretou o estabelecimento de uma ideologia que se naturalizou enquanto constructo social para diferenciação entre seres humanos concretos. Tudo isso foi historicamente sedimentado no pensamento e na ideia da distinção do que seja o sujeito negro e o sujeito não-negro.

Apesar de biologicamente o conceito de raça humana ser único, o efeito ideológico na história das sociedades continua a gerar diferenças, a categorizar indivíduos e grupos étnico-raciais em posições de inclusão ou de exclusão. Nas sociedades que foram organizadas por meio da triste experiência do trabalho escravo, o demarcador étnico-racial entre população negra e

não-negra é explícito. Autores como Almeida (2019), Telles (2003), apontam que seres humanos em atitudes e entendimentos determinados pela condição fenotípica acabam recebendo tratamentos desiguais e essa desigualdade desanda em várias problemáticas que estruturam as relações sociais.

Segundo Santos (2009), no contexto da sociedade brasileira é recorrente nos defrontarmos com a população negra em situações de subalternidade. Essa autora pontua que a realidade concreta das situações vivenciadas pela população negra após a abolição da escravatura, não foram contornadas por políticas públicas sociais que lhes dessem uma “maior mobilidade ascendente, o que leva a explicar um tipo de cultura política entre os brasileiros em que predomina o hábito de não reconhecer as práticas discriminatórias ao mesmo tempo em que percebe que algo impede sua mobilidade”. (SANTOS, 2009, p.48).

Desse modo, observa-se que no Brasil existe a imposição histórica do racismo estrutural e institucional que impõe tratamentos desiguais aos não-brancos, a suscitar “a discriminação racial, aumentando a probabilidade de que uma pessoa sofra uma humilhação, viva na pobreza e acabe morrendo com pouca idade”. (TELLES, 2003, p. 301). Todo esse processo, segundo Almeida (2019), parte do processo político e histórico, que conecta na subjetividade das pessoas as práticas raciais para que considerem como normalidade ou naturalidade esse tipo de tratamento que conta com a efetivação das estruturas políticas e econômicas, reforçadas pelas instituições sociais e culturais.

Santos (2009), define como racismo institucional

O fracasso de uma organização para promover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista que causa desvantagem à pessoa. (SANTOS, 2009, p.50).

Almeida (2019), salienta que o racismo institucional funciona como um reforço das desvantagens e privilégios com base na raça, sendo mais difícil sua identificação, pois é carregado de sutileza e muitas vezes seu ato passa imperceptível visto que “as instituições são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais”. (ALMEIDA, 2019, p.38).

Nesse sentido, Almeida (2019) afirma que as instituições são a materialização das determinações formais da vida social e por fazerem parte da sociedade deslocam para si os conflitos existentes na sociedade, o que supõe que os conflitos raciais são parte das instituições.

Dessa maneira, a desigualdade racial acaba sendo uma característica da sociedade e seus mecanismos são utilizados para imposição de interesses políticos e econômicos.

O racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (...) o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. (ALMEIDA, 2019, p.47).

Assim, por ser estrutural, nem sempre a racionalidade do racismo é percebida pelos brasileiros, muitos ainda se encontram no pensamento de que

O Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo a discriminação sofrida por negros e não brancos, em geral, apenas uma questão econômica e ou de classe social sem ligação com os mitos de superioridade e inferioridade raciais. Nesse sentido, os negros, os indígenas e outros não brancos são discriminados por serem pobres, negros e brancos da classe média ou negros e brancos ricos não se discriminam entre si tendo em vista que pertencem a classes econômicas iguais. (MUNANGA, 2017, p.34).

Mas essa não é a materialidade concreta dos fatos percebida por vários autores que analisam as relações raciais na sociedade brasileira³. Como observa Almeida (2016, p.23) “o racismo é uma relação que se estrutura política e economicamente” e, desse modo, a categoria raça se faz importante para o estudo das desigualdades que ainda se encontram tão presentes e conflitantes em nosso país.

Santana (2013) destaca que raça é uma categoria analítica indispensável para analisar os processos de discriminação e desigualdade baseados na cor, pois raça revela que essas categorias são efetivamente raciais e não apenas de classe, já que raça é cientificamente uma construção social que deve ser percebida no contexto das relações sociais.

³ JACCOUD, Luciana Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Tradução Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. Brasília: IPEA, 2002. HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979. ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: Aquino, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceito Na Escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: SUMMUS, 1998. p.73-91.

Entretanto, para Felice (2011) as literaturas e estudos sobre raça e classe contribuíram para essa interpretação, pois ao tratar a discriminação no Brasil apenas como questão de ordem econômica e ou de classe social, foi também construída historicamente por estudos que trataram raça separada de classe o que faz com que sua interpretação seja um campo instaurado em controvérsias, ambiguidades e tensões. Por isso, Almeida (2019) explica que classe e raça são elementos sobredeterminados e, assim sendo, não existe consciência de classe sem consciência do problema racial, pois uma não esgota a outra e nem se esgota na outra, elas se interpenetram, não se contrapondo.

Assim como em Santana (2013), Felice (2011) e Almeida (2019), encontramos também em Gomes (2006), argumentos sobre a importância de os estudos sobre relações raciais analisarem raça e classe no mesmo grau de importância. Gomes (2006), explica que:

No Brasil temos diversas ordens de desigualdades que se desenvolveram, poderíamos dizer em paralelo. A desigualdade econômica é um fato, não ajuda para compreender o problema supomos que ela sobrepõe as demais formas de desigualdades com as quais convivemos. O dilema da questão racial alimenta desigualdades que são específicas da forma hierarquizada como compreendemos as diferenças fenotípicas e culturais, gerando associações entre traços diacríticos como forma do nariz e do cabelo (para citar dois exemplos), crenças ou manifestações culturais (uma é mais verdadeira e civilizada que a outra) e características intelectuais e morais (se a pessoa tem tal cor, logo é menos capaz de aprender, ou tendencialmente desonesta). Assim, devemos atentar para que se tais desigualdades são de ordem distintas e paralelas (caminham lado a lado, não sendo uma mais importante que a outra. (GOMES, 2006, p.132-133).

Nesses termos, pensar as relações raciais implica compreender o contexto social e racial sem desconsiderar suas conexões diretas com o racismo, pois para a população negra e não branca suas consequências estão umbilicalmente ligadas, determinando o lugar que devem ocupar na sociedade. É o termo raça que nas relações sociais brasileiras, informa que características físicas como “cor da pele, tipo de cabelo, entre outros influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2004, s/p).

Em vista disso, o movimento negro e organizações civis, reconhecendo como o termo raça interfere no lugar que a população negra ocupa nas relações sociais, passa a ressignificar este termo na esfera política, como valorização, reconhecimento enquanto identidade de luta e resistência legados pelo povo africano.

Silva (2017) denuncia que a escola tem sido o *locus* preferencial para o surgimento de humilhação racial precedidos da vergonha que na maioria das vezes impede a convivência. A

constância da repetição dos xingamentos cristaliza as formas de se ver e atuar no mundo. Essas representações negativas, imprimem um olhar negativo de si mesmo.

Vivemos em uma sociedade indiscutivelmente racista, baseada em construções que inferiorizam um segmento racial, por isso é possível imaginar que essas concepções interferem na atuação dos profissionais da educação ao pensarem a educação das relações raciais. Isso porque nossa representação social é construída a partir de programas que condicionam nosso comportamento e o do grupo social ao qual vivemos. (RODRIGUES, 2010, p.4.)

Jaccoud e Beghin (2002), em sua pesquisa sobre “*Desigualdades Raciais no Brasil*”, expõem que em relação aos indicadores educacionais, as desigualdades entre negros e brancos atingem uma intensidade e estabilidade ao longo do tempo e que esse distanciamento entre eles tem se mantido constante desde os tempos dos pais e dos avós desses jovens em uma diferença de dois anos a menos para os jovens negros em relação de estudo do que os jovens brancos. As autoras reconhecem que essa distância de escolarização entre os jovens acarreta grande prejuízo para a população negra e para a sociedade como um todo. Isso se torna preocupante visto que a educação tem importante papel para o acesso das pessoas a salários e empregos melhores e para “a constituição da subjetividade e da identidade individual e coletiva”. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p.65)

Assim como a ação social é fruto da ação humana, desse modo, representações que se tem do outro podem ser ressignificadas e transformadas pelos resultados das lutas que contrapõem o estabelecido, pois os conflitos e antagonismos podem sofrer ações modificando os padrões e regras impostos por outros sentimentos como a reparação, respeito e reconhecimento. Dessa forma “a mesma escola que reproduz a dinâmica social dominante, com destaque ao racismo pode ser espaço de transformação e inversão da lógica imposta”. (RODRIGUES, 2010, p.26).

A partir dessa compreensão, pontua-se a importância de se reeducar para as relações étnico-raciais. Assim,

A expressão étnico –racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e o padrão estético e cultural branco europeu. Porém a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta por negros (de acordo com o censo do IBGE) não tem sido suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a

brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (Brasil, 2004, s/p).

Mediante a todos esses fatos, compreendê-los é importante porque abre-se a possibilidade de contrapor os mecanismos que reproduzem o preconceito e discriminação racial dos sistemas institucionais e é esse caminho que sugere a desconstrução do racismo por meio das políticas públicas de igualdade racial.

Entende-se por políticas públicas “aquelas de Estado visando definir fins, por objetivos traçados e os meios por intermédio do poder e dos recursos disponíveis para a realização da ação. (NEY, 2008, p.18). Já como política educacional consideraremos aquelas que dizem “respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. (SAVIANI, 2008, p.7).

Para Rodrigues (2010), as políticas educacionais partem de iniciativas e ações do governo que utilizam os mecanismos à disposição do Estado para atender as demandas sociais, englobando um conjunto de leis, programas, que visam atender os interesses públicos buscando o alcance das metas e objetivos definidos e politicamente determinados pelo poder público.

Assim, interessam nesse estudo, as políticas públicas educacionais de iniciativas para a educação que emergem como intervenção do Estado para o enfrentamento dos processos e práticas racistas que envolvem a educação. Entendemos que a intervenção do Estado é necessária para se garantir a igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Essas políticas que inserem a questão racial como políticas públicas, contaram com o tensionamento do que o filósofo Antônio Gramsci (1891-1937) chama de dois braços, a Sociedade Política (Governantes) e a Sociedade Civil (representada pelo movimento negro, pesquisadores, intelectuais, outras organizações civis), mesmo que essas políticas não tenham sido pensadas como prioridade em um primeiro momento por todos, mas é preciso reconhecer, que a “representação social que uma sociedade constrói determina aquilo que essa mesma sociedade elegera como demandas prioritárias e que nem sempre corresponderão a igualdade entre seus membros”. (RODRIGUES, 2010, p.27).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais essas políticas trazem as seguintes metas a serem perseguidas:

- O direito de negros e indígenas reconhecerem suas contribuições na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva seus pensamentos;

- Os direitos dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros a cursarem todos os níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas orientados por professores qualificados para as diferentes áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. (Brasil, 2004, s/p).

Nesse sentido, entendemos que essa tarefa está posta para todos os envolvidos com o propósito de educar para a transformação, principalmente o/a diretor/a, pois consideramos que está à frente dessa função como gestor educacional. A figura do/da diretor/a será vista nesta pesquisa como responsável por coordenar e dirigir as políticas educacionais postas para o chão da escola. Dessa maneira, a partir dessa compreensão, partiremos de alguns aspectos de visões que permeiam a gestão, para se compreender o significado de gestão escolar/administração escolar e o papel que se impõe ao educador à frente dessa função como diretor/a.

Para Saviani (2008) a ação desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material. Assim, a ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições materiais. Partindo da reflexão de Saviani, verifica-se que a função do/da diretor/a parte das condições materiais que esbarram na problemática que envolve a escola e suas condições materiais de sucesso e tem sido imposta pela lógica da eficácia e eficiência da escola invadida pela ideologia empresarial, negando seu papel educacional.

Paschoalino (2017), explica que as transformações na política educacional (descentralização financeira, administrativa e pedagógica), trouxeram grande responsabilidade para o nível local, por meio de transferência de ações e processos de implementação atribuindo grande relevância à gestão escolar. Essa ótica empresarial na escola imprimida por meio da busca pela qualidade total tem imputado ao/a gestor/a escolar uma busca por desempenho melhor das escolas, sem levar em conta as singularidades e particularidades em que a escola enfrenta em seu cotidiano de lutas e entraves como o racismo, sendo a preocupação central deslocada para como a administração escolar desempenha o seu papel para coibir gastos ou como tem utilizado racionalmente seus recursos.

Segundo Paro (2015), o termo administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da coisa administrada, contudo esse conceito abrange também os vários setores ou os vários locais que a ela se referem (administração do pessoal, administração de material, financeira, atividades meio, atividades fins). Dessa maneira, significa que o ato de administrar a escola abrange uma mediação que incorpora

também serviços de secretaria, atividades que dão sustentação às atividades pedagógicas, como o processo ensino-aprendizagem.

Paro (2015) argumenta que o/a diretor/a escolar não deve ser visto/a pela concepção de ser gerente. Para ele na sociedade capitalista gerente é quem controla o trabalho alheio, por isso precisa de gerência. Desse modo, o trabalho do/a diretor/a tem que estar aliado aos objetivos da escola que é de formar pessoas autônomas. Gerente é a negação do ato educativo. O/A diretor/a precisa ser aquele/a que coordena o trabalho de trabalhadores, professores e alunos. “Assim, o diretor tem que ser necessariamente um educador. É uma relação radicalmente política, que consiste em ter aliados, em convencer o outro, ser um educador é a forma de buscar a eficiência na escola. (PARO, 2015, p.27).

A função do/a diretor/a então é um ato político e pedagógico e sua atividade educativa consiste em uma prática escolar que se faz entre o administrativo e o pedagógico na escola.

Segundo o Guia do Diretor Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o/a diretor/a escolar deve:

Responsabilizar-se, antes de tudo, pelas ações de natureza pedagógica, colocando-as como eixo de seu trabalho. Essas ações dizem respeito à gestão do Projeto Pedagógico da Escola, do Currículo, do Plano de Intervenção Pedagógica, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, a questão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar. (2018, p.14).

Assim, mesmo que os/as professores/as, coordenadores/as estejam envolvidos na ação pedagógica dessas atividades, a responsabilidade direta sobre elas é da competência de quem dirige a Escola, ou seja, o/a diretor/a. Dessa maneira, nesta pesquisa observaremos o/a diretor/a escolar em suas ações de natureza pedagógica como responsável direto para efetivar o debate étnico-racial na escola. Pois o/a diretor/a é aquele que ocupa o mais alto posto de poder na instituição, é aquele/a que é reconhecido/a por cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, portarias, resoluções, programas, projetos e orientações que são postas pelas políticas educacionais e escolares no interior da unidade de ensino.

Considerada a função do mais alto nível que envolve uma linha superior e geral de conduta, com a capacidade de liderança para escolha da filosofia e política de ação, assim direção é um todo maior e superior, do qual a administração faz parte. Em certo sentido a direção contém a administração e simultaneamente lhe é mais abrangente. A direção engloba administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente. Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário

para fazer-se responsável última pela instituição, ou seja, para garantir seu funcionamento de acordo com uma filosofia e uma política de educação. (PARO, 2015, 39).

Contudo, o/a diretor/a encontra à sua frente determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral, mas não se pode ignorar que a escola “é o lugar privilegiado da ação do/a diretor/a e que ele/ela também deve ter em mente a educação como o fim a qual a direção deve servir (PARO, 2015, p.45) à produção de um ser humano histórico.

No entanto, essa não é tarefa fácil, visto que esse papel está ligado a vários tipos de contradições que se vinculam à concepção das políticas neoliberais, dado que:

Sua formação, atribuições, a atuação prática foram concebidas para ser simples gerente, sem nenhuma explicitação, nem reflexão a respeito da sua característica política, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática. (PARO, 2015, p.110).

Consideraremos que diante dessa perspectiva, o/a diretor/a escolar deverá ser um bom articulador, para colocar em prática as políticas educacionais de igualdade racial direcionando-as para o foco central do fazer da Escola que são o ensinar e o aprender.

Trouxemos até aqui uma breve introdução envolvendo memorial e a contextualização da temática partindo de uma construção dialética apresentando como o racismo é reverberado e mantido pelos seus mecanismos de atuação, agindo em forma de desigualdades racial e social na sociedade e na educação. Abordamos a mudança na política educacional e relação étnico-racial e iniciamos alguns apontamentos a respeito do papel do/da diretor/a diante das mudanças políticas.

O que podemos compreender como relevância deste trabalho é que ele poderá contribuir para a formação continuada de profissionais da educação e gestores/as, a fim de que compreendam a realidade escolar no que diz respeito às relações étnico-raciais, e possam perceber as contradições que as políticas educacionais de promoção da igualdade racial, por vezes, expressam. Sobretudo por isso, faz-se importante analisar as contradições existentes entre o que é executado e implementado no chão da escola a partir da figura do (a) dirigente escolar.

Conscientes do desafio investigativo do estudo das políticas públicas no que tange ao ofício de buscar explicações coerentes a respeito do tema proposto e, a partir daí, criar um ponto de partida entre a relação do/a diretor/a escolar e as políticas públicas educacionais de promoção

da igualdade racial no espaço educativo, optamos por utilizar literaturas marxistas que dão foco ao materialismo histórico-dialético.

Partimos, então, dessa base epistemológica para compreensão do real e do conhecimento entre o sujeito e o objeto e as categorias que emergem dessa relação dialética-social e das práxis pedagógicas no ambiente escolar. Entendemos que o materialismo histórico-dialético preconiza a concepção materialista da realidade, para, por meio desse método de análise da dialética, abordar os fenômenos sociais de maneira mais científica e abrangente, no sentido de descobrir as leis objetivas mais gerais que regem as relações sociais.

Marx (1985), ao realizar o estudo da sociedade capitalista, parte dos fatos reais da realidade histórica e concreta como fundamento para compreensão das relações sociais em que os seres humanos realizam entre si e a natureza. Ou seja, no contexto da sociedade capitalista são relações antagônicas que as classes sociais manifestam no conjunto de suas atividades econômicas, culturais e políticas sempre em permanentes conflitos. A inteligibilidade de seu pensamento capta as nuances do processo de contradição que existe nessas relações intrínsecas na sociedade capitalista em suas infraestruturas⁴ sociais e superestruturas⁵ sociais.

Desse modo, o autor preconiza que ao produzir conhecimento das relações historicamente produzidas pelos homens, o materialismo histórico dialético, se configura como uma filosofia que adquiriu escopo de uma ciência sociológica, pois observa, reflete e descreve como é a vida e a convivência em sociedade, bem como sua evolução histórica como também a prática social dos seres humanos em seu cotidiano.

Para captar todo esse processo da materialidade do mundo social, principalmente nas formas de produção e reprodução socioeconômica, cultural, política e luta pelo poder político, Marx, faz uso da metodologia dialética como instrumento principal para entender a realidade do mundo.

A dialética, enquanto método analítico, já se fazia presente na filosofia clássica pelos gregos Platão e Aristóteles, através da técnica da discussão, ressaltando o aspecto do contraditório que ocorre na transformação homem-natureza, “ao mesmo tempo que se transforma em outro, é único, e múltiplo, imutável e passageiro”. (TRIVIÑOS, 1995, p.53). Porém, é do filósofo alemão Hegel que a partir da chamada Idade Contemporânea, a concepção

⁴ Tratam-se das forças de produção, compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores (onde se dão as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados). Trata-se da base econômica da sociedade, onde se dão, segundo Marx, as relações de trabalho; estas marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista.

⁵ São o fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Tratam-se da estrutura jurídico-política e da estrutura ideológica (Estado, Religião, Artes, meios de comunicação etc.).

lógica da dialética, na qual um objeto pode ser igual e diferente ao mesmo tempo, em um processo contínuo de transformação, seguido por momentos que se modificam, em processos contrários de afirmação, negação e superação, chamados de tese, antítese e síntese, que Marx desenvolve o materialismo histórico. Desse modo, para a filosofia marxista “a contradição é o motor do processo de transformação do real. O movimento de evolução e transformação por contradição constitui o processo dialético”. (MORI, 2011, p.33).

Mas, mesmo partindo da filosofia hegeliana, Marx se opõe ao seu método. De acordo com o entendimento de Mori (2011), Hegel projetava o movimento tanto no real como no pensamento, no mundo das ideias, o que fez com que Marx discordasse dele e concebesse que a metafísica de Hegel seria a mistificadora da dialética, pois colocava o real de cabeça para baixo. Portanto, seria necessário então, em um sentido inverso, destrinchar o real no movimento e na contradição para compreender as forças motoras sociais que regem as relações sociopolíticas entre seres humanos.

Dessa maneira Marx (1985), ressignifica a dialética de Hegel, situando que seu método era oposto ao hegeliano por seu fundamento. Segundo ele “Hegel transforma o processo de pensamento como um sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real e o real é apenas a sua manifestação externa”. (Apud. MORI, 2011, p.33.)

Na mesma linha de raciocínio de Mori (2011), Triviños (1995) explica que o materialismo dialético marxista não é “só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas”. (TRIVIÑOS, 1995, p.53).

Assim, observamos através de Triviños (1995) que a dialética do materialismo apontado por Marx, configura sua base filosófica, que sustenta com coerência explicações lógicas e racionais para o estudo da natureza, da sociedade e do pensamento mediante uma abordagem científica do real mediada pela prática social da humanidade, não se detendo apenas nas partes e sim na totalidade dos fatos.

Nessa ótica, entende-se que o materialismo parte das ciências, para postular seu conhecimento sobre o mundo e parte da dialética para captar o movimento de transformação da matéria efetivada pela ação da práxis humana e nesse sentido o materialismo é dialético e histórico, pois se encontram indissociavelmente.

Para Almeida (2016), um dos renomados estudiosos das relações raciais no Brasil contemporâneo, o marxismo é um processo que se exprime pela radicalidade de pegar as coisas pela raiz. Na sua opinião, o marxismo não deixa escapar absolutamente nem um fenômeno que se passa numa organização social como a sociedade capitalista. Ou seja, de acordo com o

referido autor, Marx conseguiu capturar que as bases estruturais das sociedades capitalistas se sustentam por formações socioeconômicas e pelas relações de produções que são estabelecidas pelos homens e estes as mudam de acordo com seu modo de produção. Dessa maneira, outras relações sociais vão sendo incorporadas, em consonância com os meios de produção dessa nova organização social. Algumas dessas relações são estabelecidas por meio da opressão e do poder como princípios propulsores da racionalidade do mundo.

Por isso, Almeida afirma que o racismo é uma constituição das sociedades contemporâneas como um elemento integrante da “organização econômica e política da sociedade”. (ALMEIDA, 2019, p.20).

Na perspectiva de Almeida (2019) o racismo representa uma normalidade que estrutura as relações sociais e não uma anormalidade ou patologia. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. (ALMEIDA, 2019, p.21). Para ele, “o racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente.

Assim, ao analisar o trecho acima, podemos entender que o racismo sendo uma relação social, enraizada na sociedade pelo modo de produção capitalista escravista, tem em seu interior os conflitos e tensionamentos que permeiam as formas de exploração da classe trabalhadora estudadas por Marx.

Desse modo:

Se é possível dizer que o marxismo permite uma compreensão científica da questão racial, também se pode afirmar que a análise do fenômeno racial abre as portas para que o marxismo cumpra sua vocação de tornar inteligíveis as relações sociais históricas em suas determinações sociais mais concretas. Os conceitos de classe, estado, imperialismo, ideologia e acumulação primitiva, superexploração, crise e tantos outros ganham concretude históricas e inteligibilidade quando informados pelas determinações raciais. Nesse sentido, é importante dizer quão essencial o estudo das relações raciais é para a compreensão das especificidades de cada formação social capitalista, especialmente nos países da América, do Caribe, da África e da Ásia. (ALMEIDA, 2016, p.27).

Depreende-se, pois, que o racismo é um processo histórico, como afirma Almeida (2019) porque é estrutural e sua dinâmica está ligada às peculiaridades de cada formação social que se manifesta de forma circunstancial e em conexão com as transformações sociais. E cada formação social traz um sentido diferente para essa relação social em diferentes circunstâncias

históricas. O que positivou diferentes interpretações e sentidos sobre o conceito de raça, que será apresentado na seção-1, como raça conceito utilizado na Biologia e Botânica, desloca-se em outro sentido para separar em categorias a diversidade humana, e mesmo não sendo um termo biológico e científico, foi endossado por diversas teorias pseudocientíficas ou estudos da *raciologia* para explicar a diversidade humana, criando um imaginário simbólico de classificação, hierarquização e diferenciação entre seres humanos em três raças (negra, branca e amarela). Assim, os atributos: inferiores, degenerado, criminalidade, estupidez, forma de pensar o *outro* – “constituíram-se em visões de mundo que continuam enraizadas nas relações de poder e dominação, nas relações cotidianas e formatam as representações que se tem sobre o *outro*, em destaque o ser *negro*”. (FILICE, 2011, p.74).

Desse modo, ao analisar o entendimento do/da dirigente escolar sob as políticas de promoção da igualdade racial, sob o enfoque do materialismo histórico e dialético, buscando nele sua contribuição científica de análise da realidade, deve-se ter por norte que a formação social desse(a) dirigente constitui-se nesse imbricado processo de transformações sociais, e sua prática pedagógica pode se constituir conflituosa ou conformista com a situação política, de forma complementar ou contraditória.

Nessa conjuntura, se faz necessário entender que racismo, preconceito e discriminação são categorias originárias de raça e classe por ser um conceito carregado de ideologia como salienta Almeida (2019) e reiterado por Munanga (2003, p 4) que explicam que raça esconde a relação de poder e dominação, sob a forma apresentada como categoria biológica, dando um sentido etno-semântica, variando seus usos e sentidos conforme determinado pela estrutura global da sociedade pelas relações de poder que a governam. Desse modo, é imprescindível buscar na teoria, a reflexão para analisar esses fenômenos da realidade concreta, que convergem em ações tão diferentes, em uma luta contra o preconceito e a discriminação, tão necessário o seu combate para que a democracia seja estabelecida.

Dessa maneira, ao realizar uma revisão literária na obra de Marx e de alguns autores/as citados acima é que esta pesquisa se ampara no materialismo histórico e dialético. Principalmente, reafirmar as contribuições dessa corrente teórica para o estudo das políticas públicas de promoção da igualdade racial, considerando a sua real existência a partir da sua relação com os atores sociais em questão: os/as dirigentes escolares. “O materialismo histórico é a pedra de toque do pensamento, não o contrário” (DEVULSKY, 2016, p.26). Assim, este trabalho não trata de buscar ou apontar verdades mas de percorrer um caminho onde explicações coerentes, lógicas e racionais para o entendimento do papel do/da dirigente escolar em relação

às políticas públicas de promoção da igualdade racial no campo da educação sejam constatadas por base empírica dialogando com esse importante método científico.

Orientados por essa abordagem epistêmica, buscar analisar as percepções e perspectivas do/da diretor/a frente às políticas públicas de promoção da igualdade racial orientadas pelas Leis (10.639/2003 e 11.645/2008), abre um caminho para compreendermos o papel do/da gestor/a educacional e escolar frente a essas políticas. Abrir esse caminho se configura um passo importante para a construção da necessidade de promover uma gestão educacional mais democrática na sociedade, pois aponta vertentes para refletir as desigualdades raciais e sociais que ainda permanecem dividindo uma hierarquização de raça, classe e gênero no Brasil.

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa por entender que esta ajuda a captar verdades e interesses locais e como eles se relacionam com a dinâmica do mundo, permitindo descrever a realidade dos fenômenos sociais e do movimento da práxis desses atores sociais envolvidos, desvendando significados, valores, suas crenças, atitudes na condução desses aportes legais, que Minayo (1994) “considera como fenômenos humanos como parte da realidade social, através do seu agir, do pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 1994, p.21).

Desvendar e interpretar a realidade social a partir desses fenômenos sociais, através da pesquisa qualitativa, permite refletir as estruturas sociais de poder em determinados contextos históricos políticos estabelecidos como realidade concreta. Silva (2007) fundamenta que a:

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. *É descritiva.* Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, 2007, p. 24).

A pesquisa qualitativa considera o processo real dos fatos da realidade para, a partir daí, interpretar o movimento dessas relações sociais produzidas nos contextos sociais. Groulx (2008), considera que o procedimento qualitativo traz um novo paradigma de análise e interpretação, uma nova visão, um novo questionamento permitindo reconceituar as problemáticas sociais. Esse novo sentido de refletir sobre os problemas sociais permite repensar

o estudo das necessidades não mais mensuradas por indicadores, mas segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida.

Nessa perspectiva, levando em conta as especificidades do/da dirigente escolar, e compreendendo-o/a como sujeitos que se constituem nessas relações, buscou-se fazer um contraponto de suas ações, a partir das pesquisa documental (leis, pareceres e normativas) e das colocações dos aportes teóricos (pesquisa bibliográfica) refletindo se essas ainda são permeadas pela visão ideológica do mito da democracia racial, da mestiçagem ou de raças hierarquizadas, ou se conseguem atuar numa linha proativa de uma educação antirracista.

Do ponto de vista de seus objetivos se deu a pesquisa exploratória e descritiva. Mais uma vez, Silva (2007) contribuiu com a pesquisa ao explicitar que:

A Pesquisa Exploratória: visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico: entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso. *A Pesquisa Descritiva:* visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Requer o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento (grifos do autor). (SILVA, 2007, p. 25).

Quanto aos procedimentos técnicos contou-se com a pesquisa bibliográfica, levantamentos que foram necessários para coletar as informações que abordam a pesquisa. Nessa perspectiva, tem-se a afirmação de Silva (2007):

Do ponto de vista dos *procedimentos técnicos* pode ser: *Pesquisa Bibliográfica:* utiliza material já publicado, constituído basicamente de livros, artigos de periódicos e atualmente com informações disponibilizadas na Internet. [...] A técnica bibliográfica visa encontrar as fontes primárias e secundárias e os materiais científicos e tecnológicos necessários para a realização do trabalho científico ou técnico-científico. (SILVA, 2007, p. 26).

Como recurso utilizado para coleta de dados optou-se pelo questionário, com questões de múltiplas escolhas. O questionário segundo Lakatos e Marconi (1990) pode assim ser definido:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 195).

E, segundo os autores:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 195).

Desse modo, em decorrência da pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19, não foi possível estabelecer um contato presencial. O primeiro contato foi realizado por meio de telefonema explicando a importância da pesquisa. Após as apresentações devidas, foi pedido a participação no preenchimento do questionário. Após consentimento por telefone, anotado o endereço eletrônico e do *whatsapp*, uma carta-convite foi enviada por *e-mail* aos profissionais que ocupavam o cargo de dirigentes escolares para participação da pesquisa de campo para coleta de dados. Na sequência foi enviado um *link* por *whatsapp*, onde se encontrava o questionário para que pudessem responder. A ferramenta esteve disponível para acesso durante 50 dias.

A elaboração de um questionário é importante, pois, “requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, deve-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas [...]”. (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 196).

Nessa perspectiva, a pesquisadora utilizou a ferramenta ‘*Google forms*’, para confecção do questionário. Esse recurso facilita a tabulação dos dados, pois a própria ferramenta já conduz as respostas em forma de gráficos e tabelas, tem custo zero, facilidade de o respondente possa preencher o questionário da maneira que lhe for mais conveniente em relação ao tempo e ao

local, além de facilitar a interpretação dos dados. Os dados aqui apresentados foram coletados em novembro/dezembro de 2020. Assim, os resultados obtidos serão expostos pelas ferramentas metodológicas que adotamos em formas de gráficos e quadros.

A Rede Municipal de Ensino atende desde a educação infantil até o ensino fundamental. O município conta com vinte e duas escolas da rede municipal, sendo que cinco delas estão localizadas na zona rural. Foram enviados questionários *on-line* aos dirigentes escolares dessas 22 escolas, sendo que desse total, doze foram respondidos, o que corresponde a um percentual de 54% das respostas obtidas em relação ao total de questionários aplicados.

Dentre essas escolas, três oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo⁶; duas oferecem a Educação Infantil e Ensino Fundamental 1; seis oferecem ensino à Educação Infantil e apenas uma instituição oferece apenas o Ensino Fundamental 2.

Os sujeitos da pesquisa foram dirigentes de escolas municipais da cidade de Ituiutaba-MG. Na apresentação dos dados será assegurada a não identificação desses/as diretores/as.

O questionário contou com questões objetivas de múltiplas escolhas, preservando a identidade do sujeito pesquisado. As perguntas dos questionários seguiram um roteiro com tópicos guias (anexo 1) com os seguintes temas: nível de formação dos participantes; tempo de atuação dos participantes na área da educação; tempo de exercício da função de diretor/a; atuação do/da diretor/a na perspectiva de uma educação antirracista; opinião dos/das participantes sobre o papel do/da diretor/a no enfrentamento ao racismo na escola; conhecimento dos movimentos, normativas e aportes legais de combate ao racismo na educação; informações sobre os movimentos e políticas da igualdade racial na educação.

Além desta primeira seção introdutória, a dissertação se encontra estruturada em outras três seções, mais a conclusão.

Na SEÇÃO 2 - RACISMO, IDEOLOGIA E CIÊNCIA: TRILHAS HISTÓRICAS, localizamos a discussão entre ideologia e racismo; em seguida traçamos um percurso sobre as produções teóricas e científicas do pensamento europeu sobre as relações raciais entre os séculos XVI ao XVIII, as quais inauguraram o denominado ‘racialismo científico’. Ainda explicitamos como repercutiram suas ideias na forma de pensar o negro pela Europa até alcançar o contexto brasileiro na atualidade.

⁶ Na rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG, assim como em todo o Estado de Minas Gerais, para efeito de organização pedagógica e administrativa, há uma divisão no ensino fundamental em Ensino Fundamental 1, que abrange os cinco primeiros anos dessa etapa de escolarização; e o Ensino Fundamental 2, que abrange do 6º ao 9º ano dessa etapa de escolarização.

Na **SEÇÃO 3 - POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS 1995-2018**, buscamos situar e identificar o processo de construção e implementação das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 a 2018) e seus desdobramentos no campo educacional.

Na **SEÇÃO 4 - GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÕES RACIAIS: O PAPEL DO/DA DIRIGENTE ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG**, apresentamos os resultados de análises que discutem a percepção e perspectivas dos/das diretores/as frente aos processos e práticas racistas no ambiente da escola mediante as políticas de promoção da igualdade racial no contexto escolar, na Rede Municipal de Ensino de Ituiutaba-MG.

Finalmente, tecemos as considerações finais, sintetizando a pesquisa, conclusões e proposta.

Registramos, ainda, a nossa compreensão quanto à importância de estudos como o que ora se apresenta, na perspectiva do fortalecimento de pesquisas que envolvem a gestão da educação básica, principalmente em relação à atuação desses gestores e à educação das relações raciais no espaço escolar. Esta pesquisa vem, pois, se somar aos poucos trabalhos que analisam essa temática e a função do gestor perante o combate ao racismo através de uma educação continuada antirracista, que ainda é um espaço a ser preenchido no campo da gestão educacional.⁷

⁷ No campo da investigação das relações raciais e gestão, encontramos os seguintes trabalhos; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das Relações Raciais no Distrito federal: desafios da gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília 2010. FILIPE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação brasileira**. A cultura na implementação de políticas públicas. Campinas/SP: Autores associados, 2011. SANTANA, Malsete Arestides. **Relações Raciais e Gestão Escolar**. EDUFMT, Cuiabá: MT, 2013.

SESSÃO 2 - RACISMO, IDEOLOGIA E CIÊNCIA: TRILHAS HISTÓRICAS

*A sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo*⁸

Neste primeiro capítulo, nos propomos a discutir, num primeiro momento, a relação entre ideologia e racismo e, em seguida, analisamos como a questão da raça e do racismo é abordada em teorias científicas a partir do século XVI no contexto europeu até chegar às terras brasileiras.

Para tanto, inicialmente analisamos a relação entre ideologia e racismo. Em seguida situamos como algumas produções teóricas e científicas do pensamento europeu entre os séculos XVI e XVIII inauguraram o denominado ‘racialismo científico’. Na sequência, apresentamos como o racismo científico repercutiu suas ideias na forma de pensar o negro, pela Europa, reforçando e criando o ser negro e o ser branco nas construções sociais e científicas. Mais adiante, expomos como o mosaico de teorias racialistas influenciaram o pensamento científico social brasileiro durante o século XIX, formando a primeira geração de cientistas sociais e intelectuais que acabou desenvolvendo um pensamento social bastante subordinado ao pensamento Europeu. Continuando nossas análises, abordamos o pensamento social brasileiro e suas articulações na defesa de um país mestiço, garantido pela política de branqueamento e a forte ideia da democracia racial, ao mesmo tempo em que trazemos a contra narrativa ao mito da democracia racial preconizado pelos cientistas sociais da geração de 1950. Finalmente, mostramos a práxis social negra como ação de identidade, pertencimento e resistência contra o preconceito, racismo e discriminação racial.

2.1 Ideologia e racismo: apontamentos iniciais

A partir da leitura sobre “O que é Ideologia” (2008), da filósofa brasileira Marilena Chauí (1941-), depreendemos que esse conceito envolve:

Um conjunto lógico sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que

⁸ Almeida, Silvio. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019. p. 20

devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes, fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores, a liberdade, a igualdade, a Nação, ou o Estado. (CHAUÍ, 2008, p. 109).

No mesmo sentido, reportamos à formulação conceitual do filósofo alemão Marx (1818-1883), em que o termo ideologia se refere à ilusão, falsa consciência; concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. Em sua obra “Ideologia Alemã”, o referido autor preconiza que a ideologia é um conjunto de proposições elaborado na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia de ideias e pensamentos dessa classe. Em nosso caso de estudo, podemos interpretar como a hegemonia de ideias é apresentada e constituída pela intelectualidade elitista branca, e na interpretação de vários (as) estudiosos (as) ganha a denominação de ‘mito da democracia racial’.

Ainda, ao abordarmos os estudos realizados pelo sociólogo judeu nascido na Hungria, Mannheim (1893-1947), percebemos que ele:

Considera ideologia um conjunto de concepções, ideias, representações, teorias que se orientam para a estabilização, ou legitimização, ou reprodução da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um caráter conservador, consciente ou inconsciente, voluntária ou involuntária, que servem à manutenção da ordem estabelecida. (LOWY, 2006, p. 13).

Baseados no significado atribuído à ideologia é possível vislumbrar ou traçar os pressupostos de uma ideologia racial associada a um critério de hierarquização étnico-racial, que foi fundamentado, inclusive por uma corrente de pretensão cientificista que estabeleceu uma “classificação da humanidade em raças hierarquizadas que desembocou numa teoria ‘pseudociência’ – a raciologia –, que ganhou muito espaço no início do século XX”. (MUNANGA, 2004, p.22). Essa fundamentação corroborou a subjugação e exploração de seres humanos, tornando-os escravizados através de um mecanismo ideológico de uma construção de supostas raças (superior e inferior) entre povos do mundo, que até hoje está presente no imaginário simbólico das pessoas, sob a representação mítica da fábula das três raças: negro, branco e indígena. (DA MATTA, 1981).

Historicamente, por meio de estudos realizados durante os séculos XVI e XVII, o antropólogo congolês e estudioso da temática Munanga (1940-) nos revela que:

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada. (MUNANGA, 2004, p. 17).

Desse modo, o discurso organizado de raça pela ‘pseudociência’ (MUNANGA, 2004), conhecido como racismo científico, é produzido a partir do momento em que o termo raça se desloca do sentido de classificação de espécie de plantas e animais, utilizado pela zoologia e biologia em uma construção semântica temporal e especial, e é transportado do latim medieval (*ratio*) para designar descendência e linhagem como raças “puras e impuras”.

Esse novo campo semântico da palavra raça passa a vigorar, na França, para estabelecer os parâmetros das relações de classe sociais, distinguindo categorias de seres humanos: os puros e cheios de habilidades positivas e a raça impura, sujeita a todo tipo de exploração. Segundo Munanga (2004), raça passou a legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais, mas apenas na forma estrutural das relações da vida social.

Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominadas raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição aos Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como os conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. (MUNANGA, 2004, p. 17).

Assim, a partir da descoberta da diversidade humana, o conceito de humanidades passa pela retórica da teologia e das ciências, cada qual com sua tentativa de dar sentido à descoberta de outros sujeitos que não o europeu. Na busca de respostas, a teologia, através da metáfora dos três reis magos, conduz uma imagem de representação das três raças, ligadas à descendência de Adão. Ou seja, a religião, por meio do conto de Noé, difundiu a classificação natural das raças.

Para o antropólogo Hofbauer (2003), é de suma importância para reinterpretação da “história do racismo” uma reflexão sobre uma passagem contida na Bíblia daquele trecho do Velho Testamento, em que a palavra “escravo” aparece pela primeira vez: “Maldito seja Canaã! Escravo de escravos será para os seus irmãos” (Gênesis 9:25 NVI). Na interpretação desse autor, ele descreve: “Em primeiro lugar, é importante destacar que as ideias de ‘negro’ e ‘branco’ são anteriores ao discurso racial. As duas cores não diziam respeito ‘simplesmente’ a um mundo natural passível de ser observado de forma objetiva, mas eram associadas a ideais morais religiosos”. (HOFBAUER, 2003, p. 70).

Ainda continua o referido autor:

A maldição de Noé – que condenou Canaã por causa de um comportamento imoral de seu filho, Ham, o qual passa a ser “o último dos servos dos seus irmãos!” – relacionava culpa e imoralidade com o fenômeno da escravidão. No texto citado não há, porém, nenhuma alusão a quaisquer características físicas específicas do pecador, Ham. (p-70-71). [...] Segundo Jordan, foi em escritos exegéticos (interpretação dos livros sagrados) rabínicos (provavelmente do século V ou VI) que, pela primeira vez, estabeleceu-se uma relação clara e direta entre maldição de Ham/Canaã e a cor de pele escura (JORDAN, 1968, p.18). Não demoraria muito até que os árabes-muçulmanos assumissem esta “leitura” do Velho Testamento, com o objetivo de justificar a escravização daquelas populações que viviam ao sul do Saara, as quais se declaravam convertidas ao Islão. (HOFBAUER, 2003, p. 71).

Nesse sentido, podemos compreender que o racismo nasce do processo de construção de raça e que se complementa através de outras teorias que o universalizam e criam figuras imagéticas, para simbolizar o irreal como real, seja por meio de estudos ou por meio de contos, de forma a atingir o senso comum, naturalizando a existência do racismo. Descrevemos acima que a religião, por meio do conto de Noé, difundiu a classificação natural das raças, o branco veio de Jafé⁹, a raça amarela veio de Sem e a raça negra viria de Cam, o filho renegado e amaldiçoado de Adão.

Mas é no iluminismo, por meio do pressuposto da filosofia e das ciências, que se lançam as ideias fundamentais para a construção da raça como diferenciação hierarquizada do outro. O primeiro passo é romper com as ideias explicativas da religião classificando-as como mito, pois este não é suficiente para explicar a realidade. Segundo passo: centralizar a necessidade de explicar o outro pela razão, baseado na filosofia e nas ciências e; terceiro, apropriar-se do termo

⁹ Jafé ou Jafet foi o terceiro filho de Noé, segundo o relato do Gênesis. A tradição judaica descreve-o como o fundador da cidade Jafa. Também em outras literaturas antigas pai dos jafetitas indo-europeus.

raça das ciências naturais e que já tinham raízes nos imaginários das pessoas como diferenciação, legalizando o termo ‘raças diferentes’.

É nesse contexto que, apesar das variabilidades fenotípicas entre seres humanos ser um fato incontestável, a explicação científica das teorias racialistas se vale das ferramentas de classificação e dos conceitos de classificação racial para implantar o caminho da “hierarquização das raças como pensamento do racismo. Para tanto, a cor da pele foi considerada fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças”. (MUNANGA, 2004, p. 3).

A hierarquização consiste em sobrepor uma raça sobre as outras, a partir da cor da pele, das características físicas, morais e intelectuais. Nessa construção, a raça branca é vista como superior às raças negra e amarela, validada pela ideologia do racismo, cujo ideário se esconde com uma máscara que também serve para doutrinar as pessoas:

A raciologia tinha um caráter mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial. (MUNANGA, 2004, p. 22).

Almeida (2019) pontua que o conceito de raça opera a partir de duas construções que se fortalecem entre si:

1) Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele. 2) Como característica étnica-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. (ALMEIDA, 2019, p. 30-31).

Durante o século XIX, outro discurso operante, diante da primeira crise do capitalismo de 1873, foi o de que as inferioridades raciais dos povos colonizados levariam à desorganização política e ao subdesenvolvimento das nações. Desse modo, criou-se a justificação para a invasão e divisão de territórios no continente africano.

Com o discurso de inferioridade racial contra o continente africano, passa despercebida a intenção maior de estabelecimento de uma hierarquização pautada na relação de poder e de dominação, que se camufla no uso da raça, dotada de proporção e sentidos diferentes em diversos cantos no mundo. A intencionalidade de seu uso “é determinada pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam e que manipulam no imaginário popular

as raças fictícias ou raças sociais que se mantêm os racismos populares”. (MUNANGA, 2004, p. 10).

Na concepção de Almeida (2019), o racismo é uma tecnologia de poder da modernidade e a constituição política colonialista a operou para a submissão e destruição de outras populações. Esse processo foi pautado em um discurso que associava seres humanos a caricaturas de animais, tornando uma construção frequente do racismo, “e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje. (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Nesse sentido, a ideologia transparece aperfeiçoada e postulada na forma de uma política formulada em nome de uma pretensa ordem associada ao avanço da civilização e ao progresso. É com esse propósito que ela vai se generalizando. Ou seja, em nome do discurso de progresso e civilização, vai sendo agrupada qualquer atitude de rejeição às injustiças sociais e ao racismo. Em linhas gerais, a classe elitista branca acaba constituindo uma “armadilha ideológica” para impor sua supremacia racial e econômica-social.

Como tudo se transforma através do tempo, a ideologia do racismo sofre mutações (metamorfoses conceituais) por meio da adoção de novos conceitos e discursos aparentemente renovados. Ela, na modernidade, transporta-se para o conceito de etnia, que é construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Mas isso nada infere em mudança de atitude.

Essa substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são os mesmos de ontem e as raças são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e antirracistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses. (MUNANGA, 2004, p. 11-13).

Nessa mesma direção, Almeida (2019, p. 65-66) adverte que a “ideologia racial não é uma representação da realidade material, das relações concretas, mas a representação que temos com essas relações concretas”. Nesse sentido, a representação dessas relações reforça o lugar e não lugar das pessoas, isto é, o lugar do branco é sempre de destaque e o lugar do negro é o de não ter privilégios. A ideologia molda nosso imaginário, normalizando a condição social do outro por meio de uma construção falseada da realidade:

Desse modo, nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Por consequência, tem-se algumas das bases ideológicas das teorias racialistas de pensadores europeus entre os séculos XVI e XIX.

2.2 Racismo científico e suas implicações na forma de pensar o negro – teorias racialistas desenvolvidas na Europa

A partir do século XVI até o século XVIII, o mundo passou a conviver com uma revolução no campo científico, historicamente denominada ‘tempos modernos’. Nesse contexto histórico, surgiram incomensuráveis transformações que passaram a estabelecer novas percepções de mundo. Do ponto de vista geográfico, as distâncias passaram a ser encurtadas com as grandes navegações. Com isso, as noções de tempo e espaço, antes consideradas muito distantes, adquiriram um sentimento mais intenso e efêmero.

As maravilhas das técnicas de viagens e descobrimentos proporcionaram o que hoje denominamos mundo da tecnologia e da globalização. De certa forma, de maneira bem inevitável, as Grandes Navegações, além de contribuírem para o acúmulo de capitais na Europa, também promoveram a dinâmica de um comércio de natureza intercontinental. Consequentemente, as ações econômicas tomadas em um lugar passariam a repercutir em outras parcelas do planeta.

Na justaposição desses acontecimentos, durante o século XVIII, passamos a conviver com o espírito investigativo dos cientistas e filósofos iluministas, que projetaram a busca pelo conhecimento em patamares nunca observados. Nesse sentido, a ciência moderna passa a explicar o mundo tendo outras bases teóricas, não mais teológicas, mas fora da concepção de Deus como criador. A racionalidade é representada pelo conhecimento do homem sobre a natureza e desta como articuladora dos princípios da ciência, ratificada por métodos de comprovação de fatos como verdades sólidas, até que estas sejam refutadas por novas verdades. A nova visão de se fazer ciência se fundamenta nos eixos do empirismo, o conhecimento científico para tentar compreender o mundo na sua essência serve para explicar a evolução do

homem e sua natureza. Desse modo, elege a matemática como representação da realidade. Assim, “conhecer significa quantificar. O rigor científico oferece-se pelo rigor das medições”. (SANTOS, 2003, p. 27).

Portanto, o resultado dessa premissa denominada racionalista fez nascer um ideário formulado por cientistas ávidos por explicar as diferenças entre homens – animais –, natureza, consciência ou matéria, e diferenças entre homens civilizados e homens não civilizados. Esta última classificação foi uma das grandes formas de se dividir e estabelecer as diferenças entre homens colonizadores (brancos) e não-colonizadores (não-brancos). Nesse viés, o “racismo científico” tratou de utilizar esses conhecimentos para deslocar o duplo sentido desse conceito com a finalidade de difundir um ideário de ordem e estabilidade, de dominação, exploração, subjugação; colocar ordem ao caos.

A sedimentação desse ideário racista contou com estudos e teorias no final do século XIX e começo do XX. Nessa mesma direção, surgiu o movimento denominado Darwinismo Social, um movimento que se apropriou de forma distorcida da teoria explicativa sobre a evolução das espécies de Darwin e que, segundo Bolsanello (1996), teve como mentor Herbert Spencer (1820-1903), baseado no pressuposto de que é a natureza que desiguala o homem, como se a natureza tivesse vida própria e fosse capaz de operar uma atividade humana. Assim o darwinismo social leva em conta que:

Os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores, a vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja tenham sucesso, fiquem ricos tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos e não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural biossociológico das elites era prejudicado pelo Estado, com adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres. Argumentava que a teoria científica de seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes. (BLANC, 1994 *apud* BOLSANELLO, 1996, p. 154).

Concernente a essa prerrogativa, outros teóricos contribuíram para a propagação dessas ideias, como Gobineau (1816-1882), que discursava em favor da superioridade da raça ariana como a “mais nobre de todas”. (BOLSANELLO, 1996, 155).

Bolsanello (1996) destaca ainda que o darwinismo social perpassou por outras ciências que colaboraram para novas visões racistas, enfatizando-se a caracterização da raça a partir da cor de pele, textura do cabelo, forma de crânio, explicações de superioridade e inferioridade das raças baseada no QI e aptidões, raça baseada em características físicas transmissíveis e aptidão

para criminalidade. Em meio a tudo isso, essas ideias também se ligaram às teorias eugenistas que difundiam o aperfeiçoamento da raça, por meio de uma elite genética, fazendo uso de monitoração e eliminação dos que não se encaixavam na definição ariana.

No Brasil, esse pensamento ideológico da eugenia também ganhou corpo entre a intelectualidade brasileira. Como registra Fiuza (2016), um dos grandes defensores em solo brasileiro foi o médico Renato Ferraz Kehl (1889-1940), que chegou a publicar o livro *Lições de Eugenia*, influenciado pelo “racismo europeu e pelo determinismo biológico”. Para ele, a política de melhoramento racial levaria o país a alcançar o desenvolvimento social tão necessário, transformando a raça brasileira em uma extirpe elevada, de nobres e elite. No intuito de atingir seus objetivos, traça um plano a ser perseguido, em que os alvos são desde favorecer qualidades hereditárias, impedir genes degenerativos, a controlar casamentos e vulgarizar e aplicar conhecimentos à produção individual e racial. (FIUZA, 2016, p. 94).

O olhar depreciativo do europeu sobre o Brasil e o tensionamento social e político dos efeitos de uma economia industrial que agravava ainda mais os problemas raciais e sociais serviram de alavanca para a elite branca conservadora permanecer ocultando a realidade histórica, obliterada pelo discurso que justificava o atraso do Brasil por razão do clima tropical e da mistura racial, perante os países europeus. Para o europeu o clima havia tornado “o brasileiro preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente devido ao calor e à mistura com raças inferiores. (BOLSANELLO, 1996, p. 158).

Diante de se verem, sem uma expectativa de resolver o problema do clima, uma das saídas encontradas pelos intelectuais brasileiros para solucionar o problema brasileiro, foi a criação da política do branqueamento por meio da mestiçagem, alicerçada pelas “bases científicas do preconceito racial e a legitimação das desigualdades sociais em nome da democracia”. (BOLSANELLO, 1996, p. 159).

2.3 A primeira geração de cientistas sociais brasileiros e a questão da raça

Com a proclamação da independência 1822, o Brasil deixou de ser colônia de Portugal e passou a buscar um projeto de identidade sociocultural de afirmação como uma nação independente. Mas, para se fortalecer como um país insurgente a ser respeitado, precisava resolver os vários problemas internos e externos, advindos da colonização e do longo processo de sociedade escravocrata que ainda persistiu até o ano da abolição, em 1888. Além da herança estrutural dos problemas econômicos, políticos, culturais e étnico-raciais que pairavam sobre a recém-inaugurada nação, havia também a ânsia de se desvencilhar da acintosa provocativa

preconceituosa dos europeus, que desqualificavam o Brasil com argumentos nada agradáveis, classificando-o como país de um povo mestiço, feio, degradado moralmente e atrasado culturalmente. Essas classificações repercutiam severamente, tanto no contexto internacional como nacional.

Essa visão propagada pelos primeiros narradores europeus sobre o país despertava grande curiosidade para muitos aventureiros e “*pseudocientistas*” (MUNANGA, 2004), que aqui vinham em busca de estudos sobre a especificidade exótica da população brasileira, relacionando-a ao território físico de clima tropical e aos cruzamentos étnico-raciais entre brancos, índios e negros da população brasileira. Contudo, os resultados desses estudos da narrativa dos estrangeiros caracterizando o Brasil como a grande “nação mestiça”, “viciada”, “atrasada”, “inviabilizada”, ou seja, reduzindo sua população a um espetáculo de degenerescência social, apontavam que, dificilmente, poderia ser acreditada como uma nação. Portanto, essa mácula de preconceito eurocêntrico e etnocêntrico preocupava em grande proporção os “intelectuais ou homens da ciência” (SCHWARCZ, 1993) da elite brasileira.

Como a Europa já havia conquistado o posto número 1 de modelo de nação civilizada, desenvolvida econômica, política e culturalmente, o paradigma eurocêntrico e etnocêntrico passou a ser uma referência a ser alcançada pelo Brasil, conforme a opinião de sua intelectualidade elitista. Desse modo, de acordo com as opiniões da elite brasileira, esse modelo inspirador deveria ser perseguido e mesmo que, insistentemente, os dados da época reafirmassem uma maioria populacional de escravizados, “variando entre 48,7% em 1798 e 55% em 1872” (SCHWARCZ, 1993, p. 14), os intelectuais da elite nacional não se desencorajaram. Pelo contrário, ser como os europeus era meta de salvação para o Brasil. Assim, “o cruzamento de raças era entendido, com efeito, como uma questão central para a compreensão dos destinos dessa nação”. (SCHWARCZ, 1993, p. 14).

Para o professor e historiador Costa (2004), da Universidade Federal do Paraná, o continente europeu era tido como “o ápice do que a humanidade havia produzido na terra, ocupando um centro de irradiação do que se entende por modernidade e avanço”. (COSTA, 2004, p. 55.) A influência europeia já havia se espalhado, estabelecendo sustentação na intelectualidade pelo mundo afora, incluindo o Brasil.

Nesse sentido, o ideário intelectual europeu é apropriado pelos pensadores brasileiros, que o coloca em prática em diferentes locais de conhecimentos. A historiadora e antropóloga social brasileira da Universidade de São Paulo, Schwarcz (1993) data a partir dos anos 70 do século XIX a propagação do ideário sobre as ideias racialistas pelo país:

A década de 70 é entendida como um marco para a história das ideias no Brasil, uma vez que representa o momento de entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista em que os modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental. Por fim, o mesmo período compreende um momento de fortalecimento e amadurecimento de alguns centros de ensino nacionais como os museus etnográficos, as faculdades de direito e medicina e os institutos históricos e geográficos — que só a partir de então conformarão perfis próprios, estabelecendo modelos alternativos de análise. (SCHWARCZ, 1993, p. 15).

Porém, Skidmore (1976) grifa o ano 1865 como entrada do ideário estrangeiro no Brasil. Ele considera ser esse o período em que o pensamento social brasileiro vive um “mosaico de ideias”, principalmente as francesas.

Entretanto, o que se pretende aqui é compreender de que maneira o pensamento social brasileiro assimilou essas ideias e como elas foram disseminadas em nosso contexto, já que era um país composto pela mestiçagem.

É preciso entender, porém, não só a penetração desses ideários científicos, como a lógica peculiar de sua inserção no país, as releituras próprias a esse contexto. Entender principalmente porque se elegiam as teorias raciais de análise em detrimento de outros modelos de sucesso na época. A resposta não é tão imediata. Ou seja, se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicava no entanto certo mal-estar quando se tratava em aplicar tais teorias em suas considerações sobre as raças. (SCHWARCZ, 1993, p. 17).

A ideia de raça entre os teóricos brasileiros veio do “mosaico” de correntes que foram se estabelecendo nas Instituições de Ensino Brasileiro. Os intelectuais do século XIX provinham de diferentes formações acadêmicas, como cursos de direito, medicina e engenharia civil. Eram estudiosos que dominavam variadas áreas de saberes. Nessa época, não havia uma delimitação ou institucionalização por áreas como vemos hoje, o que facilitava a divulgação de ideias entre os campos do conhecimento com diferentes interpretações.

Costa aponta que:

Essa especificidade daquele universo intelectual é relevante para a compreensão mínima de como um engenheiro civil, como Euclides da Cunha, a partir de um relato jornalístico e testemunhal, produziu um dos maiores clássicos da literatura brasileira, ou ainda como um Bacharel em Direito, caso de Silvio Romero, produziu trabalhos de história, folclore e crítica literária, atuando desta maneira em várias áreas das atuais ciências humanas. Convém lembrar ainda que Alberto Torres, que era Bacharel em Direito (como Romero), atuava muito mais no jornalismo e na política, algo constante entre

os bacharéis da época. Por sua vez, embora Nina Rodrigues fosse formado em medicina, não se eximia de escrever sobre direito, história, política, etnologia e antropologia. Nesse caso, porém, é sempre pertinente lembrar que, em fins do sec. XIX, a antropologia, etnologia, etnografia, confundiam-se no interior daquilo compreendido como saber médico. (COSTA, 2004, p. 56-57).

A questão racial que passa a ser o objeto de estudo do currículo dessas Instituições como parte dos debates, das pesquisas e das experiências, não tem a mesma inflexão de sentidos, pois se transformou muito a partir do que se compreendeu desse mosaico de teorias. De todo modo, era o espaço para iniciar a produção das teorias vindouras:

Nesses locais de pesquisa é que esses “homens de ciência” encontravam espaços privilegiados para a produção de ideias e teorias, e para seu reconhecimento social. Apesar de diversos em suas características internas, distintos em sua atuação, esses estabelecimentos mostraram-se apropriados para a compreensão das diferentes interpretações aqui produzidas e dos próprios pensadores que, no mais das vezes, dialogavam entre si, reconhecendo e destacando seus pares. (SCHWARCZ, 1993, p. 51).

Portanto, nesses locais, o pensamento social brasileiro começou a ser desenvolvido em busca do “progresso científico da nação” pelos intelectuais brasileiros. Para tanto, a noção de raça foi sendo inserida em nosso contexto, com variedades de sentidos, com o intuito maior de dar um caminho para “o projeto nacional de reorganização da sociedade brasileira”. (COSTA, 2004, p. 59).

Em defesa dessa reorganização, surgiram diferentes frentes de debates. Alguns que apoiavam a mestiçagem, outros que não viam na política do branqueamento a solução do Brasil, principalmente os estrangeiros, que através do “*darwinismo social*” ou “*teoria das raças*”, eram bem céticos sobre a miscigenação, não acreditando que:

Não se transmitiriam caracteres adquiridos, “nem mesmo por meio de um processo de evolução social”. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de “tipos, puros” — e, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação — e compreender a mestiçagem como sinônimo e degeneração não só racial, como social. (SCHWARCZ, 1993, p. 46).

Apesar do determinismo condenar a mestiçagem, essa teoria foi popularizada e acabou sendo utilizada aqui no Brasil, até mesmo para reforçar a mestiçagem.

Os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça. (SCHWARCZ, 1993, p. 51).

Segundo Costa (2004), a noção de raça entre os pensadores brasileiros era muito variável, devido à corrente a qual cada pensador se vinculou como referência para suas teses. Todavia, esse fato não atrapalha compreender a perspectiva de raça e sua base analítica.

Em alguns momentos, podemos notar posições mais próximas daquelas propostas por Taine ou Gobineau, principalmente na impossibilidade do indivíduo perante ao grupo racial ao qual pertencia. A raça forneceria ao indivíduo suas capacidades físicas, morais, intelectuais, bem como sua capacidade de desenvolvimento. Mas quando tal assertiva foi apropriada pelos autores nacionais, a raça deixa de ser considerada um elemento impossibilitador para ser um limitador. As raças consideradas inferiores e os mestiços poderiam evoluir até um determinado ponto, cerceando daí em diante as capacidades de desenvolvimento. Mesmo assim certos indivíduos poderiam ultrapassar as possibilidades médias do grupo. (COSTA, 2004, p. 68).

São muitos os intelectuais brasileiros que foram influenciados por essas ideias racialistas eurocêntricas e etnocêntricas, mas não cabe aqui falar de todos. Faremos uma breve apresentação de alguns mais citados como precursores do ideário social brasileiro e cujas ideias ainda encontram parâmetros em nossa sociedade.

Dentre esses intelectuais brasileiros, há o maranhense Raimundo Nina Rodrigues, que teve papel destacado como médico legista, psiquiatra, professor, escritor, antropólogo e etnólogo, cujos estudos tornaram-se subsídios eugenistas com caráter dietólogo, tropicalista, sexologista, higienista, biógrafo e epidemiologista. Assim, influenciado pelo darwinismo social, evolucionismo, determinismo e outras categorias de análise de teses racistas apoiadas ou subsidiadas pelos conceitos europeus, também ratificou a inferioridade dos negros em relação aos brancos. Para ele, o negro não tinha capacidade para se elevar, sua inferioridade o impedia de se igualar às raças superiores.

Um dos seus estudos exemplificador de sua forma de pensar o negro e o indígena brasileiro é sobre o Código Penal Brasileiro: “As raças humanas e o código penal no Brasil”. Nele, há uma passagem que ressalta que:

As características raciais inatas afetavam o comportamento social e deveriam ser levadas em conta por legisladores e autoridades policiais. Em seu livro de 1894, defendeu que a responsabilidade penal das raças inferiores não podia

ser tratada como igual ou equivalente à das raças brancas civilizadas. Embora uns poucos indivíduos possam constituir exceção, especialmente mestiços tem sempre o potencial para regredir. Recomendava, em consequência, que se atribuísse a negros e índios apenas uma responsabilidade atenuada *status* igual ao do menor. (SKIDMORE, 1976, p. 76).

Nina Rodrigues era contrário à mestiçagem: pior do que raças puras, para ele, a mestiçagem levava à degeneração do indivíduo, logo, considerava o mestiço um grande problema. Não acreditava na possibilidade de um ex-escravizado vir a ser civilizado, devido à sua degenerescência. Para ele, o ideal de raça a ser alcançada deveria ser a ariana, pois a raça branca era o alto da civilização humana e não deveria deixar que negros e mestiços manchassem sua existência.

Numa avaliação sobre os estudos realizados pelo intelectual brasileiro citado acima, o historiador norte-americano Skidmore (1976), especializado em história do Brasil e a América Latina, descreveu que Nina Rodrigues produziu uma justificação teórica perfeita sobre as relações raciais no Brasil:

A civilização ariana está representada no Brasil por uma pequena minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la, não só contra os atos antissociais – os crimes – dos seus próprios representantes, como ainda contra os atos dos antissociais das raças inferiores, sejam esses verdadeiros crimes no conceito dessas raças, sejam, ao contrário, manifestações do conflito, da luta pela existência entre a civilização superior da raça branca e os esboços da civilização das raças conquistadas ou submetidas. (SKIDMORE, 1976, p. 76).

Conforme se observa na citação acima, as teorias eurocêntricas e etnocêntricas embasaram a intelectualidade elitista sobre o suposto atraso da sociedade brasileira, principalmente, quando esta acusava a presença e influência da população negra no contexto de formação da nação.

As teorias de Nina Rodrigues foram reproduzidas em uma vasta publicação, o que com certeza influenciou vários outros teóricos, por ter sido uma figura respeitada. Dentre eles, podemos citar o engenheiro e jornalista Euclides da Cunha, que se deixou conduzir pelo argumento de Nina Rodrigues que alegava a inferioridade do negro e, por isso, enegrecer o país era estar atestando “a morosidade do progresso da nação, [já que] o mestiço era um ser decaído por natureza”. (SANTOS, 2002, p. 130). Sobre a mistura de raças, externava ser prejudicial, pelo mestiço ser um desequilibrado.

Já o advogado, jornalista, crítico literário, ensaísta, poeta, historiador, filósofo, cientista político, sociólogo, escritor, professor e político brasileiro Silvio Romero (1851-1914) era

grande admirador das teorias de Gobineau, as quais considerava ‘geniais’, ‘sábias’. No entanto, não era contra os cruzamentos inter-raciais, defendia a mestiçagem. “Sua preocupação era com a questão da raça, a qual concebia como escala etnográfica entre superiores e inferiores”. (SKIDMORE, 1976, p.72). Na escala hierárquica do pensamento de Silvio Romero, o homem branco, considerado raça ariana, predominaria por ser mais desenvolvido. Segundo ele, a melhor solução para o Brasil caberia aos alemães por meio de sua integralização em vários cantos do país, mas desde que aceitassem as normas estabelecidas pelo governo brasileiro.

Também se podia perceber em seus escritos o determinismo de Darwin. Para ele, “a raça ariana, reunindo-se àquelas duas outras totalmente diversas, contribuiu para a formação de uma sub-raça mestiça e crioula, distinta da europeia”. (COSTA, 2004, p. 68). Schwarcz (1993) ainda aponta que Silvio Romero, através de seus escritos para a revista do Instituto de História G. B., baseado em pressupostos deterministas, grifava que, na formação das raças, o elemento branco era um fator principal no processo civilizatório. E o mestiço, vindo do branco, possuiria características para se adaptar ao meio.

“Romero, em vez de lamentar a ‘barbárie do indígena e a inépcia do negro’, partia para soluções originais: estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país e era sobre o mestiço – enquanto produto local, melhor adaptado ao meio – que recaíam as esperanças do autor”. (SCHWARCZ, 1993, p. 86).

No bojo dessas teorias, o jurista, historiador e sociólogo brasileiro Francisco José de Oliveira Viana (1883-1930) também foi um grande difusor das ideias pseudocientistas no Brasil. Como defensor das elites brasileiras, discursava a favor de seus comandos à frente da “massa passiva e improgressiva” que eram os negros e índios. Segundo o historiador da Universidade de Campinas (UNICAMP), Buonicore (2005), na concepção defendida por Oliveira Viana, o homem de elite era apropriado para exercer essa função devido à:

Elevação dos sentimentos, pela hombridade, pela altivez, pela dignidade, mesmo pelo fausto e fortuna que ostentam, esses aristocratas, paulistas ou pernambucanos, mostram-se muito superiores à nobreza da própria metrópole. Não são eles apenas homens de cabedal [...] são também espíritos do melhor quilate intelectual e da melhor cultura. Ninguém excede nos primores do bem falar e do bem escrever. Sente-se na sua linguagem ainda aquele raro sabor de vernaculidade, que na Península parecia já haver se perdido. Pois é aqui, na colônia [...] que os filhos de Lisboa vêm aprender aqueles bons termos, que já lhes falavam, e com os quais se fazem, no trato social, pedidos e distintos. (BUONICORE, 2005, p. 3).

A escravidão, como um sistema de subjugação e exploração na visão de Oliveira Viana, figurava como uma engenhosa forma positiva de genocídio da população negra que, se

continuasse em vigor, muito contribuiria para o extermínio dessa raça, evitando a degradação ou o estigma da população brasileira.

A Lei Áurea teria concorrido para “retardar a eliminação do negro puro, pois a escravidão teria feito desaparecer mais rapidamente”. Embora, contraditoriamente, ele houvesse afirmado: “o Estado de degradação em que caíram depois da Abolição, e em que atualmente vivem, mostra que o regime da escravidão não era tão bárbaro e desumano como fizeram crer o romantismo filantrópico dos abolicionistas”. Quer porque eliminasse a população negra quer porque impedisse que ela caísse na degradação, a escravidão parecia alguma coisa fundamentalmente positiva. (BUONICORE, 2005, p. 3).

Buonicore (2005) ressalta que Oliveira Viana, em seus discursos, considerava a cor dos negros como uma patologia, admirando a forma seletiva ou a segregação pela cor. Para ele, o preconceito de cor agia como um aparelho ideológico a serviço do capitalismo, mantendo o negro na inferioridade das relações sociais e o barrando da possível ascensão social:

Os preconceitos de cor e sangue que reinavam tão soberanamente na sociedade do I, II e III séculos tiveram uma função verdadeiramente providencial. São admiráveis aparelhos seletivos que impediram a ascensão até as classes dirigentes desses mestiços inferiores, que formigavam nas subcamadas da população dos latifúndios. Teríamos escapado da sina de nos transformar num grande Haiti. Para ele, os negros possuíam “fisionomia repulsiva, faces trogloditas”. (BUONICORE, 2005, p. 3).

O que se observa é que o pensamento social brasileiro se agarra às teorias europeias, dando outros rearranjos para que o processo do racismo, o cientificismo e as pseudociências fizessem sentido nos circuitos interno e externo da intelectualidade. Dessa forma, o desejo de um projeto nacional faz da figura do negro o elemento prejudicial para a retomada do progresso desejado. Mantê-lo ligado a uma imagem degenerada, selvagem, atrasada, indesejável foi um dos processos dos quais a ideologia se valeu para encobrir a realidade dos fatos que o sistema escravocrata originou ao país. Era necessário não reconhecer sua integralidade: “ele não é um homem pleno, não é um cidadão pleno, não possui uma cultura, é algo intermediário entre o homem e a natureza”. (SANTOS, 2002, p. 164).

A ideologia racial elitista branca faz do negro ‘o problema’, isto é, ele se torna ‘o problema’ a partir da naturalização das diferenças pelas teorias racistas do século XIX. Por trás de tudo isso, falseava-se que o problema, na verdade, era perder o poder elitista branco do comando da nação, do domínio, e não se ter o outro para subjugar e explorar.

2.4 Intelectuais brasileiros e a defesa de um país multirracial: mestiçagem e mito da democracia racial

Com o advento da Nova República, o Brasil começou a traçar planos para o futuro, agora como uma nação independente e que tinha como proposta um projeto nacional de desenvolvimento populacional. Não querendo ficar na contramão do progresso, a solução era partir para o melhoramento das relações e interações étnico-raciais brasileiras. Assim, foram formuladas três vertentes teóricas que passaram a ganhar esboços: a miscigenação, a imigração europeia e o ideal do ‘mito da democracia racial’.

No que diz respeito à miscigenação, o foco foi a idealização do projeto de branqueamento da nação. Para alcançar esse objetivo, a imigração foi o caminho encontrado para que, no futuro, a população brasileira tivesse o sangue puro dos europeus. Desde então, os esforços da política brasileira se voltaram para o estabelecimento da imigração como uma política nacionalista. As teorias racistas implementam um novo discurso em favor da previsão da eliminação da figura do negro, não pela desumanização do processo escravocrata, mas sim pela presença do elemento branco puro, que se apresenta com a força do superelemento civilizador, que traria o equilíbrio e a pureza da população brasileira.

Durante os anos 80 do século XIX, foi desencadeado um intenso processo de propagandas para atrair os imigrantes estrangeiros. “Os anúncios ficavam a cargo da imprensa oficial e das produções acadêmicas dos intelectuais que refletiam o pensamento da elite”. (SKIDMORE, 1999, p.54).

Dentro dessa nova ordem, o estado brasileiro estabelece legislação, sinalizando o compromisso com essa nova política, garantindo a entrada de estrangeiros europeus e restringindo indivíduos pretos e indígenas. A nova estratégia é a “erradicação da mancha negra na população brasileira”. (NASCIMENTO, 2016, p. 86). Nascimento (2016), tanto quanto Skidmore (1999), assegura que esse processo se inicia a partir do decreto de 28 de junho de 1890. Esse decreto confere que “é inteiramente livre a entrada nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos”. (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

A partir daí várias outras legislações são estabelecidas priorizando a imigração do elemento branco como determinante para o plano de embranquecimento do Brasil. Como avalia Nascimento (2016), o marco teórico dessa legislação vai de 1921 a 1923. Nesse período, as discussões políticas priorizavam argumentos que iam desde a proibição de pessoas negras de

entrar no Brasil e facilitação da entrada de imigrantes europeus como demonstra o decreto assinado por Getúlio Vargas: “Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o decreto-Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”. (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

A legislação favorecia a imigração por meio dos fazendeiros, oferecendo ajuda àqueles que recebessem imigrantes em suas fazendas, garantindo incentivos especiais.

Vários intelectuais, com seus discursos teóricos e “científicos”, contribuíram para que essa nova visão encontrasse elo em nossa população. Conforme alerta Abdias do Nascimento, nessa linha, estão: Oliveira Vianna, para quem “o *quantum* ariano reagiria como um soro no tipo antropológico do mestiço, modelando-o pelo tipo branco”; Paulo Prado, que afirmava que, com o cruzamento, o negro dissolveria e desenvolveria a aparência do ariano; Silvio Romero, defensor da ideia de que a nação brasileira não seria condenada por mulatos, pois as características brancas, sendo superiores, prevaleceriam; Arthur Neiva, que alegava que a imigração, em um século, traria branquitude à nação. (NASCIMENTO, 2016, p. 87).

João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, defendeu a política do branqueamento em solo estrangeiro. Segundo Skidmore (1976), ele, ao participar, em 1911, do I Congresso Universal de Raças, realizado na cidade de Londres, proferiu a seguinte retórica em defesa de seus pensamentos:

Já se viram filhos de métis apresentarem, na terceira geração todos os caracteres da raça branca. Alguns – admitiu – retêm uns poucos traços de sua ascendência negra por conta do atavismo [...], mas a influência da seleção sexual [...] tende a neutralizar a do atavismo e remove dos descendentes dos métis todos os traços da raça negra [...] em virtude desses processos de redução étnica, é lógico esperar que no curso de mais de um século os métis tenham desaparecido do Brasil. Isso coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso meio. O último processo mereceu explicação particular. Desde a abolição, os pretos tinham ficado expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter. Agora, espalhados pelos distritos de população mais rala [...] tendem a desaparecer do nosso território. (SKIDMORE, 1976, p. 82).

O escritor, em sua tese, previa que o branqueamento atingiria toda a população brasileira até 2012. A partir daí o Brasil seria na sua totalidade branca, coincidindo com a extinção do negro, do índio e do mestiço.

Outro médico e escritor que também era favorável à visão da extinção da raça negra, por meio do ideal do branqueamento, era o médico e escritor Afrânio Peixoto. Conforme

Nascimento (2016), o médico apostava que “trezentos anos, talvez, levaremos para mudar de alma e alvejar a pele; e, se não brancos, ao menos disfarçados, perderemos o caráter mestiço”. (NASCIMENTO, 2016, p. 88).

O enraizamento dessa teoria por uma identidade nacional idealizava sair do passado escravocrata purificando a raça, criando uma nova sub-raça: a brasileira, que tinha nos protótipos alemão, italiano e europeu o reforço para o clareamento da raça. A disseminação dessa política, além dos discursos, livros, ensaios e teses, encontrava aparato legal também nas artes. As produções artísticas foram utilizadas por Lacerda como ilustração do que defendia.

A tese apresentada — “Sur les métis au Brésil”¹⁰ — era clara e direta: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”. (Lacerda, 1911). O ensaio, já em si contundente, trazia na abertura a reprodução de um quadro de M. Brocos, artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, acompanhado da seguinte legenda: “Le nègre passant au blanc, à la troisième génération, par l’effet du croisement des races”¹¹. (SCHWARCZ, 1993, p. 13).

Segundo Schwarcz (1993), o quadro do pintor Modesto Brocos (1852-1936), *Redenção de Cam*, pintado em 1895, consegue precisar exatamente o que se projetava na época como política pública para a população, pois a obra consegue resumir as ideias do modelo de branqueamento, recriando de forma imagética a expectativa do pensamento dos intelectuais quanto à redenção da sub-raça.

Para Nascimento (2016), a igreja católica também participou dessa empreitada, pois “considerava o sangue negro um sangue infectado”. Assim, essas teorias, consideradas pelas ciências e acadêmicos, “forneceram suporte vital ao racismo ariano que se propunha a erradicar o negro”. (NASCIMENTO, 2016, p. 85). Diante dessa enfática defesa, a mestiçagem era vista com “temor, símbolo de degenerescência social, pois traria perda de razão, atraso e loucura à sociedade brasileira”. (NASCIMENTO, 2016, p. 85).

O autor afirma que o branqueamento foi uma estratégia de genocídio da população negra, sendo para a elite, a ideia do projeto nacional, em meio a um Brasil que procurava se erguer na era da industrialização, era uma necessidade. Nesse sentido, era necessário conformar os negros no distanciamento da elite, do pobre da sua pobreza, e neutralizar a grande população negra, que foi liberta na formalidade, mas não integralizada no desenvolvimento do país.

¹⁰ Os Métis ou mestiços do Brasil.

¹¹ O negro passando para branco, na terceira geração, pelo efeito do cruzamento de raças.

Essa narrativa de concepção natural dos fatos figurava como um discurso unificador da naturalização da pobreza e do negro na base da pirâmide social. A ressonância teórica da elite, dos acadêmicos e cientistas, tinha na mestiçagem a certeza da possibilidade de efetivar essa conformação:

A elite “pensante” do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países de um lado e, por outro lado, evitando a “haitinização”. (...) opera-se uma evolução que buscava novos caminhos na orientação política do país, tendo como preocupação principal o desenvolvimento social. Uma tal orientação não podia mais se adequar às teorias raciológicas do fim do sec. XIX, tornadas obsoletas. (MUNANGA, 1999, p. 78).

Nesse contexto, se desenvolve, então, a ideologia da convivência pacífica das três raças por meio do elemento cultural, tendo como mentor o escritor Gilberto Freyre. O ideário de Freyre cria uma suposta identidade nacional, baseada no mito da harmonização das raças, por meio de um processo de democracia racial, positivando a mestiçagem. Essa nova perspectiva de entender a formação brasileira passa a ser a ideologia que vai dominar o cenário e guiar o pensamento social de se pertencer a uma nação única, miscigenada.

Munanga (1999) considera que Gilberto Freyre foi crucial para entender essa nova demanda, pois Freyre:

Retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo de discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura. [...] essa passagem permite um maior distanciamento entre o biológico e o cultural, bem como elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. (MUNANGA, 1999, p. 78).

A passagem dos debates de raça como diferenciação cultural, na nova tese, acentua-se como diversidade cultural, a uma contribuição cultural de maneira distinta entre as raças. Assim, cria-se a negação de que no Brasil não existe lugar para pressuposto do racismo, pois brancos, negros e indígenas, em cordialidade, fazem suas relações concretas sem conflitos.

Para Gilberto Freyre essa negação ocorreria por meio de relações concretas e sem conflitos, uma “nova” imagem para o colonizador, ao mesmo tempo em que omite o fato de que “numa sociedade escravocrata estruturada no antagonismo entre raças e classes sociais extremamente distintas, senhores e escravos, jamais poderíamos ter relações benevolentes e

harmoniosas”. (BARBOSA, 2018, p. 74). Assim, é essa nova imagem que se procura estabelecer, uma colonização benéfica para as populações negra e indígena.

Apesar da simetria e da relação de poder entre senhores e escravos, não impediu a criação de uma zona de confraternização entre ambos. Graças à flexibilização do natural do português, assim explica Freyre a origem histórica da miscigenação que veio diminuir a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando a aristocratização resultante da monocultura latifundiária e escravocrata. (MUNANGA, 1999, p. 79).

Sobre a contribuição de Freyre, Munanga (1999) ainda ressalta que:

Sua grande contribuição é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira; influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. A mestiçagem, que no pensamento de Nina e outros causava dano irreparável ao Brasil, era vista por ele como uma vantagem imensa. Em outras palavras, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto de degenerência, o autor de *Casa grande e Senzala* permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas, as três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais o que deu origem a outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial; “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito”. (MUNANGA, 1999, p. 80).

O mito da democracia racial vitimou mais ainda a população não branca, principalmente as mulheres, que ficaram ainda mais expostas à crueldade do “bom senhor”, por quem eram constantemente exploradas. Nascimento (1999) adverte que a mulher negra tem sequelas deixadas pelo patriarcalismo estrutural herdado de Portugal, desde o período da escravidão, até hoje na contemporaneidade, além da hipersexualidade à qual é exposta, elo que a faz permanecer em “condição social que inclui pobreza, *status* social, desamparo, são vítimas fáceis de agressão sexual do branco”. (NASCIMENTO, 2016, p. 73).

Considera ainda que o mito da democracia racial

Enfatiza a popularidade da mulata como prova de abertura e saúde das relações raciais ao Brasil. [...] a existência da mulata significa o produto do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que após a brutal violência a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem ainda outra vez seu papel social. (NASCIMENTO, 2016, p. 74).

Freyre não se preocupou em revelar ou descrever como os antagonismos aconteciam. Ele simplesmente reforça a passividade no contexto da inexistência de conflitos entre a casa grande e a senzala; oculta as relações históricas de permanentes contendas entre senhores e escravos; promove uma invisibilidade das constantes lutas de negros e negras contra o sistema escravocrata. Não reporta que as várias revoltas e levantes promovidos pelas organizações escravas através de formações inclusive de comunidades quilombolas foram resultados das insurgências do povo negro contra o regime de subordinação ao regime escravocrata.

Segundo o cientista social Barbosa (2018), esse era o propósito: amenizar as relações por meio da estratégia da suavidade.

Assim, nessa perspectiva da suavidade visionária freyriana sobre a sociedade escravocrata brasileira, os conflitos existentes (as fugas escravas, formação de quilombos, rebeliões urbanas e participação ativa de negros e negras nas lutas abolicionistas) são ora omitidos ou amortecidos, isto é, os antagonismos – que poderiam ocasionar choques violentos – caminhariam no Brasil, para um processo de harmonização em relação à questão da desigualdade sociorracial. (BARBOSA, 2018, p. 74).

Nesse mesmo raciocínio, Santos (2002) reitera que o que Gilberto Freyre faz é reinventar uma forma de racismo, utilizando a seguinte tática:

- a) Centraliza o negro de volta aos debates;
- b) Depois denuncia o racismo operante;
- c) Inventa um novo racismo apoiado em uma antropologia da mestiçagem que se opõe ao que é legitimamente negro;
- d) Redefine o lugar social do negro e da negra, o da subalternidade;
- e) Mantém a dominação do branco sobre o negro pela estrutura paternalista;
- f) Atribui ao negro e negra aspectos primitivos;
- g) Ratifica em forma falseada de valorização todos os atributos já legados ao negro pelas teorias racialistas. (2002, p.160).

Depreende-se que a ideologia racial reinventa possibilidades de preconceito e discriminação, e que ainda define as relações sociais, por meio de um discurso democrático que nunca lega justiça aos não brancos.

“As elites encobrem os sutis mecanismos de exclusão, dissimulam as desigualdades, encobrem os conflitos sociais, apagam traços e expressões identitários das culturas negras e

índias, expropriam, dominam e convertem como legitimidades nacionais das elites”. (MUNANGA, 1999, p. 800).

Na justaposição do antropólogo congolês, também o cientista social Barbosa (2018) complementa que na literatura de Casa Grande & Senzala: “a tese freyriana tornou-se um empecilho para que os indivíduos de ascendência escravistas galgassem espaços na esfera educacional, econômica e política, entre outros espaços importantes para processos de mobilidade social e exercício da plena cidadania”. (BARBOSA, 2018, p. 75).

Nos antagonismos do tensionamento entre os conflitos gerados pelo processo da abolição da escravidão, e do próprio projeto de nação, são formuladas, também propostas contra-hegemônicas a narrativas das teses racialistas. Essas propostas têm um sentido de evocar debates que questionam as chamadas verdades veiculadas pelo racismo científico, e pelas ideias doutrinadoras. Nesse sentido, destacam-se algumas das reflexões travadas e a repercussão da atuação desses intelectuais e acadêmicos que, nas brechas, construíram pontes de diálogos entre a perplexidade e a instabilidade do momento histórico.

2.5 Geração de 1950 e o racismo estrutural

As reflexões pensadas a partir de 1950 trazem em seu bojo uma geração de intelectuais e acadêmicos, como Florestan Fernandes e seus discípulos Otávio Ianni, e Fernando Henrique Cardoso. Suas reflexões partem do questionamento da herança das origens escravocratas das estruturas sociais que envolvem a população brasileira e suas extremidades.

Fernandes (1920-1995), através dos seus estudos para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), referente à condição do negro no Brasil, começa a analisar a integração do negro a partir de uma percepção de raça e classe. A partir desse entendimento, o sociólogo produziu a obra *Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Em seu estudo, rebate a ideia de Freyre sobre a democracia racial. Contesta essa visão, salientando que não houve integração do negro na sociedade brasileira.

Fernandes (1995) atribui ao regime escravocrata o legado das desigualdades raciais que, segundo ele, não permitiu a entrada no mercado de trabalho da população negra, no mesmo nível de competitividade com o imigrante. O racismo incapacitou o negro, a integração real a estruturas sociais, impedindo sua ascensão privilegiada a bens sociais. Apesar de ter se tornado trabalhador livre, sua mão de obra foi preterida em relação ao imigrante, em razão das novas substantivações do racismo, das categorias do preconceito e discriminação, vieses da falta de um projeto de integração, provocando um dilema racial:

Para Fernandes (1995), o dilema racial da sociedade brasileira está relacionado ao fato de que a abolição da escravatura no Brasil correu de forma precipitada sem assegurar aos negros livres uma verdadeira integração na sociedade dos brancos. Excluídos do mercado de trabalho e sem formação profissional e uma experiência no mercado de trabalho livre (competitivo), os antigos escravos necessariamente ficariam à margem dos processos de inclusão e modernização em marcha, dos quais somente os imigrantes (japoneses, italianos, alemães, poloneses etc.) passariam a se beneficiar em longo prazo. (BARBOSA, 2018, p. 76).

Desse modo, Fernandes (1995) contraria a tese de Freyre de perfeita harmonização e expõe que a constituição da sociedade brasileira, através da configuração do processo de sociedade de raça e classes, foi um processo excludente e sobremaneira de atraso à população não branca. Um processo que criou barreiras tanto na área econômica, quanto social, política, e cultural desses integrantes.

O recém-cativo teve que lidar com as diferenças de tratamento dadas para as facilidades de integração social do imigrante branco ao mercado de trabalho, ao passo que, para ele, foram reservadas apenas as de atividades simples nas quais ele mesmo poderia ser reaproveitado a funções de “engraxar sapatos, vender jornais ou verduras, transportar peixe ou outras utilidades, explorar o comércio de quinquilharias etc.” (BARBOSA, 2018, p. 77). Para Barbosa (2018), o trabalho de Fernandes expõe como os negros ficaram à margem do progresso da nova república. A falta de conhecimentos profissionalizantes eram pretextos para não serem reintegrados em trabalhos remunerados, dessa forma, ficando expostos à desorganização e desintegração social e psíquica.

Nesse sentido, a obra de Fernandes (1995) contribuiu, na ótica da revisão da constituição da sociedade brasileira pelo prisma da reflexão dos mitos impostos, mas converge para Freyre, quando ambos os autores ressaltam que “a escravidão determinou a atual conjuntura das relações raciais no Brasil”. (BARBOSA, 2018, p.78).

Por sua vez, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso produziu diversas obras analisando a sociedade brasileira, alguns trabalhos produzidos em parceria com Octavio Ianni. Em *Cor e mobilidade social em Florianópolis (1960)*, um estudo sobre o sul do país, Cardoso e Ianni (1960), concluíram que as relações inter-raciais seguem o mesmo padrão encontrado em outros Estados, como o de São Paulo. A polarização de negatividades da sociedade escravocrata, centralizada na figura do negro, estigmatizando socialmente as diferenças sociais, também foram condicionantes estabelecidos para exploração social, sob fundamentos capitalistas, de brancos sobre negros.

Cardoso (1995), assim como Fernandes (1995) e Ianni (1960), afirmaram que a questão social no Brasil ainda estrutura as relações sociais no mesmo padrão do período colonial patriarcal. Os negros ainda se viam realizando as mesmas funções que exerciam quando cativos, isso devido à falta de oportunidades. Apesar disso, esses intelectuais viam o desenvolvimento econômico pelo qual passava o Brasil como uma possível solução para os problemas sociais, que poderia integrar o negro, aproveitando-o em novas ocupações, criando possibilidades de ascensão.

Ianni (2004), considera que a questão social não pode ser desmembrada da questão racial, elas são inerentes, para se compreender o processo de formação da sociedade brasileira. Deve-se considerar entendê-las a partir de sua raiz e ramificações, para se propor o combate e eliminação da opressão, transformando a sociedade. Seria possível essa transformação por meio de um processo articulatório de constituição de um todo participante, de tal modo “que a ‘população’ se transfigure em ‘povo’, no sentido de que o povo se constitui quando se compõe de ‘cidadãos’, de pessoas situadas e integradas, participantes e ativas, em todas as esferas da sociedade, pública e privada”. (IANNI, 2004, p. 143).

Assim, Ianni defende que “a raça e a classe são constituídas simultânea e reciprocamente na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais”. (IANNI, 2004, p.147).

2.6 A práxis social negra

Na linha de pensamento convergente às teorias apresentadas, salientamos a atuação do movimento social negro, como articuladora e revolucionária. Seus pressupostos seguem na linha de romper com o protótipo estabelecido, criando frentes de atuação política e social, de uma mobilização emblemática que se estabelece pela garantia de direitos e resistência. Devemos, no entanto, estabelecer ou tentar definir o que seriam esses movimentos e como eles foram insurgentes em um período de opressão operante, em que insubordinação era tratada a ferro, fogo e bala. Também se faz importante entender como sua perspectiva histórica inflexiona a construção das políticas públicas de igualdade racial no país.

O movimento social negro brasileiro tem seus antecedentes no movimento histórico que se liga intrinsecamente à história da escravidão no país. Mesmo que no processo de sociedade escravocrata suas ações não tenham sido de organização, mesmo que isoladas e individualizadas, o sentido que se depreende desses atos é de lutas, resistências à opressão e reivindicatório de direitos não adquiridos. Essa forma de pensar os primórdios da origem do movimento negro, encontra semelhança em Nogueira (2010), que pontua o histórico do

movimento negro a partir das primeiras formas de resistências dos negros à escravidão, e essas resistências aconteciam ainda nos navios que os traziam da África. Nesse período da escravidão, segundo a estudiosa, africanos e africanas resistiam ao trabalho escravo e aos castigos impostos, e, ao mesmo tempo, “lutavam para manterem vivas suas tradições constituindo um importante momento histórico desse Movimento”. (NOGUEIRA, 2010, p.16).

As análises sobre o movimento negro geram muitas controvérsias e interpretações que vão desde interpretação a partir da industrialização do país ou histórico de protesto e economia numa espécie de modelo estrutural-funcionalista, ao conjunto de ações mobilizadoras que o constitui como organização política, reconfigurando-o em uma onda de contemporaneidade, dita “novos movimentos” a partir dos anos 60, desconsiderando seus antecedentes epistemológicos.

Entretanto, o cientista social Barbosa (2018) diverge dessa análise, pois considera que analisar o movimento negro a partir dessa perspectiva é se deixar conduzir por uma ótica fragmentária e diversionista do principal foco da luta, ou seja, da luta contra o racismo e pela liberdade e autodeterminação do povo negro. O autor entende que o movimento social negro brasileiro vem de uma trajetória histórico-política que vai além da visão reducionista de se pensar seu contexto apenas pelo olhar da academia. Ilustra que:

Sua concepção perpassa tanto pelo movimento clássico, como os de classes (movimento operário-sindical), organizados estritamente a partir do mundo do trabalho, quanto pelos modelos denominados “*novos movimentos sociais*” (indígenas, femininas homossexuais, ambientalistas, pacifistas, imigrantes, Sem Terras, Sem Teto, consumidores, ativistas, antiglobalização etc.) que se tornam uma visão quase generalizada no ambiente acadêmico a partir dos anos 1960. Independente da época histórica em que se organizou a sociedade brasileira – período colonial, imperial e república – quando remetemos nossa atenção para o significado político do Movimento Social Negro Brasileiro, hipoteticamente é possível perceber que ele é junção de tudo isso. Isto é, possui um caráter historicamente político tanto dos elementos de movimentos sociais tradicionais como os contemporâneos. (BARBOSA, 2018, p. 60).

Quanto ao significado político, o autor considera as diversas manifestações que o Movimento empreende contra o racismo, preconceito e discriminação racial. Essa interpretação interage com a definição mais abrangente de Santos (1994), que classifica movimento negro, como todas as entidades promovidas por pretos e pretas (recreativas, de confrarias, de terreiros, culturais, sociais, assistenciais, políticas) “movido por ações de protestos, aquilombamento, rebeldia, artísticos, em complexa dinâmica, mesmo que ostensiva, extemporânea ou cotidiana”. (BARBOSA, 2018, p.60-61).

Nesse mesmo sentido, Nilma Lino Gomes (2017, p. 24), concebe o movimento negro como:

As mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno da sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano a da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana.

Tanto Barbosa (2018) como Gomes (2017) concordam ser o movimento negro um movimento articulador, com ações coletivas e que lutam pela emancipação da população negra. Suas lutas se deram em diversos cantos do país, desenvolvendo várias formas estratégicas de resistência e de organização política. O quilombo e as guerrilhas apontados por Moura (2003) são modelos referenciais dessa emancipação, que desgastava e desgasta o sistema capitalista, econômico, social e militar do Estado.

Do ponto de vista de Barbosa (2018), os quilombos são organizações sociais alternativas contra-hegemônicas, que provocaram uma ruptura no sistema opressor da escravidão, abrigando a população fugidia de ex-escravos e outros marginalizados do sistema. Assim:

No Brasil, originariamente os quilombos manifestaram um fenômeno social da contradição embrionária dos movimentos sociais que fizeram explodir os conflitos já postos pela estrutura social geradora da opressão entre as raças e classes no sistema escravista, dividida entre senhores e escravos. Assim, contra essa ordem, a forma de organização social como modelo de quilombola passou a reunir além de ex-escravos, as comunidades indígenas e brancos pobres que não se incluíam entre proprietários escravistas, configurando-se numa contradição originária entre as classes sociais (senhores versus escravos) brasileiras, passando a ser uma ferramenta fundamental para a ação como fins de intervenção e mudança dessa estrutura. (BARBOSA, 2018, p. 63).

Diante das afirmações de Moura (1988) e de Barbosa (2018), o ideário de passividade, submissão e inferioridade do negro defendido pela ideologia racista não encontra sustentação, colocando-as em formas obsoletas e sem credibilidade. Na reflexão de Moura (1988) “o negro foi sempre um grande organizador”, isto é, mobilizou-se contra os antagonismos estruturais da opressão e omissão às quais lhe foram impostas. E a organização que ele formulou foi a

estruturação do movimento organizado socialmente construído em uma práxis combativa, reivindicatória e de uma perspectiva identitária de um coletivo que tem como frente de lutas a busca emancipatória por direitos políticos, culturais, sociais e educacionais. “Um movimento que ressignifica e politiza a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais”. (GOMES, 2017, p. 21).

Ao construir a ideia de raça como política, o movimento negro brasileiro, rompe com o silêncio estrutural ao qual as questões raciais eram colocadas. Desarticula paradigmas, questiona se existe uma verdadeira democracia racial, centraliza a necessidade do combate ao racismo e suas categorias analíticas, o preconceito e a discriminação. Assim, para Ribeiro (2014), diante do papel político do movimento negro, “raça” determina a atuação em torno de um projeto comum de transformação social. Tal projeto comum pode ser a luta pela institucionalização de políticas públicas que contemplem as várias demandas que concentra a população negra.

Nesse cenário, a construção do conjunto de políticas públicas para a igualdade racial se estabelece, geralmente, com fins de intervenção e mudanças das estruturas sociais. Conforme já discutido, tais estruturas são mantidas pelo mito da democracia racial, “instrumento ideológico de poder de legitimação da estrutura vigente de desigualdades raciais, impedindo que a situação se transforme em questão pública e, conseqüentemente, sujeita às intervenções estatais”. (BARBOSA, 2018, p. 87). Tal funcionamento é observado por Hasenbalg (2005 *apud* BARBOSA, 2018), que verifica que a exploração do povo negro se articula entre a exploração de classe e a opressão racial. Os dados empíricos encontrados nas pesquisas de Hasenbalg refletem como as desigualdades foram favorecidas pelas oportunidades desiguais entre brancos e não brancos. Podemos presenciar isso, por exemplo, na educação. Isso porque a garantia de acesso à educação é uma das frentes reivindicatórias da práxis sociais do movimento negro, que tem inflexionado várias ações de enfrentamento ao racismo e articulado algumas conquistas em termos propositivos.

Como a educação, direito institucionalizado, mas nem sempre efetivado com equidade, é o campo de interesse desta pesquisa, na sessão três, evidenciaremos a dialética proposta por negros e negras, pelo movimento da sociedade civil, e pelo Estado, nos diversos movimentos que antecederam a implementação das políticas de promoção da igualdade racial na educação.

SEÇÃO 3: POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS 1995-2018

*“Movimentos de pessoas negras há anos debatem
o racismo como estrutura fundamental
das relações sociais criando desigualdades e abismos.
O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos,
e não um simples ato da vontade de um indivíduo.”¹²*

O desenvolvimento de ações que instituem as Políticas de Promoção da Igualdade Racial no contexto da sociedade brasileira constitui um debate contemporâneo no campo das políticas públicas, principalmente, no que diz respeito ao campo da educação. Como pauta da agenda política governamental, sua institucionalização efetiva a necessidade de inflexionar a realização de atos públicos e participação dos movimentos civis e organizados junto ao Estado para um posicionamento mais sólido que possibilite a diminuição de distâncias entre brancos e negros. Tal distanciamento tem suas raízes no período pós-abolição, que fez do escravizado um homem liberto, mas sem ferramentas que o emancipassem das condições raciais e sociais marcadamente desiguais e que ainda marcam fortemente a sociedade brasileira.

Em um estudo realizado em 2009 para o IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Luciana Jaccoud, analisando os desafios a serem vencidos pelas políticas de promoção da igualdade racial, ilustra abundantemente o quanto esses marcadores são espelhos da realidade social vigente e o quanto ainda afetam a vida da população negra. O estudo infere que a partir do quesito cor, o sujeito negro(a) tem suas condições de cidadania fragmentada. E a educação acaba aumentando esse prognóstico, já que o(a) estudante negro(a) tem um “percurso em que o fracasso escolar é mais presente do que as expectativas de um sucesso e progressão”. (JACCOUD, 2009, p. 72).

A falta de oportunidade de estudar atinge a maioria da população negra devido ao seu ingresso precoce no mercado de trabalho, em média aos 14 anos. Sem qualificação educacional necessária exigida pelo mercado competitivo, recebem remuneração menor, impossibilitando ensejo de ocuparem empregos com salários melhores e uma carreira promissora.

Na contramão dessa imperiosa constatação, o Movimento Negro tem empreendido uma luta antirracista, denunciando a falta de igualdade material que a população negra tem sofrido.

¹² RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019, p.12.

Os anos 1970 marcaram o percurso dessa luta que unificou de forma politizada e organizada, o Movimento Negro Unificado (MNU¹³), que Santos (2015) aponta como “a face mais expressiva, o marco do surgimento de uma mobilização de caráter *político-reivindicativo* no que se refere às questões raciais no Brasil.” (SANTOS, 2015, p.46).

De acordo com Barbosa (2015), o MNU seguiu fortalecendo suas ações em prol da luta contra a discriminação, opressão e por uma verdadeira democracia. Passou também a reivindicar uma série de mudanças para a população negra:

Oportunidades de empregos, assistência à saúde, à educação, à habitação, reavaliação do papel do negro na História do Brasil, valorização da cultura negra e combate à sua comercialização, folclorização e distorção, repúdio à violência são demandas presentes na agenda de tais atores que como já apontamos estão neste momento em intensa articulação com outros movimentos sociais (contra a carestia, mulheres, estudantes, sindicalistas etc. (SANTOS, 2015, p.49).

Na perspectiva de rupturas, governo e várias entidades organizadas, inclusive o MNU se articularam em prol de construção de um planejamento coletivo com participação da sociedade civil, para estabelecer mudanças na Constituição Brasileira. A ação ficou conhecida como “A voz do cidadão na Constituinte”, para minimizar as dificuldades sociais enfrentadas por vários segmentos da sociedade civil. Como aponta Lacerda (2018, p. 8) buscou dar voz aos silenciados, reunindo em pauta o debate acerca de ações políticas que discutissem problemas “secularmente negligenciados ou alvo de gritantes desigualdades” para serem inseridos na Constituição Federal de 1988; foram, na ocasião, realizados debates, fóruns, eventos e manifestações sobre os mais variados temas, ocorrendo em âmbitos municipal, regional, estadual e nacional, com participação dos segmentos sociais, historicamente, excluídos: população negra, povos indígenas, pessoas com deficiências, trabalhadores domésticos, consumidores e meio ambiente.

Desse modo, em 1986, a população negra realizou a Convenção Nacional intitulada “O Negro e a Constituinte”, realizada em Brasília-DF, na qual contou com a participação de várias entidades negras, grupos ativistas do Movimento Negro, de mais ou menos dezesseis Estados e um outro sob a responsabilidade das ativistas Lélia Gonzalez e Benedita da Silva, o Encontro Nacional Mulher e Constituinte, em que foram discutidas especificidades “das mulheres negras relacionadas à educação com ênfase na igualdade de gênero e raça e discriminação racial que foram

¹³ O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo. Revista InSurgência. Brasília, ano. V.3, 2017.ISSN24 (P532-536)

igualmente encaminhadas ao Presidente da República e ao Congresso Nacional”. (SANTOS, 2015, p.57-58)

O diálogo central de denúncia contra o preconceito, racismo, discriminação racial, xenofobia e todas as formas de intolerâncias correlatas, definiu ações para a construção de documentos coletivos que buscavam minimizar os impactos das desigualdades sociais sobre a população negra e os segmentos étnico-raciais citados acima, visando o levantamento de soluções, prioridades e propostas para o bem comum dos envolvidos.

Segundo Santos (2015) as prioridades dos movimentos sociais envolvidos surgiram com várias reivindicações e sugestões para serem implementadas à Constituinte. As demandas foram sugeridas a partir de temas que versavam por: direitos e garantias individuais, violência policial, condições de vida e saúde, mulher, menor, educação, cultura, terra, trabalho e relações internacionais e outros de envolvimento da questão racial brasileira de caráter coercivo, promocional (investimento social), e didático-pedagógico.

A autora aponta ainda que em relação a essas propostas nem todas se tornaram emendas parlamentares ou dispositivos Constitucionais. Principalmente as discussões sobre a questão racial, discursos contraditórios foram levantados por parlamentares durante audiências públicas, o que nos revela o dissenso entre ativistas e parlamentares acerca do enfoque pelo qual se deveria abordar a temática racial: se em termos sociais, culturais ou econômicos, além dos que defendiam que a situação do negro no Brasil não era um problema de Constituição, mas de educação.

É mister reconhecer, que esse período é significativo para o debate do racismo e das questões raciais no cenário político brasileiro que tantas vezes foram ausentes do debate público, marcando um novo caminho para as discussões sobre raça, racismo e discriminação que sinaliza para a construção da igualdade racial como tema das políticas públicas. A Constituição passa a vigorar em seu texto legislativo a responsabilidade de assumir o racismo e tipificá-lo como crime, abordando a necessidade do combate e repúdio. Como trata o Art. 5, inciso XLII – “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Na observação de Santos (2015, p.94)

A inserção da palavra “*racismo*” no texto é significativa num país que sempre negou a existência do fenômeno no seu contexto. A Constituinte fora de fato o momento em que a temática se insere na agenda governamental brasileira, o negro torna-se sujeito político. As inclusões no texto ensejaram lutas posteriores por regulamentação e efetiva implementação de leis, o que conferiu ao *direito* para tais atores/atrizes a característica de *campo de disputa*.

Assim, a partir da Constituição de 1988, o reconhecimento oficial da existência do racismo em nossa sociedade deu início ao desmonte do ideário da democracia racial e da ideologia do branqueamento, que propagam a existência de relações harmônicas entre negros e brancos e ignora a segregação – ou separação – em termos de acesso a políticas e oportunidades. Tal primórdio serviu para abrir os espíritos no sentido de promover o respeito às diferentes culturas e concretizar a igualdade de oportunidades, para além do mito da democracia racial, observa Munanga (2004).

Ativa e simbolicamente, os movimentos populares citados estão na linha de frente nessa conquista. Entretanto, cabe ao Estado e ao governo a responsabilidade pela criação de dispositivos legais de acesso às políticas governamentais que, de fato, possam romper com o racismo e a discriminação que ocorrem em todas as áreas sociais, como, educação, saúde, mercado de trabalho, moradia, transporte, cultura, dentre outros. Para isso acontecer, é necessária uma política que abarque as necessidades de todos os grupos historicamente excluídos, oportunizando a desconstrução de padrões normativos que depreciam e desqualificam.

Apesar de não abordar as desigualdades raciais como um objeto merecedor de destaque para ser erradicado e assim gerar oportunidades de equidades, a pesquisadora Luciana Jaccoud (2009) considera que a Constituição de 1988, levou em conta a necessidade de promover a redução das desigualdades, do combate a qualquer forma de preconceito e discriminação, permitir a defesa da igualdade e da pluralidade cultural, garantindo a isonomia. Entende-se, portanto, que o texto constitucional estabelece metas que o Estado deve promover. “Reconhecendo que a igualdade racial não faz parte da realidade social brasileira, o texto constitucional propõe, ao contrário, que esta deve ser meta e objetivo da ação do Estado e da sociedade”. (JACCOUD, 2009, p. 28).

Nesse sentido, a referida autora pontua que a Constituição de 1988 contempla uma oportunidade de promover transformações no campo racial que devem ser sempre revisitadas pela sua importância:

Deve ser lembrada a proibição da diferença salarial ou admissão por motivo de cor (Art. 7º, inciso XXX) e a garantia de uma educação sem preconceitos (Art. 227). Destaca-se principalmente, a garantia do princípio da igualdade não mais entendido a partir do pressuposto liberal da restrita defesa da liberdade, mas ampliado para a garantia de direitos que assegurem o exercício destas liberdades fundamentais. (JACCOUD, 2009, p. 28).

Ao expandir a garantia de direitos a todos, cabe ao Estado assegurar o direcionamento de ações que levem à execução desses direitos a toda a população, priorizando os grupos historicamente excluídos na garantia social da cidadania plena; a promover o enfrentamento à discriminação, ao preconceito e todas as formas de exclusão.

Para Chaves e Gehle (2019) a garantia de direitos sociais firmados na Constituição, tem sido um discurso das políticas sociais implementadas pelo governo em busca do desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida aos marginalizados.

A formulação de mecanismos e estratégias para gerar o chamado desenvolvimento tem sido uma constante nas receitas dos organismos internacionais e também nas políticas públicas planejadas pelo Estado. Tais mecanismos se encontram em um discurso permanente no qual, de diferentes formas, se alude ao objetivo de garantir melhor qualidade de vida às populações, em especial das que têm sido marginalizadas e excluídas dos recursos e bens advindos do citado desenvolvimento. O Estado, políticas sociais e direitos sociais de qualidade de vida passou a ser uma tônica na maioria dos discursos e políticas relacionadas às estratégias de desenvolvimentos local e nacional, constituindo-se parâmetro para o planejamento de ações governamentais direcionadas a interferir nos índices e indicadores sociais, tomados como medidas nos *rankings* internacionais entre as nações. (CHAVES E GEHLE, 2019, p. 292-293)

Entretanto, essas mudanças foram um atendimento ao chamado da Organização das Nações Unidas (ONU) que recomendou o desenvolvimento social, passando a ser uma estratégia governamental. “Daí a alusão ao desenvolvimento parecer significar um processo inclusivo, democrático, equitativo e justo”. (CHAVES; GEHLE, 2019, p. 293)

A Constituição Federal de 1988 corporificou um projeto de democracia social que atendia aos anseios da sociedade na construção de uma nova institucionalidade com justiça social. O desafio de promover a inclusão social e a redistribuição de renda face ao nível de desigualdade existente contou com a organização da sociedade civil em torno das reivindicações sociais e da construção de sistemas de proteção social, estruturados de forma descentralizada e participativa como requisitos fundamentais para a universalização da cidadania. (CHAVES; GEHLE, 2019 p-302).

Dessa forma, o reconhecimento do Estado para a emergência do enfrentamento do racismo e suas ramificações parte dessa recomendação e da movimentação das diversas organizações civis e do movimento negro que conseguem aprovar a Lei Caó¹⁴ (Lei nº 7.716/89)

¹⁴ Lei Caó (Lei nº 7.716) - foi aprovada em 1989, de autoria do deputado federal Carlos Alberto Oliveira.

que enquadra como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, estabelecendo penas que variam de 1 a 5 anos de reclusão. A lei ainda busca garantir o respeito e o combate às várias formas de intolerância que permeiam nossa sociedade. Tais avanços são movidos pelo movimento social negro, que busca avançar na luta antirracista, mediado politicamente entre a sociedade civil e governantes.

Além desses marcos legais, outros canais de movimentação foram paulatinamente articulados em prol da efetivação das políticas públicas para a promoção da igualdade racial. Essas articulações ganharam frente no contexto nacional e internacional, pautando as agendas de sucessivos governos.

Reafirma-se que todo esse processo é resultado de muitos conflitos e “reivindicações, “resistências e articulações culturais, políticas de variadas organizações populares, entidades, de classe, associações, uma maioria ativa, entre elas o movimento negro, pressionando e tencionando o Estado”. (FELICE, 2011, p.92).

3.1 As Políticas de Promoção da Igualdade Racial: período de 1995 a 2002

As ações desencadeadas a partir do governo federal para promoção da igualdade racial continuaram a contar com a intervenção do Movimento Negro e organização dos movimentos civis simpatizantes da luta contra a discriminação racial. A intervenção dessas frentes sociais organizadas da sociedade civil resultou em um expressivo fortalecimento no campo político das reivindicações da população negra.

Na avaliação de estudiosos como Gomes (2017), Jaccoud (2009), Nascimento (2016), Barbosa (2018), sobre as ações de pressão do Movimento Negro sobre o Estado, um dos momentos mais marcantes da recente história do período democrático da república brasileira foi a primeira “*Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*”, realizada no dia 20 de novembro de 1995. O movimento conseguiu reunir cerca de 30 mil pessoas, em Brasília/DF, impulsionando bandeiras com palavras de ordem reivindicatórias com objetivos de exigir do Estado políticas públicas para promoção da igualdade racial, dentre elas o acesso da população negra às diversas áreas sociais, principalmente ao ensino público superior, cuidados com a saúde, segurança, emprego, moradia etc.

A realização do referido evento foi premeditada pelo Movimento Negro como marca registrada da luta histórica de 300 anos do assassinato de Zumbi, grande líder quilombola do memorável Quilombo de Palmares, que durou quase 100 anos. As comunidades quilombolas,

formadas em várias regiões do país, ocupadas por habitantes de populações negras rurais descendentes de africanos escravizados, comunidades indígenas e muitas pessoas brancas não escravocratas tinham uma forte organização econômica, política e militar, e viviam, em sua maioria, da agricultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas há bastante tempo. O Quilombo dos Palmares teve na pessoa de Zumbi um dos últimos líderes de um dos quilombos mais conhecidos na época colonial. Palmares era situado no município de União dos Palmares, no estado de Alagoas. Assim, em reconhecimento ao legado de Zumbi, o Movimento Negro decretou, em 20 de novembro de 1971, o Dia Nacional da Consciência Negra. (BARBOSA, 2018).

A realização da marcha influenciou os rumos da luta contra o racismo em nosso país, rompendo com o mito da democracia racial e articulando novos debates que figuram reivindicações de políticas públicas de promoção da igualdade racial em nossa sociedade. Para Matilde Ribeiro (2014), ex-ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), durante o primeiro governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, (2003-2006), a marcha significou um posicionamento de intensificação de mudança entre Estado e Sociedade, pois:

Foi o momento em que os articuladores do evento entregaram a proposta de programa que continha um diagnóstico que identificava a exclusão, o genocídio e a descaracterização da população negra, destituída de sua cidadania, elaborava uma crítica sistemática à institucionalização do racismo e ressaltava a necessidade de coibi-lo e superá-lo, e apresentava também um rol de reivindicações e indicações para o desenvolvimento de políticas públicas (terras, educação, condições de vida e saúde, trabalho, segurança/violência policial, cultura e comunicação, democratização da informação, religião). (RIBEIRO, 2014, p. 182).

Por outro lado, Jaccoud (2009), conselheira do Conselho Nacional de Assistência Social (2002-2004) e assessora especial do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2010-2014), considerou que o documento entregue pelas lideranças da Marcha em 1995 ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2003) foi um chamado por uma ação mais efetiva do Estado, isto é, que suas ações fossem mais concretas e visíveis, contra o quadro não muito promissor em que se encontrava a população negra. O documento revelava:

A existência do racismo na escola, que impede a valorização positiva da diversidade étnico-racial, denunciando uma divisão racial no trabalho no país, destacando acesso diferenciado a políticas públicas, como no caso da saúde, da segurança pública e da justiça, o documento da marcha demanda do Estado a criação de condições efetivas para que todos possam se beneficiar da

igualdade de oportunidades como condição de afirmação da democracia brasileira. De um lado, reclama-se a adoção de medidas de valorização da pluralidade étnica da sociedade. De outro, apresenta-se um programa de ações visando à promoção da igualdade e incluindo a implantação de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e universidades. (JACCOUD, 2009, p. 33).

À frente do governo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o GTI-Grupo de Trabalho Interministerial, com o objetivo de efetuar ações de repressão à discriminação e promover a cidadania da população negra. Consolidou a criação do Instituto Interamericano pela Igualdade Racial-INSPIR (1995), que teve como seu primeiro presidente, Vicente Paulo da Silva, o Vicentino, então presidente da CUT (Central Única dos Trabalhadores). Culminando nas ações de luta, a ação mobilizava toda uma comunidade de interessados (sindicatos, ONGs e movimentos sociais antirracistas, lideranças negras que ocupavam cargos na gestão pública, lideranças negras ligadas aos partidos políticos, pesquisadores da temática racial, movimento de mulheres negras, artistas e personalidades).

Nós montamos o GTI, que era quase uma repetição do Conselho [Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra] do estado de São Paulo, só que mais complexo. Pautamos logo de cara ação afirmativa [...]. Mas, na verdade, o que nos norteava era criar bases para que as pessoas entendessem que racismo era uma coisa de política pública e criar substrato para discutir ação afirmativa. [...] Mas, na verdade o GTI já estava pronto. Foi uma coisa que foi construída no governo. Não foi feita pela sociedade civil. O governo fez e apresentou. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 354-355).

Em 1996, o governo realizou o Seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, conhecido como Seminário de Brasília, sediado pela Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, como um dos principais agentes multiplicadores do Programa Nacional dos Direitos Humanos. Ali reuniram-se intelectuais e pesquisadores brasileiros para repensar as ações afirmativas e suas nuances. Os debates realizados resultaram na publicação do livro “Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos” de autoria de Jessé Souza (1997). Entre tais discussões propostas pelo governo figurava a questão de um novo modelo de Estado e findou-se o evento na perspectiva da construção de um projeto nacional ou mesmo com um objetivo de promoção da justiça racial.

Tais discussões procuraram atenuar o racismo como tema interno que adentra os temas centrais supracitados. Ao fim dos anos 90 e início dos anos 2000, ocorreu a Conferência de Durban, entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001, na África do Sul, cenário para discussão

do racismo, intolerância e discriminação. O referido evento ficou conhecido como Terceira Conferência Mundial contra o “*Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*”, tornando-se a primeira conferência patrocinada pela ONU (Organização das Nações Unidas), que tratou de questões como a reparação e compensação para África pelo comércio de escravizados negros pelas nações que colonizavam o Novo Mundo entre os sec. XV e XIX. Nessa conferência, o Brasil se comprometeu, perante a ONU, na execução de medidas mais positivas de combate ao racismo. Assumiu-se como signatário, a cumprir o que dispõe a declaração de Durban:

Art. 108 - reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade colocando todos em igualdade de condições. (JACCOUD, 2009, p. 35).

Mediante ao compromisso firmado, as primeiras considerações sobre a proposta das ações afirmativas como proposição de erradicação das desigualdades raciais são sistematizadas. Conforme analisa Jaccoud (2009), tal expectativa surgiu porque se constatou que, apesar do ganho em legislação antirracista de 1980 a 1990, isso não gerou à população negra ascensão social, na verdade, os marcadores de desigualdade racial e social continuaram estáveis, necessitando de ações mais práticas e consistentes por parte do Estado.

O governo, por meio da gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), assumiu a existência das práticas discriminatórias e seus efeitos na sociedade brasileira; criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) ligado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, com a finalidade de incentivar a criação de políticas públicas afirmativas e proteger os direitos de indivíduos e de grupos sociais, raciais e étnicos sujeitos à discriminação; e timidamente lançou alguns programas de ações afirmativas em alguns Ministérios. Um deles é o “Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia”, que oferecia 20 bolsas-auxílio (bolsa de estudo), por ano, no valor de R\$25.000,00, para custear a preparação de candidatos negros ao concurso de admissão à carreira de diplomata.

Serão concedidas 20 bolsas de estudos para afrodescendentes para que se preparem, especificamente para o concurso que haverá – como há todo ano – no Itamaraty. Precisamos ter um conjunto de diplomatas – temos poucos – que

sejam o reflexo da nossa sociedade, que é multicolorida, e não tem cabimento que ela se apresente ao mundo afora como se fosse uma sociedade branca, porque não é. (Discurso na cerimônia de entrega do Prêmio Nacional dos Direitos Humanos em dezembro de 2001).

Apesar de tal iniciativa, outros aspectos se afiguravam. Especificamente no contexto diplomático, destacavam-se questões referentes à reserva de vagas para afro-brasileiros, gênese das cotas étnico-raciais, pois a garantia da realização do curso não assegurava a atuação de negros nesses espaços. Em tempo, tais espaços são historicamente ocupados por pessoas não negras, totalizando uma supremacia branca de atuação.

Outrossim, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi criado o “*Programa Diversidade na Universidade*”, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº10.558, de 13 de novembro de 2002, no qual as ações ali alocadas tiveram como foco a implementação e avaliação de estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

“Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares”. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2004, p. 122).

Porém, considera-se que não houve avanços no que tange à proposição de ações voltadas para a promoção da igualdade racial na esfera da educação superior pública ou em qualquer outra área, o que contradiz as declarações realizadas na “*Conferência Mundial contra o Racismo, Homofobia, Xenofobia e tolerâncias correlatas*”, realizada em 2001. Por exemplo, já em processo de implementação as cotas que fomentam o ingresso de estudantes negros e negras na universidade, as mesmas não vigoram durante sua gestão. Em 2002, é publicado o decreto 4.228, que referencia o Programa Nacional de Ações Afirmativas para o âmbito da Administração Pública Federal, todavia, sem concretização.

De modo geral, faz-se relevante ressaltar que, apesar de mobilizar ações em prol da população negra, segundo Ribeiro (2014), o relatório de transição organizado pela equipe do novo governo de 2003, ao avaliar as ações do governo anterior na execução da promoção da igualdade racial, consideraram que as ações implementadas não foram substantivas para reverter de maneira abrangente a desigualdade racial e a exclusão social e racial. Porém, as ações desse governo foram relevantes para criar possibilidades de implementação, sendo

possível perceber que elas inflexionaram um começo importante para a implementação das políticas de promoção da igualdade racial em nosso país.

3.2 A proposição da institucionalização de programas e de políticas de promoção da igualdade racial: período de 2003 a 2010

Em 2003, continuaram as ações do Movimento Negro, (parcela do movimento negro) com intensa articulação, a fim de atingir o objetivo de eliminar o racismo e, assim, combater as desigualdades raciais. Nesse período, o governo Federal contou com um novo presidente eleito: Luís Inácio Lula da Silva (Lula), que era orientado por princípios para ser um governo do campo democrático popular, diante da reivindicação e o compromisso político de fazer valer as políticas de inclusão para o estabelecimento de políticas de promoção da igualdade racial. Em 21 de março de 2003, é inaugurada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), idealizada no âmbito do Governo Federal e vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (MJC), que tornou-se um órgão responsável por formular, planejar e articular a implantação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e, assim, enfrentar e eliminar as desigualdades raciais no Brasil, dando o respaldo necessário para as instituições que desenvolvem ações antirracistas em todos os ambientes. Criou-se também o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), órgão paritário (membros do governo e da sociedade civil; entenda-se entidades do Movimento Social Negro), com a finalidade de propor políticas de combate ao racismo e prioridade pela igualdade racial.

No mesmo ano, foi institucionalizada a Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, por meio dos artigos 26A, e 79-B1, tornando obrigatório o ensino de história e cultura da África e das populações negras brasileiras em todos os estabelecimentos de educação e ensino do país. Desse modo institucionaliza-se a educação das relações étnico-raciais nas escolas, partindo da luta dos negros no Brasil, enfatizando sua cultura e contribuição na formação da sociedade brasileira, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A aprovação dessa Lei constitui avanços da pauta reivindicatória do Movimento Negro e dos compromissos assumidos pelo Brasil em 2001 perante a ONU, como um dos países signatários em Durban para o Combate ao Racismo no país. Rodrigues (2006) considera que essa legislação é tanto uma resposta às solicitações do Movimento Negro, como ao compromisso assumido internacionalmente pelo país.

Foi um processo de muita espera, demora e luta, pois o Movimento negro já havia apresentado o Pré-projeto para criação dessa Lei nos documentos com suas pautas, entregue no processo da Constituinte em 1996. Esse projeto de Lei já se encontrava na Câmara dos Deputados para aprovação desde 1999, sendo votado apenas em 2003.

Rodrigues (2006) descreve que essa aprovação é um reconhecimento importante, mesmo que tardio para a mudança nas políticas educacionais

(...) somado à garantia de alguns princípios presentes na legislação educacional referentes a essa temática, ainda que restritos, reflete a pereneção do movimento negro em pautar essa questão, tendo esse apresentado no momento de discussão e elaboração da Constituição Federal de 1988 e da LDB/96 propostas que indicavam os limites do discurso de que no Brasil se viveria a experiência de uma democracia racial, de igualdade racial. Esse reconhecimento ainda que tardio, estimulou alterações na formulação de políticas educacionais, colocando a possibilidade de rompermos com o paradigma eurocêntrico, na medida em que pode implicar em uma ampla modificação curricular inclusive nos cursos de professores e de todos os profissionais da educação. (RODRIGUES, p.108-109).

Para os educadores, a Lei representa um desafio, uma vez que busca romper com as diferenças sem hierarquizar, romantizar, minimizar ou naturalizar o racismo, o preconceito e a discriminação. Tal demanda necessita de uma formação sólida e continuada que propicie ao educador lançar mão de estratégias pedagógicas capazes de contribuir para um trabalho que desperte um olhar mais crítico sobre o campo da educação para as relações étnico-raciais. Como nas palavras de Andrade (2005): “É tentar refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências. (ANDRADE, 2005, p. 120).

Aos educandos, a Lei 10.639/03 propicia um contato com outros conhecimentos sobre a história e cultura africana, na base da desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação. Fortalece questões que circundam as mudanças nas relações, desconstruindo mentalidades racistas, desvencilhando preconceitos e se aceitando, desmistificando as questões de inferioridade impostas às pessoas negras simplesmente pela cor de sua pele. Acerca disso, Andrade (2005, p. 120) faz a seguinte afirmação:

[...] que orgulho tem a criança negra quando busca na memória a história do seu povo? Qual o papel do seu povo na história do Brasil? Como a família que coleciona a mesma memória administra as inquietações – ou o silêncio – dessa criança? É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que se esgarçam os

fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.

Andrade (2005) nos indaga sobre a ausência das representações negras positivas, seja em âmbito familiar ou na escola. Isso faz com que, por vezes, a criança negra não se identifique com sua pertença racial, ou mesmo se aproprie de um sentimento de inferioridade, constituída socialmente, fato prejudicial à construção de ambas as identidades. Sant'Ana (2005, p. 42-45) diz que:

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. [...] E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos.

Compreendemos o termo preconceito, de acordo com Gomes (2005), como um julgamento negativo e prévio, por vezes inflexível, que impossibilita enxergar o outro. Diante disso, é preciso esfacerar o racismo e realizar um pensamento antirracista de uma educação que de fato seja libertária, justa e igualitária.

Dentre outros atos corporificados como resultado das políticas de ações afirmativas do governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) para promoção da igualdade racial, destacamos a criação do Programa Universidade para Todos (que priorizou os afrodescendentes nos seus critérios de seleção). Originado por meio da Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, sob a gestão do MEC, o programa Universidade para Todos (PROUNI), denomina-se como o primeiro processo de implementação do sistema de cotas, considerado um programa de ação afirmativa de inclusão no ensino superior.

O referido programa consistiu em conceder bolsas de estudos sejam integrais (100%) e parciais (50% e 25%), tendo como público-alvo estudantes que tivessem cursado o ensino médio completo em escolas da rede pública brasileira ou em instituições privadas, obedecendo a concessão de bolsa integral ou parcial de estudos. O mesmo realiza um recorte entre estudantes de escola pública autodeclarados negros ou indígenas, subsidiados pelo inciso II do art. 7º.

O desenvolvimento de aplicabilidade dessa política inclusiva buscava atender também as pessoas com deficiência, destinando um percentual de bolsas de estudo a visar a implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior a portadores de

deficiência, unindo-se com bolsistas autodeclarados indígenas e negros. Segundo Paula (2011), a iniciativa torna-se um sucesso de política inclusiva de negros, uma vez que os bolsistas negros no ano de 2010 totalizaram cerca de 47,25% do total.

O Programa é o grande responsável pela elevação da taxa de estudantes no ensino superior, disponibilizando 1.128.718 bolsas (integrais ou parciais); destas 748.788 foram preenchidas, 66%. Apesar do não preenchimento do total de bolsas é grande a procura pelo Programa, sendo 5.548.746 inscritos de 2005 a 2010. [...]. De 2005 a 2010, 353.813 bolsas foram distribuídas para estudantes negros (pretos e pardos). (PAULA, 2011, p. 66-67).

Paula (2011) ressalta que as tentativas de ambos os governos FHC e Lula, de apresentarem políticas parciais de inclusão de alunos(as) negros(as) se tornam um modo de ofertar uma devolutiva aos movimentos sociais negros, que anseiam pela implementação de cotas para alunos negros no sistema educacional de ensino superior. A autora ainda destaca a importância da efetivação do acesso da população negra ao ensino superior, evidenciando que ambos os governos não apresentavam real vontade política de aprovar políticas de ação afirmativa deste acesso.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), juntamente com o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), desenvolveu várias ações no cenário nacional, através de subsídio da Presidência da República. As ações chamadas CONAPIR, Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial, foram realizadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Vana Rousseff e Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer). As conferências contaram com a articulação do Estado e sociedade, tendo foco não só na educação, mas abordando também outros pontos centrais de extrema urgência em diálogos que favorecessem uma proposição para as questões raciais prementes na sociedade, concernentes à construção do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Étnica. As conferências públicas nacionais constituem-se em ferramentas de participação política e de deliberação de políticas públicas na relação da sociedade civil com o poder público¹⁵.

Segundo Santos (2013) as conferências eram uma forma de conhecimento do governo sobre as ações na área da saúde e da educação. A realização dessas conferências se faria mediante a convocação do Presidente da República, com a participação da sociedade civil,

¹⁵ A institucionalização das conferências públicas tem seu nascedouro em 1937 no segundo Governo de Vargas, que programou as Conferências Nacionais, pela Lei 378. Nesse período foram instituídas as conferências Nacionais de Educação e Saúde pelo Ministério da Educação e Saúde, “destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das actividades concernentes à educação e à saúde, realizadas em todo o país, e a orientá-lo na execução dos serviços locais de educação e de saúde, bem como na concessão do auxílio e da subvenção federais (BRASIL, 1937, s/p)

realizadas pelo poder público (municipal, estadual e federal) e apoiadas pelos conselhos de políticas públicas por área.

Através de orçamento do poder público, normatizadas por meio de regimento interno elaborado pelos Conselhos e Secretarias das políticas às quais se vinculam. O regimento tem por finalidade direcionar objetivos, eixos temáticos, etapas, datas, composições, dinâmica de deliberações de propostas e orientações gerais para encaminhamentos. Os resultados obtidos nos processos municipais/estaduais são fonte de deliberações nas conferências nacionais. (SANTOS, 2013, p.39).

A organização dessas conferências se faz mediante a eleição de uma comissão organizadora escolhida entre representantes do governo e sociedade civil. Essa organização será responsável pela logística do “orçamento, estratégias de mobilização e divulgação, definição de local, programação, proposição da minuta do regimento interno e consolidação do relatório final para avaliação e proposição para outras conferências”. (SANTOS, 2013, p.39).

Santos (2013) salienta que a institucionalização das conferências é de certa forma uma resposta à pressão dos diversos movimentos sociais e civis, para que o governo ouvisse suas demandas e incluísse como políticas públicas. Dessa forma, as conferências, também passam a ser um canal de discussão das questões raciais que envolvem a população negra, indígena e a sociedade para pautarem prioridades como políticas públicas. São instituídas a partir de 2005 e convocadas pelo Conselho Nacional.

Cada CONAPIR realizada trouxe um tema relevante e proposital para instigar discussões mais aprofundadas, refletir, analisar e suplantando resquícios não atingidos, avaliar o que já estava sendo implantado e coordenar novas intervenções necessárias para ruptura e provocar assim, mudanças transformadoras e significativas para a construção real da igualdade racial.

A pauta da **1ª Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial**, realizada no ano de 2005 na capital federal, teve foco na temática “*Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial*”. Reuniu delegações com cerca de 1.500 delegados e convidados para a realização da conferência. O público central concentrou-se em negros, judeus, indígenas, ciganos, palestinos e árabes, com o intuito de relatar as desigualdades vivenciadas socialmente por esses grupos. Todos são classificados como delegados eleitos em todas as instâncias políticas de realização da conferência. As vivências acrescem ao processo geral repensar o espaço social e temporal dos acontecimentos que cerceiam as pessoas que estão fora do paradigma europeizado de pensamentos e comportamentos.

Para além do público estimado, esperava-se um encontro com os convidados que são diretamente ligados a questões centrais nacionais e internacionais das temáticas debatidas. O evento foi organizado em eixos centrais de discussão, em busca da elaboração de ações e programas que visassem intercalar saberes de diversas regiões do país, para a implementação de políticas públicas para o atendimento da comunidade negra.

Art. 5º – Nos termos deste regimento, a 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial terá como tema central: Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial, a partir dos seguintes eixos temáticos:

I – Reflexão sobre a realidade brasileira, do ponto de vista da sociedade e da estrutura do Estado, considerando os mecanismos de reprodução da discriminação, do racismo e das desigualdades raciais.

II – Avaliação das ações e políticas públicas desenvolvidas para a promoção da igualdade racial nas três instâncias de governo: municipal, estadual e federal, bem como o cumprimento dos compromissos internacionais objetos de acordos, tratados e convenções.

III – Proposição de diretrizes para a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Étnica considerando a perspectiva de gênero, cultura e religião. (BRASIL, 2005, p. 98).

As ações empregadas nessa conferência intentavam reunir forças para a construção de um Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que, por sua vez, visava políticas relacionadas às questões de gênero, cultura e religiosidade dos povos negros, com respaldo de assistência vinda do Governo Federal. Para fomentar essas discussões, estruturaram-se três eixos: (a) Reflexão sobre a realidade brasileira, do ponto de vista da sociedade e da estrutura do Estado, considerando os mecanismos de reprodução do racismo, a discriminação e as desigualdades raciais. Esse eixo contou com a presença de representantes de espaços públicos de poder e legislativos, com o intuito de discutir as diversas formas de racismo institucional e estrutural presentes nos aparelhos políticos e econômicos do país; (b) Avaliação das ações e políticas públicas desenvolvidas para a promoção da igualdade nas três instâncias de governo – municipal, estadual e federal –, bem como o cumprimento dos compromissos internacionais objetos de acordos, tratados e convenções. O eixo teve como principais atuantes a sociedade civil, fazendo avaliações da aplicabilidade e respaldo sobre as políticas implementadas para a comunidade negra em ações como conferências e eventos; e (c) Proposição de diretrizes para o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Étnica considerando a perspectiva de gênero, cultura e religião, de modo a atender os povos da religiosidade de matriz africana, diminuir as questões de invisibilidade nas questões

relacionadas a gênero e atender os agentes culturais. O eixo buscou instituir debates de grupos menos favorecidos dentro do movimento negro e dos segmentos historicamente excluídos.

A segunda CONAPIR trouxe como tema: **Os avanços, os desafios e as perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Deu-se no ano de 2009 em continuidade ao debate de ações da primeira CONAPIR. Com objetivos voltados a atender as demandas da população negra, o desenvolvimento da ação uniu-se integralmente à agenda do “*Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial*”, que buscava reafirmar o compromisso com as ações afirmativas a nível nacional, estreitando os laços entre o Governo Federal e a sociedade civil.

Os debates foram formulados desde a titulação de terras quilombolas até as cotas no ensino superior, respeito às religiões de matrizes africanas, programas de saúde específicos para a população negra e o combate ao racismo institucional. Os temas foram uma mola propulsora com o fito de expor a realidade nacional de todas as regiões brasileiras, encontrando um ponto convergente para todos os representantes. Outro tema debatido foi a desigualdade educacional racial caudada pelo mundo do trabalho. Os debates apontaram que naquele momento havia uma evasão escolar entre negros e brancos; em 2006, na faixa etária entre 10 e 15 anos, a população negra fora da escola era de 15%, comparados apenas aos 11,6% entre brancos. (BRASIL, 2009). Esses dados demonstram que os jovens negros abandonam com mais frequência a escola do que os jovens não-negros. Ainda, cabe ressaltar que tal abandono implica, em certa medida, na perda da infância e dos demais aspectos que deveriam transcorrer na fase escolar com vias ao desenvolvimento do indivíduo.

No que tange à violência, percebia-se mulheres negras em maior situação de vulnerabilidade devido ao sexismo e às agressões sofridas, pelos companheiros. Refletiram também com grande preocupação a taxa de homicídios de jovens negros na faixa etária entre 15 a 29 anos (68,4 em 100.000), que foi 74% superior à taxa de jovens brancos na mesma faixa etária. (UNESCO, 2004). Outros eixos centrais foram acrescidos, como o Acesso à terra; Trabalho e Renda; Segurança e Justiça; Saúde e Políticas Internacionais.

A terceira CONAPIR, **Democracia e desenvolvimento sem racismo: por um Brasil afirmativo**, foi realizada no governo Dilma em 2013 e também aconteceu em Brasília, entre os dias 05 a 07 de novembro. Seu objetivo consistiu em:

- (a) reafirmar e ampliar o compromisso do Governo Federal e da sociedade brasileira com políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade como fatores essenciais à democracia plena e ao desenvolvimento com justiça social no Brasil; (b) avaliar os avanços obtidos e os desafios a

serem enfrentados após dez anos de implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; (c) propor recomendações para o enfrentamento ao racismo e o fortalecimento da promoção da igualdade racial no âmbito do Poder Executivo (federal, estadual e municipal) e de outros Poderes da República; e (d) discutir os mecanismos de institucionalização da promoção da igualdade racial, tendo em vista a implantação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). (BRASIL, 2013, p. 19).

A conferência centrou-se na avaliação dos “*Avanços, Desafios e Perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*”. Seus impactos consistiram na expansão de órgãos municipais e estaduais voltados para essa temática, sobretudo no que dizia respeito aos dez anos de implementação da principal lei que rege a educação, a Lei nº 10.639/2003, que se figurou um avanço de negros e negras na política, espaços de formação e educação de modo geral.

O desenvolvimento dessa ação incorporou, mais uma vez, todas as formas de reorganização do movimento negro.

Também, de acordo com órgãos governamentais e parte do Movimento Social Negro, mais uma conquista para população negra ocorreu quando da sanção da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que passou a instituir a obrigatoriedade quanto à reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais do país para estudantes negros e negros que cursaram ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2009).

Os dados otimistas apontaram que o cenário se tornava favorável não somente pelo crescimento educacional, mas pela ampliação do debate acerca da temática racial em torno de todos os espaços sociais.

Art. 5º - A II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial terá como tema central: “Os avanços, os desafios e as perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial” e como subtemas:

I - análise da realidade brasileira a partir da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; II - impacto das políticas de igualdade racial implementadas pelos entes federativos a partir dos eixos temáticos: Educação, Saúde, Trabalho, Segurança e Terra; III - compartilhamento da agenda nacional com o Plano de Ação de Durban; IV - gestão pública, participação e controle social: compartilhando o poder de decisão; V - análise do impacto das políticas implementadas, para além fronteiras, com destaque na área das relações internacionais, para os protocolos firmados com os países do continente africano. Parágrafo único. O temário acima terá como subsídio o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e deverá ser desenvolvido de modo a articular e integrar os vários aspectos de uma política nacional de promoção da igualdade racial, visando assegurar a pluralidade e a diversidade. (BRASIL, 2009, p. 3).

A terceira CONAPIR buscou formular estratégias para o desenvolvimento e o enfrentamento ao racismo, a partir da articulação de consequências para o momento da realização de ações e ataques racistas. Segundo o relatório da III conferência de São Bernardo do campo, as Políticas de igualdade racial no Brasil representaram avanços e desafios, mostrando a implementação das políticas frente ao orçamento público federal. Ainda, de acordo com essas avaliações, os arranjos institucionais para a sustentabilidade das políticas de igualdade racial fortaleceram as instâncias sociais de promoção da igualdade racial e os movimentos sociais que lutam pela igualdade racial. A participação política e controle social, a igualdade racial nos espaços de decisão, a fala da representatividade política de negros e negras em espaços de poder incluindo suas demandas para a realização de políticas e ações voltadas à valorização das pessoas negras, também ganharam destaques para os organizadores da terceira CONAPIR

I - estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica; II - promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; III - promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-raciais discriminados; IV - promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnico-raciais discriminados; V - elaborar projeto de lei com o objetivo de garantir às comunidades ciganas a equivalente prerrogativa de direito contida no art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que garante a matrícula nas escolas públicas para profissionais que exercem atividade itinerante; VI - promover a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e do disposto no art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE 01/2004, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira. (BRASIL, 2013, p. 4).

Ainda de acordo com a ótica dos organizadores, o desenvolvimento dessa conferência estruturou o processo histórico de luta do movimento negro, em que podemos visualizar o sólido espaço para o tratamento das questões sociais e raciais. Sobretudo, destacamos o crescimento das questões educacionais, um debate central das ações:

VIII - estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades tradicionais, proporcionando troca de saberes, de práticas e de experiências; IX - estimular a adoção do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas no ingresso às universidades públicas; X - apoiar a

implantação de escolas públicas, de nível fundamental e médio, nas comunidades quilombolas e indígenas, com garantia do transporte escolar gratuito e demais benefícios previstos no plano de desenvolvimento da educação; XI - apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas de ação afirmativa para as populações negra, indígena e demais grupos étnicos sub-representações no ensino de terceiro grau; e XII - fortalecer os conselhos sociais das instituições de ensino superior, com representantes de todos os segmentos envolvidos, para monitorar o Programa Universidade para Todos-ProUni, principalmente no que se relaciona à inclusão de jovens negros e indígenas. (BRASIL, 2013, p. 4).

Contudo, de acordo com nossas leituras sobre essas ações propostas pelas três CONAPIRs, a educação encontra-se ainda como grande desafio a ser alcançado como projeto de equidade racial e como uma mola propulsora para a inserção dos debates raciais. Por exemplo, Áries (1981) destaca a responsabilidade das instituições de ensino e do governo como componente para uma educação de qualidade que verse sobre os acontecimentos que institucionalizam e viabilizem a formação de cidadãos conscientes dos debates raciais que assolam a sociedade.

Na 4ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: **O Brasil na década dos afrodescendentes: reconhecimento, justiça, desenvolvimento e igualdade de direitos**, realizada nos dias 28 e 30 de maio de 2018, ocorrida em Brasília, quatro foram os subtemas: “Do Reconhecimento dos Afrodescendentes; Da Garantia de Justiça dos Afrodescendentes; Do Desenvolvimento dos Afrodescendentes; Discriminação Múltipla ou Agravada dos Afrodescendentes”, para orientações dos debates nos Grupos de Trabalhos (GT).

Essa edição ocorreu dentro de uma grande turbulência política conjuntural do governo federal. O Brasil passava pelo processo de pós *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (PT; 2011-2016). O processo de *impeachment* teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (MDB, 2011-2015) deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. As justificativas dos juristas para o pedido de *impeachment* se pautavam em suposto crime de responsabilidade cometido pela presidente, as chamadas “pedaladas fiscais”, e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato de Dilma Vana Rousseff (Dilma Rousseff), mas sem a perda dos direitos políticos. Portanto, o processo caracterizou-se por polêmica e divergência de opiniões no Parlamento e na sociedade. Na

vacância deixada pela presidenta, assumiu seu vice Michel Miguel Elias Temer Lulia (Michel Temer-MDB, 2016-2018).

Essa crise política abalou fortemente as cumplicidades nas ações entre o governo federal e a grande parcela do Movimento Social Negro envolvidos historicamente nas organizações das edições anteriores (2005, 2009 e 2013). Uma das consequências foi o atraso para realização da 4ª CONAPIR, que deveria ocorrer em 2017 (segundo sua agenda quadrienal), mas realizou-se apenas em 2018. De certa forma, houve uma grande divisão nas bases políticas entre ativistas do Movimento Social Negro, pois havia os segmentos afinados politicamente com a presidente deposta e ativistas alinhados ao vice-presidente que foi empossado como titular do cargo.

Devido à turbulência política e divisões fracionárias no Movimento Social Negro por causa da conjuntura política nacional, a 4ª CONAPIR foi realizada entre os dias 28 e 30 de maio, levando à Brasília apenas 900 pessoas, entre delegados, observadores e convidados, o que acabou configurando certo esvaziamento e enfraquecimento das edições anteriores que contaram com participações entre 1200 a 1500 pessoas¹⁶.

Entre os subtemas que foram debatidos no evento, para interesse de nosso objeto de pesquisa, cabe ressaltar o subtema “Do Reconhecimento dos Afrodescendentes”, porque dentro dos GT houve uma atenção especial com o eixo temático sobre o “Marco Legal para Educação Étnico-Racial: Garantias de Continuidade”, quando o coletivo responsável por esse debate advertiu e concluiu:

O que garante que as políticas educacionais de enfrentamento ao racismo podem ter efetiva continuidade, independentemente de conjunturas transitórias? A resposta para tal indagação encontra-se entranhada no percurso histórico da construção da própria política, ou seja, seu arcabouço legal de caráter internacional. Observe-se que a temática dos direitos humanos, dos direitos civis, é uma pauta que interessa ao desenvolvimento do Brasil, mas principalmente interessa a uma agenda internacional amparada por tratados, convenções e instituições internacionais fortes, monitorada pela Organização das Nações Unidas em seus diversos setores da atuação. Assim, passamos a fazer uma revisão histórica do marco legal de forma a fazer perceber que a temática étnico-racial permanece em pauta efetiva nos trabalhos do Ministério

¹⁶ Cada CONAPIR foi acompanhada de grande divulgação e adesão: 1ª CONAPIR: “A I CONAPIR leva 1.200 ao DF para discutir políticas de combate à discriminação” (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2005, s/p); 2ª CONAPIR: “Durante quatro dias, Brasília será o centro das discussões sobre as políticas para um país mais justo sob o ponto de vista das relações étnico-raciais. É a II Conferência Nacional de Igualdade Racial (II CONAPIR) que reunirá cerca de 1.500 pessoas de todo o Brasil de 25 a 28 de junho no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília”. (OBSERVATÓRIO DE GÊNERO, 2009, s/p); 3ª CONAPIR: “A III CONAPIR contará com a participação de cerca de 1,4 mil pessoas, entre convidados(as) e delegados(as) saídos das etapas estaduais, das plenárias de matriz africana, quilombola e de povos ciganos. Da mesma forma que as edições anteriores, ocorridas respectivamente em 2005 e 2009, as atividades preparatórias de 2013 mobilizaram milhares de participantes”. (CUT, 2013, s/p).

da Educação, bem como nas pastas dos demais governos de estados e municípios do país. (BRASIL, 2017, p. 18-19).

Portanto, em nosso entendimento, os exemplos que podemos retirar da 4ª CONAPIR, no que se refere às ações para consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais com funcionamento eficiente, é que o desenvolvimento dessas ações poderá proporcionar um ganho para a conscientização política dos povos negros e negras e outros segmentos historicamente considerados na linha de invisibilidade.

3.3 Avanços e retrocessos na implementação das políticas de promoção da igualdade racial: período de 2011 a 2018

O governo de Dilma Vana Rousseff (Dilma Rousseff-PT, 2010-2016), nos traz questões históricas, sendo ela a primeira presidente do sexo feminino a ser eleita no Brasil, iniciando seu primeiro mandato em 1º de fevereiro de 2011 e findando-o em 31 de janeiro de 2015; em 1º de janeiro de 2015, há o início de seu segundo mandato, tendo este seu termo final com um processo de *impeachment*, consumado na data de 31 de agosto de 2016.

Sobre o *impeachment*, Barbosa (2017) descreve que:

O Senado Federal entendeu que a Senhora Presidente da República Dilma Vana Rousseff cometeu os crimes de responsabilidade consistentes em contratar operações de crédito com instituição financeira controlada pela União e editar decretos de crédito suplementar sem autorização do Congresso Nacional por 61 votos, havendo sido registrados 20 votos contrários e nenhuma abstenção, ficando assim a acusada condenada à perda do cargo de Presidente da República Federativa do Brasil. Em votação subsequente, o Senado Federal decidiu afastar a pena de inabilitação para o exercício de cargo público, em virtude de não se haver obtido nesta votação 2/3 dos votos constitucionalmente previstos, tendo-se verificado 42 votos favoráveis à aplicação da pena, 36 contrários e três abstenções. Esta decisão encerrou formalmente o processo de *impeachment* instaurado contra a Presidente da República no Senado Federal no dia 12 de maio de 2016. (BARBOSA, 2017, s/p).

Gomes expõe que o *impeachment*, trouxe para os movimentos sociais tempos incertos que atacavam direitos adquiridos, mas que recoloca a luta antirracista em uma trégua sem fim

Porque não estamos em tempos de trégua. Muito pelo contrário, estamos em tempos em que as lutas de classes, antirracista, antipatriarcal ganham outros contornos. Elas se desenvolvem em tempos de ataques ao Estado de Direito

construído arduamente pelo campo emancipatório brasileiro ao longo da nossa história política. Todo ataque ao Estado de Direito é uma ação contra as lutas sociais em prol dos direitos, da justiça social e da igualdade. É também um golpe frontal ao antirracismo. (GOMES, 2020, p.361).

Gomes (2020) considera que o dia 31 de agosto de 2016, foi orquestrado pela

Política conservadora de grupos capitalistas, fundamentalistas, ruralistas, militares apoiados por vários setores do judiciário, da grande mídia e com maioria de representação no Congresso Nacional, que conseguiram impor o *impeachment* da primeira mulher legitimamente eleita presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. (GOMES, 2020, p.361).

Dessa forma, ela esclarece que o *impeachment* foi um movimento sem comprovação do crime cometido por Dilma, cheio de retrocessos os quais levaram o “país a viver tempos duros de realinhamento da política capitalista e neoliberal”. (GOMES, 2020, p.362).

Antes do ocorrido em relação às políticas de igualdade racial encontramos no governo Dilma algumas questões que circundam as minorias em relação às questões sociais e raciais, o que resultou, no seu primeiro biênio de atuação, das questões afirmativas em diversos segmentos de luta, tendo ênfase as cotas e o ProUni, sancionados pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e a aprovação da lei que torna obrigatória a adoção da ação afirmativa pelas universidades federais por meio da Lei de Cotas para negros e indígenas.

A reserva de vagas para negros tanto no sistema educacional, quanto nos processos seletivos de cargos públicos, compreendendo a defasagem e a ausência da representatividade negra em ambos os setores, sendo estes processos acometidos por diversas dificuldades serão apresentadas a seguir. Elas marcam a luta pela institucionalização de anos de debates e manifestações de diversas frentes negras brasileiras, para que também fossem beneficiados pelo sistema de cotas na universidade.

A reserva de cotas na educação, segundo o jurista Hédio Júnior (2003), já foi uma prática institucionalizada em 1968 para beneficiar filhos de fazendeiros ou proprietários de terras ao acesso universitário

No dia 3 de julho de 1968, o Congresso Nacional aprovava a Lei nº 5.465, atualmente revogada, que "dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola". O art. 1º dessa lei apresentava a seguinte redação: Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos

destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (JÚNIOR, 2003, p.113).

A Lei nº 5.465 conhecida usualmente por “Lei do Boi”, para Gaia e Comin (2020) foi uma espécie de cotas para brancos, com mecanismos de sustentação do privilégio branco, como alternativa pelo Estado brasileiro “a modificar o estoque racial miscigenado do país”. (GAIA; COMIN, 2020, p.225).

Os autores pontuam ainda que as discussões sobre as políticas de ações afirmativas referente à população negra devem ponderar-se não pela questão de cotas, pois, levar essa discussão nesse sentido é ignorar que as questões raciais vão além de uma questão de classe. Isto é, muitos negros, apesar de ascenderem socialmente, continuam discriminados pela cor no Brasil. Dessa forma, não basta assumir apenas as desigualdades socioeconômicas, mais que isso, a população negra precisa de afirmação e reafirmação, e resolver os problemas que envolvem a questão de classe não exatamente resolve as questões de raça.

Na gestão de Dilma Vana Rousseff, consolida-se a Lei de Cotas Educacionais como Lei Federal, implementada no fim de 2012, Lei Federal nº 12.711/2012. Para Joaquim Barbosa (2001), essa lei declara a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas do país, em contraposição à Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 proposta pelo partido Democratas, que buscava extinguir o programa de ações afirmativas com a justificativa de que essas políticas feriam vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, sob a pretensa da igualdade racial em nosso país.

Em relação à Constitucionalidade das cotas raciais, Castro (2018) discursa ao contrário. Em sua tese de doutorado ela evidencia que as cotas raciais se baseiam na inconstitucionalidade, ferindo o princípio da igualdade. A autora argumenta que as Cotas Raciais reforçam a discriminação, a segregação e infringem a Constituição que proíbe o estímulo à discriminação,

Dentro das políticas de governo chamadas ações afirmativas, não se pode apresentar um tratamento que venha a ferir os princípios instituídos pela sociedade como primordiais para o desenvolvimento e atuação do Estado, dentro da sua organização e que estão presentes no texto da constituição, pois o autor entende, e concordamos com ele, que uma decisão política jamais pode desrespeitar a lei fundamental de um povo, criada pelo poder constituinte, pois ela traz em seu cerne toda a carga histórica, econômica, social, principiológica e moral de seu povo. (CASTRO, 2018, p.233).

Nas palavras de Castro (2018)

Tratar a sociedade brasileira dentro de padrões raciais é violar o sentido de igualdade previsto no texto da constituição e na construção de uma sociedade homogênea que tem como fim diminuir e até acabar com o

preconceito e a discriminação que existe nos homens, mas esse objetivo só poderá ser alcançado se a ideologia de uma única nação, onde todos são iguais, for estimulada pela atuação do Estado nas suas três funções. (p.234).

Castro (2018) alega ainda que as ações afirmativas fazem parte de um momento político, onde o real interesse é atender os interesses de um determinado grupo político e não considerar verdadeiro a que deve ser utilizada. Mas o fato é que os argumentos a favor acabaram sendo reconhecidos. Os votos dos ministros do Supremo Tribunal a favor da criação dessas políticas demonstram a necessidade da criação das políticas de ações afirmativas. Assim, em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei de Cotas nº 12.711, que tornou obrigatória a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de cada curso técnico e de graduação aos estudantes de escolas públicas, com a condição de que o aluno tenha realizado todo o ensino básico em instituições públicas de ensino. No caso dos cursos técnicos, o candidato deverá ter estudado durante todo o ensino fundamental na rede pública; já para os cursos superiores, a exigência abarca apenas o ensino médio.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012, s/p).

Das vagas reservadas, metade destina-se aos estudantes de famílias com renda mensal igual ou menor que 1,5 salário mínimo, renda contabilizada por pessoas que ocupam a mesma residência. A cada nível de renda, distribuem-se vagas entre os cotistas, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e as pessoas com deficiência, proporcionalmente ao censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no estado da instituição de ensino pretendida.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012, s/p).

A lei em questão expressa a reserva de vagas, mas não necessariamente ocupação de vagas. O texto exime a universidade da responsabilidade pelo uso de cotas, preservando sua autonomia quanto aos requisitos de ingresso, o que pode resultar na não ocupação das vagas destinadas aos alunos cotistas, já que os mesmos podem ser limitados a procedimentos não unificados, isto é, ter por etapa de ingresso apenas o vestibular (prova de avaliação), dificultando a entrada de estudantes negros.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012, s/p).

A destinação da reserva de vagas para pretos, pardos e índios classificados como (PPI) não possui distinção, sendo o critério de raça autodeclaratório.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai). (BRASIL, 2012, s/p).

As cotas marcam o acesso de uma minoria, em questões de representatividade, no ensino superior, mas que somam maioria em questões de números populacionais no Brasil, como observam Gaia e Comin (2020).

Diante da expansão do ensino privado e das reivindicações acrescidas pelo movimento negro, as cotas se instauram como política de ação afirmativa de acesso – ainda sem garantia de permanência ou manutenção, acompanhamento; fazem-se presentes como meio de auxiliar nesse descompasso, possibilitando que os jovens negros se capacitem para o mercado de trabalho.

O reflexo do ingresso perpassa as questões de representatividade previstas na implementação dessa política de igualdade racial. Quando dizemos igualdade, pensamos na questão de equidade, pois proporcionar instrumentos que sejam iguais a pessoas que estão em níveis distintos não os coloca em situações onde serão oportunizadas medidas que possam equiparar seus níveis. Respaldamo-nos em Felicetti e Morosini (2009) que, ao classificar a equidade, observam ser necessário proporcionar aos alunos de diversificados grupos o acesso ao ensino superior, apresentando-os condições de permanência para que recebam o ensino com qualidade, em contorno às limitações ocasionadas pela anterior ausência de acesso a uma educação de qualidade por questões socioeconômicas ou de exclusão.

Dois anos após a reserva de vagas se tornar obrigatória no ensino superior, ao fim de seu primeiro mandato, a presidente sanciona a Lei n. 12.990/2014, que trata das cotas para negros e pardos nos concursos públicos, compreendendo, então, a ausência da representatividade negra em cargos públicos. A lei prevê:

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

§ 1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

§ 2º Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos negros, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos). (BRASIL, 2014, s/p).

As vagas passam por duas vertentes de ingresso, a autodeclaração e a heteroidentificação, sendo estas verificadas por diversos julgamentos e críticas sociais quanto à sua procedência para fim de ingresso de pessoas negras, tanto no ensino superior quanto a vagas no mercado de trabalho.

§ 3º A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido.

Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

Art. 3º Os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso.

§ 1º Os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.

§ 2º Em caso de desistência de candidato negro aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro posteriormente classificado.

§ 3º Na hipótese de não haver número de candidatos negros aprovados suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação. (BRASIL, 2014, s/p).

As questões que se enquadram nesse processo perpassam pelos aspectos raciais e se enquadram diretamente na autodeclaração, sendo esta imposta por questões interpretativas de relações entre brancos e pardos, uma vez que são diversas as tonalidades de pele presentes em nosso país, fruto da miscigenação. Tais fatores ocasionaram uma série de fraudes que foram amplamente criticadas socialmente, inclusive, pelo próprio movimento negro, que considera falho o processo, tornando-o ineficaz.

Com o intuito de tornar o processo válido e sanar tais problemáticas, cria-se o instituto da Comissão de Verificação da Veracidade da Autodeclaração, por sua vez, regulamentada pela orientação normativa SEGRT/MP Nº 3 de 1º de agosto de 2016. Os dispositivos de verificação ficam conhecidos como bancas, possuindo o objetivo de avaliar a veracidade da declaração racial prestada por candidatos, a fim de minimizar as fraudes e destinar as vagas para de fato seus atores principais. Aqui devemos destacar que as bancas antecedem o momento da avaliação, atuando desde a inscrição do candidato e com poder decisório de quem pode ou não participar do processo enquanto cotista.

Outros procedimentos da banca são a realização de entrevista e análise de documentos, que culminam na verificação fenotípica dos possíveis candidatos às cotas raciais. Os argumentos principais que circundam sua aplicação são as dificuldades decorrentes das questões da diversificação da cor da pele. Diante disso, em 6 de abril de 2018, essa orientação normativa foi revogada pela Portaria Normativa nº 4 do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, que dispunha:

Art.1º Esta Portaria Normativa disciplina o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, a ser previsto nos editais de abertura de concursos públicos para provimento de cargos públicos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, para fins de preenchimento das vagas reservadas, previstas na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

[...] Art. 18. Fica revogada a Orientação Normativa SEGRT/MP nº 3, de 1º de agosto de 2016, da Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho no Serviço Público do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

As prerrogativas atribuem à lei um alicerce para o cumprimento efetivo do ingresso de negros, de modo a implementar seu acesso, trazendo consequências jurídicas para a apresentação de casos que deturpam as exigências para a ocupação das vagas, como, por exemplo, a exoneração e instauração de processo de falsidade ideológica (art. 299 do Código Penal). Assim, tais medidas exprimem notoriamente o reconhecimento dos casos de fraude nas cotas raciais.

Conforme dito no tópico anterior, a presidente Dilma Vana Rousseff (Dilma Rousseff) passou por um processo de *impeachment*¹⁷, o qual fora concluído em 31 de agosto de 2016. Desse modo, houve sua substituição pelo seu vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (Michel Temer), empossado em 12 de maio de 2016, e cujo mandato findou em 31 de dezembro de 2018.

No governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, não conseguimos evidenciar acréscimo quanto à representatividade dos órgãos criados para promoção da igualdade racial. Em seu mandato ele extingue a SEPPIR, criada durante o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula 2003-2006), com estatuto de ministério, a qual foi aglutinada à Secretaria de Direitos Humanos.

Assim, durante o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, não visualizamos nenhuma ação que fosse significativa para a questão da promoção de igualdade racial. Na avaliação de estudiosos(as) e ativistas como Gomes (2017), ocorreu um retrocesso para as

¹⁷ **Processo de Impeachment. Formalmente**, conforme Resolução nº 35, de 31 de agosto de 2016, do Senado Federal do Brasil, que dispôs sobre as sanções no Processo de *Impeachment* contra Dilma Vana Rousseff, foi julgada procedente a denúncia por crimes de responsabilidade previstos nos art. 85, inciso VI, e art. 167, inciso V, da Constituição Federal de 1988, art. 10, itens 4, 6 e 7, e art. 11, itens 2 e 3, da Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950. Foi imposta à Dilma Rousseff a sanção de perda do cargo de Presidente da República. Os crimes imputados a então Presidente da República Dilma Rousseff estão previstos na Carta Magna de 1988 – Constituição Federal, art. 85; e nos artigos 10 e 11 da Lei 1.079/19. No entanto, a análise contextualizada desse processo de *impeachment* revela que outros fatores de natureza política e econômica, foram igualmente determinantes no resultado a que se chegou. Destaca-se, nesse sentido, aspectos como o reforço da mídia e a faceta parlamentar respaldada em uma legislação de exceção.

questões de políticas públicas de igualdade racial, haja vista a redução da visibilidade, representatividade, formuladores, pensadores e realizadores de políticas públicas. Um momento de incertezas que foram acirradas em 2016 levando o Brasil a viver

Tempos de muitas incertezas e ataques à institucionalidade democrática. Incertezas políticas diante de um *impeachment* que, hoje, comprovadamente, foi um duro golpe parlamentar que incidiu sobre a sociedade brasileira e as conquistas das lutas sociais desencadeadas, principalmente, após a queda da ditadura militar instaurada nos anos 1960 e derrotada nos anos 1980. Incertezas diante das investidas de aniquilamento dos direitos garantidos aos trabalhadores e trabalhadoras desde os anos 1930 e aprimorados na Constituição Federal de 1988. Incertezas econômicas diante de um capitalismo internacional realinhado e opressor; incertezas culturais diante do crescimento da cultura do ódio, da intolerância e do medo; incertezas sociais diante do aumento da pobreza, das desigualdades e da violência; incertezas educacionais diante de retrocessos nas políticas educacionais, da vigilância conservadora e autoritária no que se refere às questões de gênero, diversidade sexual e raça; incertezas emocionais diante da força psicológica e destruidora do racismo, principalmente, sobre a autoestima de tantas crianças, jovens e adultos negros e pobres; incertezas religiosas diante do ataque neopentecostal às religiões de matriz afro-brasileira. (GOMES, 2020, p.362).

A emancipação de diálogos entre o movimento negro, sociedades civis e Estado marca um período de iniciativas propositárias para o enfrentamento do racismo, discriminação e preconceito em nosso país. Ao longo das últimas décadas, o conjunto de ações, de institucionalização e implementação de programas, leis e diretrizes reafirmam a luta por um país mais democrático. Mas tal conquista também despertou reações contraditórias: se, por um lado, houve grande organização para efetivação das mudanças, por outro, levantou-se uma onda contrária “que empreendeu esforços para deslegitimar a demanda por ações positivas do Estado [e] vêm se reproduzindo, reafirmando o mito de que o Brasil não presencia problemas no campo das relações raciais”. (JACCOUD, 2009, p. 90).

Entendemos que os avanços para que a igualdade racial fosse objeto da pauta do governo passaram por várias etapas de diálogos para sua efetivação como políticas públicas, a partir dos anos 90 por meio da articulação e atuação do movimento social negro e da sociedade civil. Com o tensionamento dos movimentos sociais a temática do racismo passou a ser incluída na Constituição Federal construindo novos caminhos para as políticas públicas efetivando dispositivos legais para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

Contudo, esse é um desafio de proporções enormes que exige uma organização mais concreta para que as práticas e processos racistas sejam combatidos. Pois, como pontuam Ribeiro (2014) e Jaccoud (2008), essas políticas carecem de monitoramento, orçamento, e

avaliações das leis para saber seu alcance, limites e avanços, carecem de ações mais abrangentes e estratégicas, muito necessários para novas proposições políticas, de forma a não permanecer como experiências restritas e pontuais.

Entretanto, as iniciativas apresentadas no decorrer do capítulo deferem que as mudanças já constituem um movimento politizado, que assume uma luta que dificilmente será freada. Combater injustiças é uma postura que supõe engajamentos, reações, enfrentamentos e atos solidificados na superação. O desafio está posto e consiste, agora, em ampliar, melhorar e ressignificar o que já se conquistou.

Ministérios e órgãos setoriais, além do Legislativo e do Judiciário, devem ser envolvidos em uma política que tenha diretrizes e metas balizadoras da ação pública, sinalizando para os estados e municípios e para a sociedade sobre a importância da intervenção governamental na busca da igualdade racial. (JACCOUD, 2008, p.164).

Vejamos, pois, como os gestores escolares na rede municipal de ensino em Ituiutaba-MG apreendem seu papel e perspectivas de atuação frente a políticas nessa direção.

SESSÃO 4 - GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÕES RACIAIS: AS PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DO DIRIGENTE ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA-MG.

*“A escola deve ser a principal fonte de promoção da igualdade racial por guardar a capacidade de formar, conscientizar e transformar traçando um caminho inverso ao da segregação racial. Significa dizer que se a exclusão escolar tem cor é imprescindível compreendermos o papel de todos os atores escolares, dos quais se destacam os/s diretores/as na implementação de programas e ações de promoção da igualdade racial”.*¹⁸

Como demonstramos nas sessões anteriores, o desenvolvimento de ações afirmativas desenvolvidas a partir dos processos históricos de mobilizações, organizações e os exercícios de pressões e negociações do movimento negro brasileiro com o poder público e sociedade civil, levaram o Estado a instituir as Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial.

No contexto geral do cenário brasileiro contemporâneo as políticas públicas de promoção para igualdade racial como: *Estatuto da Igualdade Racial* (2010); *Cotas Raciais nas Universidades* (2012); *Cotas Raciais no Serviço Público* (2014), que são ações afirmativas públicas e positivas conquistadas pelo movimento negro, apresentaram um grande avanço na cosmovisão social, na forma como a sociedade passou a ver, refletir e compreender essas políticas reparatórias, de reconhecimento e compensatórias para o fortalecimento da democracia brasileira. Entretanto, no que diz respeito ao campo da Educação Básica, a Lei 10639/2003¹⁹, o Parecer CNE /CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 representam uma ação revolucionária que foi protagonizada pelas reivindicações históricas do Movimento Negro.

Como pauta da agenda política governamental do Estado brasileiro nesta nova conjuntura sociopolítica, a institucionalização da Lei 10639/2003, o Parecer CNE /CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004, evidenciaram a necessidade de inflexionar a realização de atos públicos e participação dos movimentos civis organizados exercendo pressão política aos

¹⁸ RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das Relações Raciais no Distrito federal: desafios da gestão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília 2010. p.166.

¹⁹ A lei 10.639/03 foi alterada pela lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e a cultura dos povos indígenas.

governantes para um posicionamento mais sólido, que possibilitasse a contra-narrativa educacional de visão eurocêntrica e etnocêntrica perante a população brasileira.

Nesse sentido, ter aportes legais que regulamentem a obrigatoriedade de ressignificar a trajetória da população africana no contexto nacional e internacional, diversificando as narrativas em outras fontes de diálogo, implica em um ganho no debate da proposição de uma educação antirracista e que no ponto de vista de Gomes (2011) exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de garantir aos coletivos diversos tratados historicamente desiguais – a concretização da igualdade baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. Gomes (2011, p.114), entende a equidade como:

(...) o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim equidade é entendida como possibilidades de serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação: condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (Apud SPOSATT, 2002, p.5).

No tocante aos aportes legais a Lei 10639/2003, o Parecer CNE /CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 devem ser implantados por todas as escolas públicas e privadas, pelas secretarias e universidades. Esses aportes reconhecem a necessidade da mudança e requerem dos sistemas de ensino:

Mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, p.11-12, 2004).

Reconhece e requerem também:

- A adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.
- Exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica

e desigual. É também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

- Exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

- Exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, p.12, 2004).

Diante dessa realidade é que historicamente o movimento social negro com o protagonismo de educadores/as negros/as são proponentes das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER), orientam a qualificação dos gestores/as e professores/as para esse exercício, uma qualificação para um novo olhar para relações raciais que exige desses profissionais competência para tratar dos conflitos étnico-raciais. De outra parte, municípios brasileiros começaram a desenvolver ações com vistas a atender a esses novos marcos legais.

Nesse sentido, no município de Ituiutaba/MG, após vários anos de organização, capacitação e mobilização de educadores/as ativistas do movimento social negro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER), foram estruturadas no referido município, criando uma interlocução entre as entidades do movimento negro local, a Fundação Municipal Zumbi dos Palmares e o Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP), órgão da Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba. Mas a organização dessas DCNs ERER foi precedida pela atuação de importantes instituições e entidades que se mobilizaram em torno dessas questões.

O município de Ituiutaba está localizado no sudoeste do Estado de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, e conta com uma população de 97.117 pessoas, segundo censo de 2010. Atualmente essa população está estimada em 105.818 habitantes. A base da economia é

o agronegócio, sendo que na agricultura predominam as produções de soja, milho e cana de açúcar e na pecuária o gado de corte e leite, sendo que o salário médio mensal era de 2.1 salários mínimos e um PIB per capita calculado em 2018 em R\$ 26.615,14. Em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,1 e nos anos finais do ensino fundamental de 4,7. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade é de 98,1%. A rede pública de ensino no município conta com 37 escolas de ensino fundamental, algumas delas ofertando também a educação infantil, e 10 de ensino médio.²⁰

Entre as instituições do referido município, nas lutas no campo do enfrentamento do racismo, destaca-se o papel histórico social da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, pois:

A Fundação Zumbi dos Palmares, criada de conformidade com o artigo 143, da Lei Orgânica do Município de Ituiutaba, de 21 de abril de 1990, se funda na Lei Nº 2.768, de 06 de março de 1991 com personalidade jurídica de direito privado, tem sua sede e foro na cidade de Ituiutaba vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é composto de dois órgãos que administram: Conselho Curador e Diretoria Executiva. É constituída por número ilimitado de sócios, sem distinção de cor, sexo, nacionalidade, profissão, credo religioso ou político”. (Fonte: <https://www.ituiutaba.mg.gov.br/t/admin/fundacao-zumbi-dos-palmares> Acesso em: 19 de março de 2020).

No regimento que deu vida a essa instituição constam:

III - promover treinamento de pessoal teórico e prático de assuntos diretamente ligados à Cultura Negra, visando a alcançar os objetivos desta fundação; VI - celebrar convênios com entidades públicas e particulares, visando ao aprimoramento da cultura negra do Município; elaborar e publicar relatórios, artigos documentários referente a pesquisas, literatura e assuntos diretamente ligados às Comunidades Negra Municipal, Estadual, Federal e Internacional convenientes à alfabetização histórica e recreação da identidade social, cívica e cultural das nações; (Fonte: <https://www.ituiutaba.mg.gov.br/t/admin/fundacao-zumbi-dos-palmares> Acesso em: 19 de março de 2020).

Entrementes, em 2004, educadores/as ativistas do movimento social negro da citada cidade formou um coletivo de professoras para participarem de cursos para educação das relações étnico-raciais oferecidos por um grupo de estudo, criado no interior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no campus Santa Mônica. No primeiro momento esse coletivo

²⁰ Esses dados foram sintetizados a partir do sítio do IBGE disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/pesquisa/33/29168?tipo=ranking>. Não consta dados sobre Educação Infantil do Município de Ituiutaba

formado por cinco mulheres pretas, iam com recursos próprios, depois por meio de mobilização e da mediação de um influente político negro da região, pai de uma das integrantes do coletivo, conseguiram anuência do poder executivo Municipal para a concessão de veículo da prefeitura para transportá-las até a cidade de Uberlândia. Como os encontros do grupo de estudo da UFU aconteciam quinzenalmente, esse auxílio do poder público era dever de ofício.

Contudo, após as ativistas da educação passarem por esse processo enriquecedor de formação e conscientização política no grupo de estudo da UFU, no ano de 2005, época da posse do novo prefeito, e com a troca do Secretário de Educação e posse de sua Vice-Secretária “X²¹”, é que se vislumbrou o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 na Rede Municipal de Ituiutaba. Ou seja, foram materializadas as condições objetivas para implementação da Lei 10639/2003 na referida cidade.

Conforme um relato da ex-vice-secretária “X” o processo de fomentação da Lei Federal 10.639/03 na esfera municipal contou com a anuência do Secretário Municipal da época, que entre idas e vindas de negociações políticas com representantes de ativistas educadores/as do movimento negro, se viu no dever de atender as necessidades e mudanças na grade curricular da educação básica na Rede Pública da cidade de Ituiutaba.

Assim, no ano de 2005, a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer-SMEEL realizou o primeiro passo para levar ao conhecimento da Rede Municipal a referida Lei, reunindo toda a sua equipe de professores/as e gestores/as no “*Congresso Diversidade Cultural*”, no mês de novembro, no salão do Ituiutaba Clube. A abertura do Congresso contou com a participação de integrantes do Movimento Negro local e do Movimento Negro de Uberlândia.

Nos encaminhamentos políticos decididos pelo “*Congresso Diversidade Cultural*”, ficou orientado que em 2006, a SMEEL em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia-UFU, realizasse em Ituiutaba/MG, o curso de *Formação de professores para a Educação das relações raciais*. A agenda foi cumprida e o curso foi implantado no Centro de Aperfeiçoamento e Apoio aos professores-CEMAP, que funciona no mesmo prédio da Secretaria de Educação no quinto andar, região central da cidade.

Entre vários conteúdos para formação e capacitação de educadores/as, o curso deu maior ênfase nas orientações preconizadas nas DCNs ERER, que ressaltam a importância do envolvimento e a responsabilidade dessa efetivação.

²¹ Nesta pesquisa, para fins de preservação da identidade, será utilizado “X”, em vez da colocação do nome do(a) participante(s).

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (Brasil, 2004, p.18)

Essa capacitação foi oferecida durante o expediente dos/as profissionais da educação e contada como carga horária. Segundo a ex-vice-secretária “X” o projeto de capacitação foi apresentado em reunião aos diretores/as das escolas da Rede Municipal, enfatizando a obrigatoriedade da nova Lei, que altera o art. 26 A da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) de 1996 que com isso os currículos deveriam ser mudados, assim como o Projeto Político Pedagógico e seus Regimentos, sendo importante o envolvimento dos/as diretores/as no curso e conhecimento do conteúdo da referida Lei. A ex-vice-secretária “X” ainda esclareceu que todos/as que ocupavam cargos de dirigentes de escolas foram convidados/das a fazerem parte do curso e que convocassem um/uma ou dois/duas professores/as de suas devidas escolas para participarem também dessa formação continuada durante expediente escolar porque as formações aconteceriam duas vezes por mês.

A professora “X” do Instituto de Ciências Humanas do Pontal-ICHPO/UFU, que ocupava o cargo de assessora executiva na Secretaria Municipal de educação como Vice-secretária, enfatizou que na época, quando começou o curso, os/as diretores/as das escolas, direcionaram apenas professores/as de história ou de artes para fazerem o curso, pois tinham o entendimento de que a Lei era apenas uma obrigatoriedade para essas duas áreas de conhecimento, o que também foi posto pela Lei no momento de sua criação e depois revisto pelas DCNs ERER. Também salientou a presença de apenas duas diretoras no primeiro ano, e depois registrou a presença de mais três durante sua estadia na secretaria da educação.

O curso para a Educação das Relações Raciais-(ERER), se orientou na perspectiva de aliar teoria e prática, foi ministrado por pesquisadores e pesquisadoras da temática racial de diversas áreas de conhecimento e por mestres dos saberes locais que complementavam a aula prática. Assim, esses atores sociais apresentavam os estágios de vivências em lugares pelos reais protagonistas de resistências e lutas da população negra, como territórios quilombolas, a cidade de Ouro Preto, Terreiros de Matriz religiosa Africana etc. Ou seja, assim, os cursos focavam na práxis educativa das Diretrizes da Lei. 10.639/03, atendendo “- Articulação entre

os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial”.

A formação de professores/as para as relações étnico-raciais, também foi estendida à participação da Rede Estadual, Rede Privada, aos integrantes do movimento negro e estudantes de graduação. Entretanto, era exigido um produto final de cada participante do curso, orientado como **“Projeto de Intervenção”**. O projeto de intervenção, poderia ser produzido individualmente ou em grupo, com a finalidade de repassar os conteúdos adquiridos, seja em forma de capacitação da equipe da escola ou em forma de atividades para os/as alunos/as. A devolutiva do Projeto de Intervenção era apresentada através de Seminário no final do curso que era uma forma de atender a orientação de:

Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. (p.23).

Além do curso de formação de professores/as, a Secretaria Municipal de Educação, lançou um projeto chamado **“SANKOFA: A criança negra na escola”**, O Projeto²² foi um projeto piloto com 50 crianças na faixa de idade entre seis a dez anos, na tentativa de resgatar o nível de aprendizagem e ao mesmo tempo abordar a questão da identidade racial, e que as crianças se vissem retratadas numa identificação de si mesmas. O nome Sankofa, parte do significado de um ideograma africano, que significa buscar no passado, resgatar a história antiga trazer para o presente para a construção de um futuro melhor para a criança negra.

O projeto também envolveu a iniciativa privada com a parceria da Companhia Telefônica Brasil Central (CTBC) do Grupo ALGAR, Superintendência de Ensino regional do Estado (SRE), Faculdade de Educação Integrada e Universidade Estadual de Minas Gerais (FEIT/UEMG), Grupo de Estudo e Consciência Negra e Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FUMZUP). A participação dos dois últimos objetivava fornecer referências bibliográficas e materiais para que as pessoas envolvidas nesse projeto tivessem fontes de pesquisa.

²² Retirado do Jornal do Pontal ano XI-EDIÇÃO 2005/2006, importante jornal de circulação da época em Ituiutaba/MG. Hoje instinto.

Dentre outras ações, a SMEEL e CEMAP, adquiriram para as escolas um *kit* de livros de literatura africana e afro-brasileiras e livros didáticos para estudos sobre as diversas questões raciais que abrangem a escola.

Os primeiros passos para a implementação na Rede Estadual ocorreram em 2007 com a articulação da Fundação Zumbi juntamente com o Movimento Negro local, já em contato com a Lei Federal 10.639/03. As duas entidades participaram de uma reunião com a Secretaria Regional de Educação (S.R.E.) cobrando planos e metas para efetivação dessa Lei nas escolas públicas e privadas de Ituiutaba e região. Desse encontro criou-se uma “**Comissão de Minas Gerais em Didática Afro-Brasileira**”²³. Seu objetivo, ir as escolas mobilizar professores/as e sociedade para a realização de projetos que contemplassem a temática racial com atividades em conformidade com a Lei Federal 10639/03, além de divulgar a realização de eventos baseados em um calendário que sugeria datas marcantes para a população negra, contemplando nome e obras de poetas, compositores, e literatura específicas sobre o tema. Tudo direcionado para o resgate do reconhecimento, visibilidade e o protagonismo histórico da população negra como contribuição sociocultural da sociedade brasileira.

Para a idealizadora do projeto na época, a professora Sônia Maria Silvia do Carmo²⁴ em entrevista ao Jornal Folha do Pontal (2007), ressaltou que:

A população afro-brasileira tem direito a participar de atividades educacionais, culturais e esportiva e de lazer, adequadas aos seus interesses e condições, garantindo sua contribuição para o patrimônio, cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira e que assim a disciplina “História geral da África e do negro no Brasil” integrará obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, privado e público. Formação docentes que respeitem a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira. Inclusão do quesito raça/cor no censo escolar. Do direito à liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticados no Brasil deve orientar a ação do Estado em defesa da liberdade de escolha e de manifestação individual e coletiva em público e privado. (Jornal Folha do Pontal, p. 2, 02 abril de 2007).

No conjunto de ações afirmativas para reparação do protagonismo da população negra, as atividades desenvolvidas em Ituiutaba em relação à formação de educadores para o enfrentamento do racismo e suas categorias a discriminação e o preconceito, continuam sendo

²³ Notícia retirada do Jornal do Pontal 2007.

²⁴ Sônia Maria do Carmo professora da Rede Estadual de Ensino e ativista do Movimento Negro local e conselheira da FUMZUP. Foi Coordenadora de estudos Afro-brasileiros da FUMZUP organizou um calendário para ser seguido pela rede estadual, onde o 20 de novembro seria um dia para exposição dos trabalhos efetivados pela escola para visitação, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações raciais

realizados há mais de dezesseis anos. Entretanto, na atualidade devido à crise sanitária da COVID-19 que exige distanciamento social, os cursos a partir de 2020, ganharam a configuração virtual, por videoconferências, e atividades pela plataforma MOODLE, uma vez por mês, acontecendo no período da noite. Em 2021 a expectativa será a abertura para diversas regiões. O curso conta hoje com ingressantes de várias partes do Brasil não se limitando apenas a integrantes de Ituiutaba ou da Rede Municipal de Ensino.

Pelo exposto, percebe-se que os esforços realizados pelos ativistas do movimento negro de Ituiutaba sempre organizado, mobilizado e exercendo pressões políticas na sociedade civil e poder público, várias ações foram demandadas no esforço de mudar mentalidades, e de cumprir a obrigatoriedade recomendada pelos Aportes Legais, Lei 10639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004. Afinal, hoje as Leis 10639/2003 e 11645/2008 continuam sendo uma obrigatoriedade, um dever de reponsabilidade de uma educação plural e democrática nos Currículos escolares, Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos das escolas e Propostas Pedagógicas de todas as instituições de ensino brasileiras.

4.1 A direção escolar e a promoção da igualdade racial: análise dos resultados

Essas políticas dirigidas para a educação são definidas anunciando terem como objetivo reformular a diretriz da escola para o reconhecimento da diversidade em seu espaço. Assim, requerem do coletivo de toda a escola uma postura combativa aos processos e práticas racistas que permeiam o pedagógico da escola, que favoreça o diálogo nas resoluções dos conflitos raciais, consolidando ações revolucionárias do fazer educativo, permitindo a materialização de uma educação antirracista.

Na implementação desses dispositivos, cada diretor tem sua singularidade na forma de encaminhar e de conceber sua responsabilidade perante a obrigatoriedade de efetivar a educação das relações raciais no chão da escola. Nessa conjuntura, apreender e compreender as percepções e perspectivas desses diretores frente a tais diretrizes e normativas, contribuem para ajudá-los a refletir sobre seus comportamentos diante do quadro do racismo educacional que alimenta o preconceito e a discriminação racial na educação brasileira.

4.2 Perfil e trajetória profissional: nível de formação e tempo de atuação na educação e atuação como diretor/a.

A frente do cargo de dirigente destacam-se as mulheres na realização dessa função. Todas as diretoras de escola que responderam ao questionário são do sexo feminino.

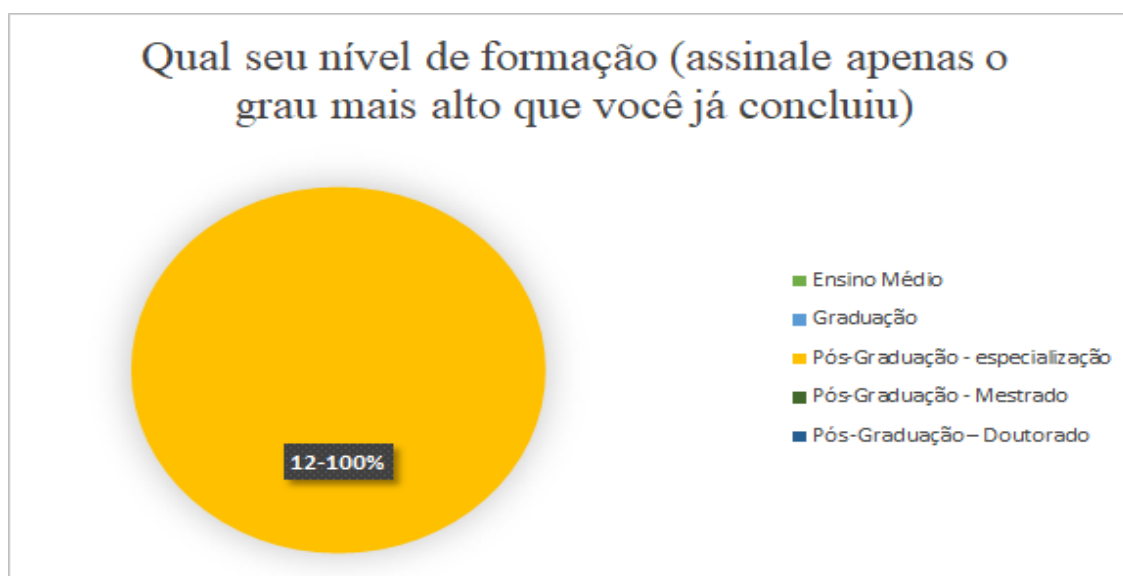
Esse perfil também foi constatado e evidenciado pela pesquisadora Paschoalino (2017), que constatou na educação básica a presença de 94% de seus profissionais do sexo feminino atuando na educação escolar. Já Souza e Gouveia (2010) apontam que no cumprimento de direção escolar existe um percentual feminino de 76,7.

Contudo, Souza e Gouveia (2010 apud PASCHOALINO, 2017, p. 126) chama a atenção para a mudança desse quadro, no ensino médio e fundamental, no qual a presença masculina vem crescendo à frente da função de dirigente e se adequando ao número de profissionais do sexo masculino.

Ter as mulheres à frente dessa profissão, principalmente na educação básica pública, permite-nos entender parte dos resultados das lutas históricas do movimento feminino pelas conquistas dos espaços no mundo do trabalho. Segundo Paschoalino (2017), devido ao atual estágio histórico da conjuntura socioeconômica, o “feminino traz no gênero as marcas socioculturais historicamente construídas: cuidado de forma explícita, como característica essencial do feminino e a dedicação extrema.” (PASCHOALINO, 2017, p.129).

Dentre as características que compõem a trajetória educacional das **diretoras escolares**, no tocante à formação acadêmica, 100% das respondentes afirmaram possuir formação em nível de pós-graduação – lato sensu, conforme demonstra o (gráfico 1).

Gráfico 1- Nível de formação das participantes
Nível de formação



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

Esse é um marco importante, pois revela que as diretoras se preocupam com a continuidade de seus estudos, buscam novos conhecimentos, para resolverem as demandas que o cargo apresenta. Além do que, os avanços e as mudanças nas políticas educacionais, exigem conhecimento, preparação e formação continuada para enfrentar os desafios do cotidiano no mundo da educação. No atual momento, os sistemas socioeconômicos e socioculturais promovidos pela globalização da sociedade capitalista sob orientações ideológicas neoliberais elegem novas tecnologias como ferramentas necessárias para condução do mundo do trabalho, o que tem exigido da classe trabalhadora buscar sua recapacitação nos recursos tecnológicos para atualizarem seus conhecimentos.

Paschoalino (2017) observa que o cotidiano escolar traz muitas demandas diárias, o que exige posicionamentos das gestoras frente a essas demandas. E que muitas das habilidades e atitudes que trazem à frente desse cargo de liderança nem sempre se aprende na formação formal, são formadas em outras instancias de vida. Dessa maneira destaca que:

[...]habilidades de adaptação e flexibilidade são características humanas que se desenvolvem e se aperfeiçoam nas múltiplas interações. Já as habilidades de determinar parâmetros de ação, de se responsabilizar pela empreitada a ser realizada, de entusiasmar outras participações são desenvolturas que perpassam outros âmbitos além do espaço escolar. (PASCHOALINO, 2017, p-223).

Nesse sentido, o conhecimento adquirido em outras instâncias pelas diretoras já que todas têm um caminho entre a graduação e especialização e o cotidiano da escola, pode ter ajudado a alargar seus conhecimentos, na busca da habilidade, flexibilidade para empreitada de saber conduzir as políticas educacionais entre a ação, os tensionamentos e as contradições que se encontra no cotidiano da escola. Principalmente as diversidades de classes, raças, gêneros e étnicas existentes em grande proporção numa sociedade como a brasileira.

Indagadas sobre o tempo de atuação na área de educação (ver gráfico 2)²⁵, 72,7% das diretoras responderam que atuam há mais de 20 anos. As demais 27,3% se dividem entre 16 e 20 anos, 10 e 15 anos e 5 e 10 anos.

Gráfico 2

²⁵ Uma das entrevistadas não respondeu a esta pergunta

Tempo de atuação na área da educação:



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020

Esses dados nos permitem inferir que as diretoras participantes da pesquisa tiveram oportunidades de participarem em cursos de formações continuadas para educação das relações raciais e antirracistas levando em consideração, o crescimento de estudos e ações formativas em torno dessa temática, a partir do movimento proporcionado tanto pelo movimento negro, Secretaria Municipal e pela Secretaria Estadual da cidade de Ituiutaba.

Com efeito, como já demonstramos anteriormente no corpo deste texto, após anos de organização e pressões do movimento negro sobre a Secretaria Municipal de Educação do referido município, há 16 anos esse órgão vem proporcionando aos seus educadores/as cursos de formação continuada para Educação das Relações Raciais, atentando para a normativa legal que determina a obrigatoriedade do debate das questões raciais e indígenas no currículo das escolas em conformidade com a Lei 10639/2003.

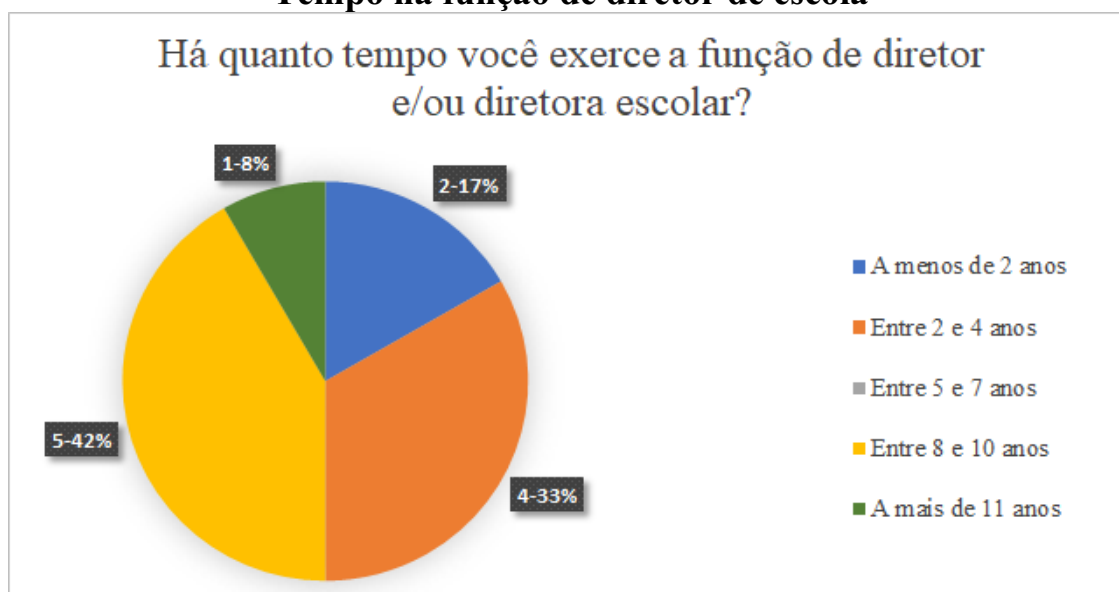
Registre-se, também, que para eficiência do processo de formação dos profissionais da educação, os educadores/as do movimento negro orientaram a Secretaria Municipal de Educação a ofertarem esses cursos durante os horários de trabalhos dos profissionais da educação para que a maioria pudesse ter oportunidade de participar.

Por sua vez, se os cursos ofertados são resultado de uma normativa, a participação neles não é opcional uma vez que uma norma é uma determinação para cumprimento de lei e deve ser colocada em efetiva implementação no cotidiano escolar, assim como outras normativas e pareceres legais voltados para a educação.

Participar de uma formação eleva conhecimentos e alarga horizontes entre o saber e a prática, ajudando a refletir sobre as contradições que se efetivam nas relações sociais que envolvem a realidade da escola. Vários estudiosos e pesquisadores como Paschoalino (2017), Dalbem e Gomes (2009), Carvalho (2003), Garcia (2011) ressaltam essa importância da formação continuada do educador para resolução dos problemas que envolvem a educação. Não é mais possível tratar a diversidade de forma homogênea e seletiva, alimentando os estereótipos ou silenciando diante de questões que exigem aprendizados para uma melhor convivência sem preconceito e sem discriminação, pois como salienta Paschoalino (2017) respaldada por Garcia (2011) “é preciso se convencer e acreditar que é possível se construir uma escola que não trate as diferenças como obstáculo ou empecilho, mas como um desafio que nos torna melhores e mais competentes educadores.” (PASCHOALINO, 2017, p.199).

Sobre o tempo de atuação na função de diretora de escola, 17% estão a menos de 2 anos na função, enquanto 83%, permanecem nessa função (Gráfico 3) mesmo com a mudança da gestão do município ocorrida em 2020, pois o processo de escolha do dirigente escolar não ocorreu de forma democrática. Em relação ao processo de escolha do dirigente escolar, o Sistema Municipal de Ensino de Ituiutaba adota a indicação política feita pelo gestor municipal, sem consulta à comunidade escolar.

Gráfico 3
Tempo na função de diretor de escola



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

Essa forma de escolha para autores como Padilha (1998), Medeiros (2003), Paro (2003), Drabach e Adrião (2017),²⁶ reforça os mecanismos de poder político do “curral eleitoral”, “favoritismo”, “marginalização das oposições” contrariando a perspectiva da descentralização, favorecendo a hierarquização de poderes. Assim sendo, essa escolha não é neutra, é uma escolha vinculada às relações do poder local, que pode condicionar o dirigente escolhido a reproduzir discursos intencionalmente alocados e pode desfavorecer a diversidade em postos de comando. Por outro lado pode coibir aquelas que pensam ao contrário, de exercer autonomia de suas funções. Esse fato também foi ratificado por Paschoalino (2017) em sua pesquisa sobre “Desafios da Gestão escolar”, ao observar que a interferência da Secretaria Municipal de Educação impedia as ações de gestoras que não iam ao encontro de sua perspectiva de ação, exercendo o controle da situação como tentativa de uniformizar as ações escolares e não levando em conta as singularidades de cada escola.

A opção por escolha que não respeita vontade livre e espontânea da comunidade escolar é incoerente ao que está postulado na Lei complementar nº 103, de 02 de março 2011 do Sistema Municipal de Educação que dispõe sobre o Plano de Carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Ituiutaba e dá outras providências. Essa Lei referenda a necessidade de princípios participativos na gestão das escolas e regulamenta esse princípio como perspectiva de implantação na Rede Municipal de Ensino, porém o que vemos é a permanência do tráfico de influências por meio do QI “*Quem Indica*”²⁷, do partidarismo corporativista e clientelista. Para Paro (2003) esse tipo de escolha fortalece o tráfico de influência do poder local, preservando o conservadorismo e a hegemonia local. Apesar de ser uma forma antiga das sociedades pré-modernas, ainda é bastante presente na contemporaneidade como é o caso do Sistema Municipal de Ituiutaba, sobre o qual Paro (2003) observa que:

Precisamente aquele tipo de sociedade em que o modo capitalista de produção e a organização política moderna, apoiada num aparelho político-administrativo centralizado, se compenetraram, mas não conseguiram abalar

²⁶ PADILHA, P. R. Diretores e gestão democrática da escola. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: MEC, 1998. p. 67-78. MEDEIROS, Isabel Leticia Pedrosa. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. DRABACH, Nádia; ADRIÃO, Theresa. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 11, n. 8. Setembro de 2017. PARO, Vitor Henrique. **Eleição para diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

²⁷ Grifo nosso

completamente as relações sociais tradicionais e o sistema político preexistente. (PARO, 2003, p-15).

A indicação política é uma prática bem característica nos municípios de Minas Gerais, e segundo Paschoalino (2017), é possível perceber essa prática em 59% dos municípios mineiros. Para ela a indicação torna as diretoras muito dependentes das concepções políticas, o que deixa esse lugar (a função de diretora) atrelado aos interesses políticos de prefeitos, o que dificulta as relações instituídas nas escolas, aumentando, assim, os desafios frente a essa função, já que na nomeação por indicação política a influência partidária é muito forte. Nesse sentido, considera que esse processo de inserção para ocupação do cargo de diretora, apresenta uma “política que não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se também às características do seu sistema de dominação” (FELICE, 2011, p.102) que indica os que podem ou não ocupar esse tipo de cargo de liderança ou ora oprime os que tentam exercer autonomia própria.

A Lei Municipal nº103, dá indicativos para que a ruptura possa ser estabelecida em prol do avanço da democratização da gestão escolar, mas entre o que está normatizado e o que se vê na prática há um distanciamento, um caminho que precisa ser percorrido. De acordo com o Art. 26.

As nomeações do Diretor e do Vice-diretor serão precedidas de seleção prévia e eleição pela comunidade escolar, conforme regulamento definido pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, nos termos do princípio constitucional da gestão democrática do Ensino Público. (Lei n.103, 2011, p.15)

Se pautar em um processo de escolha mais transparente é um dos instrumentos considerados em questão como essencial para atingir a gestão democrática, a fim de assegurar uma plena participação de todos, na construção de uma escola promotora de diálogos, onde o processo democrático seja realizado por estímulos de participação, descentralização de recursos financeiros e gestão de conflitos.

Sobre o processo democrático Drabach e Adrião (2017), respaldadas por Souza (2007, 131) entendem gestão democrática

Como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de

decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Apud. DRABACH e ADRIÃO, 2017, p. 6).

Nesse sentido, uma gestão democrática supõe ouvir todos os atores da educação, para que a função de transformação da educação se faça concreta ao dar voz aos silenciados, que fizeram com que narrativas de grupos historicamente discriminados (negras, indígenas, ciganas) fossem menos reconhecidas, estimuladas e valorizadas nos espaços escolares” (CARREIRA, 2013, p. 83). A diversidade é parte da natureza humana; reconhecê-la no ambiente educacional é tornar vivos diferentes saberes e experiências nesse espaço, o que:

Contribui para distribuir o poder de decisão, mostrar a força da diversidade e revelar que muitas vezes ela é marcada por desigualdades e discriminações presentes tanto na escola, nas políticas educacionais como na sociedade. Nesse sentido, a escola que busca tornar realidade o princípio da gestão democrática em seu cotidiano pode criar várias oportunidades para a construção de uma educação que estabeleça o respeito à diversidade e o combate ao racismo e a todas as demais formas de discriminação. (CARREIRA, 2013, p. 83).

Para tanto, entendemos que ter uma escolha democrática, implica transparência nas ações, postula uma maior cobrança de participação em processos decisórios e cobrança aos atendimentos das demandas de todos os envolvidos na construção de uma escola a fim de se obter uma educação plural, democrática e, sobretudo, antirracista.

4.3 Percepção das diretoras em relação a processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola e na relação das famílias com a escola

Tabela 1
Percepção das diretoras em relação a processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola

Na sua opinião, existem processos e/ou práticas racistas?	Entre os professores	Entre os funcionários	Entre os alunos
Não	58,3%	75%	16,7%
Sim, mas com pouca frequência	41,7%	25%	75%
Sim, com frequência regular	0%	0%	8,3

Sim, muito frequentemente	0%	0%	0%
------------------------------	----	----	----

Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

Como observado na Tabela 1, quando questionados sobre os processos e/ou práticas racistas na unidade escolar em que atuam, 58,3% das diretoras declararam não existir entre os professores(as) ações de racismo. Entretanto, 41,7% afirmaram observarem práticas de racismo, mas com pouca frequência.

Uma grande parcela de diretoras, cerca de 75%, concordam que não existe processos e/ou práticas racistas entre os funcionários da escola, enquanto 25% das entrevistadas apontam a existência de tais processos/práticas em suas escolas. No mesmo sentido, esses números são muito semelhantes quando comparados com o segmento professores(as). Já em relação aos alunos os dados revelam que, na percepção das diretoras, os processos e/ou práticas racistas estão bem presentes nas relações sociais escolares, em uma proporção de 83,3% contra 16,7% que acham que não existe preconceito e discriminação entre os alunos/as.

Analisando os dados apontados entre professores/as e funcionários(as) negros(as) e brancos(as), depreende-se que eles apresentam um ambiente escolar com relações harmônicas em que as diferenças raciais não interferem. Entretanto, pensar nas respostas da Tabela 1, nos faz voltar ao pensamento de Marx, que nos chama a atenção para o fato de que as relações sociais não se dão de maneira tão harmônicas, há sempre contradições nessas relações.

Respaldados pela afirmativa de Marx de que "não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência" e buscando refletir sobre os dados acima, considerando que o racismo é uma prática estruturante e institucional nas relações sociais no Brasil, percebe-se um receio de analisar os colegas de trabalho, no sentido de não provocar uma certa desarmonia em um ambiente onde as diretoras prezam pela ausência de conflitos ou que os conflitos existentes não são gerados pelos processos ou práticas racistas, preservando a tranquilidade do ambiente escolar. A suposta harmonia nas relações entre professores/as e funcionários/as, demonstra que as respostas das diretoras revelam um olhar muito contemporizador, marcado pela convivência pacífica entre brancos e negros apregoado por Gilberto Freyre, em que os conflitos raciais e culturais já estão superados. Essa é uma visão disseminada pela ideologia do mito da democracia racial que se encontra muito presente no imaginário social.

Esses dados nos remetem, mais uma vez, ao pensamento de Almeida (2019) que faz a seguinte ponderação sobre o efeito do racismo:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, p.52).

Do mesmo modo, para Rodrigues (2010), essa postura de não reconhecer os conflitos raciais tem ligação com o fato das gestoras considerarem que “admitir falhas na educação é reconhecer-se incompetentes e que o racismo não é motivador de conflitos, as ofensas que atingem “o lado pessoal” não são vistas como de cunho racial”. (RODRIGUES, 2010, p.91).

Por outro lado, as gestoras conseguem perceber que entre os alunos/as os processos e/ou práticas racistas são bem intensificados. Aqui podemos classificar que as gestoras, em relação aos alunos/as já conseguem perceber as manifestações de racismo, preconceito e discriminação racial. Esse reconhecimento, embora haja uma certa manifestação de transferência do problema para o segmento educacional menos responsável, significa uma possibilidade para discussão das relações raciais no espaço da escola em busca de pensar qual o envolvimento das gestoras no efetivo combate ao racismo no ambiente escolar.

Avançando um pouco mais sobre os dados coletados, quando avaliamos os tipos de processos e/ou práticas racistas observados pelas gestoras na (Tabela 2) verificamos o quanto a educação projetada pelas teorias racialistas ou “pseudo-cientistas”, tem ainda preponderância no modo de diferenciar o outro. Os dados da Tabela 2 e do Gráfico 4 fornecem indícios nesse sentido.

Tabela 2
Tipos de processos e/ou práticas racistas

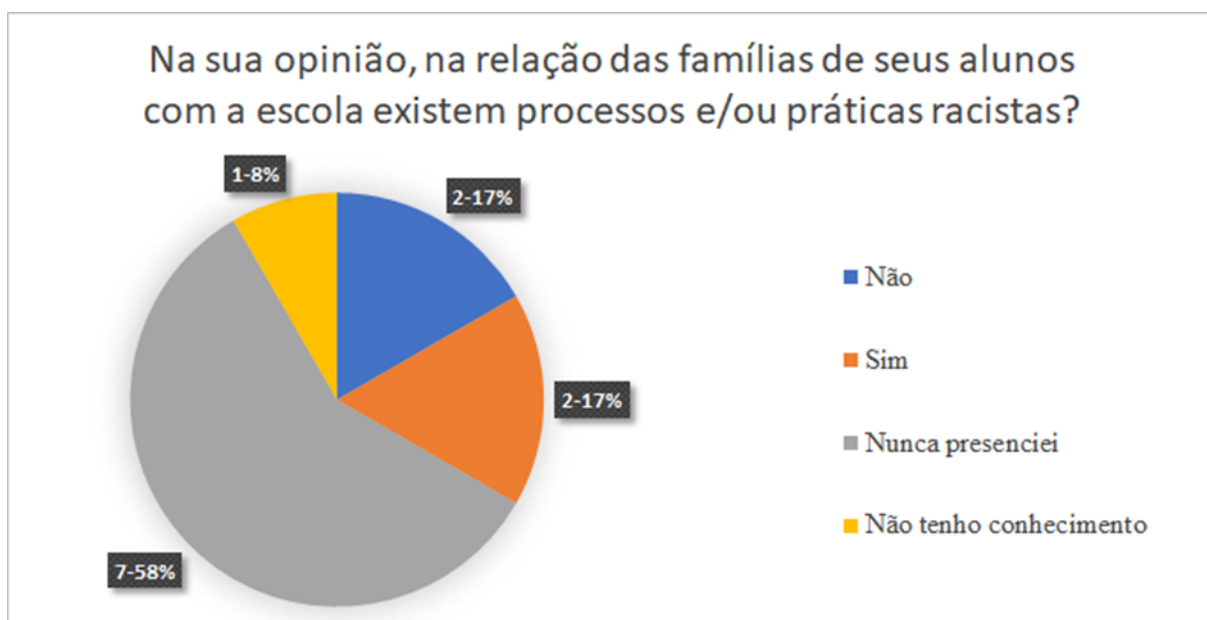
Se ocorreram, quais os tipos de processos e/ou práticas racistas você observou?	Entre professores	Entre funcionários	Entre ²⁸alunos
Não existe processos e/ou práticas racistas na minha escola	59%	63,6%	7%
Existência de brincadeiras que expressam preconceito relativo à raça ou à cor de pele	25%	18,2%	57%

²⁸ A resposta em relação aos alunos deu 14 respostas validas, pois dois diretores marcaram mais de uma opção.

Indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele		18,2%	7%
Comparação de características fenotípicas das pessoas a objetos ou figuras folclóricas (ex.: cabelo de Bombril, saci-pererê, tio Barnabé, tia Anastácia etc.)		0%	15%
Comparação de pessoas negras com outros animais (ex.: macaco, urubu etc.)	8%	0%	7%
Uso de expressões que refletem uma visão preconceituosa sobre o lugar/papel do negro na sociedade (ex.: lugar de negro é na cozinha; negro quando não atrapalha no começo atrapalha no final etc.)		0%	0%
Outros tipos de processos e/ou práticas racistas	8%	0%	0%
Não respondeu	0%	0%	7%

Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 4: Processos e/ou práticas racistas na relação das famílias com a escola



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

Com relação aos processos e/ou práticas observados na relação das famílias de seus alunos(as) com a escola, o diagnóstico apurado junto às diretoras escolares reflete as seguintes

informações: 58,3% nunca presenciaram; 16,7%, não existe; 16,7% sim, já presenciei e; 8,3 não tenho conhecimento. Perguntadas se ocorreram e quais os tipos de processos e/ou práticas racistas haviam observados, 42% marcaram que não existem processos e/ou práticas racistas na sua escola com os familiares dos alunos, porém 52% afirmam que existem discriminação e preconceito no trabalho com as famílias e 16% não presenciaram.

Aqui também percebemos a ambivalência das repostas das diretoras, o que supõe novamente a dificuldade de reconhecer as práticas racistas quando avistadas, mas ao ser destrinchadas essas práticas e processos elas tendem a reconhecer. Essa confusão se dá por considerar alguns atos racistas como normais, brincadeiras ou *bullying*.

Anteriormente no corpo desse trabalho de pesquisa, já havíamos apontado como aquelas teorias apreendidas na Europa e difundidas no Brasil por educadores, advogados, juristas e médicos criaram no pensamento social brasileiro uma ideologia depreciativa da população negra ligada à desumanização e a um processo de hierarquização no qual as pessoas consideradas de raça branca se sobreporiam às outras pelo simples fato fenotípico da cor de pele. Mesmo que provado que essa divisão da raça humana não se sustenta cientificamente, esse sentido conceitual ainda permanece sólido nas relações sociais, sobretudo no chão da educação básica brasileira. Como afirma Almeida (2019), isso acontece porque o racismo é sustentado pelo capitalismo, que precisa dele para continuar gerindo suas formas de opressão e poder.

O Estado brasileiro não é diferente de outros Estados capitalistas neste aspecto, pois o racismo é elemento constituinte da política e da economia sem o qual não é possível compreender as suas estruturas. Nessa vereda, a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro. Portanto, não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas. Seja como racismo interiorizado – dirigido contra as populações internas – ou exteriorizado – dirigido contra estrangeiros –, é possível dizer que países como Brasil, África do Sul e Estados Unidos não são o que são apesar do racismo, mas são o que são graças ao racismo. (ALMEIDA p. 180-181).

Diante das repostas que obtivemos através dos questionários aplicados para respostas das gestoras de educação no município de Ituiutaba, percebemos que os fenômenos do processo racial e práticas discriminatórias encontradas na sociedade brasileira, são ainda perpetuados pela e na escola básica, pois como demonstra o quadro dois, os alunos(as) negros(as) sofrem

com a indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele, com brincadeiras racistas, comparações com animais/objetos e com outras práticas racistas. Neste contexto, cabe uma reflexão se há inexistência ou naturalização dos processos e/ou práticas racistas. No cotidiano da sociedade brasileira estão normalizadas frases e atitudes de cunho racista e preconceituoso. São piadas que associam negros a situações vexatórias, degradantes ou criminosas. Ou atitudes baseadas em preconceitos, como desconfiar da índole de alguém pela cor de sua pele.

Outra forma comum de racismo é a adoção de eufemismos para fazer referência a negros ou pretos, como as palavras *moreno* e *pessoa de cor*. Essa atitude evidencia um desconforto das pessoas, em geral, ao utilizar as palavras *negro* ou *preto* pelo estigma social que a população negra recebeu ao longo dos anos.

O quadro dois nos apresenta também a ambivalência das respostas das diretoras, pois se no cotidiano das escolas há uma visibilidade das práticas racistas entre os alunos, há também indiferença ou silenciamento em relação a essas atitudes presenciadas por parte dos professores e funcionários que reforçam essas atitudes. Não pode haver indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele, pois quem recebe a ação dessas brincadeiras se sente machucado. Além disso, o processo de silenciamento/indiferença é uma prática discriminatória que expõe os alunos negros a situações de ridicularização, o que reforça essas atitudes como se fosse natural tratar de forma ofensiva a população negra ou de negar-lhe a humanidade retratando a figura do negro a animais.

Para Ribeiro (2010), essas comparações com animais, coisas ou doenças em função dos atributos físicos, se encontram naturalizadas na cultura brasileira. Inferiorizar as pessoas negras, com apelidos, piadinhas e gracejos, faz com que todos achem engraçado, louvável e quem se coloca contrário a essas atitudes é visto como neurótico.

Já Cavalleiro (2000), pontua como esses xingamentos constroem uma dualidade de sentimentos às crianças; enquanto a criança branca se sente vitoriosa e tranquila para expressar as ofensas, a negra se isola por não dar conta de resolver sozinha essa situação conflituosa:

Diante de situações como essas, pude constatar a tranquilidade com as quais as crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante. Sobressaem em seus olhos expressões vazias. Após as ofensas se dirigem a outro grupo ou então principiam a brincar sozinhas como se nada lhes tivesse acontecido. Nesses conflitos em que as crianças xingam, referindo-se à cor da pele como uma característica negativa, podemos observá-las como grandes

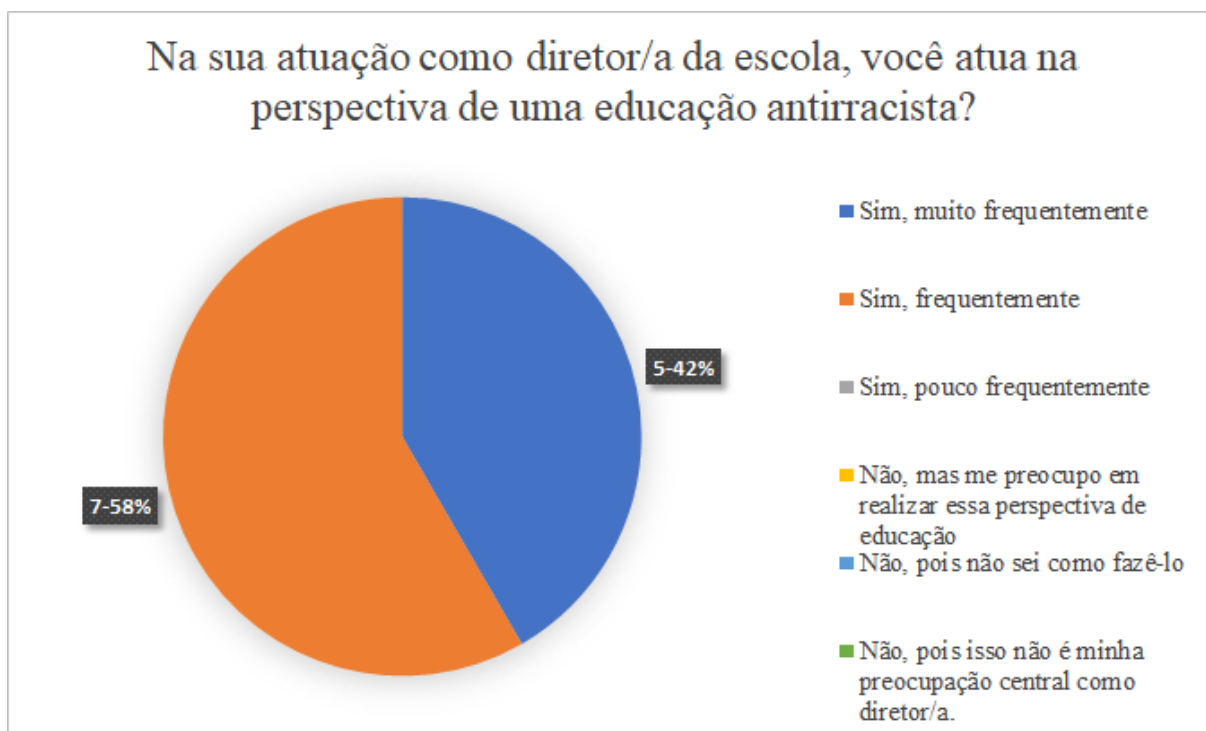
vencedoras da disputa. A inação das xingadas revela um misto de medo, dor, impotência; diante dessas emoções não conseguem ou não sabem se defender. Ante o ambiente que lhe é hostil, isolam-se retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito. (CAVALLEIRO, 2000, p.54).

Diante do exposto, observamos o quanto as gestoras ainda têm dificuldades para reconhecer os reflexos do racismo no chão da escola e como os processos e práticas derivados deles atingem diretamente o alunado.

4.4 Atuação do/a diretor/a na perspectiva de uma educação antirracista – enfrentamento do racismo

Inquiridas sobre se atuam na perspectiva de uma educação antirracista todas as diretoras afirmaram ter uma gestão orientada para instalar ações objetivando a implementação de uma educação antirracista dentro da escola. Além de instalar essa instância, é preciso planejar com a equipe escolar, para que essas ações existam de fato e possam realizar um diagnóstico da escola e elaborar um plano de ação, de forma democrática.

Gráfico 5 **Atuação do/a diretor/a na perspectiva de uma educação antirracista**



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

A educação antirracista exige conhecimento das causas dos racismos e suas categorias como processo resultante da construção da raça como um percurso histórico e social das sociedades contemporâneas, atentando para as atitudes e comportamentos de toda equipe escolar, para propor atitudes combativas de enfrentamento a esse mal.

Para Cavalleiro (2001), um dos fundamentos de uma educação antirracista no chão da escola, deve visar:

A erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E para isso o olhar crítico é ferramenta mestra. Almeja nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes aos grupos de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

Vejamos o que as diretoras consideram em suas ações uma educação antirracista e antidiscriminatória no espaço da escola. A educação antirracista entendida pelas diretoras passa pelas seguintes ações: apoiando seus/suas professores/as em formação continuada nas relações étnico-raciais (14%); aquisição de material didático e paradidático para a escola, 14%;

interlocução com instituições e entidades locais que trabalham a história e cultura afro-brasileira e africana (NEABI, NEPERE, FUMZUP entre outras), 3%; interação com grupos culturais e/ou religiosos que trabalham com a cultura e/ou a religiosidade afro-brasileira (congado, capoeira etc., 8%; abordando todas as datas comemorativas em especial o 20 de novembro “Dia da Consciência Negra”, 11%; tratando todos com igualdade, 16%; possibilitando ações que visam equidade, 16%; desenvolvimento de projetos e ações de apoio ao aluno/a negro/a, 10%; interação com as famílias das crianças negras, 6%; o respeito e a base de todos os nossos projetos respeito ao ser humano, 2%; a partir delas, serão criados conhecimentos sobre a questão do racismo e o seu enfrentamento na escola, mantendo o assunto em pauta permanentemente e extrapolando as fronteiras acadêmicas para circular no espaço e na comunidade escolar.

Primeiramente, ser antirracista ou atuar nessa perspectiva é chamar para si a responsabilidade de fazer parte do combate ao racismo, reconhecer que esses espaços também são marcados pelas desigualdades raciais, sendo necessário propor meios e instrumentos para que seu currículo e proposta pedagógica contemplem atitudes e ações antirracistas, no espaço da escola, a fim de contribuir para sua eliminação. É preciso também ter consciência dos seus efeitos nefastos tanto para os alunos negros quanto para os não negros, pois o efeito do racismo provoca condições díspares; enquanto a criança negra se apropria de sentimentos negativos de inferioridade, os não brancos de sentimentos positivos de superioridade, reforçando a hierarquização.

Sem dúvida uma educação antirracista requer adoção de uma série de medidas, levando em conta o entendimento e respeito às diferenças raciais, priorizando ação e reflexão, buscando conhecimentos necessários para sua concretização. Todavia, é preciso repensar uma prática antirracista que priorize datas comemorativas. O trabalho com datas comemorativas não privilegia uma construção didática postulada para a urgência que o assunto requer, acaba sendo esporádico ou folclorizado, negando a importância da resistência, luta e cultura negra como um processo de formação brasileira. A temática racial implica em um trabalho conciso, conflituoso, mas necessário, sendo importante buscar o conhecimento e formação para que haja mudança de discurso. A interlocução com entidades e instituições pode fornecer subsídios para a superação do racismo pois se faz necessária a “busca permanente da reflexão do racismo e seus derivados no cotidiano escolar”.

Como postula Cavalleiro (2001), uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. Assim toda e qualquer “reclamação no espaço da escola deve servir de pretexto para reflexão e ação. “[...]educação antirracista tem como meta levar para o espaço escolar a

discussão sobre as desigualdades na sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p.158). A partir delas, serão criados conhecimentos sobre a questão do racismo e o seu enfrentamento na escola, mantendo o assunto em pauta permanentemente e extrapolando as fronteiras acadêmicas para circular no espaço e na comunidade escolar.

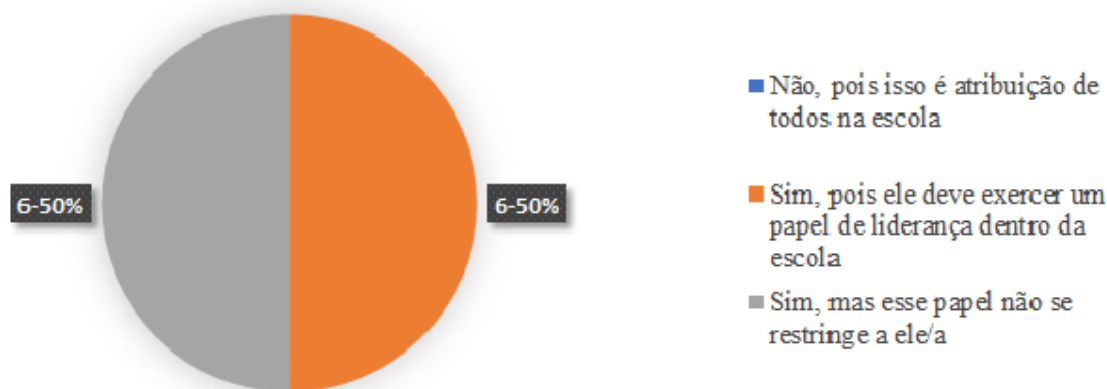
Cavalleiro (2001, p.158) enumera 8 características que uma proposta educativa antirracista deverá levar em conta, a saber:

1. O reconhecimento e a existência do problema racial na sociedade;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina as crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca a eliminação de matérias que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como de “assuntos negros”;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora atividades que possibilitam o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Diante do exposto por Cavalleiro, notamos que ao afirmarem que atuam em uma perspectiva antirracista, em algumas ações escolhidas, as diretoras apontam o caminho para convergências para uma educação antirracista. Entretanto, outras demonstram o quanto as gestoras precisam caminhar em busca de conhecimentos sobre as causas do racismo e assumirem uma postura mais combativa de ação e reflexão sobre sua própria atuação ao enfrentamento do racismo.

Analisemos nesse sentido, qual é a opinião das diretoras em relação ao seu papel para esse enfrentamento, tendo em vista os dados sintetizados no Gráfico 6.

Gráfico 6
Papel do diretor escolar no enfrentamento do racismo
 Em sua opinião o/a diretor/a também tem papel fundamental para o enfrentamento do racismo na escola?



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

Podemos pontuar, de acordo com o gráfico acima, que existem divergências de opiniões. Para umas seu papel é fundamental devido exercer um cargo de liderança dentro da escola (50%), para outras (50%) apesar de terem um papel fundamental para provocar mudanças de postura diante do racismo, consideram que esse papel não se restringe a elas.

O enfrentamento ao racismo é uma tarefa de todos que buscam uma sociedade melhor e que se incomodam com o quadro desigual que apresenta o Brasil. Sendo assim, a escola não é um lugar de neutralidade, em suas ações há sempre uma intencionalidade em seu ato educativo. Nesse sentido, ao ser responsável pela escola, a dirigente escolar traz consigo a função de colocar e efetivar as políticas educacionais pensadas para a educação em funcionamento. É a dirigente escolar que está à frente no lugar de destaque que deve alinhar a política educacional com o currículo, com a proposta pedagógica, o plano político e o regimento, documentos que direcionam o funcionamento legal e organização pedagógica do lugar. Portanto, seu papel é fundamental no alinhamento e materialização dos aportes legais pensados para o chão da escola; assim deve ser seu envolvimento desde que tenha consciência dos problemas que envolvem a escola e se capacite para percebê-los:

Pode contribuir significativamente para estimular reflexões sobre as relações raciais no interior da escola, pois a sua ação é um posto chave na construção de uma educação equitativa, que em longo e médio prazo, poderá mudar para melhorar a situação dos alunos negros, contribuindo para uma vivência mais sadia no interior da comunidade escolar. Nessa perspectiva, é necessário que

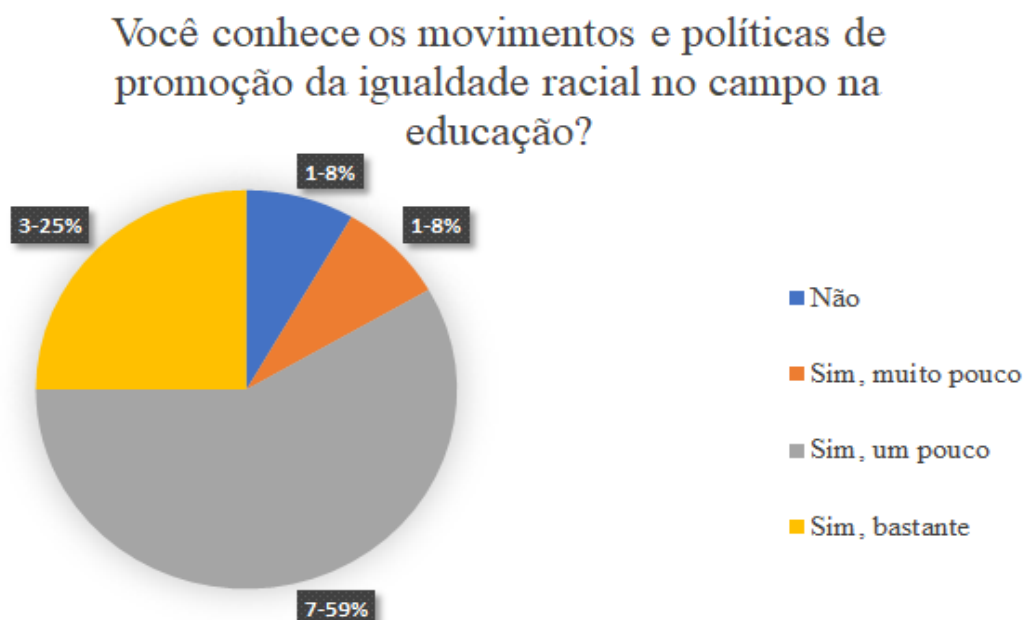
o diretor tenha sensibilidade quanto à discriminação existente em nossa sociedade, inclusive a que se verifica na escola, que muitas vezes aparece sob o manto da democracia racial. (Santana, 2013, p.11).

Para efetivar seu papel consciente, uma das suas funções é conhecer a legislação que condiciona a obrigatoriedade de que as relações raciais sejam parte integrante dos diálogos e discursos contrariando a hegemonia eurocêntrica. Ter um líder preparado, com um suporte, colabora para a quebra de resistência e direciona um fazer pedagógico que priorize a equidade de oportunidades e igualdade de tratamento respeitando a diversidade racial de forma positiva.

4.5 O/A diretor/a de escola e os movimentos e as políticas de promoção da igualdade racial na educação

A formação de um(a) gestor(a) para implementar uma educação antirracista e enfrentar os processos e práticas racistas passa também por entender os fatos que tornou realidade as relações raciais como tema obrigatório para a quebra de preconceitos e discriminação na educação. Dessa maneira, nos interessou saber quais os conhecimentos dessas diretoras sobre os movimentos e políticas de promoção da igualdade racial na educação, com os quais tiveram contato, pois conhecer as normativas, leis e pareceres se faz importante, visto que são “leis que assinalam as diretrizes gerais do trabalho e marcam os limites das decisões e competência. Impõem prerrogativas, deveres bem como responsabilidades e autoridade administrativa”. (RODRIGUES, 2010, p.158).

Gráfico 7
Informações sobre os movimentos e políticas de promoção da igualdade racial na educação



Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

O racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira, o que fortalece o racismo institucional. Assim, quando pensamos na organização das nossas escolas, essa discussão não existia. Atualmente, a educação antirracista (que vem sendo proposta há décadas) ganhou força, e esse debate tem sacudido pessoas, negras e não-negras, brancas e não-brancas, a não mais compactuar com essas estruturas. Esse é um chamamento ético, que se impõe pela força da causa. Nos dados apresentados apenas 25% afirmaram conhecer bastante os movimentos ou políticas para a promoção da igualdade racial. Esse dado reforça a relevância das formações continuadas das diretoras. Conhecer um pouco, ou não conhecer, dificulta um trabalho sério que demanda urgência.

Ao analisar algumas literaturas sobre a educação para as relações étnico-raciais observamos que o racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira o que fortalece o racismo institucional. De acordo com Almeida (2020):

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outra, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2020, p. 46-47)

Assim, quando pensamos na organização das nossas escolas, essa discussão ainda é inexistente. Contudo, historicamente, devido às persistentes organizações e pressões de educadores/as negros/as vinculados ao movimento social negro brasileiro, atualmente, a educação antirracista vem ganhando força no sistema educacional de ensino. Esse debate tem sacudido individualmente pessoas negras e não-negras a não mais compactuar com essas estruturas racistas nos espaços institucionais da educação brasileira. O momento atual insere no cenário das instituições de ensino sejam públicas ou privadas, um chamamento para que a sociedade possa ter a possibilidade de repensar um novo comportamento ético sobre a educação para as relações raciais no país.

De outra parte, os dados do Gráfico 7 reforçam a relevância e importância de formações continuadas voltadas para a gestão escolar, visto que conhecer um pouco ou não conhecer nada,

difícil muito um trabalho sério que demanda urgência para ser colocado em prática no ambiente escolar.

Embora, como já assinalamos anteriormente, coubesse à Secretaria Municipal de Educação em parceria com educadores/as do Movimento Negro em Ituiutaba garantir a formação dos profissionais da educação, onde seria dada prioridade de ações formativas continuadas voltadas aos/às professores(as), nem sempre os(as) diretores (as) são contemplados(as), e/ou se disponibilizam como precisariam quando esses espaços existem. Geralmente essa formação tem maior enfoque no espaço administrativo esquecendo-se que o diretor escolar também tem responsabilidade pedagógica

Dentre as políticas regulamentadas em nível nacional, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Lei nº 12.711/2012, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Conferências Nacionais para Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR, o domínio de conhecimento das diretoras foi informado como segue:

Quadro 3 -Tabela 3
Domínio sobre normativas pelo enfrentamento do racismo na educação

Qual seu domínio de conhecimento sobre normativas para o enfrentamento do racismo na educação?	Lei nº 10.639/2003	Lei nº 11.645/2008	Lei nº 12.711/2012	Resolução CNE/CP nº 01/2004	Conferências Nacionais para Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR?
Não conheço	0%	0%	9%	0%	8%
Conheço, muito pouco	0%	9%	8%	25%	17%
Conheço, um pouco	67%	64%	83%	67%	75%
Conheço, bastante	33%	27%	0%	8%	0%

Fonte: Questionário da pesquisa elaborado pela autora, 2020.

No que diz respeito ao conhecimento das legislações para promoção da igualdade racial, a Tabela 3 evidencia que, quanto à Lei 10.639/2003, 67% disseram que conhecem um pouco e 33% que conhecem bastante. Quanto à Lei 11.645/2008, 64% conhecem um pouco, 27% conhecem bastante e 9% conhecem muito pouco. Quanto à Lei 12.711/2012, 83% conhecem um pouco e 17% se dividem entre conheço muito pouco e não conheço. Em relação à Resolução CNE/CP nº01/2004, 67% conhecem um pouco, 25% conhecem muito pouco e 8% conhecem bastante. Sobre a CONAPIR, 75% conhecem um pouco, 17% conhecem muito pouco e 8% não conhecem. Em síntese, existe um conhecimento entre conheço bastante e conheço um pouco.

Indubitavelmente, a Lei 10.639/2003 acrescida pela Lei 11.645/2008 teve uma importância enorme ao pautar o debate da educação antirracista em todos os âmbitos educacionais. Mesmo que seja um debate de negação, no sentido de professores(as), diretores(as) quererem negar a existência do racismo na escola, ele é importante, porque significa que há tensionamentos, os quais precisam ser enfrentados, em um processo de diálogo e reflexão coletiva.

Esse diálogo, mesmo que obrigatório ou imposto por lei, é um ato reivindicatório do movimento negro que sempre atuou na perspectiva de problematizar esse *lócus* do saber, lutando pela inclusão de outros saberes, que sempre foram postos de lado, neste caso, a contribuição da história africana e afro-brasileira e posteriormente também a contribuição indígena na formação cultural, política e social do Brasil.

O movimento negro ao lado de outros movimentos sociais na sociedade brasileira, deflagrara várias frentes de lutas na concretização de suas demandas. A Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), já ressaltada no segundo capítulo, foi um importante ato político-histórico que culminou na união dos grupos minoritários ausentes de direitos, reunindo suas demandas, preparando pautas e documentos comprobatórios, transcendendo da denúncia para o reconhecimento de sua existência e exigindo urgência na criação de políticas públicas direcionadas a grupos racializados como forma de inserção aos direitos preconizados na constituição brasileira e ao combate ao racismo tão conectado às práticas brasileiras. Mesmo que nem todas as demandas ganhassem notoriedade política a implementação de legislações que provocam essas estruturas já é um marco teórico, tencionando esses lugares onde as contradições evoluem em busca de resposta ante a neutralidade do processo demandado muitas vezes pelo poder público federal, municipal e estadual.

Segundo pesquisas que estudam as relações raciais²⁹, a educação brasileira reforça a discriminação racial por possuir um ritual pedagógico, omissivo, despreparado, e referenciado pelo padrão europeu. O ritual pedagógico das escolas é composto por livros didáticos com imagens estereotipadas e depreciativas do negro, pelo silenciamento das questões raciais, pela indiferença a brincadeiras racistas, pela naturalização dos xingamentos, ironias e ofensas, e pela visão da democracia racial que impedem enxergar as práticas e processos racistas em detrimento de uma harmonia racial.

Assim, contar com a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/8 alterando a Lei nº 9394/96 nos Artigos 26-A e 79-B, e sendo uma política educacional de Estado, devemos nos portar a ela como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não como se fosse uma legislação específica voltada para a população negra ou indígena, como adverte Gomes (2011, p.116).

Gomes (2011) ressalta que o teor dessas leis e sua regulamentação possuem caráter nacional e dessa maneira todas as escolas devem ser atingidas, sejam públicas ou privadas, conselhos e secretarias de educação e universidades. Essas leis vêm modificar as narrativas propostas pela educação, propondo um resgate positivo da história e contribuição desses povos na formação cultural, econômica, política e social brasileira, “Na expectativa de romper com as estruturas mentais herdadas pelo mito da democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente marcaram a nossa própria educação e formação.” (MUNANGA, 2005, p.17).

Nesse sentido, Gomes (2011), salienta que a lei n.10.639/03, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer CNE/CP 03/ 2004 vinculam-se à garantia do direito à educação. “Elas o requalificam incluindo nesse direito a diferença” (2011, p.116). A Resolução é o instrumento legal que orienta para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

A Lei 10.639/03 e a 11.645/8 impuseram uma agenda para os estados e municípios, onde muitas decisões foram tomadas nos últimos 18 anos, com relação à formação de docentes, produção de material (didáticos e paradidáticos) para uso em sala de aula etc. Já tínhamos experiências antirracistas antes da lei, mas ela deflagrou esse processo nas escolas, secretarias municipais e estaduais e ministério da educação.

Por certo, é importante destacar e valorizar essas iniciativas. Há muitas escolas e professores(as) realizando experiências de educação antirracista em todo o Brasil, da Creche ao

²⁹Refiro-me aqui às pesquisas de Eliane Cavalleiro (2000), Ana Célia da Silva (2005), Malsete Arestides Santana(2013), Ruth Meire Mota Rodrigues(2010).

Ensino Superior. Isso sem contar as iniciativas comunitárias, como cursinhos populares. Esses grupos lutam pela inclusão, não apenas reivindicando, mas desenvolvendo e criando propostas antirracistas. Atualmente, há também uma avaliação não tão positiva das Leis, quando nos referimos às expectativas criadas e ao papel do estado brasileiro nesse processo. O desafio principal é fazer com que as gestões relativas às diferenças e às diversidades ganhem centralidade, devido ainda à postura de neutralidade que mantém o Estado, que prioriza um discurso em favor das políticas públicas universalistas, não dando a merecida atenção aos conflitos raciais gerados pela diversidade étnico-racial.

Contudo, percebemos que as gestoras ainda têm um caminho a percorrer em entender essas legislações. Devem percorrer esse caminho extremamente importante para que possam se posicionar de forma mais efetiva no enfrentamento de práticas e processos racistas, detectando as várias manifestações discriminatórias que ainda se intensificam no interior das práticas escolares. Porém, não basta somente reconhecer, ou não ser racista diante dessa realidade. É necessário que as diretoras atuem em uma perspectiva antirracista, leiam, busquem a formação, e, assim, através do entendimento, possam transformar a escola em um espaço de equidade e do respeito à diversidade étnico-racial.

Assim, entendemos que o momento atual que perpassa as transformações nos currículos, no foco metodológico apontado pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008 implica em levar profissionais da educação a buscarem a compreensão da realidade do mundo a partir dos reais atores sociais que habitam o chão da escola de acordo com as grandes transformações da história e das sociedades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.*³⁰

Na construção deste estudo, propusemo-nos a apresentar os resultados e análise do papel do diretor escolar da Rede Municipal de Ituiutaba-MG, frente às políticas públicas de promoção da igualdade racial voltadas para a educação básica. Nesse sentido, partimos de algumas questões introdutórias as quais formulamos e buscamos responder em relação a essas políticas na área da educação: Se o/a diretor/a consegue perceber os processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola em relação aos professores, funcionários, alunos e família; Qual o conhecimento que eles/elas possuem das políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial regulamentadas para combater o racismo na educação e promover a educação das relações raciais como prática pedagógica na escola; Como eles/elas colocam em prática uma educação antirracista e antidiscriminatória para eliminação do racismo no chão da escola; de que forma o(a) diretor(a) escolar analisa e avalia a importância de suas funções no combate à discriminação, ao preconceito e às diversas formas de exclusão que tencionam as relações raciais na escola.

Para chegar às respostas realizamos análises documentais e aplicação de questionários semiestruturados *online*. Utilizamos como base epistemológica o materialismo histórico-dialético enquanto método e ciência da história que permite olhar a realidade naquilo que ela tem de mais profundo e concreto que é a constituição do racismo, como forma de opressão, subjugação e exploração de determinada população capitalista. Isso possibilitou elaborarmos uma abordagem histórica e dialética da relação entre ideologia e racismo e como a raça e o racismo vão sendo interiorizados por meio das teorias pseudocientíficas até influenciar o contexto brasileiro. Diante do cenário brasileiro a raça passa a operar dois projetos políticos que estruturam o racismo e institucionaliza a ideia de raça e os processos e práticas racistas em nossa sociedade que são a política do branqueamento e a defesa da mestiçagem como mito da democracia racial.

Como visto, o Movimento Social Negro tem denunciado que raça é cientificamente uma construção social que deve ser percebida no contexto das relações sociais, e que tem sido

³⁰ ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1 ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019, p. 52.

influenciadora do pensamento social, nos modos de ver, agir e estabelecer lugares em relação à população negra e indígena. Essas duas políticas vestidas de democracia, encobrem um discurso que esconde os conflitos sociais gerados pela ideia de raça, construindo um empecilho para que a população negra evolua na esfera educacional, política e econômica.

Assim, os tensionamentos do Movimento Social Negro impulsionaram a aprovação reivindicações expressivas nas políticas da esfera federal, estadual e municipal ligadas à igualdade racial.

No decorrer do trabalho apresentamos as ações que levaram ao desenvolvimento de novas políticas que foram se constituindo a partir da criminalização do racismo pela Constituição Federal de 1988, nos governos de FHC, LULA, DILMA, TEMER, e dos movimentos das conferências da promoção da igualdade racial que culminaram nas políticas públicas de promoção da igualdade racial. Inaugura-se, assim, a luta antirracista de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial na sociedade brasileira.

As ações do governo de FHC ficaram no âmbito de um processo de descentralização administrativa e ampliação dos canais de diálogo e participação. Durante seu mandato não encontramos políticas públicas de promoção da igualdade racial, mas entendemos que as ações fomentadas em seu governo foram importantes para o fortalecimento das políticas de igualdade racial. Em relação ao governo Lula, tivemos a implementação de legislação voltada para promoção da igualdade racial na educação. Destaca-se, nesse sentido, os dispositivos legais para a mudança na educação básica, a Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Parecer CNE /CP 03/2004, a resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei nº 11.645/08. Por meio desses dispositivos legais se instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena em a toda Rede de Ensino, no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na construção e transformações das relações sociais. Houve também a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a implantação do sistema de cotas. Iniciativas nessa direção tiveram continuidade no governo Dilma que instituiu mais uma mudança na educação universitária com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “lei das cotas”. Já no governo Temer não presenciamos nenhum avanço que merecesse destaque na efetivação dessas políticas.

Dessa maneira, entendemos que ao pautar a educação nesses dispositivos legais, reconhece-se que esse *locus de saber* é um espaço importante para que esses diálogos aconteçam, por considerar que também é um lugar propício para que as práticas racistas e processos discriminatórios encontrem espaço para sua materialização.

Desse modo, essa legislação provoca mudança em toda rede de ensino para que outras narrativas provoquem contradições na formação do professor, no currículo de ensino, projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares.

O estudo sobre o/a diretor/a escolar e as políticas de promoção da igualdade racial para o enfrentamento do racismo na educação nos permitiu evidenciar qual é a visão das diretoras sobre seu papel na institucionalização dessas políticas no chão da escola. Para algumas seu papel é fundamental devido exercerem um cargo de liderança dentro da escola (50%). As demais, outras (50%), apesar de terem um papel fundamental para provocar mudanças de postura diante do racismo, consideram que esse papel não se restringe a elas; no entanto essas diretoras exercem um papel político e pedagógico o que implica que seu papel é de grande importância para que as leis 10.639/03 e 11.645/08 se materializem nas práticas pedagógicas da escola. Sem a fomentação do debate a partir da figura das diretoras, deixando sempre a cargo do professor, será difícil reconhecer a escola como um espaço de transformação, onde todos sejam tratados com oportunidades iguais levando em consideração a igualdade racial nesse contexto.

As análises das respostas revelaram uma certa ambivalência em relação a algumas respostas, e um silenciamento em relação às práticas e processos racistas em relação aos colegas de trabalho e funcionários. Entretanto, reconhecem que as práticas e processos racistas se manifestam na escola, principalmente por meio de brincadeiras, o que reforça o preconceito e discriminação que os alunos negros sofrem no cotidiano da escola.

A repetição dessas práticas e processos racistas, sem nada fazer, pode levar à interiorização da discriminação no chão da escola. Dessa forma, o não combate a esse tipo de comportamento pode levar os não negros a reforçarem-no como algo natural, e os xingamentos podem afetar a subjetividade das crianças negras levando-as a sentimentos de recusa pela cor da pele.

Apesar das diretoras afirmarem que praticam uma gestão orientada para proposição de uma educação antirracista suas respostas revelam que elas não detêm um saber aprofundado sobre as políticas de promoção da igualdade racial legisladas para a educação. Esse não domínio das políticas de promoção da igualdade racial por parte das dirigentes escolares por certo é um fator que dificulta para uma maior efetivação e implementação dessas políticas no chão da escola. As lacunas decorrentes desse domínio criam obstáculos para que essas diretoras possam conduzir processos e práticas na direção de se incrementar o diálogo em torno de uma educação antirracista, fundamentada no respeito às diferenças e no combate ao racismo.

A educação antirracista exige o reconhecimento de que o racismo é uma forma nociva exploradora e opressora que oprime aqueles que sofrem, ferindo-lhes a dignidade, por isso exige um comprometimento ético para seu enfrentamento.

A temática racial implica em um trabalho conciso, conflituoso, mas necessário, sendo importante buscar o conhecimento e formação para que haja mudança de discurso. Assim, essas diretoras devem buscar formas e maneiras para instrumentalizar as mudanças, pois exercem uma função política e pedagógica fundamental nas conduções das escolas onde atuam.

Por meio de uma educação reflexiva a escola pode contrapor a ideia hierarquizada que ainda se encontra operante nas visões e representações que se tem da população negra e indígena. Ela pode ser um instrumento para desfazer representações cristalizadas, por outras ressignificadas de valores positivos, pois essa é a emergência das políticas públicas de promoção da igualdade racial, a saber, Leis 10.639/03, 11.645/08, Resolução CNE/CP nº 01/2004 que exigem a obrigatoriedade de se reformular e revisar os currículos e as práticas pedagógicas, pautando-as pelas lutas e resistências desses grupos secularmente discriminados.

Uma gestão antirracista implica que além do reconhecimento de que práticas e processos racistas se constituem no chão da escola, haja atuação na implementação dos dispositivos legais, Leis 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CP nº 01/2004, com seriedade, ética e compromisso para que o debate no chão da escola ganhe sentidos, levando à modificação e transformação desse lugar.

Ao lado das conclusões que sintetizamos, outras questões e possibilidades de estudo e investigação se descortinam a partir da pesquisa desenvolvida. Nesse sentido, destacamos os seguintes aspectos: a) Os desdobramentos nos instigam a questionar através dos dados obtidos, a imprecisão em vários momentos nos quais nossas entrevistadas foram indagadas sobre processos e práticas racistas em seu ambiente de trabalho. Os dados por vezes colocados nos apresentaram um cenário dual sobre a inexistência do racismo, porém com a presença de estereótipos e práticas racistas; b) Na obtenção e análise dos dados a equipe gestora aponta por meio do percentual de 7% que não há práticas ou processos racistas envolvendo alunos. No entanto, ao citar uma prática racista, que se trata da existência de brincadeiras utilizando estereótipos, obtivemos como afirmativa um percentual de 50% das repostas das diretoras, que afirmam que tais práticas ocorrem, porém com pouca frequência. Desse modo, com um percentual de 50% pode nos levar a práticas racistas que acontecem vez ou outra, estamos diante de mais uma imprecisão e mesmo de um certo receio em desvelar que esse cenário ocorre em sua gestão, no espaço educacional e nas relações em âmbito educativo.

O trabalho de pesquisadora nos coloca uma tarefa árdua de interpretação e ao mesmo tempo, uma série de questões que estão frente aos nossos olhos: como não existe racismo, se as práticas discriminatórias continuam? Como a gestão sinaliza veementemente que tais ações ocorrem, porém, não há uma mobilização para um processo de mudança? Quais processos serão capazes de contribuir para uma gestão que promova uma reeducação das relações étnico-raciais?

O que fica claro para nós, é que estamos frente a um cenário intrigante, com muitas perguntas a serem respondidas: estamos diante de uma falta de conhecimentos, falta de formação ou de uma invisibilidade cunhada historicamente.

A presente pesquisa nos impulsiona a analisar com acuidade os dados e seus desdobramentos, vislumbrando compreender como os gestores conduzem seu trabalho mediante a essa realidade encontrada, quais ações podem ser implementadas por meio da legislação, para que os processos e práticas racistas sejam identificados, problematizados e tenham uma abordagem capaz de romper com uma invisibilidade em relação aos processos discriminatórios pelas quais os alunos(as) negros(as), são expostos no contexto escolar.

O que nos preocupa e nos conduz à análise, interpretação e seguimento desta pesquisa, é compreendermos que precisamos trazer à tona tais discussões, para que gestores sejam capazes de fomentar ações que provoquem mudanças nos cenários atual e futuro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (orgs.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas: CPDOC-FGV, 2007.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz. OLIVEIRA, Dennis; DEVULSKY, Alessandra. FARIAS, Marcio; BORGES, Rosane; ALMEIDA, Silvio. (Orgs.) DOSSIE: MARXISMO E A QUESTÃO RACIAL. BOITEMPO. São Paulo, 2016, p.23-24.

ANDRADE, Inallete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-123. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 22 jun. 2015.

BARBOSA, Alex Trindade. **O processo de impeachment de Dilma Rousseff e a Vontade Geral do brasileiro**. 2017 Disponível em: [file:///D:/Bibliotecas/Downloads/Impeachment DilmaRousseff.pdf](file:///D:/Bibliotecas/Downloads/Impeachment%20DilmaRousseff.pdf). Acesso em: 14 de abril 2020

BARBOSA, Pedro. **O Movimento Social Negro Brasileiro**: da liberdade de autonomia organizativa à institucionalização. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978854442694.4> Acesso em: 22 de junho 2020 <https://doi.org/10.24824/978854442694.4>

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36031/22220>. Acesso em: 24 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>

BRASIL. **Decreto de 20 de março de 1996**. Cria, no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/DNN/Anterior_a_2000/1996/Dnn3903.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Decreto de 20 de novembro de 1995**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1995]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1995/dnn3531.htm#:~:text=Institui%20Grupo%20de%20Trabalho%20Interministerial,Negra%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%A9BLICA%2C%20no,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20%2D%20PNDH.&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%AAdo%20o%20Programa,forma%20do%20Anexo%20deste%20Decreto>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3912.htm#:~:text=D3912&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.912%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202001.&text=Regulamenta%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20relativas%20ao,das%20terras%20por%20eles%20ocupadas. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.228%2C%20DE%2013,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento do Estudante do Ensino Superior do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm#:~:text=LEI%20No%2010.558%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202002.&text=

t=Cria%20o%20Programa%20Diversidade%20na%20Universidade%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Secad/Seppir, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007.** Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.552%2C%20DE%2019%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202007.&text=Altera%20a%20Lei%20no,Art. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Dispõe sobre a reserva de cotas raciais em concursos públicos no âmbito da administração pública Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.125, de 7 de novembro de 1995.** Institui o ano de 1995 como o "Ano Zumbi dos Palmares", em homenagem ao tricentenário de sua morte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1995]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9125-7-novembro-1995-348766-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.315 de 20 de novembro de 1996.** Inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9315.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria nº 484, de 22 de agosto de 2002.** Institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Cultura, com alcance às suas entidades vinculadas. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2002. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=15&data=27/08/2002>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Portaria nº 1.156, de 20 de dezembro de 2001.** Institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça. Brasília, DF: Ministério da Justiça,

2001. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=21/12/2001&jornal=1&pagina=305&totalArquivos=392>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portaria nº 202, de 4 de setembro de 2001**. Determina medidas para aplicação do Programa de Ações Afirmativas do MDA/INCRA. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=103&data=06/09/2001>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portaria nº 222, de 28 de setembro de 2001**. Institui a vertente de raça e etnia no Programa de Ações Afirmativas do MDA-INCRA; e determina as atribuições da Coordenação do Projeto Raça e Etnia no âmbito do Programa de Ações Afirmativas do MDA-INCRA. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/discriminacao/portaria_222_01. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portaria nº 224, de 28 de setembro de 2001**. Altera artigos 10, 14, 18 e 20 do regimento interno do INCRA. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_759400 PORTARIA_N_224_DE_28_DE_SETEMBRO_DE_2001.aspx. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 604, de 01 de junho de 2000**. Institui no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho, os Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação, encarregados de coordenar ações de combate à discriminação em matéria de emprego e profissão. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2000. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=182241>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **I CONAPIR: Relatório Final/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**. 3. ed. Brasília, DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2013. Disponível em <https://www.gov.br> >Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsídios à II CONAPIR Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/seppir/2009>. Acesso em 22 de mar.de 2019.

BRASIL. **IV CONAPIR** - O Brasil na década dos afrodescendentes: reconhecimento, justiça, desenvolvimento e igualdade de direitos, 2017. SEPPPIR/MDH. Disponível em: Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018**. DOU de 10/04/2018 (nº 68, Seção 1, p. 43) Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. DOU DE 30/08/2012, Acesso em: 25 set. 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas**. 2001. <https://brazil.unfpa.org> Acesso em: 26 set. 2020.

BUONICORE, Augusto Cezar. Reflexões sobre o marxismo e a questão racial. *In*: BUONICORE, A. C. **Marxismo, história e revolução brasileira**: encontros e desencontros. 1. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005. 1-13.

CARDOSO, Ivanilda Amado; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Lacunas na formação inicial de professores: implicações para a educação das relações étnico-raciais. *In*: V Congresso Brasileiro de Educação. 2015, Bauru. **Anais...**, 2015.

CASTRO, Gina Gouveia Pires de. **A inconstitucionalidade material do objeto racial da lei de cotas n.12.711/2012**: uma violação à ideologia da Constituição Federal do Brasil de 1988. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro de Ciências Jurídicas/ Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco 2018.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. P.141-160.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). De 5 a 7 de novembro, III Conferência... CUT, São Paulo, 4 nov. 2013. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/de-5-a-7-de-novembro-iii-conferencia-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial-se-1332>. Acesso em: 28 set. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

CHAVES, Helena Lúcia; GEHLE, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 135, p. 290-307, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.179> Acesso em: 5 de agosto de 2020.

COSTA, Hilton. **Horizontes raciais: a ideia de raça no pensamento social brasileiro-1880-1920**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14074>. Acesso em: 24 set. 2020.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F; GOMES, Maria de Fátima C. (Orgs.) **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: construindo parcerias (LASEB)**. Belo Horizonte: Autêntica- edição 1, 2009.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, Racismo e Materialismo. In. OLIVEIRA, Dennis; FARIAS, Marcio; BORGES, Rosane; ALMEIDA, Silvio. (Orgs.) **DOSSIE: MARXISMO E A QUESTÃO RACIAL**. BOITEMPO. São Paulo, 2016, p. 27-30.

DRABACH, Nádia; ADRIÃO, Theresa. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 11, n. 8. Setembro de 2017. <https://doi.org/10.5380/jpe.v11i0.49788>

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação brasileira**. A cultura na implementação de políticas públicas. Campinas/SP: Autores associados, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100002>

FIUZA, Denis Henrique. A Propaganda da Eugenia no Brasil: Renato Kehl e a implantação do racismo científico no Brasil a partir da obra “Lições de Eugenia”. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 85-107, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/68669/40555>. Acesso em: 24 set. 2020.

GAIA, Ronan da Silva Pereira; COMEN, Fábio Scorsoline. As encruzilhas do racismo estrutural na educação do negro no Brasil. **Revista África e Africanidades**, ano XIII-n:35, agosto 2020-ISSN:1983-2354. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOMES, Ana Paula Pereira. Respondendo a perguntas de professores da rede pública sobre a questão racial. In: ABRAMOWICZ, Janete. BARBOSA, Lucia. SILVERIO, Valter R. Campinas. (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.123-142.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social**. A experiência dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**. v. 27, n.1,109-121, jan./abr.2011.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. In: **Revista Teias** v. 21, n. 62, jul./set. 2020 •. Ensaio Seção Temática Raça e Cultura, file:///D:/Bibliotecas/Downloads/49715-186616-1-PB.pdf DOI: <https://doi.org/10.12957/teias>. Acesso em: 11 de fev. 2021.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: J. Poupart et. al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

GUIA DO DIRETOR ESCOLAR SEE – MG Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. 2018. **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**. Disponível em: https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/07/guia_diretor.pdf. Acesso em: 22 de set.2020.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. *In: Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*. São Carlos, v. 1, n. 42, p. 63-110, 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47>. Acesso em: 24 set. 2020.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100003>

JACCOUD, Luciana (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009. 233p. https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=660. Acesso em: 4 ag. 2020

JACCOUD, Luciana (org.). O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In: Mário Theodoro; Luciana Jaccoud; Rafael Osório; Sergei Soares. (orgs.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília Ipea, 2008, p.131-166. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal>. Acesso em: 20 nov.2019.

JACCOUD, Luciana Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Tradução Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf> Acesso em: 20 nov.2019.

JÚNIOR, Hédio Silva. Ações afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade Educação. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. (Orgs). **Ações afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 99-114. Disponível em: [inep livro 2003 PBgoncalvesSilva_VRSilverio.pdf](http://inep.gov.br/livros/PBgoncalvesSilva_VRSilverio.pdf) Acesso em: 24 de agosto 2021

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

Lei Complementar n. 103, de 02 de março 2011. Dispõe sobre o Plano de Carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Ituiutaba - MG, e dá

outras providências. Disponível em <https://www.ituiutaba.mg.gov.br> . Acesso em 15 de junho de 2020.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência social:** elementos para uma análise marxista. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 3ª tiragem. Trad. Castro e Costa L.C. São Paulo: Martins, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Teses sobre Feuerbach. 3ª tiragem. Trad. Castro e Costa L. C. São Paulo: Martins, 2002, p. 99-103.

MEDEIROS, Isabel Leticia Pedrosa. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000** – a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Encontro Debate Igualdade Racial. **Memorial da Democracia**, 2 jul. 2005. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/1a-conferencia-da-igualdade-racial>. Acesso em: 28 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, 21ª edição. RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem, 2011

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de Educação sobre o negro na sociedade Brasileira (PNBES). Niterói: EdUFF, 2004. **(Cadernos PENESB, 5)**. Disponível em: <https://goo.gl/2sMaA6> Acesso em: 17 de ab.2020

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo a brasileira. *In*. Kon, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia; ABUD Cristiane Curi (Orgs.). **O RACISMO E O NEGRO NO BRASIL**. questões para a psicanálise. I. ed. São Paulo, Perspectiva, 2017. p. 33-43.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso brasileiro. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **O Negro na sociedade brasileira**: resistência, participação, contribuição. 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MINC, v.1, 2004, p.223

NEY, Antônio. **POLÍTICA EDUCACIONAL**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2008

NOGUEIRA, Claudete de Sousa (org.). **Histórico do Movimento Negro**. 1. ed. Uberlândia: Editora Lopes, 2010.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO. Começa a II Conferência Nacional de Igualdade Racial. **Observatório de Gênero**, 26 jun. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/comeca-a-ii-conferencia-nacional-de-igualdade-racial>. Acesso em: 28 set. 2020.

PADILHA, P. R. Diretores e gestão democrática da escola. *In*: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998. p. 67-78.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição para diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **DIRETOR ESCOLAR**: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo horizonte: Studium Eficaz, 2017.

PAULA, Marilene de. A promoção da igualdade racial na era Lula. *In*: PAULA, Marilene de. (org.). **Nunca antes na história desse país...?** Um balanço das políticas do governo Lula Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011. p. 60-75.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. 1.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das Relações Raciais no Distrito federal: desafios da gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília 2010.

RODRIGUES. Tatiane Consentino. Movimento Negro e o direito a diferença. *In*: ABRAMOWICZ, Janete; BARBOSA, Lucia; SILVERIO, Valter R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.105-122.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: SUMMUS, 1998. p.73-91.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

SANTANA, Malsete Aristides. **Relações Raciais e Gestão Escolar**. EDUFMT, Cuiabá: MT, 2013. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i17.24920>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Gevanilda Gomes. A cultura política da negação do racismo institucional. *In*: SANTOS, Gevanilda G.; SILVA, Maria Palmira da. (Orgs). **Racismo no Brasil. Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo 2009, p .45-53.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: Ideias que naturalizaram a inferioridade do negro. São Paulo: Educação FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Natália Neres da Silva. **A VOZ E A PALAVRA DO MOVIMENTO NEGRO NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico da

Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV – Direito) São Paulo – 2015.

SAVIANI, Demerval. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS¹. *In: Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. *In: Munanga, Kabengele. SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA*. 2. edição. Org. Brasília: SECAD, 2005. p. 21-34.

SILVA, Maria Lucia. RACISMO NO BRASIL: questões para analistas brasileiros. *In: Kon, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia; ABUD Cristiane Curi. (Orgs) O RACISMO E O NEGRO NO BRASIL: questões para a psicanálise*. I. ed. São Paulo; Perspectiva, 2017. p. 33-43.

SILVA, Renata. **Apostila de Metodologia Científica**. 1º Semestre. Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim – ASSEVIM, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspecto do trabalho docente. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 1, p.173-190, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JqwYSzDhpk4NPXLxx8WQGLc/?lang=pt> . Acesso em: 22 de jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400009>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olser. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995 (4ª tiragem).

ANEXOS

Anexo - 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED**

MINUTA DE QUESTIONÁRIO

- a) O (A) diretor/a escolar consegue perceber os processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola em relação aos professores, funcionários, alunos e família?
- b) Como o(a) dirigente escolar concebe ou coloca em prática uma educação antirracista e antidiscriminatória para eliminação do racismo no chão da escola?
- c) De que forma o(a) diretor(a) escolar analisa e avalia a importância de suas funções no combate à discriminação, ao preconceito e às diversas formas de exclusão que tencionam as relações raciais na escola?
- d) Qual o conhecimento que o(a) diretor(a) escolar possui em relação às políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial regulamentadas para combater o racismo na educação e promover a educação das relações raciais como prática pedagógica na escola?
- e)

PROJETO DE PESQUISA: “O DIRETOR ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (1995-2018): um olhar a partir da rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG”.

Este questionário faz parte da minha pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia que tem como objetivo analisar as Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil no período de 1995-2018 e suas implicações no contexto escolar frente ao papel e atuação do diretor de escola, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva.

Para tanto, gostaríamos de contar com a colaboração de diretores e/ou diretoras que estão à frente de escolas municipais de Ituiutaba. Sua participação é muito importante para este estudo e, temos certeza, muito contribuirá para a análise da educação pública nesse município.

As respostas aqui registradas serão utilizadas única e exclusivamente para o propósito da pesquisa em questão. Não é necessário se identificar nem identificar a escola em que você atua.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Responsável pela pesquisa: Mestranda Marivania Xavier Cavalcanti Costa

1. Qual seu nível de formação (assinale apenas o grau mais alto que você já concluiu)

- Ensino Médio
- Graduação
- Pós-Graduação - especialização
- Pós-Graduação - Mestrado
- Pós-Graduação – Doutorado

2. Há quanto você atua na área da educação:

- A menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- A mais de 20 anos

3. Há quanto tempo você exerce a função de diretor e/ou diretora escolar:

- A menos de 2 anos
- Entre 2 e 4 anos
- Entre 5 e 7 anos
- Entre 8 e 10 anos
- A mais de 11 anos

4. Nível de ensino que a escola onde você atua oferece:

- Educação infantil
- Ensino Fundamental I (1º a 5º ano)

- Ensino Fundamental II (6º a 9º ano)
- Ensino Médio
- Ensino Médio/profissionalizante

- Categoria: percepção do diretor em relação a processos e/ou práticas racistas no âmbito da escola

5. Na sua opinião, entre os professores da sua escola existem processos e/ou práticas racistas?

- Não
- Sim, mas com pouca frequência
- Sim, com frequência regular
- Sim, muito frequentemente

6. Se ocorreram, quais os tipos de processos e/ou práticas racistas você observou entre os professores?

- Não existe processos e/ou práticas racistas na minha escola
- Existência de brincadeiras que expressam preconceito relativo à raça ou à cor de pele
- Indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele
- Comparação de características fenotípicas das pessoas a objetos ou figuras folclóricas (ex.: cabelo de bombril, saci-pererê, tio Barnabé, tia Anastácia etc.)
- Comparação de pessoas negras com outros animais (ex.: macaco, urubu etc.)
- Uso de expressões que refletem uma visão preconceituosa sobre o lugar/papel do negro na sociedade (ex.: lugar de negro é na cozinha; negro quando não atrapalha no começo atrapalha no final etc.)

Outros tipos de **processos e/ou práticas racistas que você observou na escola entre os professores:**

--

7. Na sua opinião, entre os alunos da sua escola existem processos e/ou práticas racistas?

- Não
- Sim, mas com pouca frequência

- Sim, com frequência regular
- Sim, muito frequentemente

8. Se ocorreram, quais os tipos de processos e/ou práticas racistas você observou entre os alunos?

- Não existe processos e/ou práticas racistas na minha escola
- Existência de brincadeiras que expressam preconceito relativo à raça ou à cor de pele
- Indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele
- Comparação de características fenotípicas das pessoas a objetos ou figuras folclóricas (ex.: cabelo de bombril, saci-pererê, tio Barnabé, tia Anastácia etc.)
- Comparação de pessoas negras com outros animais (ex.: macaco, urubu etc.)
- Uso de expressões que refletem uma visão preconceituosa sobre o lugar/papel do negro na sociedade (ex.: lugar de negro é na cozinha; negro quando não atrapalha no começo atrapalha no final etc.)

Outros tipos de **processos e/ou práticas racistas que você observou na escola entre os alunos:**

--

9. Na sua opinião, entre os funcionários da sua escola existem processos e/ou práticas racistas?

- Não
- Sim, mas com pouca frequência
- Sim, com frequência regular
- Sim, muito frequentemente

10. Se ocorreram, quais os tipos de processos e/ou práticas racistas você observou nos funcionários?

- Não existe processos e/ou práticas racistas na minha escola
- Existência de brincadeiras que expressam preconceito relativo à raça ou à cor de pele
- Indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele

- Comparação de características fenotípicas das pessoas a objetos ou figuras folclóricas (ex.: cabelo de bombril, saci-pererê, tio Barnabé, tia Anastácia etc.)
- Comparação de pessoas negras com outros animais (ex.: macaco, urubu etc.)
- Uso de expressões que refletem uma visão preconceituosa sobre o lugar/papel do negro na sociedade (ex.: lugar de negro é na cozinha; negro quando não atrapalha no começo atrapalha no final etc.)

Outros tipos de **processos e/ou práticas racistas que você observou na escola entre os funcionários:**

--

11. Na sua opinião, na relação das famílias de seus alunos com a escola existem processos e/ou práticas racistas?

- Não
- Sim
- Nunca presenciei
- Não tenho conhecimento

12. Se ocorreram, quais os tipos de processos e/ou práticas racistas você observou na relação das famílias de seus alunos com a escola?

- Não existe processos e/ou práticas racistas na minha escola
- Existência de brincadeiras que expressam preconceito relativo à raça ou à cor de pele
- Indiferença diante de brincadeiras que fazem menção à raça ou à cor de pele
- Comparação de características fenotípicas das pessoas a objetos ou figuras folclóricas (ex.: cabelo de bombril, saci-pererê, tio Barnabé, tia Anastácia etc.)
- Comparação de pessoas negras com outros animais (ex.: macaco, urubu etc.)
- Uso de expressões que refletem uma visão preconceituosa sobre o lugar/papel do negro na sociedade (ex.: lugar de negro é na cozinha; negro quando não atrapalha no começo atrapalha no final etc.)

Outros tipos de **processos e/ou práticas racistas** que você observou na escola entre os **funcionários**:

- Categoria: atuação do/a diretor/a na perspectiva de uma educação antirracista – enfrentamento do racismo

13. Na sua atuação como diretor/a da escola, você atua na perspectiva de uma educação antirracista?

- Sim, muito frequentemente.
- Sim, frequentemente.
- Sim, pouco frequentemente.
- Não, mas me preocupo em realizar essa perspectiva de educação.
- Não, pois não sei como fazê-lo.
- Não, pois isso não é minha preocupação central como diretor/a.

14. Na sua atuação como diretor/a da escola, como você possibilita a construção de uma educação antirracista e antidiscriminatória?

- De nenhuma forma, pois isso não é minha preocupação central como diretor/a
- Apoiando formação continuada na área
- Aquisição de material didático e paradidático para a escola
- Mantendo interlocução com instituições e entidades locais que trabalham a história e cultura afro-brasileira e africana (NEABI, NEPERE, FUMZUP entre outras).
- Interação com grupos culturais e/ou religiosos que trabalham com a cultura e/ou a religiosidade afro-brasileira (congado, capoeira etc).
- Abordando todas as datas comemorativas em especial o Dia da Consciência Negra.
- Tratando todos com igualdade.
- Possibilitando ações que visam equidade.
- Desenvolvimento de projetos e ações de apoio ao aluno/a negro/a.
- Interação com as famílias das crianças negras
- De outras formas.



15. Em sua opinião o/a diretor/a também tem papel fundamental para o enfrentamento do racismo na escola?

- Não, pois isso é atribuição de todos na escola
- Sim, pois ele deve exercer um papel de liderança dentro da escola
- Sim, mas esse papel não se restringe a ele/a.

- Categoria: o/a diretor/a de escola e os movimentos e as políticas de promoção da igualdade racial na educação

16. Você conhece os movimentos e políticas de promoção da igualdade racial no campo na educação?

- Não.
- Sim, muito pouco.
- Sim, um pouco.
- Sim, bastante.

17. Dentre as políticas regulamentadas em nível nacional, qual seu domínio de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003?

- Não conheço
- Conheço, muito pouco.
- Conheço, um pouco.
- Conheço, bastante.

18. Dentre as políticas regulamentadas em nível nacional, qual seu domínio de conhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008?

- Não conheço
- Conheço, muito pouco.
- Conheço, um pouco.
- Conheço, bastante.

19. Dentre as políticas regulamentadas em nível nacional, qual seu domínio de conhecimento sobre a Lei nº 12.711/2012?

- Não conheço
- Conheço, muito pouco.

- Conheço, um pouco.
- Conheço, bastante.

20. Dentre as políticas regulamentadas em nível nacional, qual seu domínio de conhecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 01/2004?

- Não conheço
- Conheço, muito pouco.
- Conheço, um pouco.
- Conheço, bastante.

21. Sobre as Conferências Nacionais para Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR?

- Não conheço
- Conheço, muito pouco.
- Conheço, um pouco.
- Conheço, bastante.