

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TANIA PEDRINA PORTELLA

**RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SÃO PAULO,
POSSIBILIDADES E IMPASSES DO ARTIGO 26 A DA LDB: AÇÕES E VISÃO DAS
GESTORAS DO NÚCLEO EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL DA SME**

SÃO PAULO

2014

TANIA PEDRINA PORTELLA

**RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SÃO PAULO,
POSSIBILIDADES E IMPASSES DO ARTIGO 26 A DA LDB: AÇÕES E VISÃO DAS
GESTORAS DO NÚCLEO EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL DA SME.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Inês Schilling

SÃO PAULO

2014

Tania Pedrina Portella

Relações Raciais e Políticas Educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26A da LDB: Ações e visão das gestoras do Núcleo Educação Étnico Racial da SME.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Aprovada em: ____/ ____/ ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Flávia Inês Schilling

Professora Associada da Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

Professora Titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a Mariângela Graciano

Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Assinatura:

Para minha filha Julia, que me fez muitos desenhos e coloriu os meus dias solitários de escrita com milhares de corações e beijos e para o pequeno Andwele que passou como uma brisa em dia quente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha ancestralidade por meio de minha mãe Anésia e meu pai Luiz, sou porque eles foram.

A todas as negras e negros em movimento, militantes do movimento de mulheres negras e do movimento negro, pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores que me antecederam e abriram caminho para que hoje eu ocupasse esse lugar.

Às entrevistadas, que gentilmente dispuseram de seu tempo em muitas horas de conversa, em alguns casos mais de uma vez, para contribuir com o embasamento e a construção desse trabalho e sem às quais a pesquisa não seria possível.

À professora Flávia Schilling, pela orientação sábia e pertinente. Também pelo cuidado, valorização do processo de desenvolvimento do trabalho e a paciência necessária para me ajudar a superar os obstáculos durante o caminho.

À professora Nilma Lino Gomes pela atuação séria, comprometida e competente, pela valorosa contribuição durante minha qualificação, que muito me ensinou e me deu segurança acerca das escolhas a serem trabalhadas e também pelas palavras de estímulo e carinho.

Às queridas professoras Mariângela Graciano e Maria Cecília Cortez, por aceitarem o convite para compor a banca julgadora desse trabalho com suas contribuições sempre brilhantes e avaliações firmes e cordiais.

Às equipes IFP e FCC, responsáveis pela bolsa de pesquisa de pós-graduação para a qual fui selecionada, que garantiram subsídios preciosos, materiais e humanos, para que eu pudesse participar de um programa de mestrado. Sem essa contribuição talvez esta jornada não tivesse se realizado.

Ao professor Luiz Alberto Gonçalves pelas conversas frutíferas e orientações durante os encontros de bolsistas, que sempre incentivaram o desenvolvimento do trabalho e cooperaram para apuração do olhar sobre o tema escolhido e as opções a fazer.

À Sueli Carneiro pela pré-orientação acadêmica fundamental para aperfeiçoamento e melhor entendimento de construção de um projeto de pesquisa consistente.

Às e aos ex-bolsistas IFP, que compartilharam e compartilham comigo suas trajetórias e amizades, que possamos continuar nos fortalecendo em todas as oportunidades. Foi muito bom conhecer e hoje ter vocês em minhas relações pessoais e profissionais.

Às professoras Graça Setton, Denise Trento, Maria Cecília e ao professor Celso Beisiegel, que mesmo sem saber, durante suas disciplinas contribuíram fantasticamente para a ampliação do meu olhar em relação à pesquisa em educação.

Às maravilhosas e aos maravilhosos funcionários da Secretaria da Pós da FE, principalmente Marcelo, Cláudio e Bruna, que sempre foram gentis, prestativos e dedicados em atender e me auxiliar com todas as solicitações que fiz durante esses anos.

Às amigas Suelaine, Iracema, Edilene, Jaci, Ângela, Mariângela, Liu, Analu, Daniela, Priscila, Glória, Ervânia, Érica, Beth, Rosana, pela amizade, carinho, o apoio e a colaboração direta ou indireta em várias fases da realização desse trabalho.

A minha sogra Nilza, minha irmã e cunhada Cecília e os meus anjos Larissa e Lorena que seguraram minha mão e me deram colo, carinho e sorrisos nos momentos mais necessários.

Ao meu querido Anderson, por todo o aprendido e ensinado do que somos em nossa jornada, tomo emprestadas as palavras de Semog: *Não esqueço que nossos sonhos são uns mundos tecendo histórias com os nossos planos.*

Coisas dessa gente que sou

*Pertenço a uma História que existe
na memória dos tempos,
suturada no útero desse povo,
ao modo de ferro e fogo,
que o próprio tempo pariu.*

*E pelo tempo que há de vir
se expandirá sem fronteira
tal qual a gênese de um orixá.*

*Não me curvo ao silêncio
dessa versão perversa e lúcida,
que torna invisível tudo que estou,
como se o que penso pudesse ser
desconstruído, pela expressão estúpida
desses alcoviteiros cheios de estórias,
que roubam detalhes, fingem fatos,
e inumanos desfiguram vidas e verdades.*

*Busco no tempo um tempo
maior que ele mesmo
que se abra em inevitável caos,
e deixe florir a fúria da História,
e deixe fluir toda a insurreição do silêncio
como uma eufórica sangria na memória.*

*Pertenço a uma História
feita pelo meu povo
e penso como o meu povo,
que pertence e perturba
a estória dos donos e seus danos,
e que por isso está muito além
de seu próprio construir-se.*

*Sou um negro como tantos outros
negros e negras que esbanjam respeito
mas que também ataçam o seu medo.*

E é melhor assim.

Portella, Tania Pedrina. **Relações Raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 da LDB: Ações e visão das gestoras do Núcleo de Educação Étnico Racial da SME**. 2014. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), por meio do Núcleo de Diversidade e Educação Étnico Racial, entre os anos de 2005 e 2011 para cumprir o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e sobre educação para relações raciais. A partir do levantamento das ações, descrevemos e problematizamos o que foi efetuado estabelecendo diálogo com as determinações do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Verificamos o perfil das gestoras do Núcleo/SME, as parcerias estabelecidas e os atores envolvidos nessas iniciativas. O referencial teórico analítico da pesquisa baseia-se na análise sociológica de Norbert Elias sobre as relações de poder a partir das categorias estabelecidas e outsiders e na visão de justiça social, reconhecimento, distribuição e representação de Nancy Fraser no qual o reconhecimento é entendido como uma questão de igualdade de status de participação social entre os atores de diferentes pertencimentos coletivos. Apoiar-se, também, nos conceitos de influência, produção de texto e prática de Stephen Ball e nas contribuições de Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Válder Silvério que problematizam a questão racial no âmbito das políticas públicas em educação e nas relações raciais. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa lançou mão do levantamento das ações existentes por meio de análise documental do material disponibilizado pelo Núcleo Educação Étnico Racial da SME e a realização de entrevistas semiestruturadas com as gestoras do Núcleo da SME encarregadas de operar e responder pela aplicação da lei no âmbito municipal e influenciar a proposição de políticas educacionais. Nossa perspectiva foi verificar as possibilidades, entraves e recomendações sobre a execução das ações.

Palavras-chave: educação, relações raciais, política pública, LDB, gestão.

Portella, Tania Pedrina. **Race relations and educational policies in São Paulo, possibilities and dilemmas of Article 26 of the LDB: Actions and vision of the management of the Center for Racial Ethnic Education of SME.** 2014. Thesis (MA Education) Department of Education of the University of São Paulo.

Abstract

This study aims to identify the actions taken by the Municipal Education (SME) through the Center for Diversity and Racial Ethnic Education, between the years 2005 and 2011 to comply with Article 26A of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), which deals with the mandatory teaching of history and African-Brazilian culture and education on race relations. Is sought from the survey of the actions, describe and discuss. What was accomplished by establishing dialogue with the determinations of the National Implementation Plan of the Curriculum Guidelines for the Education of Racial and Ethnic Relations for the Education of Afro-Brazilian and African History and Culture. It was found from the profile of the management of the Center / SME, established partnerships and actors involved in these initiatives. The analytical theoretical research is based on sociological analysis Norbet Elias on power relations from the established and outsiders categories and vision of social justice, recognition, distribution and representation of Nancy Fraser in which recognition is understood as a question of equal status of social participation among actors of different collective belonging. Also relies on the concepts of influence, text production and practice of Stephen Ball and the contributions of Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves and Válder Silverio that question the racial issue in public policies in education and race relations. To achieve the proposed objectives, the research made use of the survey of existing shares through documentary analysis of the material provided by Core Education Ethnic and Racial SME conducting semi-structured interviews with the managers of the SME Core entrusted to operate and respond by applying the law at the local level and influence educational policy proposition. Our perspective was to verify the possibilities, obstacles and recommendations on the implementation of actions.

Keywords: education, race relations, public policy, LDB, management.

Lista de Ilustrações

Gráfico 1	20
Gráfico 2	21
Tabela 1	22
Tabela 2	22
Foto 1.....	62
Foto 2.....	64
Quadro 1.....	94

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras

ANB - Associação dos Negros Brasileiros

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CONE – Coordenadoria Especial dos Assuntos da População Negra

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

COPENE- Congresso Nacional de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

ERER – Educação para as Relações Étnico Raciais

FIPPIR - Fórum Intergovernamental de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAESER/ UFRJ - Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais da Universidade Federal do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação e Cultura

MMN - Movimento de Mulheres Negras

MN - Movimento Negro

NAEs – Núcleos de Ações Educativas

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

ONG – Organização não Governamental

ONU - Organizações das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Resumo	9
Abstract	10
Lista de Ilustrações	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
Introdução	16
Cap.1 O Exercício de Olhar: Opções de Análises e Antecedentes	33
1.1 Primeiros marcos para a discussão.....	34
1.2 Brancos e negros em São Paulo, pela Escola Paulista de Sociologia: dificuldades e limites de uma pesquisa	36
1.3 Entendendo relações e intenções em apresentações e prefácios	40
1.4 Os destaques do relatório	47
1.5 São Paulo, de Província a Estado e a expansão educacional. Das primeiras letras à educação primária: e o negro, cadê?.....	53
1.5.1 Retomando o contexto paulista	55
1.5.2 As primeiras letras.....	56
1.5.3 Desafiando barreiras e abrindo trincheiras	59
1.5.4 A situação em São Paulo: estado e município nas últimas décadas	70
Cap.2 A lei além da letra	78
2.1 Começo de conversa	78
2.2 O que disse a mídia impressa	86
2.3 Produções e disseminações de conhecimento	88
2.4. Agenda política.....	97
Cap.3 Estamos Chegando?	106
3.1 Cenário Paulistano.....	108
3.2 O que disseram os documentos	111
3.3 O que perceberam as gestoras	127
3.4. Final de Conversa	136
Conclusões – Chegamos!	142
Referências Bibliográficas	147
Apêndice	155
Anexos	157

*A vida é igual a um livro.
Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra.
E nós quando estamos no fim é que sabemos que a nossa vida decorreu.
A minha, até aqui tem sido preta.
Preta é a minha pele.
Preto é o lugar onde eu moro.*

Carolina de Jesus – Quarto de despejo

Introdução

A gestação desta proposta de pesquisa teve início nas primeiras aulas que assisti sobre o período escravocrata, no início de minha vida escolar: não assimilava como pertinente a ideia de que homens e mulheres tinham na humilhação e no conformismo as únicas possibilidades de aparição na história do país. Alguns anos depois, passei a entender que a ausência de informações sobre a população negra impedia que eu completasse a construção de minha própria identidade. O entendimento traduziu-se na inquietação que, no início da graduação, me incitou a buscar informações para preencher algumas lacunas. Atualmente penso que talvez essa movimentação que me propus possa ser identificada no que Castells (1996) define como construção de identidade de resistência, onde se reage contra aquilo que oprime. Enfim, por consequência desta reação descobri autores como Octavio Ianni, Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento, que ampliaram meu repertório sobre a história, socialização e atuação da mulher negra e do homem negro no Brasil e o encontro com estas vozes me provocou uma reflexão que se explica em Berger (1977), onde podemos ver que:

É só por meio da interiorização das vozes dos outros que podemos falar a nós mesmos. Se ninguém nos tivesse dirigido uma mensagem significativa vinda de fora, em nosso interior também reinaria do silêncio. É só através dos outros que podemos descobrir-nos a nós mesmos. (Berger, 1977, p. 209)

Em 2003, foi promulgada a lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a inserção os artigos 26A e 79B que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira na educação pública e privada do país (em 2008 o artigo 26A foi alterado pela lei 11.645, incluindo história e cultura indígena). Desde 2003 e até janeiro de 2011, parte significativa das atividades que desenvolvi na organização Ação Educativa foi relacionada a este tema. Concomitante a esse trabalho, em 2005 produzi a monografia: O Jornalismo impresso e a Lei 10.639/03, análise de cobertura jornalística. Na pesquisa abordei o tema Educação a partir da alteração da LDB, com o acréscimo dos artigos 26A e 79B.

Portanto, a proposta de pesquisa que apresento é resultado desta trajetória, composta pelo acúmulo de sete anos de trabalho contínuo no acompanhamento desta alteração da LDB, no escopo das minhas atividades profissionais, participação em momentos de diálogos entre

universidades, sociedade civil e poder público, consulta aos atores das escolas da rede pública de São Paulo, Belo Horizonte e Salvador e vivência com os movimentos sociais pela Educação e com o movimento social negro.

Todo o percurso, passando pela rede de contatos estabelecidos e as leituras realizadas com foco na LDB, sempre foi desenvolvido como experiência reflexiva que permitisse compartilhar e apreender ensinamentos que iluminassem o caminho a ser percorrido em busca de compreender e colaborar com a construção de conhecimentos. O objetivo é alcançar produções que possam dialogar ou cooperar com a proposição de ações e políticas públicas e que auxiliem na melhoria da construção da identidade individual e coletiva e nas relações estabelecidas no ambiente escolar a partir de um novo entendimento da história do negro na educação básica do Brasil.

Os estudos sobre a situação do negro no Brasil não constituem uma novidade para as áreas da antropologia e da sociologia, que abordam esse tema desde o final do século XIX. Entre as décadas de 1950 e 1970, autores como Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Lélia Gonzales, refletiam sobre relações raciais a partir da quebra do mito da democracia racial e do cruzamento entre as categorias raça e classe, análises de bases demográficas bem como contextualizações e abordagens históricas, políticas e da articulação gênero e raça.

As abordagens desses estudiosos deram visibilidade às desigualdades estabelecidas na sociedade brasileira permeadas pelas desigualdades entre brancos e negros que eram apontadas há muito tempo por diferentes atores que operavam nos diversos setores dos movimentos negros.

As relações raciais estão enraizadas na vida social de indivíduos, grupos e classes sociais. As desigualdades sociais frequentemente se manifestam em estereótipos, e nas intolerâncias, polarizadas em torno de etnias e em outras diversidades sociais assim como as de gênero, religiosas e outras. (Octávio Ianni, 2004)¹

Porém, a importante contribuição das constatações e reflexões sobre fatos e dados apresentados pelos estudiosos mencionados por si só não são suficientes para a superação das desigualdades e transformação das relações raciais estabelecidas – que dependem para isso da organização e das lutas sociais visto que nenhuma ideia por si só pode mudar o sistema- e

¹ IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais in Revista Estudos Avançados 18 (50). São Paulo: USP, 2004.

mesmo que possam subsidiar demandas que levem à formulação de políticas públicas que efetivem direitos e transformem as relações estabelecidas, encontram, hoje, novos desafios.

O levantamento dos processos históricos agregados aos aspectos políticos, econômicos e sociais que resultaram na exclusão de alguns segmentos da população dos centros de poder decisórios faz com que esses grupos permaneçam prejudicados no acesso aos direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal como educação, moradia, saúde, entre outros.

Ainda que tenhamos consciência de que na história brasileira as conquistas dos direitos fundamentais começam a se universalizar tardiamente, nas últimas décadas do século XX, e que a inacessibilidade aos direitos é marca da história brasileira, a análise de séries históricas do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Laeser/UFRJ) possibilitam indagar se a desigualdade entre os grupos negros e brancos da população não provoca o sentimento de naturalização deste quadro em nossa sociedade, à medida que a divulgação dos índices desta desigualdade parecem causar certa consternação, mas não parecem provocar estranheza que estimulem ações eficazes que transformem os dados que permanecem quase inalterado há várias décadas (como pode ser observado na *Síntese dos Indicadores Sociais 2013 do IBGE*), a exemplo das desigualdades demonstradas nos dados educacionais que são apresentados mais adiante.

Assim como outras desigualdades, a assimetria entre negros e brancos é socialmente estruturante e determina o menor acesso que a população negra tem à saúde, educação e distribuição de renda, como demonstra o *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 (Laeser/UFRJ)*. Tanto o referido relatório como suas edições anteriores, indicam certo grau de cristalização desta assimetria nas últimas décadas e para que a perpetuação não ocorra é que está em curso o processo de debates e mudanças do quadro de desigualdades. E nossa pesquisa observa este contexto a partir da área da educação.

A constatação deste quadro por parte de outros setores para além do Movimento Negro (MN), como UNESCO, ONGs do campo da educação, agências e fundações que fomentam pesquisas, evidenciou a posição das organizações negras de caráter civil que há várias décadas afirmam que a seletividade do modelo educacional vigente afasta a classe popular (majoritariamente negra) do processo de escolarização formal. Desde 2004, quando as categorias raça e cor foram inseridas no Censo Escolar, os resultados deste levantamento vêm

demonstrando a ocorrência de maior reprovação e evasão entre os estudantes negros. Fúlvia Rosenberg, desde os anos de 1980, aponta esse quadro e chega a ressignificá-lo como expulsão escolar de estudantes negros.

Para além do acesso à escola, há outra questão, a do olhar sobre o outro, sua invisibilidade na história. No período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, o MN e o Movimento de Mulheres Negras (MMN) atuaram de maneira mais incisiva para tentar influenciar mudanças no âmbito do sistema educacional e para incluir a história do negro no currículo escolar. Essa atuação culmina em 1995, com a Marcha Zumbi dos Palmares, quando 30 mil pessoas foram a Brasília e entregaram à presidência da República um documento pleiteando políticas para combater a desigualdade. O resultado dessa exigência foi a constituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que tinha como função principal elaborar, propor e acompanhar políticas de valorização da população negra.

Seis anos depois, durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001, o governo brasileiro apresentou propostas e assumiu o compromisso internacional de implementar medidas de ação afirmativa para combater o racismo e as desigualdades no Brasil (Carta de Durban, 2001). Essa postura foi tomada em decorrência das pressões e reivindicações do MN e do MMN, que há mais de meio século lutam por medidas de combate às desigualdades raciais e por transformar as relações raciais do país, particularmente na área da educação. Uma empreitada que nas últimas décadas angariou a solidariedade de integrantes de outros setores progressistas da sociedade.

Ainda que seja longa a trajetória da sociedade civil no combate às desigualdades, as medidas universalistas (expansão da aposentadoria para setores rurais, universalização do acesso à educação, saúde), por não atenderem as especificidades dos grupos subalternizados, e as recentes mudanças nos marcos legais no campo das políticas públicas, por falta de ações estruturantes que as sedimentem, pouco refletiram na evolução para a equidade no quadro educacional. É importante destacar que as medidas universalistas são fundamentais para mudar o quadro de desigualdade, porém necessitam da complementação de medidas focalizadas.

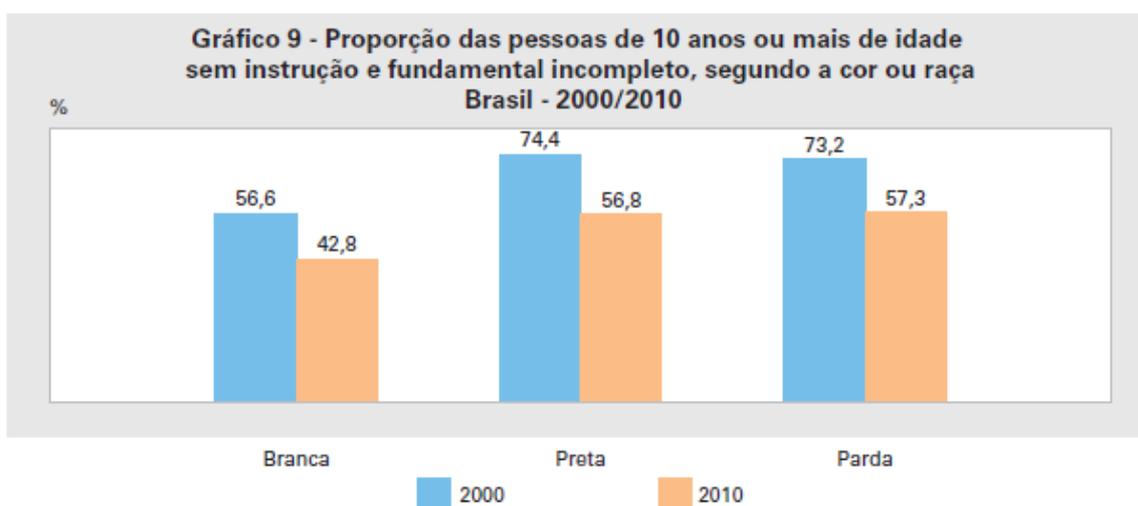
No último Censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), houve maior proporção de pessoas que se declaram negras, indicando que esse grupo corresponde a 50,7%, da população, no entanto essa dinâmica de ressignificação

da identidade racial brasileira não é suficiente para alterar a condição de desigualdade entre os grupos étnico raciais que ainda subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, especialmente aquelas em relação ao perfil educacional.

De acordo com o levantamento realizado pelo Censo 2010 e os Indicadores Sociais 2013, do IBGE, em relação às taxas de analfabetismo, de frequência escolar, distorção idade/série e acesso escolar verifica-se que os números apresentados continuaram expondo diferenças significativas, entre as condições exibidas entre a população branca e os demonstrados entre a população preta e parda, sendo que para estas últimas são conferidos os números persistentemente menos favorecidos, como podemos observar nos gráficos e tabelas apresentados. Por mais que os dados sejam conhecidos e analisados em vários estudos, consideramos indispensável que estas informações sejam sempre lembradas e destacadas a fim de contribuir para que as desigualdades não sejam naturalizadas e as injustiças não se perpetuem.

Nesse sentido, tomamos a série histórica do Censo entre os anos de 2000 e 2010, que relatam que os percentuais de pessoas acima de 10 anos sem instrução e ensino fundamental incompleto diminuíram para os três grupos raciais em consideração, mas também se pode verificar que nem em 2010 os valores correspondentes a pretos e pardos chegaram ao percentual que os brancos apresentavam em 2000, dez anos atrás. Assim, em 2010, pouco mais de 42% dos brancos encontravam-se nessa situação e mais de 56% dos pretos e pardos compõem o total do grupo de pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto.

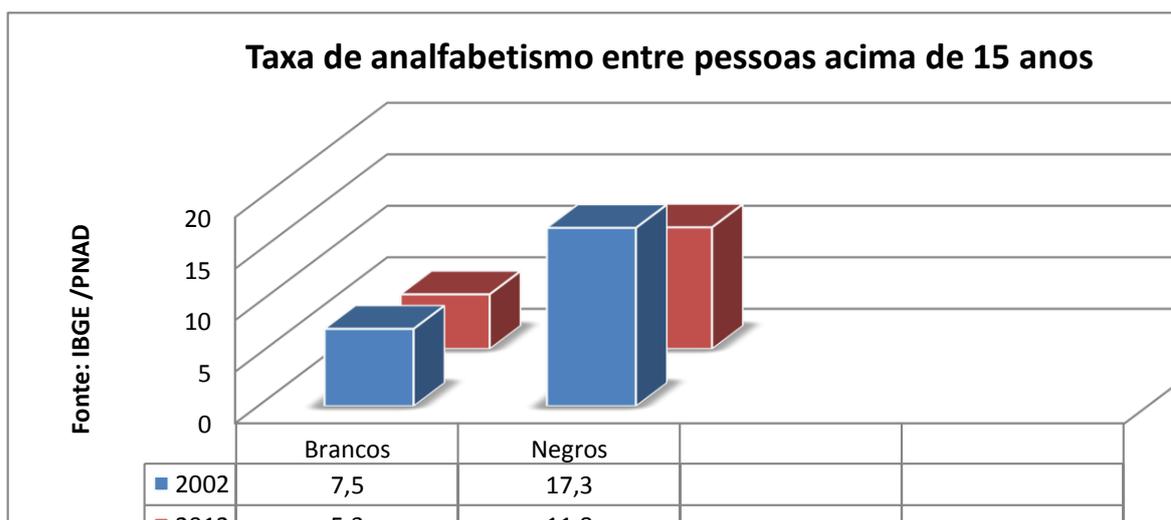
Gráfico 1



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Tomando agora a Síntese dos Indicadores Sociais 2013², confirmamos que alguns avanços em diversos desafios da educação brasileira são inegáveis, como a redução média de 3,2% na taxa de analfabetismo entre toda a população, porém em termos relativos a distância entre os grupos sociais, desagregados por raça e cor, os indicadores mostram que entre a população branca este número é de 5,3% para as pessoas de 15 anos ou mais de idade, e entre a mesma faixa etária para pretos e pardos os números superam 11,8%, ou seja, mais que o dobro que a de brancos.

Gráfico 2



Ainda que em análise complementar de dados disponibilizados pelo IBGE³ fique explícito que esse quadro de desigualdades é mais intenso na região norte e nordeste do país, onde se concentra a maior parte da população negra e onde as oportunidades educacionais são mais precárias e sejam perpetuadas e intensificadas pela configuração da política local e regional e pelas oligarquias que permanecem no poder e apostam neste atraso para dominação, as contribuições de Rosemberg e Piza indicam que mesmo nas regiões onde há maior oferta e mais qualidade as diferenças e desigualdades também estão presentes. *Dentro de cada região fisiográfica, permanece um evidente diferencial racial* (Rosemberg & Piza, 95/96. p. 114).

Tais desigualdades são percebidas em todos os níveis do sistema educacional, da creche ao ensino superior, como podemos observar nas tabelas publicadas com as informações desagregadas por raça e cor, na Síntese dos Indicadores Sociais 2013. Sendo os pontos extremos da vida educacional, educação infantil e ensino superior os gargalos de

² A Síntese dos Indicadores Sociais são baseados na coleta de dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) do IBGE.

³ www.ibge.gov.br Censo 2010, Síntese dos Indicadores Sociais, PNADs, Séries Históricas.

acesso onde verificamos maior grau de exclusão para população negra. Na tabela referente às crianças de 4 e 5 anos verificamos a evolução no acesso para todas as crianças, devido a ampliação de vagas para essa faixa etária nos últimos anos, mas este aumento não proporcionou o mesmo alcance para os dois grupos e ainda existe uma distância de 3% , com relação ao acesso e frequência entre as duas populações.

Tabela 1

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Proporção de crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam estabelecimento de ensino (%)	
	2002 (1)	2012
Brasil	56,7	78,2
Cor ou raça (2)		
Branca	59,4	79,9
Preta ou parda	53,9	76,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002/2012.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclui as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

Nas informações sobre frequência referente aos grupos acima dos 6 anos de idade, observamos que os números para o ensino fundamental entre as duas populações, negra e branca, são bastante próximos, porém conforme aumenta o nível de ensino as distâncias entre elas também aumentam. As maiores diferenças estão no ensino superior, para a faixa de 18 a 24 anos, com 9,6% dos pretos e pardos chegando a este nível de ensino contra 22,1% de brancos no mesmo patamar, ou seja, mais que o dobro de distância entre os dois grupos.

Tabela 2

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%)		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior (1)
	Branca		
Brasil	92,8	62,9	22,1
Norte	91,4	52,5	16,9
Nordeste	92,2	52,5	17,6
Sudeste	93,6	68,5	23,2
Sul	92,4	61,6	23,2
Centro-Oeste	91,8	66,7	26,2
	Preta ou parda		
Brasil	92,3	47,8	9,6
Norte	91,2	40,2	9,2
Nordeste	91,8	42,2	8,8
Sudeste	93,2	56,6	9,6
Sul	93,4	44,6	9,2
Centro-Oeste	92,6	53,8	14,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012.

(1) Exclui mestrado e doutorado.

Como afirmamos, consideramos imprescindível pontuar essas assimetrias quando tratamos do tema das relações étnico-raciais na educação brasileira e fazemos essa leitura à luz do modelo de ampliado de justiça de Nancy Fraser (2007), em que é possível articular as políticas de reconhecimento e as políticas de redistribuição. Fraser entende que as injustiças de raça e de gênero são ambivalentes e as lutas desses grupos geralmente envolvem tanto a redistribuição quanto o reconhecimento.

Em Fraser a reivindicação por reconhecimento é reivindicação por justiça e uma questão de status social que permite a condição de parceria integral na interação social. Ela define que o não reconhecimento significa “*subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social. Reparar a injustiça certamente requer uma política de reconhecimento” (Fraser 2007. p. 107).

Pensando o campo das relações raciais no histórico da educação brasileira, na perspectiva de Fraser, observamos que a busca pela universalização da educação no país nas últimas décadas foi construída a partir da visão kantiana de moralidade, o que significa uma construção alinhada aos modelos de justiça que vislumbram a equidade eliminando “as disparidades entre as oportunidades conferidas aos atores sociais. Para identificar essas disparidades, eles invocam padrões de equidade que não prejudicam as variadas perspectivas do bem daqueles atores” (Fraser 2007. p. 104).

Assim o processo de busca pela universalização da educação consiste em ideologicamente oferecer oportunidade ‘igualitária’ de acesso, ao modelo de educação estabelecido, independente das características dos grupos que serão atendidos, demandas ou valores específicos dos que ingressaram e ingressam no processo educacional. No caso brasileiro, é a universalização da educação ainda tradicionalmente centralizada no modelo eurocêntrico que colaboram para valorar e significar hierarquicamente os grupos distintos reforçando as relações tensas entre os mesmos.

Desta forma, quando os atores sociais reivindicam a inserção e abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira na educação, nas mesmas condições em que são abordadas cultura e história de outras origens, percebemos nessa reclamação uma reivindicação por justiça como proposição de alteração de status social da contribuição histórica que pode refletir no status do próprio grupo reivindicante e sua participação na educação brasileira.

Ou seja, o grupo reivindicante determina que o reconhecimento de sua história e cultura passa pelo reconhecimento de seus saberes e valorização de sua contribuição na

constituição histórica e no desenvolvimento do país e, portanto reconhece esse grupo como *parceiro integral na interação social*, eliminando a *subordinação social* que limita ou impede a participação *como um igual* na vida social. Em Fraser essa operação é identificada como política de reconhecimento de justiça social e “visa superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual” (Fraser 2007. p. 107).

Destarte, a proposta de inserção do artigo 26A na LDB figura como um elemento estratégico para a política de reconhecimento que vislumbra ainda figurar como uma ferramenta tanto de eliminação da subordinação do grupo composto pela população negra, como de enfrentamento ao racismo e às desigualdades enfrentadas por este grupo no campo da educação, como foram apontadas acima.

Devido ao empenho de alguns grupos, criados em Universidades, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), várias pesquisas têm demonstrado que o racismo e as relações raciais no ambiente escolar configuram um dos ingredientes que contribuem para a evasão e o fracasso escolar de alunos negros.

É imprescindível, portanto reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (CAVALLEIRO, 2006, p. 21)

É neste contexto político, histórico e social que o campo da educação é novamente colocado na agenda pública como um dos caminhos fundamentais para promover o respeito à diversidade e a igualdade nas relações etnicorraciais.

Nesse sentido é preciso entender a escola não apenas como uma instituição que forma indivíduos através de métodos e valores universais. Mas como uma instituição da sociedade civil que ainda se traduz em arena privilegiada para ações de valor emancipatório, um espaço político de disputa, um espaço fundamental para onde se devem articular estratégias que podem auxiliar na reorganização da estrutura social brasileira e promover o acesso a conhecimentos historicamente acumulado e socialmente construídos. Conhecimentos que digam respeito à necessidade e realidade dos sujeitos, compondo o seu pertencimento e o seu reconhecimento.

Conjuntura

Em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das DCNs para Educação das Relações Raciais e sua efetivação figura como uma das grandes demandas no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Tanto o Plano de Implementação das DCNs quanto o documento final da CONAE pautaram o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria vigorar entre os anos de 2011 e 2021,⁴ para que sejam estabelecidas ações, com prazos e metas para ensino de história e cultura afrobrasileira e educação das relações etnicorraciais na escola.

Conta-se entre estes: o engajamento de variados setores como os programas de algumas universidades que inseriram a questão racial em cursos de formação; o Ministério Público que em vários estados e municípios indaga as secretarias de educação sobre as ações que estão propondo para a LDB alterada; as ONGs do campo da educação que não tem origem no MN que iniciaram ações no campo das relações raciais; as Agências Multilaterais que financiam ações e promovem momentos de debate sobre o tema, entre outros. Estas ações parecem indicar que a efetivação da prática de uma educação comprometida em formar uma sociedade menos desigual passa pelo compromisso e pela responsabilidade de toda a sociedade em cumprir esta tarefa.

A ampliação do debate com a participação de novos sujeitos favoreceu as articulações necessárias entre a comunidade escolar, a sociedade e a gestão pública para efetivar o cumprimento dos marcos legais de que este projeto trata e que já estavam previstos nos tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro, como o Plano de Ação de Durban, para combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Como resposta aos compromissos mencionados, algumas iniciativas voltadas para as populações negra e indígena no campo da educação estão em curso no Brasil. Uma das conquistas na educação formal são as medidas na educação escolar indígena, principalmente na região Norte do país, que visam incentivar a formação de educadoras e educadores indígenas e a construção de uma estrutura escolar mais próxima da realidade e da cultura local⁵. Outra significativa conquista é a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁴ O Plano Nacional de Educação foi sancionado pelo Congresso Nacional e aprovado pela Presidência da República apenas em junho de 2014, após quatro anos de tramitação (o plano anterior vigorou de 2001 até 2010).

⁵ Uma nova alteração da LDB foi proposta em 2008 para inserir a história e cultura indígena no ensino brasileiro.

Brasileira que insere a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o ensino nacional, público e privado.

A alteração de um dispositivo legal como a LDB, com a demanda de implementar o estudo de história e cultura afro-brasileira pode ser considerada uma proposta que ambiciona a transformação dos olhares, do entendimento dos saberes e das práticas, não apenas referentes aos conteúdos pedagógicos, mas nas relações cotidianas entre as pessoas que estão dentro e fora da escola e devem se perceber – e perceber o outro – em novos lugares.

Nesse sentido, além do aporte em Nancy Fraser, Stephen Ball e Norbert Elias a pesquisa toma como referencial as contribuições de Valter Roberto Silvério, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Gonçalves, Kabenguelê Munanga e Nilma Lino Gomes na área da educação e relações raciais. Estas são as considerações que permeiam as reflexões neste estudo a respeito das características das ações impulsionadas pelas secretarias de educação e as possíveis relações tecidas entre a gestão, a escola e a sociedade em função das mesmas, bem como as percepções e as várias questões que se vêem nelas imbricadas.

Examinar e contextualizar as ações propostas e os atores envolvidos pela gestão municipal para tratar sobre as relações raciais na educação em São Paulo a partir dessa lente, é compreender a escola como arena privilegiada para as aprendizagens significativas e para a prática dos valores democráticos e de valorização dos indivíduos e da diversidade da população brasileira.

Devemos sempre ter em mente que no contexto brasileiro, a palavra diversidade cobre uma gama de significados mais amplos que a diversidade étnico-racial, este termo ao cobrir todos os movimentos identitários e de acordo com as manifestações dos pesquisadores Valter Roberto Silvério e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em março de 2010, no encontro *O Papel da Sociedade Civil na Implementação do Plano Nacional da Lei nº 10.639 – rumo a uma agenda de ação política articulada*, o uso generalista do termo diversidade “dificulta e pode impedir o resgate da contribuição das culturas africanas e indígena”. E lança ainda um desafio de como pensar a política focal e a universal reformulando ou adequando o atual sentido da ideia de diversidade, que tem plasmado o conjunto das políticas públicas no país. Atentando que ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade brasileira, também é preciso distinguir e interferir em situações onde a diversidade é transformada em desigualdade e discriminações que atingem e afetam diferentemente grupos sociais específicos, como são os casos de raça/etnia.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004, p.7)

Esse levantamento foi realizado como contribuição para o preenchimento de lacunas apontadas por trabalhos anteriores, como a análise de dissertações e teses sobre educação e relações raciais nos programas de pós-graduação, defendida por Kátia Evangelista Regis (2009), indicando que é baixa a produção de pesquisas nos programas de pós-graduação para o tema; são poucos trabalhos que discutem as instituições privadas; é menor a incidência de participação da equipe gestora ou de pais e responsáveis e notadamente ausente a voz de trabalhadores da educação que não integram a equipe pedagógica; poucas pesquisas analisam a efetivação das DCNs e as pesquisas suscitam questões sobre os contextos que interferem na implementação da lei bem como sobre a definição das orientações e ações nas redes oficiais de ensino a partir das secretarias.

Os trabalhos de Lucimar Rosa Dias (2007) e Camila Fernanda Saraiva (2009) e Rosana Batista Monteiro (2010) indicam a lacuna existente na produção de análise das ações de políticas públicas desenvolvidas para a efetivação dos artigos 26A e 79B da LDB e das DCNs para Educação das Relações Étnicos Raciais e estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

É a partir desta conjuntura configurada por desafios e debates que este estudo tem como objetivo identificar, analisar e problematizar as ações que foram impulsionadas e propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para cumprir o artigo 26A da LDB entre os anos de 2005 e 2011. Escolhemos esse recorte temporal em função de 2005 ter sido o ano de origem do Núcleo e 2011 ter sido instituído pela ONU como o Ano Internacional dos Afrodescendentes, fato que foi enfaticamente informado pelo Núcleo em questão. Mapear essas ações e verificar seu grau de institucionalização junto à Secretaria de Educação, verificar quem são os propositores e gestores das ações nas secretarias e observar se e como a comunidade escolar foi envolvida na proposição e/ou implementação das ações supramencionadas.

Com base no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Relações Raciais nas Escolas, que evoca pressão social do movimento negro e de pesquisadores do tema como principais responsáveis pela alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, com o acréscimo da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, e com o conhecimento da trajetória para a elaboração do Plano Nacional para Implementação das DCNs em EREER, que envolveu a participação de representantes de vários segmentos sociais de todas as regiões do país, esta proposta de pesquisa parte da premissa que existe uma variedade de sujeitos (além dos gestores da Secretaria de Educação, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores) envolvidos na elaboração e execução de ações que atendem dispositivos legais como as DCNs para Educação e Relações Raciais, o Plano Nacional de Educação e Relações Raciais e as Orientações Curriculares Municipal de São Paulo.

Partindo do pressuposto da existência de uma multiplicidade de atores na tentativa de elaboração de uma proposta de Política Pública Educacional, acreditamos que a existência de uma equipe de gestores engajada na temática consegue impulsionar as ações e dar visibilidade ao debate sobre a efetivação do artigo 26A da LDB nas escolas da cidade. Na presente investigação problematizamos essa hipótese com a seguinte questão: Quais os limites e possibilidades de operação na relação gestão pública e engajamento social para cumprir a LDB no que se refere ao estudo de história e cultura africana e afro-brasileira?

São Paulo é um município com 34,1% de população negra autodeclarada, de acordo com o Censo 2010 do IBGE, e por tratar-se de um centro de poder econômico fundamental para o país e uma das maiores cidades brasileira, o município de São Paulo muitas vezes é visto como uma vitrine e se torna referência nos modelos de políticas que implementa ou deixa de contemplar.

Visto que a Secretaria Municipal de Educação organizou um núcleo para tratar as questões sobre educação e relações raciais junto à rede de escolas, ao pesquisar as características das ações impulsionadas pela secretaria de educação, por meio deste núcleo, na cidade de São Paulo, este trabalho se propôs a observar alguns aspectos de uma proposta ampla e complexa, como é a implementação da Educação para as Relações Raciais, que constitui uma empreitada que vai muito além da revisão histórica.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de consultas ao site e aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (como orientações curriculares, planejamentos, oferta de

formação aos profissionais de educação, ações publicadas em diário oficial, relatórios), solicitados junto ao núcleo que trata da questão racial na secretaria de educação de São Paulo. Obtivemos cópias impressas de parte dos documentos e outros foram disponibilizados para consulta durante as visitas ao Núcleo na SME São Paulo.

A partir da análise documental alcançamos dois objetivos:

- 1) mapear as ações propostas e impulsionadas entre os anos de 2005 e 2011;
- 2) identificar a variedade de atores envolvidos na elaboração e proposição das ações.

Para ampliar o entendimento sobre o perfil dos gestores do núcleo e completar as informações sobre as ações e a estrutura do núcleo responsável pela questão racial na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores das ações da secretaria.

A pesquisa seguiu os princípios e padrões éticos na pesquisa da Bolsa IFP, da Fundação Carlos Chagas e da FEUSP, tendo em vista o compromisso com a probidade e a qualidade do trabalho a ser realizado e principalmente o respeito pleno à dignidade dos participantes que foram envolvidos no trabalho.

As informações aferidas nas fontes documentais foram analisadas em diálogo com os eixos do Plano Nacional de Implementação das DCNS para EREER e a partir de algumas categorias pré- estabelecidas como: planejamento, parcerias estabelecidas, desdobramento das ações, estímulo de inclusão no projeto pedagógico, principais êxitos, principais fracassos, dilemas e caminhos para a superação dos entraves.

O levantamento por meio das entrevistas com as gestoras do Núcleo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo trouxe informações sobre as visões institucionais, os processos de escolha das parcerias e dos atores envolvidos, a capacidade aglutinadora dos processos e a constituição da autonomia e participação das iniciativas.

A análise dos resultados aborda os aspectos qualitativos dos dados levantados, na medida em que foi construída a partir dos referenciais teóricos e dos conhecimentos produzidos sobre Educação das Relações Raciais que sustentam as principais reflexões e problematizações realizadas ao longo do trabalho. Com a análise alcançamos nosso propósito de apresentar um quadro com um breve perfil das ações propostas e impulsionadas pela gestão pública em São Paulo.

Nesse sentido, pensamos o trabalho em um caminho de três etapas, seguindo uma trilha em cada trecho do percurso traz um elemento que complementa e fomenta o cenário no qual foi construído para o debate realizado na gestão paulistana em termos de educação e relação raciais. No primeiro capítulo, a primeira fase da vereda, indicamos os aportes teóricos que conduziram nossas reflexões acerca do tema e nossas apostas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa; refletimos sobre a configuração da população paulistana e sua percepção acerca das relações raciais em São Paulo, a partir da discussão da Escola Paulista de Sociologia na década de 1950 e abordamos alguns aspectos da presença de negros e negras nos momentos de implantação e expansão do sistema educacional público em São Paulo.

Ainda que a referência para a compreensão do pensamento paulista acerca das relações seja a partir da referida Escola Paulista de Sociologia, abrimos parênteses para certa digressão histórica a fim de demarcar alguns aspectos significantes para a construção deste pensamento e também do contexto político e social paulista. O retorno histórico subsidia a memória de como foram tecidas as relações raciais que pontuam e permeiam o estabelecimento da ocupação do espaço territorial, a composição populacional, a legislação, as posições e relações de poder entre os grupos envolvidos nesse estudo, mesmo que para tal fim na maioria dos episódios o termo racial não seja utilizado.

Esse exercício é inspirado no método *Annales* amplia nosso entendimento sobre a estruturação da população e institucionalização do racismo na gestão pública paulistana e que indubitavelmente alcança a estruturação e ampliação da educação. Onde o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural. Incorpora fatores econômicos, da organização social, das mentalidades e aproxima História das demais Ciências Sociais, sobretudo, da Sociologia. No método *Annales* a prioridade não é a sequência ou cronologia dos acontecimentos, mas a observação de processos de longa duração ou reincidência que permitem análises conjunturais e estruturais de eventos sociais. (Burke, 1991).

A segunda etapa da nossa estrada diz respeito ao histórico vinculado a alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional a partir da lei 10.639/03. Trazemos nesse trecho os seus antecedentes, a motivação de sua promulgação a partir da pressão do Movimento Negro, a exemplificação das experiências correlatas anteriores, desenvolvidas em estados e municípios e qual é o cenário que se apresenta agora, após dez anos de promulgação da lei.

O terceiro trecho do trabalho trata especificamente a realidade da cidade de São Paulo no que diz respeito a discussão sobre educação e relações raciais. É também a parte da pesquisa onde trazemos a narrativa da análise documental da secretaria de educação e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as gestoras e gestores do núcleo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, responsáveis pela elaboração e implementação das ações para educação das relações raciais na cidade.

As pessoas de cor sempre teorizaram - mas de forma bastante diferente do modelo ocidental de lógica abstrata. Inclino-me até a afirmar que o nosso teorizar (e eu uso aqui intencionalmente o verbo em vez do substantivo) aparece frequentemente em nossas formas narrativas, nas histórias que criamos, em adivinhações e provérbios, nos jogos de linguagem, já que o dinamismo de ideias parece nos agradar mais do que qualquer rigidez. Se não fosse assim, como teríamos conseguido sobreviver com tanta inspiração a ataques aos nossos corpos, nossas instituições sociais, nossos países, nossa humanidade, enfim?

Barbara Christian - A disputa de teorias

CAPÍTULO 1. O EXERCÍCIO DE OLHAR: OPÇÕES DE ANÁLISE E ANTECEDENTES

Nesta primeira fase do trabalho lançamos mão de algumas retrospectivas históricas e indicamos o entendimento que fazemos da educação como um direito. Fazemos uma breve referência sobre a trajetória do reconhecimento dos direitos no Brasil, os aportes teóricos que conduziram nossas reflexões acerca do tema e nossas apostas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa; refletimos sobre a configuração da população paulistana e sua percepção acerca das relações raciais em São Paulo, a partir da discussão da Escola Paulista de Sociologia nas décadas de 1940 e 1950 e abordamos alguns aspectos da presença de negros e negras nos momentos de implantação e expansão do sistema educacional público em São Paulo. Acreditamos que esse conjunto de informações seja imprescindível para o entendimento da temática que abordamos na pesquisa.

Ainda que a história dos direitos humanos no Brasil esteja vinculada à história das Constituições, desde o período imperial, não significa que este vínculo seja suficiente para validar direito a dignidade e igualdade para todos. Algumas delas, como a Constituição 1824, baseava-se na inviolabilidade dos direitos civis e políticos fundamentada na liberdade, na segurança individual e na propriedade, mas sabemos que neste período esses direitos diziam respeito aos homens, brancos e detentores de posses. Em 1891 - três anos após a oficialização nacional da abolição da escravatura – um dos marcos da Constituição foi a implementação do voto universal e o fim do critério de renda para exercício dos direitos políticos, porém permanecia o impedimento para analfabetos e mendigos (quase todos pretos)⁶.

Em relação às mulheres, o voto só foi estabelecido em 1932 e após intensa campanha nacional iniciada antes mesmo da Proclamação da República. Aprovado parcialmente, era permitido somente às mulheres casadas e às viúvas e solteiras que tivessem renda própria. As restrições foram eliminadas apenas em 1934. As Constituições seguintes foram mesclas de contrassensos, com alguns avanços e muitos retrocessos, além de serem marcadas por dois períodos de ditadura. Por conseguinte, o Brasil tem a marca histórica de uma sociedade tradicionalmente marcada por desigualdades e injustiças sociais o que contribuiu para que a fraca efetivação dos direitos fundamentais, que começam a se universalizar no país apenas nas últimas décadas do século XX.

⁶ Os mendigos foram autorizados a votar em 1946 e os analfabetos receberam permissão para votar em 1985, por meio de emenda constitucional que tornou o alistamento eleitoral e o voto facultativo para os analfabetos.

Essa configuração da vida política liderada pelas forças econômicas do país em todos os períodos determinava a forma de participação e acesso a todas as áreas significativas: representatividade política, posse de terras, acesso à saúde, educação e renda. Portanto, quando nos voltamos à história e à crítica sobre a questão educacional abarcando a possível criação de uma política que envolve um novo discurso sobre a população negra no Brasil, seja no concernente à inserção na vida escolar ou no reconhecimento da influência de sua presença na construção política e histórica do país, estamos nos referindo a questões que abrangem desigualdades, justiça social, reconhecimento e disputa de status e centros de poder decisórios.

1.1. Primeiros marcos para a discussão

É neste contexto que tomamos como ponto de partida a perspectiva do modelo de figuração de Norbert Elias em *Estabelecidos e Outsiders* (2000)⁷, onde se percebe a caracterização dos *estabelecidos* como um grupo que constrói uma identidade social que é posta naturalmente como modelo, e *outsiders*, como um grupo que ao contrário do anterior, é estigmatizado e destituído de reconhecimento e poder.

Elias demonstra a sócio- dinâmica da estigmatização e como as normas, os padrões de autocontrole e o carisma grupal caracterizam as diferenças de poder em universos diversos, como nas relações heterossexuais e homossexuais, homens e mulheres, e, no caso de nosso estudo, se refere a um grupo considerado outsider por ter a cor de pele diferente do que se reconhece como modelo, ou seja, negros e brancos.

As consequências dessa manobra é a garantia da preservação do controle e do acesso a determinadas posições e bens considerados de valor e poder e a contribuição para o estabelecimento da institucionalização dos estigmas e das desigualdades em diversos contextos sociais. Portanto, nesse sentido, compartilhamos a análise de Elias quando faz a crítica desse processo apenas pelo viés do preconceito, como uma ocorrência individual e pessoal: “isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que se o perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo” (Elias, 2000, p. 23). Afirma que esse processo só pode ser compreendido quando se analisa a relação existente entre os grupos implicados, enquanto o grupo mais poderoso impinge o estigma ao menos poderoso e o

⁷ Estudo sociológico publicado pela primeira vez em 1965 a partir do acompanhamento etnográfico realizado no povoado industrial de Winston Parva, Inglaterra, mas que revela a dinâmica de várias situações sociais no controle de poder de um grupo em detrimento a outro. Tomamos por referência a edição inglesa publicada em 1994 traduzida para o português por Vera Ribeiro e publicada em 2000 com o posfácio da edição alemã escrito por Norbert Elias.

desarticula, enfraquece e desarma. De acordo com Elias a capacidade de subalternização só é possível quando um grupo está bem instalado em posição de poder da qual o outro grupo está estigmatizado e excluído.

Quando trata dessa relação de interdependente de forças entre os grupos, Elias ainda aponta que “a peça central desta figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes” e que pode ser alterado a medida que o grupo mais poderoso perde a capacidade de estigmatizar.

Elias ainda evidencia a participação de agentes sociais como jornalistas e gestores de elaboração e implementação de políticas podem contribuir para a naturalização das diferenças sociais e das formas de identificá-las. Essa tônica do debate permanece contemporânea, ainda que a primeira versão do texto do Elias seja de 1965.

A discussão de Elias sobre a disputa de poder é acompanhada pela discussão de Fraser em relação à justiça social onde as dimensões de reconhecimento, representação e distribuição são apresentadas em uma abordagem integrativa, sem que uma exclua a outra, e onde tais dimensões podem ser articuladas em busca da justiça para todos.

Como se trata de um estudo sobre ação política na dimensão das políticas públicas do campo educacional, nos apoiamos em Ball (2006) para a análise sobre a influência, o discurso das políticas e a prática. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball descreve que a ação política e seu vínculo com a influência podem alterar o pensamento sobre a política.

O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 4)

A partir deste ponto de vista, entendemos a questão da influência como a atuação dos movimentos sociais, e em particular neste estudo falamos dos movimentos negros e do movimento de mulheres negras, das redes sociais, da academia, das agências multilaterais e do poder vinculante dos compromissos internacionais dos quais o país é signatário, que podem agir acoplados ou em separado do Estado e inserir seus interesses na agenda política. Quando observamos a produção de texto ou o discurso político, nos referimos à análise de contexto e à legitimação ou o descarte de ideias na construção de concepções, diretrizes e

ações que podem constituir uma política. E ao tomarmos a prática, segundo Ball (2006), dizemos respeito à interpretação e a mudança na prática ou na estrutura de como as diretrizes e ações serão implementadas pelos órgãos ou gestores responsáveis.

1. 2 Brancos e negros em São Paulo pela escola paulista de sociologia: dificuldades e limites de uma pesquisa

Para entender uma ação política da natureza da que estamos trabalhando na cidade de São Paulo, é imprescindível fazer considerações sobre como o tema era percebido na escola pela sociedade. Para tanto, tomaremos como ponto de partida uma leitura da pesquisa que foi considerada como um marco na história da discussão sobre as relações entre negros e brancos no Brasil e de modo muito peculiar em São Paulo, devido à forma como o estudo foi realizado. Faremos esse exercício a partir do que foi exposto nas apresentações, prefácios e notas de rodapé publicadas em três edições distintas do trabalho e das análises e levantamento histórico de Marcos Chor Maio sobre o projeto UNESCO, uma escolha que contribui para entender relativamente a concatenação do pensamento e os meandros do contexto histórico paulista sobre a questão racial na cidade.

Um considerável número de análises foi produzido e elas versaram sobre a importância do trabalho conhecido como pesquisa ou projeto UNESCO, lançado em 1955 e identificado como a primeira produção em grande escala sobre relações raciais no Brasil. O nosso interesse no desenvolvimento desta exposição foca essencialmente na parte da pesquisa realizada por Florestan Fernandes e Roger Bastide na investigação paulistana, mas é significativo visitar o contexto amplo de produção da pesquisa para termos dimensão mais apropriada da discussão que envolvia o trabalho.

As apreciações produzidas sobre o projeto UNESCO destacaram o impacto que o relatório provocou para a época em que foi publicado, especialmente por se contrapor ao discurso assimilacionista da democracia racial freyreana, portanto, a importância que teve ao levar outra abordagem da discussão racial no campo da sociologia.

Contudo, para além do reconhecimento do valor e da importância da contribuição do trabalho, como assinalado acima, as análises da pesquisa UNESCO também foram eficientes em apontar as deficiências, as lacunas, bem como a abordagem histórica economicista (Skidmore, 1991) e a centralidade da argumentação que justifica o pertencimento de negros nas classes desfavorecidas e das desigualdades atribuídas entre negros e brancos

principalmente às heranças da escravidão (Azevedo, 2004), afirmações que caracterizam a produção e também contestada na literatura posterior.

Um pouco mais do projeto UNESCO

Não obstante, é prudente rememorar que a origem do projeto UNESCO⁸ tinha como pano de fundo o fim da Segunda Guerra Mundial e a crença de que o Brasil conseguira estabelecer relações harmoniosas entre negros e brancos, um pensamento consagrado por trabalhos como os de Gilberto Freyre, portanto poderia ser um exemplo para o mundo como aponta Maio “O objetivo inicial desses estudos era o de oferecer ao mundo lições de civilização à brasileira em matéria de cooperação entre raças.” (Maio, 2000 p. 116).

Ainda de acordo com Maio, a pesquisa no Brasil foi aprovada na 5ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Florença em 1950. A decisão pela realização da pesquisa e a sua estruturação foi fruto de uma confluência de relações pessoais e multiplicidade de interesses. A escolha do Brasil e a composição do trabalho tiveram influência de Artur Ramos, que em 1949 era Diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e operava uma agenda sobre relações raciais (Maio, 1999 p. 141). Ele delineou um plano de trabalho que previa uma investigação sociológica e antropológica no Brasil a ser realizada junto com o programa contra o analfabetismo que já era desenvolvido no país em parceria UNESCO/Governo brasileiro.

Arthur Ramos considerava ser necessária, junto com o programa contra o analfabetismo já implementado pela UNESCO em colaboração com o governo brasileiro, uma atenção especial ao “estudo dos grupos negro e indígena para a tarefa de sua integração ao mundo moderno”. (Maio, 1999, p. 142)

Quando a pesquisa foi definida Artur Ramos havia falecido, mas o projeto foi baseado em sua proposta. O responsável em desenvolver o trabalho no Brasil foi o antropólogo Alfred Métraux, diretor do recém-criado Setor de Relações Raciais do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e seu principal assistente foi Ruy Coelho, ex-aluno de Roger Bastide na USP.

⁸ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um organismo internacional que foi criado em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

A princípio o estudo seria realizado apenas na Bahia, “O cenário baiano parecia adequado aos propósitos da UNESCO. A cidade, com expressivo contingente de negros, havia atraído, nos anos 30 e 40, diversos pesquisadores estrangeiros” (Maio, 1999, p. 144). Charles Wagley antropólogo norte-americano se encontrava no Brasil em atividades pelo convênio Universidade de Columbia/Estado da Bahia. Tratava-se de um projeto idealizado por Anísio Teixeira com objetivo de conhecer a vida social de três comunidades rurais próximas a Salvador a fim de colher subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas.

Wagley propôs a Métraux e Coelho um trabalho conjunto e indicou a inserção de Salvador no estudo como perspectiva de estudo de área urbana. A pesquisa em Salvador ficaria a cargo de Thales de Azevedo, um dos coordenadores do projeto Universidade de Columbia/Estado da Bahia. Concomitantemente, cientistas sociais como Otto Klineberg, um dos responsáveis pela estruturação do Departamento de Ciências da UNESCO e pela criação do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo, Charles Wagley e o sociólogo Luiz de Aguiar Costa Pinto se posicionaram pela ampliação da pesquisa.

Assim Klineberg sugeriu a aplicação em São Paulo, indicação que foi de encontro às relações pessoais, projetos e afinidades intelectuais entre Métraux e Bastide para os trabalhos em São Paulo. Costa Pinto manifestou o interesse de que a UNESCO e o Departamento de Ciências Sociais da Faculdade Nacional de Filosofia, vinculado a então Universidade do Brasil⁹, chegassem a um acordo no sentido de realizar a pesquisa no Rio de Janeiro. Gilberto Freyre estabeleceu contatos com a UNESCO e mostrou-se interessado em ser convidado para fazer parte da pesquisa e estabelecer um cronograma de atividades junto à agência internacional, com o intuito de fortalecer institucionalmente o Instituto Joaquim Nabuco (IJN), órgão recém criado por ele. Dado o prestígio de Freyre a proposta foi aceita de imediato e Recife foi incluída no projeto.

Destarte, as articulações entre os pesquisadores indicam alguns interesses envolvidos na conformação da pesquisa no país. Entre eles o interesse das Nações Unidas em estabelecerem um modelo civilizatório universal que acomodasse relações raciais harmoniosas, e no Brasil o interesse de pesquisadores que discutiam relações raciais em mapear a realidade brasileira seja para confirmar o mito da democracia racial, como fica mais explícito no caso de Recife, seja para resolver a ‘questão do negro’, como nas discussões no Rio de Janeiro e em São Paulo e para estabelecer parcerias institucionais, na Bahia a partir do

⁹ Que depois seria a UFRJ.

trabalho pautado por Anísio Teixeira, na Secretaria de Educação, em Recife com o INJ de Gilberto Freyre, no Rio em nome Faculdade Nacional de Filosofia (vínculo que pareceu não ter se fortalecido) e em São Paulo com a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) representada por Donald Pearson, que declinou da coordenação por estar comprometido com estudo no Vale do São Francisco e indicou Oracy Nogueira, professor da ELSP, e a Universidade de São Paulo na figura de Roger Bastide e Florestan Fernandes, (Maio 1999) e (Maio 2000). Ainda de acordo com Maio, a principal referência de Métraux em São Paulo era Roger Bastide, que presidiu o comitê, com representantes da FFCL e da ELSP coordenou a pesquisa com Fernandes.

Retornando a trilha de São Paulo

Em relação aos coordenadores da pesquisa em São Paulo, há grande reconhecimento que parte significativa da obra de Roger Bastide foi dedicada ao Brasil. Integrante da “missão francesa” por ocasião da fundação da Universidade de São Paulo, Roger Bastide chegou ao Brasil em 1938 e permaneceu no país por 16 anos, período em que ocupou a cadeira de Sociologia, na vaga de Claude Lévi-Strauss (Peixoto, 2000). Estudou durante muitos anos as religiões afro-brasileiras; chegou a ser iniciado no candomblé, atitude pela qual foi criticado por seus pares. Circulou entre os modernistas, traduziu *Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre*, para o francês foi um crítico da democracia racial.

Quanto a Florestan Fernandes, como se sabe, foi aluno de Roger Bastide e professor de Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Intelectual marxista, considerado o fundador da sociologia crítica no Brasil (Ianni, 1996), foi sucessor de Bastide na cadeira de sociologia, até ser cassado pelo golpe militar e partir para o exílio no Canadá. Seu grupo foi denominado de ‘Escola Paulista de Sociologia’ e foi reconhecido como um dos principais opositores da ideia de democracia racial brasileira e das concepções de Gilberto Freyre sobre relações entre brancos e negros, tais como descritas em *Casa Grande & Senzala*.

Seu contraponto a Freyre não se situava apenas no plano das ideias, mas também de origem social. Enquanto o primeiro tinha como origem familiar a elite pernambucana, Fernandes era filho de uma portuguesa analfabeta que trabalhava como lavadeira. A patroa de sua mãe, que também era sua madrinha, o chamava de Vicente porque entendia que Florestan não era um nome para uma criança pobre. Foi engraxate, auxiliar de marceneiro, auxiliar de barbeiro, alfaiate, balconista de bar, cozinheiro e vendedor de produtos farmacêuticos. Uma trajetória que pode ter marcado sua atuação no fazer sociológico.

Afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade. (Fernandes, 1994, p.124)

No início da década de 1950, quando já havia se consolidado a proximidade acadêmica entre o professor Roger Bastide e seu antigo aluno e então colaborador Florestan Fernandes, Roger Bastide recebeu a proposta da Unesco para que realizasse a pesquisa sobre as relações raciais no Brasil - e Bastide colocou como exigência a participação de Florestan Fernandes.

Naquela época, no cenário mundial enfrentava-se o horror da II Guerra Mundial, inclusive a partir do marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 48, reafirmando a igualdade de todos, independente de raça, nacionalidade, religião, sexo. O Brasil era considerado um território privilegiado de convivência plurirracial que poderia servir de referência para se entender como acomodar e harmonizar a convivência multiétnica e racial. O mundo tomara consciência dos horrores perpetrados pelo nazismo em nome da pureza racial e em conjunto com judeus, alemães, árabes de origens diversas, italianos, russos, japoneses e todos os países representados, o Brasil também participou da elaboração da Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Embora naquele momento, o contexto da discussão estivesse além da dualidade brancos/negros, exatamente em função do impacto gerado pela segunda guerra mundial, no Brasil a pesquisa UNESCO, de forma complexa, visibilizou essa dualidade ao expor um quadro tão bem dissimulado com o fortalecimento do discurso das harmoniosas relações multiétnicas e raciais brasileiras. Com vistas a ampliar o conhecimento desse modelo exitoso de sociedade, como vimos anteriormente o levantamento financiado pela UNESCO foi realizado em Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Coube a Bastide e Fernandes coordenarem a etapa paulistana.

1.3. Entendendo relações e intenções em apresentações e prefácios

A leitura das apresentações e dos prefácios das três primeiras edições da pesquisa financiada pela UNESCO e publicadas pela revista Anhembi em São Paulo são imprescindíveis para entender a negociação entre a sua proposição e a realização. São elas: Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo, de 1955, edição UNESCO/Anhembi;

Branços e Negros em São Paulo, de 1959, edição da Companhia Editorial Nacional; e Brancos e Negros em São Paulo, de 2008, pela Global Editora.

As iniciativas de articulação para a realização do projeto em São Paulo têm os seus créditos divididos em duas frentes e ambas teriam sido facilitadas por Claude Lévi-Strauss. A primeira referente ao interesse da UNESCO em combater o racismo e iniciar esse processo por meio das pesquisas científicas. Como Lévi-Strauss havia escrito vários ensaios sobre a noção de raça, foi ele quem teria intermediado a proposta de que a coordenação da pesquisa fosse executada por Roger Bastide.

A segunda frente foi de iniciativa de Paulo Duarte, advogado, jornalista, amigo da família Mesquita, proprietária do jornal *O Estado de São Paulo*- jornal em que Duarte iniciou carreira como repórter e tornou-se editor (Mendes, 1994). Participou de importantes episódios da vida política e cultural paulista, foi consultor jurídico municipal de São Paulo e deputado estadual pelo Partido Constitucionalista. Foi exilado duas vezes, a primeira após a Revolução Constitucionalista e a segunda pelo Estado Novo de 1938 até 1945, passou a maior parte do exílio na França.

De volta ao Brasil, criou em 1950 a revista *Anhemi*, espaço para intelectuais brasileiros e estrangeiros e suas pesquisas acadêmicas. A revista foi também trincheira para os embates com Adhemar de Barros e Getúlio Vargas, seus inimigos políticos. Foi um dos articuladores para a fundação da Universidade de São Paulo (USP), e responsável pela criação do Instituto de Pré-História, fundado em 1962 que depois de uma década acabaria absorvido por uma unidade da USP. (Sugimoto, 2003) e (Fonseca, 2008).

O período da história de Paulo Duarte que vamos nos reportar na próxima etapa do trabalho é a partir 1947, quando o mesmo era editor do jornal *O Estado de São Paulo* e publica o artigo sobre ‘o problema do negro’, que como veremos a seguir, é um dos motivos de seu envolvimento no projeto UNESCO, como diretor da Revista *Anhemi*.

Após a repercussão do artigo sobre ‘o problema do negro’, aumentou o interesse de Paulo Duarte sobre essa questão, então o diretor da Revista *Anhemi* decidiu patrocinar um estudo sobre o negro em São Paulo para o grupo de Bastide e Fernandes. As relações mantidas entre Duarte e Lévi Strauss, secretário geral do Conselho de Ciências Sociais da UNESCO entre 1952 e 1960, também teriam promovido a conjunção das frentes UNESCO/*Anhemi* em São Paulo. Portanto, quando o diretor de Ciências Sociais da

UNESCO, Alfred Métraux veio a São Paulo para oficializar a proposta, esse era o cenário que estava configurado para a realização da pesquisa.

Os interesses dos participantes também estão impressos nas edições da pesquisa: no prefácio de Paulo Duarte, na primeira edição publicada em 1955 sob a responsabilidade partilhada UNESCO/Anhembi, o diretor da revista exalta os antecessores que com tentativas individuais teriam o mesmo objetivo que ele e também uma iniciativa do Departamento de Cultura de São Paulo com esta mesma finalidade e que teria sido encerrada com o Estado Novo.

No prefácio, Paulo Duarte afirma que o interesse dele no tema abordado pela pesquisa fora em função da repercussão de seu artigo sobre ‘o problema do negro’ publicado em duas partes no jornal O Estado de São Paulo, nos dias 16 e 17 de abril de 1947, utilizado também para atacar o Estado Novo de Vargas e a ideia de Gilberto Freyre de que o mulato seria o brasileiro por excelência, ideias contra as quais Duarte se opunha. O artigo de Paulo Duarte, em sua introdução e em vários trechos, explicita o pensamento corrente da elite paulistana acerca das relações raciais e da organização da população negra em São Paulo.

Começa a surgir no Brasil, com todo horror que o caso encerra, um problema que, por não existir, era o capítulo mais humano talvez da nossa história social: o problema do negro. O curioso porém é que aparece agora não criado ou agravado pelo branco, mas por uma prevenção agressiva que se estabelece da parte do negro contra o branco. É mais um legítimo fruto podre entre tantos com que nos aquinhoou a ditadura.

(...)

Qualquer posto, sem exceção, pode-se afirmar, com segurança, pois algumas restrições existentes como o acesso a determinados títulos da Marinha ou da diplomacia, isso se justifica perfeitamente pela existência do preconceito não no Brasil, mas nos países com os quais são obrigados a manter contato assíduo ou onde tais funcionários exercem as suas funções. (OESP, 16 de abril de 1947, p.5)

Além de caracterizar a evidente tensão entre negros e brancos na cidade de São Paulo como uma construção do governo de Getúlio Vargas, Paulo Duarte naturalizava a privação de ocupação de determinados espaços não como um problema brasileiro e justifica com o exemplo da Marinha. Guardada as devidas proporções, vemos o mesmo discurso no contexto das discussões sobre ações afirmativas nos editoriais e matérias opinativas de jornais impressos tradicionais como *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* nas últimas décadas nos momentos de proposição e implementação de ações afirmativas pelo Estado

(Portella, 2005). Observando o discurso de Duarte e os textos publicados pelos jornais paulistas observa-se que há algo estruturante no imaginário racial da elite paulistana, os argumentos são os muito próximos tanto naquele contexto quanto no debate sobre as ações afirmativas para naturalizar e justificar a privação de acesso a espaços e refutar a organização da população negra em busca de participação social justa.

(...) nas suas sociedades negras só excepcionalmente pode entrar um branco e é comum a gente estar ouvindo organizações artificiais e sem a menor justificativa, como frentes negras, legiões negras etc.(...)

Há pouco tempo, em plena praça do Patriarca, um negro agrediu a socos uma senhora sob o pretexto de que esta o olhava mais insistentemente. Vários incidentes em ônibus ou em filas têm-se verificado também; em todos eles, os negros são os agressores e os brancos as vítimas.

Os comícios de todas as noites na praça do Patriarca e as concentrações também à noite de negros agressivos ou embriagados na rua Direita e na praça da Sé, os botequins do centro onde os negros se embriagam, já estão provocando protestos, justíssimos protestos, até pela imprensa, pois não é possível uma cidade como São Paulo ficar à mercê de hordas grosseiras e malcriadas, prontas a se desencadearem contra qualquer branco, homem ou mulher, desde que um gesto involuntário, um olhar mesmo, possa ser mal interpretado por esses grupos brutais e violentos.(OESP, 17 de abril de 1947, p. 6)

Em seu discurso, Paulo Duarte, defendia o ponto de vista da velha São Paulo dos bandeirantes e dos imigrantes, e em sua visão não havia como conceber este "novo negro" propondo mudanças no que se convencionou serem as relações raciais, que não sabia aceitar e permanecer no "seu lugar" e que aviltava e ameaçava os espaços ou posturas sociais até então reservados exclusivamente para uso da população branca.

Desapareceu, pelos menos das cidades, aquele tipo tradicional de negro bom. Cada um de nós da geração de antes da primeira guerra, guarda na lembrança a memória agradável das velhas empregadas negras tidas como pessoas da família e que, com o mesmo carinho, a mesma amizade e dedicação, substituíram as mucamas, do tempo da escravatura que os nossos pais viram e nós conhecemos. Hoje isso desapareceu. As empregadas de servir, em geral, e as de cor em particular, são ingratas, descabidamente exigentes, vadias, pouco asseadas, grosseiras e agressivas.(OESP, 17 de abril de 1947, p.6)

A leitura do artigo de Duarte demonstra o comportamento e pensamento característico das velhas famílias paulistanas que resistiam às mudanças ocorridas no país, ainda que a

passos lentos, pois no período se fazia pouco mais de meio século de transição de uma sociedade escravocrata, patriarcal, para uma sociedade urbano-industrial, na qual o negro aspiraria assumir diferentes papéis na sociedade

Mas não só o desleixo criminoso, a incompetência e a inconsciência da ditadura são as causas do surgimento em nosso país desse aspecto odioso da vida social que ia desaparecendo paulatinamente do nosso meio. Contribuiu para isso também essa pequena sociologia do nordeste que procura impor como verdade científica, o romantismo mestiço de que o tipo característico do brasileiro é o mulato.(...) Hoje alguns romancistas que passaram a girar em torno da sociologia do Sr. Gilberto Freyre, agradável pela leveza, muitas vezes real, mas em muitos pontos colorida da fantasia, pretendem impor um tipo brasileiro negro ou mulato como o único legítimo tipo brasileiro”.

“Uma coisa, porém, existe e existe com absoluta nitidez: a deliberação marcada pelo consenso unânime dos brasileiros lúcidos: o Brasil quer ser um país branco e não um país negro”. (OESP, 16 de abril de 1947, p.5)

Enfim, observar esse texto publicado no final dos anos 1940 e início dos anos 1950, visibiliza como persistia a disputa pelo ideal da nacionalidade, na qual a definição do “tipo brasileiro” serviria de esteio sobre a disputa de poder que pode ser melhor compreendido em Norbert Elias, além do processo de estigmatização pela artimanha do que ele chamou de *blame gossip* (Elias, 2000, p. 20), onde se impinge e divulga características pejorativas sobre o grupo que se quer inferiorizar. A posição sobre as relações raciais trazia embutida em seu discurso a defesa da permanência absoluta de privilégios de um grupo em detrimento do outro.

Parece que adjetivos como “racial” ou “étnico”, largamente utilizados nesse contexto, tanto na sociologia como na sociedade em geral, são sintomáticos de uma ato ideológico de “evitação”. Ao empregá-los, chama a atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças de cor da pele) enquanto desviam os olhos daquilo que é central (por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão de grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência).(Elias, 2000 p. 32).

O artigo de Paulo Duarte provocou forte reação entre parte da população negra que tomou conhecimento do mesmo e foi amplamente combatido por José Correia Leite no jornal

*Alvorada*¹⁰. Naquele período os negros paulistas tiveram seus canais de comunicação, que viriam a constituir o que se conhece como a *Imprensa Negra* (Portella, 2005) e que cumpria o papel de abordar temas relacionados às comunidades negras, suas inquietações e organizações políticas ideológicas. Essa imprensa forjou um painel panorâmico do contexto da população negra no Brasil e nos estados e se contrapunha ao discurso hegemônico da ‘imprensa branca’, ou imprensa tradicional. E o embate entre o jornalista e militante negro José Correia Leite, por meio do *Alvorada* e de Duarte pelo *O Estado de São Paulo* torna-se um elemento importante para compreensão das correlações de forças que contextualizam a estruturação da pesquisa UNESCO em São Paulo.

O artigo era contra os negros brasileiros. Dizia que a raça negra tinha sido a força de Getúlio. O texto foi publicado em abril de 1947, com o título “Negros do Brasil”. Mas houve uma reação do meio negro e parece que ele ficou meio espantado. O próprio jornal *Alvorada*, no mês seguinte, respondeu ao trabalho dele com um outro chamado “O esgar do Sr. Paulo Duarte”, que eu redigi. Então, por meio da revista que ele tinha, de nome *Anhembí*, o Paulo Duarte pretendeu fazer uma pesquisa sobre a relação entre brancos e negros em São Paulo (Leite & Cuti, 1992, p. 151).

Assim, o prefácio de Paulo Duarte, na edição de 1955, além de informar sua participação no trabalho remete ao que realmente estava em disputa no país e na sociedade paulistana na época. Para além da discussão das relações raciais e da existência do racismo no Brasil, o pano de fundo do período de realização da pesquisa foi marcado por um período onde ainda era importante demarcar posição na disputa da identidade brasileira, que no discurso de Paulo Duarte não seria representada pelo mulato de Gilberto Freyre e muito menos pelo negro. Desta forma, a presença de Duarte como um dos interessados na pesquisa ainda é elencado como um dos pontos negativos do trabalho (Silva, 2010).

Na segunda edição do trabalho, lançada em 1959, pela Companhia Editora Nacional, a publicação apresenta algumas alterações. Uma das mais significativas é a alteração do título, que agora passa a ser *Branco e Negro em São Paulo*. Essa modificação remete a uma das críticas mais recorrentes ao trabalho conhecido como pesquisa UNESCO em São Paulo, ao assumir publicamente que um trabalho mais adensado sobre as relações raciais entre negros e brancos em São Paulo foi proposto para a época, mas não foi aprofundado como se pretendia.

¹⁰ A partir de 1943, a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) tenta reorganizar o movimento, conscientizar os interessados para que voltassem a reivindicar seus direitos, principalmente por meio do jornal *Alvorada*, veículo oficial da entidade, lançado em 1945.

Esse indicativo também está no acréscimo de dois apêndices ao final da publicação que apresentam o projeto original de estudo sobre o preconceito racial em São Paulo que deveria ser originalmente desenvolvido. Outras modificações foram a supressão dos quatro últimos capítulos (que continham as pesquisas de Virginia Bicudo, Aniela Ginsberg e Oracy Nogueira) e a inclusão da análise dos estereótipos e normas e comportamento inter-racial em São Paulo.

A nova edição foi prefaciada por Florestan Fernandes e traduziu-se em um desabafo contra a UNESCO e também trouxe uma breve resposta para as críticas negativas recebidas após a publicação.

O rendimento da pesquisa foi prejudicado por vários fatores (...) A rigidez revelada pela UNESCO na exigência do cumprimento de prazos cuja dilatação nós não havíamos provocado foi a principal causa dessa ocorrência, que nos impediu de por ao alcance do público interessado todas as conclusões teóricas a que chegamos. (Fernandes, 1959)

(...)

No capítulo das críticas desfavoráveis pouco há a dizer. Houve quem considerasse a nossa contribuição *perigosa*, como se os investigadores fossem responsáveis pelas tensões latentes ou abertas, (...) quem lamentasse as lacunas resultantes do próprio teor do trabalho por esperarem algo parecido com o que os autores desejavam fazer no projeto original (...) por fim, quem se insurgisse contra o emprego de conceitos como “preconceito” e “discriminação” a uma situação de contato inter-racial com a de São Paulo.

Fernandes não vê necessidade de responder à primeira crítica, indica que a segunda foi respondida na explanação sobre a UNESCO e também na publicação do projeto original e resume a resposta dada a última crítica, que considera mais delicada “Sem assumir feições ostensivas e virulentas, características do *estado de conflito*, elas se traduzem o que ocorre quando ambos os processos fazem parte de um *estado de acomodação*”.

A edição de 2008 é praticamente a reprodução da anterior, a Apresentação de Fernando Henrique Cardoso é um memorial do contexto em que a pesquisa foi realizada e o mote da reedição da publicação é a acirrada discussão sobre cotas e sobre as Ações Afirmativas que estavam sendo estabelecidas na sociedade brasileira. Esta edição manteve o prefácio de Florestan Fernandes no qual a crítica ao apressamento da UNESCO feita por Fernandes é chamado por Fernando Henrique de “o esperneio de Florestan”.

Em todas as edições a Introdução de Roger Bastide está presente e quase inalterada, um discurso diplomático que apara algumas arestas em seus agradecimentos e visibiliza a importância da colaboração e participação ativa das lideranças e grupos negros de São Paulo para o desenvolvimento da pesquisa em São Paulo.

1.4. Os destaques do relatório

Como já afirmamos, os trabalhos de Bastide e Fernandes nessa pesquisa foram bastante analisados e criticados por vários pesquisadores posteriores. Em geral os autores se remetem a Florestan Fernandes quando estudam a pesquisa. É possível acompanhar essas análises em trabalhos de Carlos Hasenbalg, Thomas Skidmore, Célia Marinho de Azevedo, George Andrews entre outros.

Em nossa leitura vamos ao encontro às observações gerais já destacadas a respeito do trabalho. Tem o mérito de ser o primeiro trabalho de vulto sobre o tema no Brasil, de se contrapor ao mito da democracia racial e principalmente, e até certo ponto, também pela postura da intelectualidade negra, de reconhecer a participação e colaboração dos homens negros e mulheres negras com suas produções e pesquisas já realizadas em São Paulo, embora esse reconhecimento não tenha passado das notas de rodapé do prefácio de Bastide, e não tenha se traduzido no reconhecimento de que havia uma produção intelectual negra para além dos círculos contemplados na publicação. Nas notas de 2 a 6 na página 24, da edição de 2008, foram elencados: um estudo sobre o negro na população de São Paulo, trabalho de análise estatística e histórica produzido por Raul Joviano Amaral; um ensaio sobre Relações entre pretos e brancos em São Paulo, Preconceitos de cor, de 1951 por Edgard T. Santana; uma comunicação sobre a situação dos imaturos de cor em face das manifestações de preconceito, por Francisco Lucrécio e a colaboração de José Correia Leite a respeito do movimento negro e da imprensa negra.

Leite e Cuti também indicam como foi a relação entre o grupo negro e os acadêmicos, “O doutor Edgard Santana acabou dando os palpites dele como conhecedor da situação do negro e não quis ser, como se costuma dizer, um ‘pesquisado’. Queria ser pesquisador também.” (Leite & Cuti, 1992).

Outro apontamento que se faz ao trabalho é ter dedicado a maior parte das análises ao período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e retomado o processo histórico, pelo viés econômico lá no século XVI de uma forma extensa, no lugar de ampliar o espaço

para a análise de seu tempo, período em que se completavam 60 anos da oficialização da abolição da escravatura.

Em contrapartida traz tabelas com o perfil da população de São Paulo a partir de 1766. Como demonstram os quadros de alguns períodos nas páginas 30, 62 e 63 do livro de 2008, somados pretos e pardos, a população negra já ficava bem próxima da branca. O que vale refletir é que as afirmações da elite paulistana, mantidas ao longo das décadas, de que quase não havia negros em São Paulo deve ser revista. Principalmente após o início do tráfico interno, período em São Paulo recebia negros do Rio de Janeiro e do Nordeste.

Com a opção dos autores de analisarem principalmente o período de escravização, podemos destacar algumas informações que são relevantes, mas que não foram problematizadas durante suas explicações. Por exemplo, para resolver os conflitos que se apresentaram dentro do Estado no período, muitos negros foram recrutados pelo exército que preferia mulatos mais claros ou mulatos menos escuros (Leite & Cuti, 1992). Negros que foram enviados ao Exército substituindo os filhos dos senhores, que quando eram enviados para as Forças Armadas brasileiras, eram preferencialmente encaminhados para a Marinha.

No século XIX, nas ocupações nas lavouras, os escravos não passavam de 10 anos de vida útil e na cidade eram alugados, ou como escravos de ganho, eram quitandeiros, tropeiros. Com fim do tráfico, a expansão das lavouras e a proximidade da abolição fazem o valor do escravizado subir, mas o lucro trazido por esta mão-de-obra era maior ainda em São Paulo porque, já cientes do fim da escravidão, os senhores procuravam retirar o máximo de rendimento de seus plantéis, aumentando as horas e o ritmo de trabalho, proibindo regalias tradicionais, tornando o trabalho nas lavouras de café um verdadeiro inferno a ser evitado.

A expansão urbana cria novas ocupações que são executadas exclusivamente por trabalhadores brancos e outras por livres mais claros. Desde este período o trabalho escravo começa a ser substituído pelo do imigrante e em 1872 em um levantamento demográfico surge a figura do caboclo (mestiço de índio e branco). Mesmo que até então a mão de obra negra tenha sido sustentáculo de várias atividades esta começa a ser substituída com uma desculpa da baixa qualificação (discurso que também se perpetuou por séculos) embora se descreva que os senhores viviam dos serviços de quitandeiros e tropeiros de seus escravizados. Funções que exigiam negociações, cobrança de valores e destreza para conviver no meio urbano e percorrer distâncias, mesmo em uma São Paulo quase rural.

A informação sobre o período da pré-abolição e que versa sobre a ocupação ou não do negro no meio urbano ainda é complementada pelas notas de 126 a 143 das páginas 68 a 76 que explicitam o debate na Assembleia Legislativa, a pressão dos fazendeiros paulistas, as possibilidades de empregabilidade dos que mantinham algum vínculo com as famílias senhoriais, e a dança das estatísticas populacionais das tabelas apresentadas nesse período, ainda que os autores alertem para as inconsistências de confiabilidade dos dados populacionais devido à flutuação da população no período. Mas o “Protesto Negro” e o “Não quero”, ou seja, as reações da população negra que se configuravam também nas fugas em massa e desorganização dos trabalhos na fazenda e outros processos de resistência e protagonismo no processo abolicionista paulista foram pouco explorados até mesmo nas notas de rodapé.

Apenas foram apresentadas duas justificativas para os episódios: 1- Loucura da liberdade e negra ingratidão que levaram ao abandono dos postos (de acordo com o texto e os depoimentos das notas de rodapé, os senhores não perdoaram a ingratidão); e 2- Falta de mão de obra qualificada e que o negro não estaria preparado para o trabalho livre, tendo sido deformado pela escravidão e a soberba, ainda que em nota haja menção ao texto de Pierre Dénis, escritor francês, que, observa que a abolição apenas sancionou uma desorganização já avançada do trabalho servil.

Em regra, o texto principal e as notas demonstram que o negro em São Paulo ficou desocupado, em ocupações mais árduas e de pior remuneração ou migrou para outras regiões.

As descrições feitas a partir da abolição são constituídas do relato das muitas mortes pela miséria e doenças. Essa constatação seria uma das bases da teoria de alguns intelectuais e da época e do aparelho do Estado de que em 50 anos não haveria mais negros em São Paulo.

Vários dados e análises do autor mostram que raça e cor determinam o lugar de empregabilidade do negro, ao mesmo tempo que, talvez já detectando o racismo velado existente entre os moradores da sociedade paulista, Fernandes afirma que não existe seleção por raça/cor na ocupação do trabalho: “ficou bastante claro, segundo nos parece, que os moradores brancos de São Paulo nunca atribuíram muita importância nem à raça nem à cor dos agentes do trabalho escravo ou do trabalho livre” (p.92).

Porém faltou comentar que no período da escravização os escravizados em São Paulo eram os não brancos e, como também foi indicado em notas a partir da preparação para implementação do trabalho livre, a reserva de mercado dos espaços de trabalho remunerado

paulista foi direcionada ao empregado branco imigrante, a fim de compatibilizar o plano estatal com a expectativa e a afirmação de Paulo Duarte, entre outros, de que o brasileiro, principalmente o paulista, não seria preto e nem mulato, mas branco, principalmente após a entrada do imigrante europeu.

Abrimos aqui um parêntese para marcar que as políticas de imigração brasileira foram fortemente influenciadas pelas propostas de branqueamento que impregnaram o imaginário social e político do país ao final do século XIX e durante a primeira metade do século XX (Domingues, 2003). Segundo a ideologia vigente, a população brasileira deveria "embranquecer" mediante a promoção da imigração europeia e a miscigenação. Em 1878, dez anos antes da Abolição da Escravatura, o Congresso Agrícola realizado no Rio de Janeiro reuniu cafeicultores para discutir a questão da mão-de-obra. (Kowarick, 1987).

Optou-se por pressionar o governo a fim de facilitar a vinda de imigrantes europeus, e em 1890, o presidente Deodoro da Fonseca e o ministro da Agricultura Francisco Glicério assinaram o decreto nº 528 (Portella, 2005) que determinava que a entrada de imigrantes africanos e asiáticos dependeria da autorização do Congresso Nacional, o mesmo decreto incentivava a imigração de europeus. O fomento imigracionista surgia não apenas como solução para resolver a suposta escassez de mão de obra na agricultura, mas também para proporcionar o branqueamento da população brasileira com a entrada maciça de brancos europeus no país.

Observamos que a política de branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira oficialmente estruturada pelo Estado, e entre seus defensores destacaram-se os médicos Sílvio Romero, Nina Rodrigues e João Francisco Lacerda, além do sociólogo Francisco José de Oliveira Viana, portanto foi apresentada como se fosse ciência comprovada. Na introdução ao Censo de 1920, Oliveira Viana trata da 'Formação do povo brasileiro' expressando o posicionamento oficial da época no qual a tendência era a eliminação do negro da população brasileira e que o Brasil se desenvolveria na medida em que se tornasse branco, o que aconteceria entre 50 e 200 anos, dependendo da região do país.

Essas previsões eram difundidas, inclusive, nos documentos oficiais do governo, como, por exemplo, no censo de 1920, materializado no texto de apresentação de Oliveira Vianna (1922). Este texto é uma prova cabal de que o governo era avalista do projeto de branqueamento. Salientamos, todavia, que o objetivo era menos o branqueamento genotípico e mais o "clareamento" fenotípico da população. Em São Paulo, a situação não foi diferente: o ideal de branqueamento da população constituiu-

se numa das vertentes ideológicas assumidas pelo pensamento racista da Belle Époque. (Domingues, 2002, p. 566).

O estado de São Paulo foi o mais empenhado em adotar o projeto, em 1900, dos 1.074.511 europeus que estavam no Brasil 44,5% viviam em São Paulo. Com a imigração, a miscigenação com os imigrantes, a diminuição do nascimento e aumento da morte de negros a elite política e social de São Paulo previa que em meio século a população local seria totalmente composta por brancos. Fechamos esse parêntese completando que, como foi planejado, com a chegada dos europeus, os negros e mulatos que conseguiram permanecer no estado foram empurrados para os empregos subalternos de São Paulo.

Com essa leitura da porção paulista do relatório UNESCO, podemos concluir que a obra tem mérito reconhecido pelas várias contribuições que destacamos no texto, mas a tradição crítica, a partir de suas primeiras publicações, não é menos forte, principalmente em relação à teoria da marginalidade do negro, ou à análise de que o ex-escravizado não se adequava ao trabalho e de que o principal conflito estabelecido entre negros e brancos é primeiro de classe e depois racial. Podemos aludir que essa visão talvez tenha identificação com a origem do autor, uma vez que, Florestan Fernandes, em autobiografia intelectual para a Revista de Estudos Avançados, chega a afirmar que percorreu um caminho muito parecido com o dos negros em São Paulo.

Porém, ainda é preciso lembrar aos que se identificam totalmente com esta pontuação de Fernandes que existe um contraponto contemporâneo a essa declaração, definido como preconceito marcado pela cor, como afirmado por Oracy Nogueira, também parceiro na realização da pesquisa em São Paulo, portanto, à luz da análise crítica de Hasenbalg a respeito do pensamento de Fernandes sobre recrutamento e mobilidade social, podemos refletir que mesmo as poucas oportunidades e possibilidades que talvez tenham surgido para um branco pobre, dificilmente se abririam com tão boa vontade para um negro na mesma condição.

a) preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social; e

b) as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão funcionalmente relacionadas aos benefícios simbólicos e materiais que brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro e mulato. Neste sentido parece não existir nenhuma lógica inerente ao desenvolvimento capitalista que leve a uma incompatibilidade entre racismo e industrialização. A raça, como atributo adscrito socialmente elaborado, continua a

operar como um dos critérios mais importantes no recrutamento às posições da hierarquia social. (HASENBALG, 1988:166).

De acordo com (Maio, 2008), Oracy Nogueira é de família de classe média, filho de professores da rede pública do interior paulista. Foi jornalista e redator do Correio de Botucatu e membro do Partido Comunista Brasileiro durante 30 anos. Em 1940, após concluir o curso de formação de professores, Oracy ingressou na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e manteve estreitos laços com o sociólogo Donald Pierson como aluno bolsista, assistente e colega. Na graduação, Oracy publicou seu primeiro artigo sobre o preconceito racial. O tema guardava relação com os interesses de pesquisa de Pierson e estava associado aos estudos urbanos característicos da Escola Sociológica de Chicago. Tratava-se de um estudo sobre atitudes desfavoráveis de anunciantes de São Paulo por ocasião da contratação de empregados de cor. Fez o mestrado entre 1942 e 1945, simultaneamente ao início da carreira de professor da ELSP.

Em 1950, os principais conteúdos do conceito *preconceito racial de marca* já se encontravam presentes no pensamento de Oracy Nogueira e como um dos cientistas sociais que participaram da pesquisa da UNESCO em São Paulo, Oracy Nogueira assumiu posição distinta no seu estudo sobre as relações raciais em Itapetininga (1955), ao verificar que no processo de ascensão social os negros estavam submetidos a “dificuldades específicas”, quando comparados com os brancos. Revelou que nas relações sociais o preconceito de raça não se reduz ao preconceito de classe (Maio, 2008). Como dissemos anteriormente, o estudo *Relações Raciais em Itapetininga* foi inserido apenas como apêndice do volume editado com as pesquisas da UNESCO em São Paulo, a pesquisa de Oracy não teve sequer um comentário na introdução do livro organizado por Roger Bastide e Florestan Fernandes, mas se tornaria referência fundamental para pesquisas futuras no campo das relações raciais no país.

A crise institucional vivida pela Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e as disputas teórico-metodológicas entre a ELSP e a FFCL/USP prejudicaram a visibilidade de uma das pesquisas mais completas do projeto UNESCO, na qual houve uma rica interpenetração entre história, sociologia e antropologia. O sintético e denso trabalho *Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem*, por sua vez, apresentado no XXXI Congresso Internacional dos Americanistas, em 1954, extraído da pesquisa de Itapetininga, teve enorme repercussão, tornando-se numa referência nos estudos comparativos Brasil-EUA em matéria de relações raciais. Neste sentido, ele não só destoa da maior parte dos estudos patrocinados pela UNESCO como também é um precursor de uma linha de pesquisa que só terá continuidade no final dos anos 70. (Maio, 2008, p.48).

Em paralelo a esta nova leitura, realizamos um breve levantamento de literatura semelhante produzida após a pesquisa de Florestan Fernandes. As produções e as referências bibliográficas foram ampliadas e deslocadas, com obras que corrigem e complementam trabalhos anteriores. A visão da marginalidade foi criticada por alguns historiadores - Wissenbach, M. C. (1998); Machado, M. H. de Toledo (2004), entre outros.

O entendimento da constituição da população paulistana e da configuração das relações entre brancos e negros na cidade, indicam o contexto em que se estabeleceu a implementação e expansão da educação pública paulistana. Esse recorte é primordial para facilitar o desenvolvimento e o entendimento do nosso trabalho, visto que as ações analisadas por esta pesquisa tem como objeto um tema diretamente ligado à secretaria de educação do município e ao seu sistema educacional.

Ainda que a referência para a compreensão do pensamento paulista acerca das relações raciais entre negros e brancos seja a partir da referida Escola Paulista de Sociologia e da pesquisa UNESCO, abrimos parêntese para certa digressão histórica a fim de demarcar alguns aspectos significantes do contexto político e social de São Paulo para a construção do pensamento paulista (que levou a construção da pesquisa UNESCO nos moldes em que ela se apresentou em São Paulo). O retorno histórico subsidiou a memória de como as relações raciais pontuam e permeiam a ocupação do espaço territorial, a composição populacional e a legislação, mesmo que para tal fim na maioria dos episódios o termo racial não tenha sido utilizado, como demonstramos anteriormente e podemos citar como exemplos o decreto de proibição de entrada de população imigrante africana ou na proibição constitucional de direito a voto para analfabetos e mendigos.

O exercício de retorno histórico expandiu nosso entendimento sobre a estruturação da população e a institucionalização do racismo na gestão pública que indubitavelmente alcança a implantação e ampliação da educação em São Paulo e para complementar tal entendimento abriremos novo parêntese temporal no próximo item para observar as reminiscências pelo viés dos primeiros passos para o estabelecimento da educação em São Paulo.

1.5. São Paulo, de Província a Estado e a expansão educacional. Das primeiras letras à educação primária: e o negro, cadê?

Como parte da trilha a ser percorrida na apreensão da configuração da educação em São Paulo, nos permitimos retroceder no tempo e entender a trajetória histórica e política, a motivação e a articulação para sua implementação, bem como a presença ou ausência da

população negra nessa conjuntura. Para esta ponderação nos inspiramos no método *Annales*, procedimento utilizado na História em que a prioridade não é a sequência ou cronologia dos acontecimentos, mas a observação de processos de longa duração ou reincidência que permitem análises conjunturais e estruturais de eventos sociais. (Burke, 1991). Em nossa percepção esses elementos podem auxiliar na reflexão sobre a análise da política educacional contemporânea que tem como foco tratar o tema das relações raciais.

Mesmo antes da segunda metade do século XIX a província de São Paulo viveu um anseio renovador, no qual a importância dada à educação como agente de transformação era substancial. Uma tendência que atravessou a passagem para o século XX e permeou todos os adventos políticos e mudanças sociais do período, como o incentivo à imigração, a instauração da República, a oficialização do fim do regime escravista e o impulso desenvolvimentista para o Estado de São Paulo a partir da cultura cafeeira.

Um breve olhar sobre a instituição das primeiras letras em São Paulo e nas leis que regularam o seu acesso, antecedidas pelo debate do período de transição do regime escravocrata para o trabalho livre e os incentivos imigratórios a partir de 1818¹¹, até a expansão da rede de ensino no período republicano, evidenciam a intencionalidade e a ambição de se estabelecer em prazo determinado uma sociedade brasileira de características europeias.

Obviamente que a valorização da educação neste período não se dá apenas no âmbito paulista. Em todo o país o enaltecimento da educação está calcado na crença de ser esta um instrumento ideal para desencadear o processo de desenvolvimento, conformar e civilizar a população e apoiar a intencionalidade de estruturação e fortalecimentos do projeto de nação idealizado pelos republicanos que fossem muito assemelhados aos moldes europeus.

¹¹ No cenário nacional, em 1818, D. João VI assinou o tratado de colonização de Nova Friburgo (RJ), destinando a ocupação do local para imigrantes suíços. Na ocasião o rei afirmou que essa imigração era parte de um processo em curso no Reino do Brasil para promover e dilatar a civilização. Dois anos após a independência, 1824, D. Pedro I destinou recursos públicos para agenciamento de imigração alemã, estabelecendo que as terras públicas e fronteiriças no sul do Império deveriam ser estrategicamente divididas em pequenas propriedades e colonizadas por europeus. Em 1850 entra em vigor a Lei de Terras, uma lei geral que versa sobre as novas regras de imigração e colonização, significativamente promulgada no mesmo ano da Lei Eusébio de Queiroz, que proíbe o tráfico de escravos. Gradativamente foi sendo desenhado o modelo de abolição que deveria ser construído, no qual a explorada mão de obra escrava seria substituída pela do trabalhador livre europeu. “A divisão do trabalho, consolidada pela primeira reestruturação produtiva, coloca negros e negras não só como operários oprimidos pelo sistema capitalista, mas, sobretudo como deserdados da terra, à margem do processo produtivo, da participação política na esfera do Estado e da sociedade civil, encurralando-os numa vida que, em boa parte, manteve os valores desumanos do antigo regime de escravidão”. (Santos, 2004, p. 39)

Como vimos anteriormente, nessa lógica entrou a política de branqueamento civilizatório, onde já estava definido não apenas que os negros, mestiços e indígenas poderiam ser escravos e servos, entretanto não estavam “qualificados” para serem admitidos como trabalhadores livres ou pequenos proprietários, mas também que deveriam ficar a margem da sociedade sem possibilidades de fazerem parte dela.

Essa política separatista resultou na quase extermínio do povo indígena e mantém reflexos diretos em homens, mulheres, crianças e idosos negros, pois construiu os sistemas de educação, saúde e habitação nos quais a população negra vem sendo relegada a um nível de miséria quase absoluta: marginalidade, violência policial, analfabetismo, imposição de estética branca, exclusão nas instâncias de decisão. (Santos, 2004,p.40).

Os apontamentos históricos elencados são contribuições que, agregados a outros fatores, podem elucidar como foram estruturados, nos períodos pré e pós-abolicionista, os bloqueios que impediram a população negra de obter a propriedade da terra, o acesso ao trabalho e direitos como educação, saúde e habitação. “Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.” (Gonçalves e Silva, 2000 p.135).

1.5.1. Retomando o contexto paulista

Com a Abolição da Escravatura em 1888, consolidou-se o plano pré- estabelecido de intensificar o processo de imigração em massa para substituir o trabalho escravo. Operação impulsionada principalmente pelos agricultores cafeeiros paulistas, que detinham poder político e econômico no período. Os imigrantes eram embarcados na terceira classe dos navios e vinham instalados nos porões dos vapores, onde a superlotação e as precárias condições favoreciam a proliferação de doenças, de modo não muito distinto dos antigos navios negreiros. A diferença era que, agora, já não se tratava de transportar escravos para o Brasil, mas operários, agricultores que poderiam se tornar meeiros e pequenos proprietários agrícolas, que ao desembarcarem no Brasil eram recebidos em alojamentos provisórios.

Em São Paulo, a partir 1887, os imigrantes foram recebidos no complexo da Hospedaria do Imigrante, por onde passaram cerca de 3 milhões de pessoas desde então. A Hospedaria tinha alojamentos, refeitórios, berçário, enfermaria e hospital. O conjunto

abrigava a Agência Oficial de Colonização e Trabalho, responsável pelo encaminhamento das famílias para as lavouras no interior.¹²

Paralelamente ao incentivo ao processo imigratório europeu, que tornou a população negra percentualmente menos representativa em São Paulo, os negros também foram paulatinamente empurrados para a migração para outros estados ou regiões e uma parte significativa dessa população foi dizimada pela condição de miserabilidade para a qual foi empurrada, como assinala Florestan Fernandes em “Branços e Negros em São Paulo”.

De fato, a lei 13 de Maio nada concedeu ao elemento negro, além do status de homem livre, (...) esse processo se caracteriza pela lenta reabsorção do elemento negro no sistema de trabalho, a partir das ocupações mais humildes e mal remuneradas. (Fernandes, 2008, p.71)

Portanto, na virada do século o imigrante constituía o grosso do operariado paulista. Em 1901 o Estado contava com cerca de 50 mil industriários. Menos de 10% eram brasileiros. A maioria absoluta era de italianos, seguidos de portugueses, espanhóis, alemães e poloneses, entre outros. Nesse sentido pode-se perceber que era para este segmento que estavam voltadas as iniciativas do poder público em construir a expansão da educação em São Paulo.

1.5.2. As primeiras letras

De acordo com o acervo do Memorial da Educação do Estado de São Paulo, a primeira escola normal criada na Província de São Paulo (1846- 1867) destinou-se apenas ao sexo masculino e a segunda (1875-1878) diplomou uma única turma de professoras. Reaberta em 1880, a escola normal afirma-se como importante centro cultural e, em 1889, pela primeira vez, o número de mulheres formadas (64) sobrepuja o de homens (57). O magistério feminino, além de ser considerado um prolongamento da maternidade, era a única profissão que permitia às mulheres das camadas médias e elites conciliarem as funções domésticas com sua profissionalização. A mão-de-obra feminina apresentou-se, ainda, como solução viável para atender à demanda do magistério primário, pouco procurado pelos homens por causa da baixa remuneração.

Pouco se abordava sobre o perfil dos alunos das escolas oficiais até o início do século XX. Destacam-se alguns momentos da escolarização feminina em São Paulo como: a criação do ensino elementar público para meninas em 1827. Na pesquisa sobre as origens do ensino

¹² Informações do site do Arquivo Público do Estado de São Paulo, acesso em 18 de janeiro de 2012: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/livros_estrangeiros.php

municipal de São Paulo, (Marlene Lattouf, 2001) a autora afirma que os primeiros registros da atuação municipal em relação à educação são as Atas da Câmara Municipal, de 1891, quando aparecia a preocupação com a disseminação da instrução por todas as classes da sociedade, especialmente a classe operária, composta de egressos da escravidão e de imigrantes.

Porém, nas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas acerca da história da educação em que se investiga a presença do alunato negro nas escolas públicas observa-se uma pronunciada ausência desse contingente nas instituições paulistas. A princípio havia um discurso emancipacionista de se providenciar o acesso à educação para a população a fim de inculcar nos libertos valores morais e amor ao trabalho, entendidos como a melhor forma de regenerar os negros e incluí-los no projeto de nação. (Barros, 2005).

Ao mesmo tempo, o Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo afirmava a importância da escola em seu relatório em 1855:

As escolas de primeiras letras é que são chamadas a semear por todas as classes o respeito à Lei e aos seus executores, a inclinação ao trabalho o amor à ordem, e em uma palavra todas são doutrinas de justiça e de moral, sem as quais a Sociedade se desmantela. (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p.36).

No mesmo relatório, o Inspetor expressa sua dúvida sobre a aceitação das matrículas de escravos ou indivíduos cuja liberdade não se tinha certeza. Afirmava ainda que as famílias não enviariam os seus filhos para as escolas se essa qualidade de alunos fosse aceita e decidiu ordenar que as crianças escravas não fossem recebidas nos estabelecimentos de instrução pública, abrindo exceção aos meninos livres reconhecidos pelos professores ou que pudessem provar essa condição.

Em São Paulo, o regulamento da Instrução Provincial de 1869 e também o de 1887 proibiam a presença de crianças escravas no sistema oficial de ensino, mas não havia proibição expressa das crianças negras. Porém, a leitura da dissertação de Surya A. P. Barros (2005) dá exemplos do tratamento dispensado às poucas que conseguiam provar a condição de livres e enfrentavam as barreiras para adentrarem o espaço escolar.

De acordo com Barros, no relatório semestral de um professor do 8º Distrito (Largo do Arouche), além dos informes habituais sobre a escola, há uma observação a respeito de uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos:

Certos negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se só frequentariam a escola para nella deixarem os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. (Relatório do professor do 8º Distrito ao Inspetor Geral de Instrução, 1877).

Ainda de acordo com sua pesquisa, Barros aponta que no relatório o professor demonstra sua aversão à presença desses alunos na escola e que eles só estariam lá porque ele não tinha escolha, mas em contrapartida para lidar com sua presença o professor admitia que era obrigado a usar de rigor, afim de conte-los nos ‘limites do honesto’. O professor não discordava da necessidade de se educar essas crianças, o problema era que elas frequentavam a mesma escola onde também estavam os bons alunos. A solução sugerida pelo professor: “Para estes devião haver escolas aparte”.

Esse exemplo pode dar a dimensão de como se dava a escolarização das crianças negras no processo de transição da mão de obra escravizada pela mão de obra imigrante. Vale destacar que nesse período o ensino público atendia uma faixa minoritária da população: os filhos da elite abastada eram educados em escolas privadas ou por preceptoras contratadas pelas famílias para esse fim.

Portanto, os anos iniciais da República em São Paulo, corresponderam além das reformas de ensino primário e normal (1890, 1892, 1893), a organização de uma rede de escolas normais e complementares, a construção do edifício da Escola Normal de São Paulo e a instalação da primeira escola oficial de educação infantil - o Jardim de Infância anexo à Escola Normal¹³ e o desenvolvimento do Liceu de Artes e Ofícios (1883), dirigido à qualificação de trabalhadores para a indústria da construção e mobiliário.

Uma expansão que em certa medida também foi justificada pelo crescimento demográfico, iniciado com chegada maciça dos imigrantes. O desenvolvimento econômico provocado pelo café e a expansão urbano-industrial são acompanhados pelo alargamento de medidas na área educacional. As realizações convergem para o desenvolvimento e nacionalização da educação popular, com vistas a atender as demandas geradas a partir de todas as alterações sociais apontadas.

¹³Momento também de criação das escolas superiores - a Politécnica (1895), a Escola de Agricultura em Piracicaba (1901) e a primeira Faculdade de Medicina e Farmácia (1911), momento que coincide com o aparecimento das escolas profissionais oficiais. É fundado, também, o Museu Paulista e reformado o Instituto Agrônomo de Campinas.

Assim, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, foram estruturadas a escola primária e a formação dos seus professores de acordo com os objetivos que deveriam ser alcançados com a sua sedimentação e expansão. A partir de 1910 direcionam-se esforços na expansão quantitativa de escolas preliminares, noturnas, isoladas (rurais e urbanas) e profissionais voltadas ao preparo e à "nacionalização" da mão-de-obra masculina e feminina para o mercado urbano e industrial em expansão; recebiam os "filhos de operários" imigrantes, brasileiros e, entre eles, alguns poucos negros que conseguissem superar as barreiras do racismo.

1.5.3. Desafiando barreiras e abrindo trincheiras

Segundo o "Anuário do Ensino" do Estado, em 1930 a matrícula efetiva em todo o ensino primário alcançava 374.474 alunos, entre os quais 198.087 eram homens e 176.387, mulheres. Nas escolas profissionais primárias havia 3.125 meninos e 3.095 meninas matriculados. Quanto à nacionalidade, 11.358 eram estrangeiros e 137.485, classificados como "filhos de estrangeiros". Nesse ano, de um total de 27.800 matrículas nas escolas secundárias públicas e particulares (ginásios), a população feminina contava com apenas 6.300. No ensino superior, existiam 558 mulheres para um total de 3.700 alunos matriculados. Contrariando as tendências observadas em outros países periféricos da Ásia, África e América Latina, desde a década de 40, o índice de alfabetização das mulheres tem sido crescentemente superior ao masculino nos grupos mais jovens, inclusive na faixa de 7 a 14 anos.

Esse movimento expansionista da educação que prosseguiu nas próximas décadas, ainda não contemplava a presença significativa da população negra no ambiente escolar, porque as dificuldades enfrentadas pelos alunos negros durante o século XIX permaneceram quase inalteradas nas primeiras décadas do século XX.

O enfrentamento à negação de acesso educacional formal para os negros, ainda que não oficializado por lei, era tão perceptível e palpável que também foi um dos pontos de reivindicação da população negra paulistana no mesmo período, do século XIX para o início do século XX.

Existem indicações significativas sobre as ações, discussões e a preocupação dos negros com o acesso a área educacional. As experiências de escolarização realizadas em estabelecimentos organizados pelos próprios negros, embora tenham existido, ainda dispõem de poucos registros históricos, como o caso do Colégio Perseverança ou Cesarino, de

Campinas, dirigido por Antônio Cesarino, sua esposa e suas irmãs Bernardina, Amância e Balbina, negros alfabetizados e libertos que dirigiam uma escola voltada para meninas negras em 1860, ainda no período escravista.

Ainda houve as pessoas que enfrentaram as barreiras e fizeram tentativas de aproximação do ambiente escolar, de acordo com Surya Barros (2005) esses dados podem ser constatados nos documentos oficiais da Instrução da Pública, nos relatórios dos professores e inspetores que mencionam a existência desses alunos, bem como nas Listas de Matrículas, em que os nomes associados à população negra se repetem em anos diferentes.

Mas o fato é que as tentativas de organização escolar pela população negra para a população negra entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX não sobreviveram por longos períodos. Mesmo que tivessem alcançado sucesso em suprir a necessidade de parte da comunidade negra enquanto estiveram em operação, as instituições não tinham como enfrentar por muito tempo a falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc. E como consequência as escolas funcionavam durante pouco tempo.

Chegando ao século XX, podemos apontar a iniciativa escolar do Centro Cívico Palmares, associação que funcionou de 1926 a 1929, que tinha como propostas a mobilização e a elevação política, moral e cultural da comunidade negra e a iniciativa de organizar um corpo docente, oferecer ensino, biblioteca e possibilidade de negros irem para escola superior, como foi publicado com exaltação pela mídia negra *Jornal Palmares* em 1929, (Portella, 2005). “Palmares seguiu passo a passo o progresso do Brasil. Criou bibliotecas. Fundou escolas. Deu seu curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto, e existem alunos nas escolas superiores do país. *Jornal Progresso*. Nº 10. 24/03/1929”. Domingues considera que essa foi uma das mais importantes propostas educacionais do início do século

Outrossim, foi essa associação que desenvolveu uma importante iniciativa educacional: a criação de uma escola com certa estrutura pedagógica. Funcionando na sede da entidade, as aulas ocorriam nos períodos diurno e noturno. Ensinava-se a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas. (Domingues, 2008, p.521)

Vários autores indicam a experiência do Centro Cívico Palmares como um ‘embrião’ para a criação da Frente Negra Brasileira. Aparte a postura integralista apontada por vários autores (Cuti & Leite, 1992), um dos exemplos mais emblemáticos de iniciativa educacional

para a população negra de São Paulo, da primeira metade desse período, é a Frente Negra Brasileira (FNB).

Segundo Domingues, a FNB é proveniente do acúmulo de experiências organizativa dos negros paulistas. “De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos” (Domingues, 2004, p. 329). Estruturada em 1931 no estado de São Paulo, a FNB teve núcleos no Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros e chegou a reunir aproximadamente 600 mil filiados.

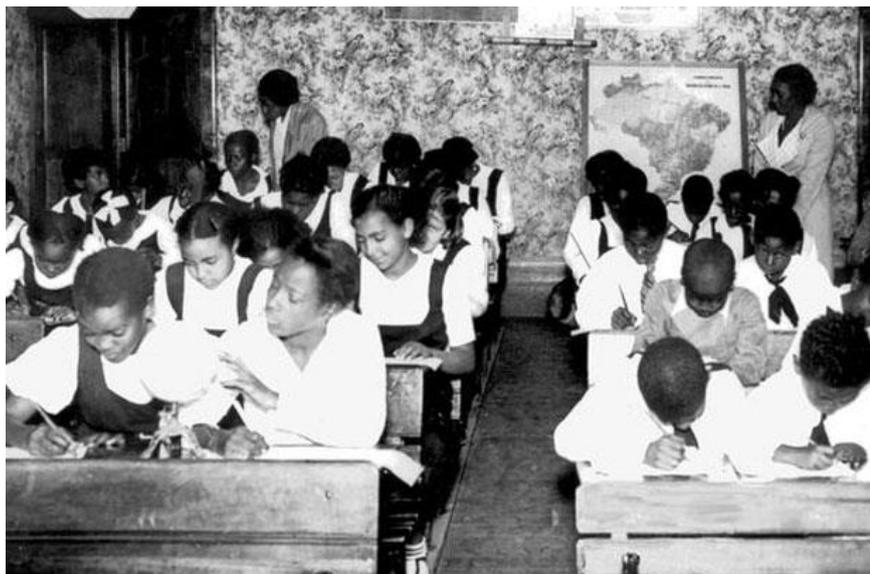
A sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando-se que o negro venceria a medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Nesse sentido os fretenegrinos davam um grande valor à educação. (...) Podemos dizer que a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social e teve uma atuação política muito marcante. (Munanga e Gomes, 2004, p.120).

De acordo com Domingues (2008), o Departamento de Instrução, também conhecido como departamento de Cultura ou de Instrução, era o maior e mais importante da organização e responsável pela área educacional. O departamento disponibilizou escola primária, alfabetização de adultos e curso profissionalizante. Domingues explica que a FNB adotava um conceito amplo a respeito da educação.

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada freqüentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. (Domingues, 2008, p.522).

A escola primária fretenegrina foi simbólica e relevante como proposta educacional negra organizada no início do século XX. É uma das experiências mais referida quando se trata da presença negra no sistema de ensino em São Paulo, “ela é citada como a proposta educacional negra mais completa e organizada do período, a ponto de obter professoras nomeadas pela Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo” (Araújo, 2007).

Foto 1 Sala de aula de turma mista da FNB



Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. (Gonçalves e Silva, 2000, p.144).

Em 1936, após seis anos de sua criação, a Frente Negra foi transformada em partido político, iniciativa prevista no estatuto da FNB e sinalizadora da percepção negra sobre a importância da gestão política e de uma das iniciativas de se alcançar essa incidência na primeira metade do século XX.

“Art. 4º - Como força política organizada, a Frente Negra Brasileira, para mais perfeitamente alcançar os seus fins sociais, pleiteará, dentro da ordem legal instituída no Brasil, os cargos eletivos de representação da Gente Negra Brasileira, efetivando a sua ação político-social em sentido rigorosamente brasileiro”. (Cuti & Leite, 1992, p. 95).

É preciso salientar que apenas a solicitação de registro de uma organização negra como partido político gerou uma grande polêmica e um acalorado debate no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) que alegou posicionamento racista da FNB, mas após um longo período de articulações e pressões por parte da comunidade negra o TSE acabou aceitando o registro. Porém o partido teve vida curta, com o golpe de 1937, que marcou a instalação do Estado Novo e com a repressão violenta do Governo vários partidos foram extintos e a Frente Negra deixou de existir.

Outro indicador da percepção que a população negra tinha sobre a temática étnico-racial no ambiente escolar é a frase publicada em 1948, “*Nos dias de hoje a pressão contra a educação do negro afrouxou consideravelmente, mas convenhamos que ainda se acha muito longe do ideal*”. (*Quilombo* – ano I nº 0 dezembro 1948). Em 1954, Guiomar Mattos indicava em seus textos os problemas gerados com o preconceito nos livros infantis.¹⁴

Finalmente, na década de 1960, a ampliação da rede de ensino público possibilitou que a presença do negro nas salas de aulas se tornasse mais rotineira, mas não favoreceu a alteração das relações raciais e do ambiente no interior das escolas oficiais, que permaneceram discriminatórios e até hoje não propiciou a superação das profundas desigualdades entre negros e brancos no campo educacional. Parte desta constatação vem da observação de Tatiane Consentino Rodrigues (2005), que aponta que o crescimento da educação pública veio acompanhado de uma onda de publicações que celebravam a mistura de raça, mas traziam implícitas em seus conteúdos o ideal de branqueamento dos princípios da eugenia do início do século.

Em complementariedade a análise de Rodrigues deve-se observar que em 1964 instalou-se a ditadura militar (que se estenderia por 20 anos) e silenciou todos os grupos de protesto, e entre eles os grupos e organizações negras, portanto, era proibido falar em racismo, então muitos deles se converteram em agremiações ou grupos de cultura e lazer.

Nas décadas seguintes, 1970 e 1980, ao mesmo tempo em que o problema sobre a oferta de vagas no ensino básico parecia caminhar para amenizar a exclusão dos negros no ambiente escolar, o perfil da educação ofertada gerou novas demandas para população negra que passou a preocupar-se com o conteúdo do que era ofertado no ambiente escolar. Esse período também marca a retomada de ação mais contundente do movimento negro que passou a denunciar de forma enfática o ideal de branqueamento veiculado nos livros didáticos utilizados nas escolas, a questionar a omissão de informações a respeito do movimento de resistência do negro contra a escravização e a ênfase sobre sua submissão até o advento da Abolição por meio dos conteúdos e abordagens pedagógicos e curriculares nas escolas (Rodrigues, 2005).

Cabe salientar que as ações do MN no âmbito da educação faziam parte de uma conjuntura de enfrentamento ao regime ditatorial no final dos anos 70 que perdia força e iniciava uma flexibilização que desembocaria na abertura política em meados da década de

¹⁴ Informações obtidas na edição fac similar dos periódicos da imprensa negra editado pelo Sindicato dos Jornalistas do Estado de São Paulo. Análise sobre a imprensa negra realizada em parte da pesquisa PORTELLA, 2005.

80. Nesse contexto, além de denunciar o racismo na educação, no trabalho e em outros setores da sociedade, o MN apontava ainda que as desigualdades agravadas pelo racismo não seriam superadas apenas com a mudança da situação de classe, e seria necessário romper a estrutura reprodutora do racismo em todas as instâncias.

Em 1978 lideranças e grupos negros de São Paulo realizaram o ato de protesto e manifestação nas escadarias do Teatro Municipal, no centro da cidade, que reuniu centenas de pessoas e desembocou na unificação das organizações negras dando origem ao Movimento Negro Unificado (MNU) (Munanga e Gomes, 2004, p.129). Em tempo, o protesto foi contra a tortura e morte do trabalhador Robson Silveira da Luz e a expulsão de quatro jovens atletas negros do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo.

Foto 2 Ato nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo – Origem do MNU em 1978



A nova fase da luta contra a discriminação racial do MN extrapolou os fóruns de militância e foi para o debate público e o MNU veio com atuações e propostas para superação do racismo na educação, discussão dentro dos partidos políticos da esquerda e formação de lideranças negras para atuarem nas esferas políticas (Munanga e Gomes, 2004).

No começo dos anos 80 iniciava-se a movimentação para as primeiras eleições estaduais livres, foram criados cinco partidos: Partido dos Trabalhadores, Partido Democrático Brasileiro, Partido Democrático Socialista e Partido Trabalhista Brasileiro (PT, PMDB, PDT, PDS e PTB), embora houvesse candidatos negros e apoio da população negra aos partidos, nenhum deles considerava a questão racial como relevante (Santos 2005). Em

1982, o PMDB de Franco Montoro chega ao poder em São Paulo e formula uma plataforma do governo com base na participação da população, por meio da organização de conselhos. Ainda que tivesse contado com apoio do movimento negro para eleição a questão racial não foi privilegiada.

De acordo com (Santos, 2005) lideranças da comunidade negra entraram na disputa e pressionaram por uma secretaria no Estado ou na prefeitura de São Paulo, que no período eram preenchidas por indicação do governador, essas reivindicações ficaram sem resposta e em contrapartida dois assessores negros, Hélio Santos e Ivair Augusto dos Santos foram designados para o gabinete do governador e se familiarizaram sobre o fazer político cotidiano na gestão governamental: como propor demandas, quem decidia por elas, como decidia, como e com quem articular.

O episódio descrito acima sobre a experiência negra paulista no processo eleitoral e a relegação de suas demandas no pós-eleição de 1982, evidenciou a dimensão da articulação que se fez necessária para propor uma agenda específica ao Estado. Identificamos essa ação no que Fraser (2008) indica ser a busca por justiça por meio da Representação no âmbito da política, que abarca a capacidade de participação, contestação e inclusão de demandas nas estruturas políticas e suas regras. Por meio dessa reflexão podemos supor que o episódio acima sinalizou como seriam os embates dos representantes negros em busca de justiça social por meio da gestão política em São Paulo.

E nosso pensamento é fortalecido quando consideramos o encadear do processo que levou a criação do Conselho de Participação da Comunidade Negra em São Paulo (CPDCN). Ainda segundo Santos (2005), em 1983, a celebração do dia 13 de maio foi antecipada e os assessores propuseram uma agenda entre o governador e o movimento negro, com cobertura da TV Cultura.

Conhecedores dos detalhes da cerimônia no Palácio Bandeirantes, o evento foi estruturado com um discurso de abertura, lido por quatro pessoas, acerca das temáticas: racismo no trabalho, criança negra, mulher negra e ausência de negros no primeiro escalão. Ao final, uma pergunta dirigida ao Governador: *Por que não criar um Conselho do Negro, a exemplo do Conselho da Mulher ?* Numa situação de desconforto, com a cobertura da televisão, o Governador iniciou sua fala dizendo que reconhecia a existência de problemas e pediu a um dos assessores para confirmar os esforços do Governo na inserção do negro na Administração. O assessor negro respondeu que, infelizmente, sentia dizer, mas o negro ainda não estava plenamente inserido no Governo Montoro. O Governador retomou a palavra e disse que tomaria medidas, começando pela criação do Conselho do Negro. Ao ir

para o noticiário da noite, o Conselho começava a fazer parte da agenda de realizações do Governo, mas isso ainda não significava a sua criação de fato. Levava quase um ano de trabalho de articulação para vencer as resistências de toda ordem - desde o nome que, de Conselho Estadual do Negro, passou a ser Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. (Santos, 2005, p.98)

Na definição de Santos (2005), o Conselho é o resultado de uma trajetória que envolveu, em vários casos, sacrifícios pessoais de ativistas negros e é “fruto da história de vida e luta de muitos anônimos militantes do Movimento Negro de São Paulo, que, de diversas maneiras deram sua contribuição ao longo do século XX” (Santos, 2005, p.8). Destacados dos embates, extra e intragovernamentais, para seu estabelecimento em 1984, que envolveu discussões até sobre possível cooptação das lideranças negras, o fato é que o CPDN é resultado de pressão e articulação do MN e constituiu-se como um canal de possível incidência dos negros sobre a gestão pública e principalmente para marcar posicionamentos e proposição de ações no campo da educação no Estado de São Paulo.

A criação do Conselho foi inspiradora para a instalação de órgãos similares em estados e municípios do país para efetuar um corte racial na proposição e estabelecimento de políticas públicas. Santos (2005) explica que o Conselho foi entendido como instrumento político específico, multidisciplinar, combinando a experiência de militância do movimento negro e o profissionalismo, mas o Estado e os servidores públicos não estavam preparados para a novidade e o CPDN enfrentou desafios institucionais e falta de recursos.

O Conselho acabou sendo um órgão para elaborar, propor, auxiliar e executar políticas, cujo público alvo era a população negra. Desde o início, preocupou-se com a competência na geração de resultados mensuráveis e que pudessem ser acompanhados e avaliados. Os recursos escassos obrigaram o estabelecimento de estratégias para a definição de prioridades e adequação às exequibilidades financeiras, ampliando os horizontes somente dentro das possibilidades reais de êxitos e resultados. A preocupação com o levantamento de informações relativas às políticas para a população negra determinou que se fizesse um esforço concentrado, em um curto de espaço de tempo, mantendo audiências e conversas permanentemente com técnicos das Secretarias. Logo constatou-se que, muito mais que levantar informações, era necessário sensibilizar os servidores públicos sobre a questão racial como fator importante na formulação de políticas públicas. (Santos, 2005, 118-119).

Para fazer frente ao racismo institucional o Conselho foi formado por lideranças negras e também com a participação de representantes de 9 secretarias e as que não integravam o Conselho participavam das 10 Comissões de Trabalho,¹⁵ sendo a de Educação

¹⁵ O Conselho foi formado com representantes de nove Secretarias: 1- Secretaria de Governo, 2- Secretaria de Economia e Planejamento 3- Secretaria de Justiça 4- Secretaria de Educação 5- Secretaria de Promoção Social 6- Secretaria de Relações do Trabalho 7- Secretaria de Cultura 8- Secretaria de Segurança Pública 9- Secretaria dos Negócios Metropolitanos. As demais Secretarias não tinham assento no Conselho, mas participavam de suas atividades por meio de Comissões de Trabalho, constituídas por especialistas, pesquisadores e conselheiros: 1-

uma das maiores e mais importantes. Com base em (Santos, 2005) podemos afirmar que como órgão do Estado, o CPDCN, por meio da Comissão de Educação, desenvolveu estratégias para reflexão sobre o racismo, tanto para a SEE quanto para as escolas da rede com vistas à comunidade escolar.

A Comissão de Educação, sob coordenação da professora Rachel de Oliveira, foi composta majoritariamente por professoras, as reuniões eram abertas e embora tenha enfrentado as dificuldades impostas pelos órgãos de decisão da SEE; a falta de negros em posições políticas importantes e a resistência das pessoas que atuavam em todas as instâncias (Oliveira, 1992) e (Santos, 2005) a Comissão como espaço de gestão procurou fomentar e ampliar uma discussão sistêmica e crítica sobre as demandas da comunidade negra no plano educacional.

A partir da proposta de diagnóstico da educação da população negra no Estado de São Paulo, foi realizada parceria com a Fundação Carlos Chagas para efetuar pesquisa com levantamento bibliográfico, síntese sobre estudos e pesquisas, escuta de estudiosos e do MN e ampla tabulação dos dados do IBGE e da Fundação Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de dados) para levantar a realidade da população negra no Estado de São Paulo. (Santos, 2005, p.) nos leva a concluir que vis-à-vis o impasse iminente devido à contestação e aos debates sobre a implementação do quesito cor nos formulários da Secretaria para realização de um censo escolar sobre a presença negra na escola, foi necessário estabelecer parceria com uma organização reconhecida pela SEE para que a pesquisa fosse realizada.

Após o debate sobre a situação educacional dos negros, a Comissão de Educação priorizou uma série de propostas, observando a demanda podemos constatar que quase todas senão todas permanecem até hoje na agenda educacional pleiteada pelo MN:

1. Pesquisa e análise da situação educacional dos negros em São Paulo;
2. Reformulação da grade curricular, incluindo toda a contribuição dos afro-brasileiros (política, econômica e sócio cultural);
3. Introdução da História da África como contribuição para a identidade dos afro-brasileiros e origem do elemento negro;
4. Reciclagem de professores nível I, em Língua Portuguesa e Estudos Sociais; participação em congressos, simpósios e encontros de educadores;
5. Formação de grupos de professores negros, ou não, que atuassem em nível de DRECAP e DREM, aproveitando momentos de reuniões para distribuição de material para levantar questões referentes ao assunto educacional dos afro-brasileiros;

Comissão de Relações de Trabalho, 2- Comissão de Educação, 3- Comissão de Segurança Pública, 4- Comissão de Comunicações, 5- Comissão de Economia e Planejamento, 6- Comissão do Interior, 7- Comissão do Menor, 8- Comissão da Cultura, 9- Comissão de Justiça 10- Comissão de Saúde.

6. Formação de coordenadores para organizar o 1º Encontro Estadual de Educação dos Afro-Brasileiros;
7. Trabalho dentro das entidades de classe divulgando o trabalho da Comissão de Educação;
8. Discussão do curso noturno e democratização da escola pública;
9. Debate sobre como trabalhar a questão da pequena frequência de alunos negros nas escolas mesmo em bairros de periferia;
10. Divulgação dos trabalhos da Comissão de Educação por intermédio dos meios de comunicação;
11. Elaboração de projeto de Educação Alternativa extensiva à família;
12. Frente à omissão da Secretaria com relação aos livros didáticos que depreciavam a imagem do negro, assegurar a edição de livros de autores negros (literatura, história etc.), por intermédio da Fundação do Livro Escolar - FLE, dando acesso, conseqüentemente, às editoras, para comercializarem seus produtos, com preços mais baixos, dentro da escola;
13. Elaboração de material de subsídio para a Comissão de Educação do Conselho;
14. Debate acerca do problema do livro didático e encaminhamento de documento ao Ministério da Educação e às Secretarias, solicitando posicionamento;
15. Formação de grupos para discutir a Constituinte e Educação. (Santos,2005,p.125)

Segundo a Prof.^a Rachel de Oliveira, os projetos ficaram encalhados em órgãos de educação, como a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas- CENP e a Fundação para o Livro Escolar e só começaram a acontecer quando foram implementados quase à revelia desses órgãos (Oliveira, 1992). Como parte das estratégias de envolvimento da Secretaria de Educação, foi promovida a visita do Secretário Estadual de Educação ao Conselho para encaminhar as propostas educacionais relativas ao negro (Santos, 2005) e (Oliveira, 1992). Ao final do encontro, ficou definida a criação de uma Assessoria Afro-brasileira na Secretaria de Educação, assim foi estabelecido o contato direto entre o Conselho e a Secretaria de Educação.

As possibilidades de ter um assessor negro dentro da Secretaria aumentou, em parte, o prestígio da Comissão e, defato, viabilizou alguns projetos, como o **Salve o 13 de maio** ?, mas esta estratégia ainda era insuficiente para responder à crescente demanda feita pelas escolas da rede e pelo movimento negro. A Comissão de Educação começou a reivindicar a ampliação dessa Assessoria e, em outubro de 1986, no mesmo ano em que se iniciou o projeto 13 de Maio, foi criado, na Secretaria de Educação do Estado, o **Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB)**. O GTAAB surgiu quando a comissão já havia acumulado uma certa experiência na rede escolar. O próprio projeto Salve 13 de maio? Criara uma demanda de atuação da Comissão incompatível com a pequena estrutura que a Secretaria lhe oferecia.

O GTAAB foi criado em 1986 pela Resolução nº 267, publicada em 15/10/86, com o objetivo de formular uma política para a erradicação do preconceito racial contra o negro no sistema educacional (...) Foi através da criação do GTAAB que a Comissão de Educação pode legitimar sua interferência nos programas escolares (...) não podendo mais serem expropriados por outros grupos da Secretaria que incorporavam

nossas sugestões, mas nos excluíram dos trabalhos ” (Oliveira,1992 apud Santos,2005,p.126).

Durante os anos seguintes o CPDCN atuaria na gestão articulando também outros espaços como encontros e congressos organizados em parceria ou pelo movimento negro, dois desses importantes momentos que foram realizados em São Paulo devem ser destacados porque orientaram incidência na política educacional. Em 1986, o seminário “O negro e a educação”, organizado pelo CPDCN e pela Fundação Carlos Chagas. Foi um encontro político-acadêmico, pois não se limitou às pesquisas puramente acadêmicas. Nele, apresentaram-se experiências de políticas públicas e de ação educativa comunitária (Cadernos de Pesquisa, 1987).

Deste evento, participaram, além de pesquisadores vinculados às universidades brasileira, educadores comunitários, técnicos e assessores das secretarias de educação. Puderam ser ouvidas as experiências desenvolvidas pelos grupos afro-baianos, como também aquelas, anteriormente mencionadas, em que os técnicos da Secretaria atuam junto de educadores comunitários, como estava ocorrendo, na época, na cidade do Rio de Janeiro. (Gonçalves e Silva, 2000, p.153).

O outro momento foram os Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizado em diversos estados e municípios no final dos anos de 1980 e que deram origem ao Iº Encontro Nacional das Entidades Negras, também realizado em São Paulo em 1991.

Contudo, a constituição e forte atuação do CPDN não significava superação do racismo paulista que atingia e atinge a comunidade negra, com o silêncio e a contribuição do Estado por meio de sua estrutura e de seus agentes, uma realidade que sempre foi denunciada pelo MN (Santos, 2005). Desde o início das operações, “a cada atividade do Conselho, a discriminação racial ocorria de forma aberta e o conflito se estabelecia, pois as políticas públicas nunca haviam sido pensadas para levar em conta a participação da sociedade e muito menos de lideranças da comunidade negra.” (Santos, 2005, p. 118).

Na transição das décadas o momento não era apenas de denúncia do racismo, mas também de articulações para incidência política e de gestão governamental. Assim como ocorreu nas primeiras ações do CPDN, dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, cada vez mais se tornou possível lançar mão de números para pautar políticas públicas, por meio também da quantidade crescentes de estudos que evidenciavam a existência de desigualdades entre brancos e negros, disparidades apontadas por meio de indicadores educacionais que

demonstravam a estrutura excludente da escola, como pode ser observado em Hasembalg (1990) e Rosemberg (1987).

1.5.4. A situação em São Paulo: estado e município nas duas últimas décadas.

Assim, como no restante do país, o centro da discussão no campo educacional no Estado de São Paulo na chegada da década de 1990, foi sendo deslocado da questão da acessibilidade para a questão da evasão e da reprovação. Este movimento foi reforçado com base nas pesquisas estatísticas educacionais de 1979, do MEC/INEP, e nos resultados do Censo Demográfico de 1980, do IBGE, que indicavam que 10,4% das crianças de 9 anos de idade não estavam matriculadas e que cerca da metade delas já tiveram alguma exposição à escola, porém, seguida de evasão. Tendência corroborada também por “estudos de pesquisadores, como Cláudio de Moura Castro, Sérgio Costa Ribeiro e Ruben Klein, diziam que já havia mais matrículas no ensino fundamental do que o número de crianças na coorte de 7 a 14 anos, indicando que o problema não estava mais na falta de vagas” (Gonçalves, 2010, p.22).

Neste contexto, em que o estado de São Paulo já constituía uma grande rede educacional, e para responder essa demanda, a partir de 1995, a educação em São Paulo passou por uma reforma e foi estruturada seguindo o padrão estabelecido pelo modelo de gestão política vigente no executivo durante este período (gestão que permanece até hoje em dia) ¹⁶. No início desta fase, o governo do estado de São Paulo e o governo Federal vinham de mesma origem partidária e tinham relevante aproximação com as agências multilaterais (BIRD, BID, UNESCO, UNICEF), que fortaleciam a tendência de seguir o cenário internacional que favorecia as reformas de Estado baseadas nas demandas da globalização que tinham os parâmetros socioeconômicos e políticos como regulação. E a Educação era vista como um meio imprescindível que permitiria ao país participar competitivamente do mercado globalizado e que sofria forte influência da agenda internacional econômica, principalmente dos bancos multilaterais que impunham seus temas (TOMMASI; WARDE e HADDAD, 1996).

Assim, é possível compreender porque a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), a partir dos números de evasão e repetência na escola paulista no início dos anos de 1990, diagnosticou que a crise da educação naquele momento não era de acesso, mas de má utilização dos recursos e da estrutura existente. Aparecida Néri de Souza (1999), em sua

¹⁶ Gestão que já foi objeto de vários estudos, como pode ser constatado com uma rápida busca no site Scielo: www.scielo.org.br

leitura do Programa de Educação do Estado de 1995, indica que o Estado concluiu que a evasão e a repetência atingiam 25% de alunos matriculados na rede o que se traduzia em um custo médio US\$ 220,00 por aluno para o Estado, representando um desperdício da ordem de US\$324.720.000.

Com este ponto de vista a Secretaria de Estado da Educação (SEE) analisa que o sistema educacional paulista enfrenta uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade, mais do que uma crise de universalização de direitos. Dessa forma, a concepção de qualidade educacional que se pretende alcançar se desloca dos processos pedagógicos, da falta de vagas e de professores de determinados conteúdos curriculares para a garantia de otimização dos recursos e redução dos números de evasão e repetência. E nessa abordagem, que vigora no estado há quase duas décadas, qualquer indicação de conflito de cunho racial no âmbito educacional não seria visto ou considerado como questão relevante, mesmo que em São Paulo, na esfera estadual ainda continuasse a atuar o Conselho de Participação da Comunidade Negra (CPDCN).

Além da participação compulsória no Fórum Permanente de Diversidade¹⁷ e em suas atividades, a ação mais significativa da SEE para a educação no estado, no tocante a questão negro e educação que viria para atender a alteração da LDB pela lei 10.639/03, foi com o *Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*, que foi implementado para formar os professores da rede estadual de ensino de São Paulo e realizado entre novembro de 2004 e setembro de 2006.

O *Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade* foi uma iniciativa proposta pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN) para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com objetivo de realizar formação para os professores da rede estadual de ensino de São Paulo para a implementação do artigo 26A da LDB. A parceria entre o NEAB/UFSCAR, CPDCN e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) representada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), para que o programa fosse desenvolvido só ocorreu após um longo período de articulação. Segundo Silva (2010) a realização do projeto o piloto ocorreu sem nenhum apoio financeiro por parte do Estado.

¹⁷ Fóruns formados nos estados, por estímulo da Secad/MEC para fortalecer a implementação da lei 10.639/03; que insere o artigo 26A na LDB, sobre o estudo de história afro-brasileira. Falamos sobre os Fóruns no próximo capítulo.

O programa teve alcance em todas as Delegacias de Ensino do Estado, de acordo com os dados da SEE, aproximadamente 15 mil professores de Ensino Fundamental I e Médio passaram pela formação do programa em seus quase dois anos de execução, segundo a SEE esse número correspondia a 10% de toda a rede estadual. Os professores que participaram da formação elaboraram projetos de aplicação e tinham como desafio desenvolver estes projetos em suas escolas de atuação.

Em (Silva, 2010) pode-se verificar que existem pesquisas acadêmicas sobre o *Programa São Paulo*, que avaliam a experiência como inovadora e lamentam que não tenha alcançado escala, ainda que reconheçam as limitações e apontem necessidade de ajustes em relação à estrutura dos módulos e material didático. Ainda de acordo com as pesquisas observadas por Silva, também houve enfrentamentos devido a disputa entre as universidades paulistas, que tradicionalmente faziam as parcerias com SEE e que se transformaram em entraves nas articulações institucionais, da precaução em relação ao projeto, por ter sido planejado, proposto e coordenado por professores e pesquisadores negros e a exigência de realização de uma experiência piloto sem oferecimento de recursos para isso.

Ao final dos dois módulos e como resultado da avaliação técnica o Programa foi considerado exitoso no seu objetivo de sensibilizar os professores para atuar com o tema étnico racial na educação. (Silva, 2010) Com a avaliação do Programa também veio a recomendação de realização de mais um modo, que não ocorreu principalmente porque houve troca administrativa estadual e o novo Governador era totalmente e publicamente contra qualquer trabalho ou debate sobre a questão racial.

Município

No âmbito municipal, ao final da década de 1980 boa parte do Movimento Negro paulistano se alinha a campanha da segunda eleição municipal direta da década, com a vitória da prefeita Luiza Erundina, pelo PT em 1989, o MN pressiona a nova administração por sua agenda e impulsionada a articulação para a criação da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra CONE, com responsabilidade de pelo tratamento das questões raciais com objetivo de impulsionar iniciativas em diferentes secretarias.

O órgão foi oficializado por decreto em 22 de dezembro de 1992 de acordo com a lei para formular, coordenar, acompanhar, sugerir e **implementar política de ação**

governamental¹⁸, junto a população negra visando combater a discriminação racial, defender os seus direitos contra todas as formas de violência; assim como, promover e apoiar a integração cultural, econômica e política. Nota-se que o texto do decreto fala de ‘ação política governamental’ e não de ‘política pública municipal’. No âmbito local, a existência da CONE e as pressões do Movimento Negro paulistano foram responsáveis por pautar diferentes iniciativas na prefeitura de São Paulo, ainda que durante este período as ações tenham se dado de forma descontínua e fragmentada, principalmente em função das mudanças governamentais. (CEERT, 2005)

As décadas de 1990 e 2000, no âmbito da educação, estavam norteadas Constituição de 1988 pela sanção da LDB 9394/96, que entendem a educação como um processo de formação humana que envolve qualidade, gestão democrática e participativa e mobilização social (Freitas, 1998) e trouxe ainda o debate com todas as problematizações a respeito de que tipo de qualidade, gestão e financiamento educacional.¹⁹ Na cidade de São Paulo, assim como em outros municípios, esse período foi também de expansão do sistema educacional por meio da municipalização de escolas, processo pelo qual as unidades de ensino fundamental da rede estadual foram transferidas para o sistema municipal. Vale destacar que esse processo se desenrolou no contexto de demanda por participação o que envolvia a priorização de temas, e o MN marcou presença e contribuiu para o debate, mas ainda que obtivesse orientações acerca da discriminação e desigualdade nos dois importantes marcos legais, a maioria das ações e políticas implementadas não abrigavam a agenda étnico racial.

Desta forma, a Cone estabeleceu parcerias com Organizações do MN para operar nas secretarias municipais, com maior incidência na Saúde e na Cultura, que também tinham assessorias para população negra²⁰. Realizou formações, produziu publicações e premiações com intuito de fomentar o debate sobre a questão racial e o combate ao racismo (CEERT, 2005).

Em 2000, o Movimento Negro reuniu-se com a CONE e a candidata à prefeitura de São Paulo para discutir e desenvolver um programa de governo que contemplasse a temática

¹⁸ Grifo da pesquisadora

¹⁹ Todas estas questões são temas de debates e várias pesquisas que não abordaremos nesse momento.

²⁰ Algumas ações da articulação com as Secretarias: SAÚDE (Programa Saúde da População Negra; Anemia Falciforme; População Negra e AIDS) EDUCAÇÃO (Implementação da Lei 10.639/04 por meio do projeto Trilhas Negras e Indígenas e Seminário sobre a lei e as diretrizes com Universidades Privadas); TRABALHO (Selo da Diversidade) Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Oficinas para Agentes); SEGURANÇA URBANA (Oficinas para os GCM'S) CULTURA (Valorização da Cultura Afro, das datas e Personalidades Negras). Fonte (Cone).

racial. Após a eleição e a entrada de Marta Suplicy na prefeitura o programa foi publicado no Diário Oficial em 2001 e incorporado no governo municipal, o Movimento Negro também indicou um representante para integrar e desenvolver as ações nas políticas da Secretaria de Educação.

A primeira ação foi a produção de 440 mil exemplares de um gibi, “Zumbi e o Dia da Consciência Negra”, para alunos(as) do Ensino Fundamental II, educadores(as) e funcionários(as) da rede municipal de ensino. Esse material, que falava da trajetória África-Brasil da população negra, visava a sensibilizar a rede para as questões relativas ao negro brasileiro.

No mesmo ano formou-se um grupo para discutir as questões raciais na Diretoria de Orientação Técnica (DOT), da Secretaria Municipal de Educação, o grupo reunia-se mensalmente para definir estratégias a fim de inserir a temática nos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), junto às equipes pedagógicas, para promover a reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação, além de fortalecer as ações que já estavam em desenvolvimento nas escolas, geralmente por iniciativas isoladas de alguns professores, coordenadores ou diretores (Rocha, 2005). Em alguns momentos, especialistas e representantes do MN foram convidados a discutir com o grupo.

Em 2002 houve uma ruptura do processo pela saída do Secretário de Educação e a consequente perda da pessoa que articulava e facilitava o desenvolvimento das ações, mas por meio do Projeto Vida, realizado em parceria com a CONE, foram concretizadas outras ações como a campanha Novembro Negro²¹, com seminários discutindo Negro e Educação e o lançamento do vídeo Narciso Rap²².

Apesar do processo de reorientação curricular comprometido pela quebra da gestão, os NAEs, principalmente os que tinham influencia de professores do movimento negro ou ligados ao movimento, lançaram mão da autonomia de recursos e tomaram a iniciativa de promover cursos, comprar materiais, fazer parceria com outras secretarias e Casas de Cultura e articular reuniões regionais como em *Negra Cidade Leste*.

No final de 2002 houve nova troca de Secretaria e veio a descentralização administrativa com a criação de 31 Coordenadorias de Educação, o grupo de discussão foi

²¹ Atividade político-pedagógica de discussão-reflexão-ação e aprofundamento do saber de matriz africana e afro-brasileira nas escolas.

²² Vídeo de curta metragem de ficção educativa.

rearticulado, envolvendo então as Coordenadorias, e uma das propostas implementadas nesta ocasião e considerada como relevante para o Movimento Negro foi a adoção e distribuição de uma bibliografia afro-brasileira para toda a rede municipal de ensino, um kit com 40 títulos foram distribuídos para todas as unidades educacionais. (CEERT, 2005) e (Rocha,2005).

Para que a bibliografia não ficasse esquecida nas escolas municipais, por meio do Projeto Vida, em parceria com a CONE, o Círculo de Leituras da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) desencadeou o processo de formação para equipes técnicas das Coordenadorias de Educação, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores de Sala de Leitura; com o projeto “Construindo uma prática de promoção da igualdade racial a partir da bibliografia afro-brasileira da SME/SP”.

Em 2003, o grupo que estava articulado e operando todas as ações passou a discutir a implementação da alteração da LDB pela lei 10.639/03, essa lei deu impulso significativo às ações das Coordenadorias de Educação e Unidades Educacionais, na perspectiva de discutir o racismo no sistema educacional brasileiro e o papel da legislação na construção/desconstrução do mesmo.

Entre 2001 e 2004 várias ações no âmbito da gestão municipal foram realizadas na articulação entre o Projeto Vida, a DOT, que se responsabilizava pela Formação Permanente de Educadores e pelo Círculo de Leituras, responsável pela política de leitura para a rede. Em sua análise Rocha entende que a “Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se colocou na postura de implementar ações de promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Não se optou pela criação de um órgão específico, o entendimento era de que a discussão deveria permear alguns setores estratégicos” (Rocha, 2005, p207). Em 2004 foi articulado o grupo Diversidade, que discutia as mais variadas temáticas da exclusão e as perspectivas de inclusão a partir da discussão curricular que acontecia na rede municipal.

De acordo com (Rocha 2005), o período compreendido entre 2001 e 2004 foi bastante produtivo e significativo na década de 2000 na área da educação, visto que os profissionais da educação e as organizações do MN atuaram em parceria com a SME para sustentar o debate e impulsionar várias ações e alterações na educação da cidade, devemos observar que em 2003, ano de inserção do artigo 26A na LDB, a gestão Federal e a municipal passam a ter orientações muito próximas porque ambas são regidas pelo mesmo partido.

Essa realidade nos convocou a um repensar da prática pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão 2001-2004, e a buscar um

movimento de reorientação curricular que contemplasse a diversidade étnica no currículo, ao mesmo tempo que exigisse uma reformulação no processo de formação permanente/continuada de educadores(as) numa Rede Municipal de Ensino com mais de um milhão de alunos(as), dezenas de milhares de educadores(as) e mais de mil e duzentas Unidades Educacionais.(Rocha, 2005,p.203).

O impacto das discussões e ações desencadeadas nesse período provocaram reflexos nos cinco números da revista EducAção, distribuídos para os profissionais da rede municipal; no Congresso Municipal de Educação de São Paulo e no Fórum Mundial de Educação, nas duas ocasiões muitas experiências escolares com recorte racial foram apresentadas como práticas avançadas e a temática racial foi pautada também em pôsteres e apresentações culturais.

Ainda que a intenção primordial desta narrativa seja a configuração do fenômeno negro e educação em São Paulo, a contextualização de alguns momentos da gestão política municipal e da gestão educacional foi significativa e complementa o panorama da trajetória que desembocaria na alteração da LDB pela lei 10.639/03 e nas ações que seriam articuladas no município nos anos seguintes.

Pensa ele que basta entender ou participar de algumas manifestações culturais para se ser preto: outros pensam que quem nos estuda no escravismo nos entendeu historicamente.

Como se a História pudesse ser limitada no “tempo espetacular”, no tempo representado, e não o contrário: o tempo é que está dentro da história. Não se estuda, no negro que está vivendo, a História vivida.

Somos a História Viva do Preto, não números.

Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática.

Beatriz Nascimento - Por uma história do homem negro

CAPÍTULO 2. A LEI ALÉM da LETRA

No segundo capítulo, segunda etapa da nossa vereda, abordamos o histórico vinculado à alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional a partir da lei 10.639/03. Trazemos nesse trecho os seus antecedentes, a motivação de sua promulgação a partir da pressão do Movimento Negro e das experiências correlatas anteriores, desenvolvidas em estados e municípios, como as ações e o debate foram desenvolvidos em alguns cenários como a mídia, logo após a aprovação da alteração da LDB, e nos espaços acadêmicos que afetaram e foram afetados direta e indiretamente pela promulgação e implementação da lei.

A promulgação da alteração da LDB pela lei 10.639/03 foi realizada em momento histórico e político bastante singular para o Brasil e constituiu um ato carregado de simbolismos; a princípio pelo fato de tratar-se de um momento em que o país havia acabado de eleger o primeiro Presidente da República de origem operária e uma liderança reconhecida pelos movimentos populares, portanto em uma gestão que se iniciava carregada de anseios e esperanças. E depois, porque essa lei foi uma das primeiras medidas do governo recém-empossado e, apesar de responder a parte do compromisso firmado com o movimento social negro durante a campanha eleitoral, tratava-se também de um período em que se ampliava e acirrava a discussão sobre as políticas de ações afirmativas, no contexto pós Conferência Mundial em Durban, em 2001.

Este cenário da alteração da LDB seria complementado em seguida pelas Conferências de Promoção da Igualdade Racial, mais um novo momento de debate a respeito das cotas raciais, com a discussão da reforma universitária e a polêmica sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Ainda que a inclusão da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira seja resultado de um processo de muitas décadas de reivindicações e lutas por parte do Movimento Negro, o momento de sua promulgação não causou muita polêmica, muito provavelmente pela relevância que se dava no período para a discussão sobre cotas nas universidades²³.

2.1 – Começo de conversa

Como apresentamos no decorrer do primeiro capítulo, mais do que indicações significativas, foram realizados estudos que trazem a tona o repertório sobre as discussões, a preocupação e a atuação dos negros com relação ao acesso à área educacional. Na percepção de que não poderia confiar no Estado para suprir suas necessidades educacionais, as

²³ Essa foi uma das constatações da análise de mídia realizada pela pesquisadora em 2005 sobre o que foi publicado na imprensa brasileira a respeito da alteração da LDB entre os anos de 2003 e 2005, (Portella 2005).

experiências educacionais da população negra, seja por iniciativas individuais ou por grupos organizados em instituições não ocorreram apenas no Estado ou Cidade de São Paulo, mas por todo o país. Em vários estados da federação, como Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outros, cada qual em seu contexto, ao longo dos anos, a população negra resistiu e se articulou, primeiro para ter acesso a educação e depois agregando a necessidade de incidir na qualidade de educação oferecida, principalmente nos conteúdos pedagógicos, como é magistralmente demonstrado por Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha B. G. e Silva, no artigo *Movimento Negro e Educação* (Gonçalves e Silva, 2000).

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

Uma leitura atenta ao próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais evidencia que, antes da promulgação da lei 10.639/03, existiram outras iniciativas de inserção da história e cultura da população negra no currículo escolar e devemos recapitular como vimos no tópico anterior, que o período elencado de ocorrência das primeiras inserções de história e cultura africana e afro-brasileira na escola vai ao encontro da intensificação das ações do movimento negro na denúncia e nas cobranças relativas aos conteúdos abordados na escola.

A edição histórica de nº 63, dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, foi elaborada a partir do Seminário Negro e a Educação, realizado em dezembro de 1986 em parceria com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da População Negra²⁴. Além de fazer emergir todo o debate e problematizações de pesquisadores, historiadores, profissionais da educação, representantes do poder público municipal, estadual e federal e também do MN acerca da inserção dos conteúdos sobre História da África e História do Negro no Brasil, nas escolas, a publicação traz relatos de abordagem desse conteúdo como experiências em formas de projetos e disciplinas específicas.

²⁴ A atividade foi precedida de uma pesquisa diagnóstica sobre a realidade educacional do negro no Brasil, uma encomenda do Conselho de Participação e Desenvolvimento da População Negra para a Fundação Carlos Chagas, falamos sobre esse assunto mais detalhadamente no capítulo anterior.

O debate explicita preocupações sobre a ‘folclorização’ em que se cai toda vez que o tema é abordado nas escolas e fica sempre vinculado a dança, samba, capoeira e culinária de forma estereotipada, sem abordagem dos conhecimentos tecnológicos e científico e nem da importância política, econômica e social da herança africana. Além da falta de formação inicial e reciclagem para os professores que não conhecem o assunto, porque este conteúdo não é abordado nas universidades. As questões apresentadas nos Cadernos de Pesquisa de 1987 são praticamente as mesmas discutidas agora, ou seja, há quase 30 anos e permanecem atuais.

Em relação às experiências, citamos o artigo de Arany Santos, que faz uma recuperação cronológica do processo de inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* na rede estadual de ensino da Bahia, resultado de 10 anos de reivindicação de entidades negras do estado. No artigo também é visibilizado que em 1978 o MNU já fazia solicitação oficial ao MEC para a inclusão de História da África nos currículos de ensino nas escolas brasileiras.

Outros dois exemplos são o projeto Zumbi do Palmares, no município do Rio de Janeiro e o curso de Introdução da História da África em Brasília (Cadernos de Pesquisa, nº 63, 1987). O projeto Zumbi foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação em 1983, também por força da pressão do MN, foi aplicado em 100 escolas e 42 CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública). Como ao final da experiência, as escolas que participaram do projeto elaboraram um currículo paralelo para desenvolvimento de suas atividades e a experiência foi pensada como ferramenta concreta para interferir na estrutura curricular da Secretaria de Educação.

Em Brasília, a proposta se deu em duas etapas, primeiro o foco da ação foi na formação de professores para possibilitar que o conteúdo tenha uma abordagem mais segura antes da consolidação de uma medida legal para que os temas sejam abordados oficialmente. O ponto crucial relatado na experiência de Brasília, assim como no Rio e em São Paulo, são as várias resistências e barreiras colocadas por parte dos profissionais de educação, das instâncias governamentais e das universidades.

Mesmo que existam propostas e metodologias diferentes e debates acalorados sobre como operar a implementação dessa reivindicação, fica evidente na publicação que a cobrança para esta demanda esta posta ao MEC desde a década de 1970 e todas as propostas debatidas

convergem em um sentido: existe uma necessidade nacional de alteração da legislação no MEC no que diz respeito às disciplinas (Cadernos de Pesquisa, 63, 1987).

Como vimos no capítulo anterior, já em 1984, em São Paulo, a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e o grupo de trabalho para assuntos Afro-Brasileiros não só promoveram discussões com professores de várias áreas sobre a necessidade de rever o currículo e introduzir conteúdos não discriminatórios, como ainda adentraram a Secretaria de Educação do Estado, para interferir na política educacional tanto estadual quanto municipal, visto que naquele período ainda vigorava a última administração municipal nomeada pela estadual (resquícios finais da ditadura militar).

Essa Comissão teve oportunidade de participar do processo de discussão para a reformulação do currículo na rede municipal de ensino da capital. Embora esta iniciativa estivesse em andamento, a Comissão conseguiu propor algumas sugestões. Entretanto, com a mudança da administração, o novo currículo não foi implantado sob a alegação de que continha distorções e, inclusive, estimulava disputas raciais. (Freire, 1987, p. 67)

Em 1985, o sentido das comemorações de 13 de maio foi questionado por meio de cartazes enviados às escolas do estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, enviaram-se informações sobre o dia 20 de novembro e questionário sobre a história do negro no Brasil. Geralmente nas comemorações do dia de assinatura da Lei Áurea, as crianças negras eram vestidas como escravizadas e uma menina branca fazia o papel de princesa Isabel. O movimento negro denunciou que as comemorações do dia 13 de maio nas escolas geralmente enfatizavam a suposta passividade do negro diante da ação libertadora do branco e ressignificou a sua representatividade politicamente ao instituir a data como dia Nacional de Luta contra o Racismo²⁵.

Em contrapartida, o MN trouxe para a população brasileira o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. A data refere-se ao dia de morte do líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares, um dos principais símbolos da luta contra todas as formas de opressão. A proposta do dia 20 de novembro é originária de Porto Alegre (RS), por iniciativa do poeta Oliveira Silveira²⁶ após reuniões de estudos e pesquisas do Grupo Palmares, uma

²⁵ No dia 13 de maio de 1888, foi abolida “juridicamente” a escravidão no Brasil pela Lei Áurea, sancionada pela princesa Isabel. Os ex-escravizados deixaram de ser propriedade, mas não houve intenção política de torná-los cidadãos plenos, ficando estes, portanto, a margem da sociedade e da produção. Situação que gerou um novo tipo de escravidão sustentada pela exclusão.

²⁶ Oliveira Silveira foi pesquisador, historiador, Poeta e idealizador da transformação do 20 de novembro no dia da consciência negra no Brasil.

associação cultural negra da qual era integrante fundador. Na época, Silveira considerou os cem anos de luta em Palmares como o evento mais significativo na história da população negra com relação à resistência e ação política de negros e negras. A história de Zumbi ainda se contrapunha ao ideário ‘oficioso’ e estereotipado do negro que aceitou passivamente a sua condição de escravizado, sendo prestativo e grato aos seus senhores e trazia o elemento negro como ativo e rebelde que lutou contra a escravização até a morte. (Silveira, 2003) e (Munanga & Gomes, 2004).

O dia 20 de novembro foi comemorado pela primeira vez em 1971, como a primeira grande homenagem a Zumbi dos Palmares, no Clube Náutico Marcílio Dias, sociedade negra de Porto Alegre, bastante visada pela ditadura militar. Desde então a data foi incorporada por vários grupos, organizações e militantes do MN pelo país e em 7 de julho de 1978 o MNU propôs o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, que passou a significar para a população negra do país como a verdadeira data que resgata o sentido político de sua luta, resistência e liberdade. Hoje o dia 20 de novembro consta na LDB como data comemorativa do calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra e Zumbi está na galeria dos heróis brasileiros. Este tema é também foi versado na alteração da LDB pela lei 10.639, no artigo 79B.

Retomando o fio da conversa sobre a inserção de história e cultura africana e afro-brasileira em secretarias estaduais e municipais, a partir de meados dos anos de 1980 várias secretarias de educação e secretarias de cultura passaram a contar com assessores para abordar a questão racial oriundos do MN e que tinham qualificações e formação para tenta influenciar as decisões nas instâncias de gestão onde se encontravam.

(...) entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante. Foram os casos das Secretarias do Estado da Educação de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. Nas administrações subseqüentes, essas assessorias foram criadas em outros estados da Federação, como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal e outros. Como praticamente em todos os casos supracitados, os assessores eram recrutados na própria comunidade negra, não surpreende que muitos vinham da militância em movimentos, em partidos ou sindicatos, e que, de certa forma, tinham algum vínculo com a academia. (Gonçalves e Silva, 2000, p.151)

De acordo com (Gonçalves, 1999) a multiplicidade de inserções destes atores permitiram interferir ao mesmo tempo em várias instâncias, mesmo que de forma pontual. Assim, a despeito das resistências enfrentadas houve certa interferência com alguns resultados

pontuais nas gestões, por meio da entrada nas secretarias, nas escolas e também na academia, mesmo que essa interferência não tenha produzido aumento de estudos sobre o tema. Aumentou o interesse pelo estudo das relações inter-raciais na escola, mas os poucos que começaram a pesquisar o tema foram na maioria os próprios negros.

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (Gonçalves e Silva, 2000, p.155).

Foram dez anos de articulação em várias frentes, as entidades do MN e do MMN também ficaram mais organizadas, foram realizados encontros políticos-acadêmicos por todo o país e assim chegou-se à década de 90, com alguma produção de conhecimento construída por parte de estudiosos oriundos dos MN e MMN e interferência nas gestões de Secretarias que junto com a pressão das organizações que durante a década de 90 levariam a aprovação de leis em outros municípios como Belém, Aracaju e São Paulo (Gonçalves e Silva, 2000).

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias como a Lei Municipal 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju, e a Lei Municipal 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. (Diretrizes Curriculares, 2004: 9)

Como vimos na introdução desta pesquisa, em 1995 o MN e MMN organizaram a Marcha Zumbi dos Palmares, marcando os 300 anos da morte do herói palmarino, foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e pela vida, com representação de movimentos sociais do país, denunciando o racismo como uma das principais causas de exclusão dos negros na sociedade brasileira quando 30 mil pessoas entregaram documentos à Presidência da República pleiteando políticas para combater a desigualdade. Durante a década de 1990 o MN e MMN ampliaram as participações em instâncias internacionais e durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001, denunciou o racismo no país e pressionou o governo brasileiro a apresentar propostas e assumir o compromisso

internacional de implementar medidas de ação afirmativa para combater o racismo e as desigualdades no Brasil (Carta de Durban, 2001).

Em 2002, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi indicada pelos MN e MMN a ocupar lugar no Conselho Nacional de Educação. A atuação da pesquisadora e especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais, articulada com a aprovação da lei 10.639/03 possibilitou a homologação do parecer que originaria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Gomes, 2004).

Depois de um ano da aprovação da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)²⁷, promoveu seminários regionais com o objetivo de iniciar e estimular a formação de profissionais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/03. Nos estados onde os seminários foram realizados, constituíram-se fóruns permanentes para acompanhamento da implementação da lei.

Porém, durante esses seminários muitos profissionais de educação e as entidades do MN e do MMN que atuavam mais incisivamente com este tema, afirmaram que a iniciativa, ainda que extremamente relevante tinha uma fragilidade, pois a lei nasceu sem uma dotação específica de verbas para proporcionar aos profissionais da educação um processo exitoso de implementação. Mas no contexto em que foi levantado, essa argumentação trouxe em seu bojo outros fatores que estavam implícitos na proposta de implementação da alteração da LDB, mais do que lei tratava-se de uma política pública que propunha mudança do pensamento hegemônico, alteridade, reconhecimento e expõe questões tácitas de políticas antirracistas que envolvem as relações raciais brasileiras: tensões sociais, econômicas e políticas.

Dessa forma, a obrigatoriedade, em todo o sistema de ensino, de conteúdos que proporcionem o conhecimento de história e cultura afro-brasileira e africana, em toda a educação básica, por um lado, exige mudanças no conteúdo curricular de todos os cursos superiores do país e, por outro lado, é uma oportunidade de uma ressignificação do país e de sua história, levando-se em conta a perspectiva daqueles considerados como o “outro”. (Silvério e Trinidad, 2012, p.908).

²⁷ Atualmente a denominação desta secretaria é Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Portanto, a implementação da LDB é uma proposta de alteração de status que podemos identificar em (Fraser, 2006) como um remédio que têm por finalidade a correção dos resultados indesejados pela reestruturação da estrutura que os produz. “Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas.” (Fraser, 2006, p. 232). E em esferas que envolvem poder, status e hierarquizações secularmente arraigadas, seja na gestão de políticas públicas ou nas práticas pedagógicas, nenhum processo de transformação vai acontecer sem obstáculos ou resistências que podem se traduzir em indisponibilização de recursos materiais ou humanos.

Diante dos enfrentamentos vislumbrados MN e o MMN então lançaram mão da lei para pressionar secretarias municipais e estaduais para formar adequadamente seus professores e, ao mesmo tempo articulou várias estratégias para fomentar o debate acerca dessa proposição junto a academia, por meio dos Neabs e a cobrança juntos às instâncias de gestão para que se definisse um planejamento para que a lei fosse implementada, além das iniciativas das próprias organizações do MN e MMN que continuaram em atividade durante todo o processo. Aos poucos, algumas ações começaram a ser desenvolvidas neste contexto, o que não se traduziria em sua implementação efetiva em curto ou médio prazo.

Várias dessas experiências, muitas vezes iniciativas isoladas ou em poucos casos com suporte do poder público e mais frequentemente com a parceria dos movimentos sociais, que mais uma vez tomaram para si o trabalho de provar que é possível promover uma educação antirracista. Um exemplo mais conhecido de uma dessas ações na cidade de São Paulo é o caso do “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”, que é realizado desde 2002 e sempre apresenta as iniciativas durante os seminários que tematizam os “Desafios das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial”. O prêmio e os seminários são iniciativas da organização não governamental Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT.

Junto a esse processo coletivo e colaborativo de se pensar a implementação dessa nova demanda da LDB, também foram articuladas ações mais incisivas, provocações simultâneas foram encaminhadas ao Ministério Público de vários estados e municípios para cobrar das secretarias de educação e também de escolas o cumprimento do dispositivo. Uma das intenções dessa ação era fazer com que a lei fosse cumprida e outra era saber com que tipo de abordagem o tema era tratado. Parte das instâncias cobradas prepararam relatórios com a lista de suas ações para atender ao chamado do Ministério Público.

2.2 O que disse a mídia impressa

A agenda governamental tem uma influência incisiva na cobertura jornalística, principalmente quando envolve temas que provocam debate na sociedade. Como dissemos anteriormente, no período de promulgação da alteração da LDB, a sociedade brasileira estava imersa no debate sobre a reforma universitária e o *fantasma* das cotas nas universidades e esse contexto também ficou documentado nos textos veiculados pelo jornalismo impresso no período.

Uma busca realizada sobre o que foi publicado entre os anos de 2003 a 2005²⁸ em jornais e revistas de maior circulação no país, com as palavras chaves: negro, educação, história, étnico-racial e afro-brasileira, gerou um o levantamento de 199 textos sobre educação relacionados ao tema étnico-racial. Desse universo, a questão das cotas foi o tema mais pautado pelos jornalistas, 107 das matérias, 53,77% do total, falaram especificamente sobre cotas²⁹. Uma parcela de 63 matérias, representando 31,66% dos textos, foi dedicada à cobertura da implementação da lei 10.639/03 e as 29 restantes, cerca de 14,57%, trataram de temas variados como ações afirmativas e diversidade. A maioria das matérias foi publicada no ano de 2004, possivelmente em função da realização dos fóruns regionais, organizados para a discussão de vários aspectos relativos à introdução do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, como formação de professores, produção de material didático, entre outros.

A maioria das 63 matérias veiculadas sobre a alteração da LDB foi vinculada ao debate sobre a política de cotas, em geral as abordagens sobre o estudo de história e cultura afro-brasileira quase não foram aprofundadas, ao contrário do que se fez com as matérias sobre cotas. Em geral, também ao contrário do que aconteceu em relação à questão das cotas, os textos tinham caráter informativo, sendo localizado apenas um editorial e quatro matérias assinadas³⁰, portanto não se tratou de um assunto relevante para a imprensa tradicional naquela conjuntura.

²⁸ Monitoria de mídia realizada para produção de monografia. (Portella, 2005)

²⁹ A palavra cotas não foi listada como palavra chave na busca realizada nos bancos de dados e ainda assim um grande número de matérias com essa temática predominou o resultado da busca. Esse fato converge com as indicações de estudos anteriores, que cotas é o assunto mais pautado quando relaciona o tema educação com a população negra.

³⁰ No jornalismo estas características são indicadoras do prestígio do fato para as empresas de comunicação, que são controladas pelos mesmos grupos desde os primórdios da imprensa brasileira e é um dos principais segmentos opositores das medidas de ações afirmativas no país.

Alguns textos veicularam informações equivocadas, dizendo que se tratava de uma disciplina, ou induzindo as pessoas acharem que era uma lei de âmbito estadual ou municipal, ou que seria aplicada exclusivamente no curso de História, e mesmo após a publicação do Parecer e das Diretrizes Curriculares também foram publicadas matérias com informações como a do *Jornal de Santa Catarina*, em 2 de fevereiro de 2003, quando se escreve no último parágrafo do texto “Sem prazo para a implantação, a lei ainda não entrou em discussão no Conselho Nacional de Educação”. Na verdade, a questão é discutida pelo órgão desde 2002, as diretrizes para o ensino da temática são originárias de uma indicação do CNE em junho de 2002, para que fosse preparado o documento com as orientações para prática de uma educação que contemplassem a diversidade racial e cultural.

Houve melhoria na qualidade da informação no ano de 2004, período em que a muitas matérias foram elaboradas com diversidade de fontes. Diferentemente da ausência percebida no ano anterior, em 2004 foram publicados quatro artigos assinados por especialistas da área jurídica e da educação que trazem reflexões sobre a lei e sua implementação cotidiana.

A agenda governamental, também nos âmbitos municipais e estaduais, foi o principal mote para cobertura sobre o tema neste período, acontecimentos como a inauguração de escola, videoconferências, seminários, concursos para produção de publicações e a realização dos fóruns regionais, principalmente no mês de setembro quando o evento ocorreu em Brasília, serviram de gancho para uma parcela significativa das publicações que tinham a lei 10.639/03 como assunto. Sem o estímulo dos fóruns regionais organizados pelo MEC, que aconteceram durante o ano anterior, em 2005 a quantidade de matérias publicadas voltou a diminuir e quase todas elas foram veiculadas em jornais e revistas de circulação na região norte e nordeste do país.

Ainda que nas últimas décadas estejamos na era da informação eletrônica e da ciberinformação, como a mídia impressa tradicional (ou empresarial) também faz uso das ferramentas eletrônicas para disseminar seu trabalho e ideias, a análise do discurso apresentado neste universo pode demonstrar para onde se quer direcionar as atenções e opiniões da sociedade ou influir no imaginário coletivo. Como aconteceu quando se deu total visibilidade ao debate sobre as cotas e quase não houve cobertura sobre a alteração da LDB ou na veiculação de informações imprecisas quanto a implementação de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino do país.

2.3 Produções e disseminações de conhecimento

O percurso que levou a alteração da LDB não ficou restrito as esferas legais e políticas, durante os anos 80 e 90, houve a qualificação de quadros de intelectuais negros e negras, integrantes dos MN e MMN ou a eles ligados, que estavam nas universidades por todo o país. Ainda que o número desses acadêmicos não fosse alto, essa presença provocou reflexos na produção acadêmica. Tais impactos podem ser verificados pela organização de novos espaços de diálogo, trocas de experiências e apresentação das produções desses novos atores das universidades brasileiras.

Estes lugares foram construídos em função da demanda por espaço por parte dos estudiosos das temáticas sobre a população negra, que entendiam não encontrar o acolhimento necessário ou em muitas vezes terem que enfrentar a desqualificação e falta de diálogo sobre seus trabalhos em encontros já realizados pela academia (Santos, 2007). Como resultados dessa urgência temos hoje em dia os Congressos de Pesquisadores Negros (COPENEs) e o Grupo de Trabalho 21, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). De acordo com os pesquisadores da questão racial, o COPENE e o GT 21 da Anped podem ser considerados as ‘vitrines’ sobre o que é pesquisado sobre a questão racial no país.

COPENE

Como vimos anteriormente, durante as décadas de 1980 e 1990 foram organizados vários encontros político-acadêmicos que resultaram na realização do I Congresso de Pesquisadores Negros,³¹ na organização da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, (ABPN)³² e na criação da rede nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) ou Consórcio de NEABs.

Um marco para a produção de conhecimento em 1989 foi a realização do I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas: “*A Produção do Saber e suas Especificidades*”. Por três dias, de 21 a 23 de setembro intelectuais de vários estados brasileiros se reuniram na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus de Marília. O encontro proporcionou a visualização da produção acadêmica de pesquisadores negros sobre a temática da população negra; maior contato entre docentes, pesquisadores e pós-graduandos negros das diversas instituições paulistas; garantir a inserção da problemática racial na redemocratização do

³¹ www.copene.org.br

³² www.abpn.org.br

espaço universitário e o intercâmbio e inclusão de temas que resgatassem as origens africanas e a atuação dos negros enquanto agentes sociais.

A partir dessa iniciativa, foram realizadas muitas discussões pertinentes entre diferentes pesquisadores e pesquisadoras negras, ficou consensuada a organização de um Congresso onde pudessem se reunir educadores, militantes, pesquisadores e demais envolvidos com a questão racial. E em 2000 aconteceu o I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, COPENE (22 a 25 de novembro), em Recife. Este congresso contou com a presença de aproximadamente 320 pesquisadores de diversas regiões do país e também participantes estrangeiros. Foram apresentadas produções nas áreas de educação, saúde, história, sociologia e antropologia.

De acordo com os organizadores do congresso, foi relevante observar a diversidade, o crescimento numérico e a qualidade da produção. E também a persistência de barreiras e a ausência de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos pesquisadores negros. O que sugere haver divergências no interesse e na agenda de pesquisadores brancos e afrodescendentes. O resultado do primeiro Congresso também foi preponderante para que no II COPENE, (25 a 29 de agosto de 2002) em São Carlos - São Paulo, fosse constituída a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) (não restringindo a participação de pesquisadores não negros).

O principal objetivo da ABPN é congregar e fortalecer laços entre pesquisadores que tratem da problemática racial, direta ou indiretamente, ou se identifiquem com os problemas que afetam a população negra e, principalmente, estejam interessados em seu equacionamento não apenas teórico. No II COPENE participaram, aproximadamente, 450 pesquisadores e já transpareceram na produção os efeitos das mudanças sociais ocorridas na década de 90 na agenda das entidades do movimento negro brasileiro, na medida em que os negros, dentro e fora das universidades, passam a questionar o poder de nomeação, classificação e hierarquização do seu outro.

O III COPENE “Pesquisa Social e Ações Afirmativas para Afrodescendentes”, foi em São Luís do Maranhão, (06 e 10 de setembro de 2004), momento de intensificação do debate a respeito das ações afirmativas em função da adoção de cotas para negros em algumas universidades como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB). O Congresso obteve 600 inscrições e participação de aproximadamente 1000 pessoas - entre

negros, brancos e indígenas além da presença de órgãos federais governamentais: SEPPIR , SECADI e Fundação Palmares, indicando apoio para agenda. Ao final concluiu-se apoio foi parcial e muito aquém das expectativas.

O IV COPENE “O Brasil Negro e Suas Africanidades: Produção e Transmissão de Conhecimentos”, em Salvador - Bahia (13 e 16 de setembro de 2006), teve 1200 participantes entre docentes e discentes, pesquisadoras e pesquisadores de várias universidades brasileiras, mestres populares, detentores de conhecimento, mas não necessariamente portadores de títulos acadêmicos - interessados pela temática das relações étnico-raciais que atuaram em 8 Simpósios Temáticos foram assim distribuídos: 1. Ciência, Tecnologia e Sociedade da informação; 2. Ações Afirmativas e Movimentos Sociais; 3. Educação, Gênero e Diversidade; 4. Cultura, Memória e História das Populações Negras; 5. Artes, Literatura e Linguagens; 6. Comunidades Tradicionais, Religiosidades e Territorialidades; 7. África e Africanidades na Diáspora e 8. Direitos Humanos e Saúde da População Negra.

O V encontro “Pensamento Negro e Antirracismo: Diferenciações e Percursos”, (29 de julho a 1 de agosto, 2008) em Goiânia, reuniu 1300 participantes e atendeu a necessidade de contínua reflexão acerca da produção de intelectuais negros(as) em grande parte “invisíveis” na ciência brasileira e nas sociedades científicas, ainda que tenhamos indivíduos de renome internacional. O tema foi escolhido por permitir um horizonte transnacional e comportar variações e divergências dentro de uma unidade de construção de uma representação negra plural no Brasil e no mundo, por sua vez, exigia uma multiplicidade de interpretações e intervenções visando sua eliminação.

O VI COPENE “Afro-Diáspora, Saberes Pós-Coloniais, Poderes e Movimentos Sociais” aconteceu no Rio de Janeiro (dias 26 a 29 de julho de 2010), pretendeu apresentar e discutir os processos de produção/difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas Diásporas Africanas. A escolha dessa temática foi fundamental no sentido de levar em consideração a conjuntura brasileira daquele momento, relativa a Lei Federal n.º 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, a implementação de Políticas de Ações Afirmativas, a luta pela aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e do Projeto de Cotas para Negros nas Universidades pelo Congresso Nacional, o que implicava na exigência e na urgência de ampliar o campo de discussão e produção de conhecimentos sobre as populações negras. Esta edição do Congresso envolveu aproximadamente 2000 participantes.

O VII Congresso “Os desafios da luta antirracista do século XXI”, (16 a 20 de julho de 2012), em Florianópolis, Santa Catarina, contou com aproximadamente 1.000 participantes, que discutiram sobre os processos de produção e difusão de conhecimentos ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas mais diversas esferas institucionais e áreas do conhecimento. Foram organizados 15 Simpósios Temáticos: 1 - Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade; 2 – Processos Identificatórios, Relações Raciais e Educação Escolar; 3 - Construção de Identidade Negra no Brasil; 4 - Violência e Questão Racial: Desafios para as Políticas de Direitos Humanos no Século XXI; 5 - Infância Negra, Educação: Desafios e Possibilidades de Igualdade Racial no Brasil; 6 - Educação e Africanidades: Trilhas, Desafios e Possibilidades; 7 - Relações Étnico-Raciais nos Currículos da Educação Básica; 8 - Literatura e outras expressões artísticas afro-diaspóricas; 9 – Representação do negro, entre afirmação e silenciamento; 10 – Memória, Patrimônio e Identidade Negra; 11 – Cultura e História da África e da Diáspora: novas perspectivas historiográficas no Brasil; 12 – Movimentos Sociais Negros; 13 – Poder, cultura e política na perspectiva das Relações Étnico-Raciais; 14 – Políticas públicas de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; 15 – Raça, Poder e Desenvolvimento.

A programação desta versão, incorporou três eventos simultâneos, o II Seminário Internacional de Pesquisadores/as Negros/as; o I Seminário de Iniciação Científica da ABPN, e o I Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Saúde da População Negra que comportaram 04 conferências, 15 simpósios temáticos, 25 mesas redondas, 300 trabalhos de comunicações livres, 46 pôsteres de iniciação científica, 19 minicursos e oficinas, além de uma intensa programação artístico-cultural.

No levantamento sobre negro e educação na distribuição das produções apresentadas no Congresso a partir de 2003 (Silvério, 2003), foi observado por meio da análise dos resumos dos trabalhos apresentados na área de educação do IV e do V Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, que uma parcela significativa desses trabalhos foi dedicada à abordagem de vários aspectos da aplicabilidade da LDB/10.639/03.

Em primeira análise que efetuamos no caderno de resumos dos trabalhos aprovados para serem apresentados no VII Copene, observamos que 288 pesquisas foram distribuídas nos 15 simpósios, sendo que 4 destes foram dedicados para a educação e questão racial e 1 especificamente para políticas públicas de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Das 288 pesquisas, 152 trabalhos publicados no caderno de resumos, ou seja, mais da metade dos aprovados, são pesquisas da área da educação. Neste universo, 22 trabalhos foram para o simpósio Processos Identificatórios, Relações Raciais e Educação Escolar, 21 foram para Infância Negra e Educação, 22 para Educação e Africanidades, 32 para Relações Raciais no Currículo da Educação Básica e 14 em Políticas Públicas de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, 9 em Raça, Poder e Desenvolvimento e 32 pesquisas sobre educação foram inscritas nos 10 eixos restantes.

Esse panorama é bastante interessante quando pensamos no levantamento realizado por Régis (2009) sobre relações étnico-raciais e currículo no banco de teses e dissertações da Capes entre 1987 e 2006. No primeiro mapeamento que fez nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação nas pesquisas que tiveram como tema educação e relações raciais, Régis levantou 187 pesquisas para esse tema em um intervalo de 9 anos.

Régis privilegiou aprofundar sua discussão somente nos trabalhos centralizados em relações étnico-raciais e currículo, mas na leitura dos resumos das pesquisas percebeu a variedade de temas abordados.

Elas versam sobre diferentes aspectos: o acesso ao ensino superior através das ações afirmativas, na modalidade cotas; pesquisas sobre os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes e sua relação com o ingresso no ensino superior, relacionadas às discussões sobre ações afirmativas; os conhecimentos, valores e normas veiculados nos currículos escolares a partir do referencial euro-ocidental hegemônico considerado como legítimo e valioso; as relações interpessoais no cotidiano escolar, fortemente marcadas por estereótipos, pelo preconceito racial e discriminação racial; reflexão sobre o processo de escolarização dos negros e como isso interfere em sua trajetória de vida e na construção de sua identidade etnicorracial; as práticas educativas realizadas pelas organizações da sociedade civil, entidades do movimento negro, núcleos culturais da população negra e práticas religiosas em irmandades e em religiões de matriz africana, como o Candomblé. (Régis, 2009, p.30-31)

A observação da evolução na quantidade e na abordagem das temáticas sobre a LDB/10.639/03 nos trabalhos apresentados, tanto nos VI e VII Congresso de Pesquisadores Negros no Rio de Janeiro em 2010 e em Florianópolis em 2012, quanto em recentes levantamentos bibliográficos sobre negro e educação e em análises de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação sobre educação e relações raciais, indicam que a produção da temática voltada para as relações raciais é foco de investigações em vários centros de pesquisas e vem sendo ampliada nas últimas décadas. Mas esta ampliação ainda é

tímida, se for analisada no escopo de todas as produções acadêmicas realizadas no campo da educação, e está longe de esgotar o tema e de se traduzir em mudanças nas práticas e nas relações cotidianas das escolas.

GT 21

Desde o ano de 1996, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), contou com a presença de intelectuais pesquisadores da temática étnico-racial e indígena, que demandavam outro lugar para a discussão e debate sobre relações étnico-raciais e educação no interior da Associação, nas suas produções, pesquisas e posicionamentos político-acadêmicos. “Muito embora houvesse receptividade dos diferentes GTs aos pesquisadores da área de Relações Raciais e Educação dos Afro-brasileiros, as questões de interesse particular da educação dos afro-brasileiros não eram prioridade desses GTs” (SISS. & OLIVEIRA, 2012, p. 2)³³.

Após a análise dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped e a comprovação de que havia uma quantidade significativa de pesquisas e era crescente o número de trabalhos inscritos sobre Relações Raciais e Negro e Educação, em 2002, durante a 25ª Reunião Anual da Anped, foi possível instituir o Grupo de Estudos 21 (GE 21), “GE Relações Raciais/Étnicas e Educação”, fundado no âmbito da Anped no ano anterior pelo grupo de pesquisadores da área de Relações Raciais e Educação dos Afro-brasileiros. “Sua fundação foi precedida de amplos debates, congregando a maioria significativa dos pesquisadores dessa área, presentes naquela reunião.” (SISS & OLIVEIRA, 2012, p. 10). Dois anos depois o Grupo seria transformado em Grupo de Trabalho 21 (GT, 21).

Concomitantemente a ação dos pesquisadores nas reuniões da Anped, em 1998 iniciou-se a articulação da parceria acadêmica entre Ação Educativa e Anped para a realização do Concurso Negro e Educação³⁴. Uma proposta elaborada para suprir algumas lacunas de pesquisa sobre o tema, incentivar e apoiar pesquisadores iniciantes e estimular a criação de linhas de pesquisa (Silva e Pinto, 2001). Em quatro edições, entre os anos de 1999 e 2006 o Concurso destinou dotações de bolsas e colaborou significativamente para ampliar a produção de conhecimento na temática de relações raciais (Portella, 2006), (Silva e Pinto, 2001) e (SISS & Oliveira, 2012).

³³ Em precioso trabalho encomendado (Siss & Oliveira, 2012) relatam de forma brilhante a trajetória do GT 21.

³⁴ O Concurso Negro e Educação recebeu apoio financeiro da Fundação Ford.

A cada edição do concurso o grupo de pesquisadores iniciantes selecionados receberam acompanhamento e avaliação durante um período de 18 meses para a execução de seus projetos. A primeira edição, realizada entre 1999 e 2000 recebeu 172 propostas e entre estas 10 foram contempladas, na segunda edição foram selecionados 15 projetos, a terceira recebeu 216 propostas e selecionou 20 e a quarta e última edição recebeu 219 projetos de pesquisa e selecionou 16. O Concurso Negro e Educação também apoiou 6 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) com taxas de bancada (Portella,2006).

Na avaliação final do Concurso, concluiu-se que ele foi um programa de ação afirmativa que contribuiu para ampliar o quadro de pesquisadores da área negro e educação e de forma singular cobriu uma lacuna de fomento a pesquisa, visto que na maioria dos casos as pesquisas dessas pessoas dificilmente seriam desenvolvidas, pois além de incluir pessoas com idade mais avançada que não recebem apoio do sistema convencional de fomento à pesquisa, o tema do Concurso também é marginal na academia, o que igualmente colabora para impedir o acesso ao fomento de pesquisa.

Quadro 1 -Quadro Resumo do Concurso Negro e Educação

Título: Concurso Negro e Educação	
Ano de início: 1999	Ano de encerramento: 2006
Membros da comissão organizadora: Iolanda Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Maria Malta Campos, Regina Pahim Pinto, Sergio Haddad, Nilda Alves, Marcia Ângela Aguiar, Raquel de Oliveira.	
Comissão de acompanhamento e avaliação: Henrique Cunha Junior, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Maria Lucia Rodrigues Muller, Maria José Palmeira, Moises de Melo Santana, Regina Maria Leite Garcia.	
Secretaria Executiva: Ana Lucia Silva e Souza, Maria Clara Di Pierro, Suelaine Carneiro.	
Fonte de Financiamento: Fundação Ford.	
Resumo: Organizado pela Ação Educativa e a ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, o Concurso Negro e Educação teve como objetivo incentivar a produção de conhecimento em educação voltada para a temática das relações raciais. Em quatro edições, apoiou 61 estudantes na realização de suas pesquisas relacionadas à temática, além de 6 núcleos de estudos afro-brasileiros com taxas de bancada. Além das bolsas, os pesquisadores receberam orientação de especialistas, participaram de seminários para aperfeiçoamento metodológico e debates. As pesquisas realizadas a cada edição foram divulgadas por meio de coletâneas de artigos publicadas na forma de livro. Uma avaliação da implantação do Concurso foi realizada em 2006 conduzida pela própria equipe de coordenação e uma avaliação de impacto, sob responsabilidade de consultor externo.	

Fonte: Site da Ação Educativa www.acaoeducativa.org.br acesso em 25/10/2011

Segundo a avaliação, o Concurso Negro e Educação contribuiu para ampliar a discussão de referências teóricas e metodológicas e a difusão de conhecimento para a temática negro e educação e a consolidação de uma comunidade de pesquisadores interessados no tema. Essa afirmação foi baseada na trajetória acadêmica dos bolsistas, visto que 64% dos graduados, após participarem do Concurso foram para a pós-graduação, 50% se integraram a grupos de pesquisa, 25% procuraram os Neabs e 14% foram para outros espaços acadêmicos.

Ainda de acordo com o relatório, entre os bolsistas que responderam a entrevista 64% participaram dos eventos da Anped, 43% participaram de atividades da ABPN e 46% participaram de outros espaços acadêmicos. Durante a permanência dessas pessoas como bolsistas do concurso foram apresentados 50 trabalhos em reuniões e congressos. O relatório de avaliação fez recomendação de que se buscasse financiamento para que houvesse outras edições do Concurso Negro e Educação, visto que essa experiência teve escopo para atender apenas 9% dos inscritos ao longo das 4 edições.

Outra iniciativa que contribuiu para a criação do GT21 foi o Programa Políticas da Cor (PPCOR), realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, que por meio do Concurso Cor no Ensino Superior que durante a sua primeira fase, entre os anos de 2001 e 2004, selecionou e acompanhou 27 projetos de ingressantes negros na Universidade Estadual do Rio de Janeiro para promover e ampliar as possibilidades não só de acesso, mas também de permanência destes alunos na Universidade, oportunizando aos bolsistas negros graduandos dos cursos de licenciatura a participarem da Anped, como parte da sua formação política (SISS & Oliveira, 2012).

A segunda fase do PPCOR durou 30 meses e foi pensada para promover a institucionalização de ações afirmativas nas universidades brasileiras por meio de proposição de conhecimentos, estratégias e modelos de intervenção com constituição de sistemas de acompanhamento, mudanças curriculares e atividades de sensibilização da comunidade interna. Nessa fase o PPCOR atuou em rede composta pelos integrantes do programa e mais 10 pesquisadores nacionalmente reconhecidos pela intervenção no campo das relações raciais e ações afirmativas em educação, assim a Rede incidiu em vários estados, como Tocantins, Amapá, Mato Grosso, Maranhão, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, etc.

De 2003 a 2007 o PPCOR coordenou e produziu um conjunto de estudos e publicações formando a Coleção PPCor que foram divididos em quatro grupos: Coleções do

Programa Políticas da Cor, Coleção Políticas da Cor, Coleção Cultura Negra e Identidade, Série Ensaios e Pesquisas do PPCor e Série Dados e Debates. Na mesma fase os integrantes da Rede PPCor participaram de oficinas e sessões temáticas organizadas pelo PPCOR em fóruns como os encontros da ANPED, ANPOCS, ABA, ABEP, Congresso de Pesquisadores Negros entre outros.

Portanto, o GT21 emerge, portanto no âmbito de extensão deste contexto, como um dos espaços destinados à consolidação da formação dos bolsistas e egressos da confluência de iniciativas como O Concurso Negro e Educação e o Programa Políticas da Cor.

Programa Bolsa IFP

O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program - IFP), entre 2001 e 2010, ofereceu bolsas de estudos para mulheres e homens, com potencial de liderança em seus campos de atuação, para terem acesso à pós-graduação. O Programa foi criado em 2000 teve como finalidade colaborar para promover desenvolvimento, justiça econômica e social nos 22 países e territórios em que foi implantado na África, América Latina, Ásia, Oriente Médio e Rússia, locais onde a Fundação Ford atua. As implantações foram realizadas em parceria com instituições locais. A prioridade do IFP era candidatos provenientes de grupos que, sistematicamente, tiveram acesso restrito ao ensino superior.

O Programa foi introduzido no Brasil em 2001, após estudo preliminar encomendado pelo Escritório do Brasil da Fundação Ford aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Marco Antonio Rocha (Fulbright do Brasil), que indicaram a Fundação Carlos Chagas (FCC) como instituição brasileira a ser parceira do International Fellowships Program (IFP) e responsável pela coordenação do programa no Brasil.

No Brasil, o Programa destinou suas bolsas, prioritariamente, a pessoas negras ou indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, ou provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Entre 2002 e 2009 foram realizadas oito seleções, a cada ano, o IFP ofereceu em torno de 40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), tendo sido concedidas 343 bolsas. A última seleção ocorreu em 2009, quando se encerrou a etapa de comissão de novas bolsas.

Os bolsistas selecionados tinham como compromisso ingressar em programas de Pós-Graduação brasileiros credenciados pela CAPES, de acordo com a FCC, foram registradas poucas perdas por desistência, reprovação acadêmica ou descumprimento de regras contratuais. Em diversos países em que o IFP foi implantado, foram constituídas organizações nacionais de ex-bolsistas IFP, com perspectivas de articulação internacional, nesse sentido Brasil, foi criada, em junho de 2008, a Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores pela Justiça Social - ABRAPPS.

Assim como nas experiências relatadas anteriormente, os pesquisadores apoiados pelo IFP engrossaram fileiras na participação de congressos e núcleos de pesquisa e atuação política e acadêmica que se dedicam ao campo das relações raciais e demais questões que tocam o universo da população negra. Parte da produção realizadas pelos egressos do Programa IFP pode ser verificada nas coletâneas de textos publicadas pela FCC.

Portanto, observando esse processo de construção e ocupação de espaços e o número crescente de reflexão e debate por intelectuais negros e não negros que se dedicam a estas questões, concordamos com o posicionamento de Gomes quando diz que hoje podemos afirmar que as relações étnico-raciais ocupam um lugar relevante e de visibilidade nas preocupações acadêmicas e políticas (Gomes, 2012), porém assim como outros pesquisadores e autores também reconhecemos que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas nesse campo de estudos.

2.4. Agenda política

Como observamos em vários momentos ao longo desta pesquisa, as atuações articuladas pelo MN e MMN, independente das diversas origens ou orientações e metodologias ou ações que configuram os vários segmentos que compõem o movimento social negro, sempre tiveram pontos de convergências coletivas, como é o caso da agenda para o campo da educação. Seguindo esta orientação, é que se incidiu na esfera político-governamental e se fez pressão a fim de pautar a agenda dos governos em todos os âmbitos do local ao federal, até chegar a alteração da LDB, em 9 de janeiro de 2003 e igualmente ao estabelecimento de órgãos que representassem essa e outras demandas da população negra, como a Seppir em 2003, e da Coordenação de Diversidade e Inclusão da Secad³⁵ em 2004.

³⁵ Atual Secadi.

A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada pelo governo federal no dia 21 de março de 2003, no Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, com status de Ministério, representou a materialização de uma reivindicação histórica do movimento negro para pautar a questão racial nas políticas públicas do país. Com a criação da Seppir, objetivou-se o reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro e o estabelecimento de iniciativas contra as desigualdades raciais no país por meio de inclusão de planejamento e metas na gestão governamental no âmbito federal. A Seppir é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. (PNI/DCN-ERER, 2009), (Silvério & Trinidad, 2012).

A Secad, criada no MEC oficialmente em julho de 2004, reúne temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A criação da Secad marcou a valorização da diversidade da população brasileira, por meio da formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania (Silvério & Trinidad, 2012), e para a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão³⁶ coube a proposição, coordenação e acompanhamento da pauta das questões raciais na educação e principalmente dos assuntos e ações do MEC inerentes a implementação da LDB alterada.

Em 2005 foi instituída a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o cumprimento da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo Oficial no também no âmbito do Ministério da Educação.

As coordenações dessas instâncias quase sempre foram indicadas após consulta às lideranças do MN, estudiosos e pessoas ligadas às questões negras. Assim a partir da atuação dessas pessoas na Secad e em ocasiões de parceria entre Secad e Seppir, mesmo em face aos enfrentamentos e fragilizações nas estruturas as quais estavam inseridas³⁷, foram realizadas ações que levantaram o debate e alavancaram os passos iniciais da implementação da LDB

³⁶ Após a reestruturação Coordenação Geral Educação para as Relações Étnico-Raciais, durante o percurso para a construção dessa pesquisa, nos pareceu que na atual gestão os temas dessa coordenação estão bastante invisibilizados, uma boa referencia para esta conclusão é a análise de prioridades em destaque no site da Secadi.

³⁷ As atas das reuniões da Cadara, os relatórios das gestões da Seppir demonstram as resistências e os embates enfrentados pelas gestões e as equipes técnicas.

alterada, como em 2004/2005, que foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre poder público e sociedade civil, divulgar e discutir as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Destes espaços foram criados 16 Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial. Essa indução proporcionou a criação, no âmbito de secretarias de educação de estados e municípios, com intenção de se estabelecer interlocução entre a sociedade civil e o poder público e ainda funcionar como instrumento de controle social das políticas públicas para a educação e relações raciais. Ao longo do tempo parte dos Fóruns se desarticularam, alguns voltaram a se compor no processo de elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para ERER.

Seguiram essa iniciativa, outras ações como o Programa Cultura Afro, entre 2005 2006, que prestou assistência financeira para formação de professores e material didático na temática no âmbito da Educação Básica (Ensino Fundamental), mas alcançou apenas os municípios das capitais brasileiras, Distrito Federal e os municípios que possuíam Órgãos de Promoção de Igualdade Racial (FIPPIR), reconhecidos pela SEPPIR; entre 2006 e 2007 a formação continuada de professores a distância, realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB, e História da Cultura Afro-brasileira e Africana, para professores da rede pública e entre 2007 e 2008 pelo Programa Uniafro, em cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização desenvolvidos pelos Neabs. A partir do ano de 2008, a formação a distância para a temática está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona na Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC). A edição de publicações, como a *Coleção Educação para Todos*, dos quais seis são dedicados à implementação da LDB alterada, o livro *Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais*, entre outros³⁸.

Do conjunto de proposições, vamos tomar também o processo de construção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir de novembro de 2007. Neste ano, as avaliações da Secad concluíram que a implementação das DCNs ERER precisavam ganhar escala e amplitude para alcançar a demanda por formação de profissionais de educação e de material didático para este fim.

³⁸ As publicações estão disponíveis para download no portal do MEC na área de publicações da Secadi.

A partir desta avaliação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) em parceria com a UNESCO, convidou Universidades, sociedade civil organizada, organizações do movimento negro, educadores e gestores em instâncias municipal, estadual e federal ativamente envolvidos com o tema, para verificar as várias situações e condições da implementação da Lei 10.639/03, com base nas ações desenvolvidas por seus diferentes atores.

Em 2007, avaliações realizadas pela SECAD/MEC verificaram que a implementação das DCN's da Educação das Relações Etnicorraciais precisava ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática. Para corroborar e socializar essas constatações iniciais, em novembro de 2007, o MEC, em parceria com a UNESCO, realizou oficina para avaliar a implementação da Lei 10639/03, (MEC/SEPPPIR, 2009, p 25).

A constatação do grupo foi que existiam várias ações em andamento espalhadas pelo país, muitas delas ainda eram iniciativas que não estavam institucionalizadas nem pela escola e nem pela gestão pública, assim como outras que eram incentivadas pelo poder público local e não tinham articulação com as esferas estaduais e nacional.

Este mesmo grupo ainda explicitou a existência de uma lacuna na definição de estratégias para implementação da lei e também no mapeamento, no monitoramento e avaliação das iniciativas já existentes. Uma preocupação comum entre os pesquisadores do tema e demais participantes da oficina foi sobre a importância da contribuição de toda a sociedade brasileira para que as mudanças propostas pela alteração da LDB não se perdessem no campo dos discursos sem as efetivas ações necessárias para serem colocadas em prática, a partir dessa preocupação expressa na entrega da avaliação para o então Ministro da Educação Fernando Haddad, o MEC instituiu o GTI encarregado de conduzir um documento referencia para elaboração do plano.

(...) documento entregue ao Ministro Fernando Haddad no dia 18 de dezembro de 2007. O resultado imediato foi a instituição, por meio da Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPPIR de 20 de Maio de 2008, do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI – com o objetivo de elaborar o Documento Referência que serviria de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais. (MEC/SEPPPIR, 2009, p 25)

O Documento Referência foi submetido à consulta e contribuição popular e governamental³⁹ em seis encontros de trabalho chamados de Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, realizados nas 5 Regiões do Brasil, nas cidades de Belém/PA; Cuiabá/MT; Vitória/ES; Curitiba/PR; São Luís/MA e Aracaju/SE. A proposta de plano desejada pela sociedade civil foi entregue ao Ministro da Educação por representantes do GTI, em 20 de novembro de 2008.

Tal proposta foi alterada pelo governo, principalmente em relação às metas e prazos estabelecidos para os próprio governo e transformado em um documento chamado de *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*. Ainda assim, o documento foi a principal referência para a construção do plano ao estabelecer e direcionar os eixos temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas. Nesse sentido concordamos com a colocação de Silvério e Trinidad.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciadas pelo documento *Contribuições para a Implementação da Lei n. 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei n. 10.639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir do surgimento da Secad, em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Cabe aqui registrar a participação estratégica do Setor de Educação da Unesco do Brasil, do movimento negro, além de intelectuais e ativistas da causa antirracista. (Silvério e Trinidad, 2012, p 910).

Outra iniciativa gerada a partir do workshop de 2007 foi a *Pesquisa Práticas Pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva da Lei 10639*, financiada pela SECAD/MEC e UNESCO e desenvolvida sob a coordenação da prof^a Dr^a

³⁹ Movimento Negro, ONGs, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; CAPES; INEP; FNDE; SEPIIR; FIPPIR; Fundação Cultural Palmares; CADARA; Movimento negro brasileiro; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Ministérios Públicos Estaduais e Municipais; Fóruns de Educação e Diversidade; CONSED; UNDIME; UNCME; unidades escolares; Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

Nilma Lino Gomes, pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – FAE, Programa Ações Afirmativas na UFMG, com o objetivo de mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas de acordo com a Lei 10639/03, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação desta Lei em nível nacional em consonância com o Plano Nacional. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2009, mas devido aos processos institucionais dos parceiros e proponentes da pesquisa, os resultados só foram oficialmente disponibilizados pelo MEC e pela Unesco em 2012. Os resultados da pesquisa foram publicados na Coleção Educação Para Todos⁴⁰.

O estudo é uma valiosa colaboração para a reflexão sobre as relações raciais nos sistemas de ensino e nas escolas. Chama atenção para o baixo número e a demora de retorno das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (a SME de São Paulo não fez parte da pesquisa) em responder à pesquisa, verifica que entre o perfil dos gestores à frente das Secretarias de Educação são poucos os secretários que se identificam como negros, demonstra que continua recorrente a justificativa, por parte das Secretarias que não tem ação específica para este tema, que as desigualdades podem ser resolvidas com medidas universalistas. Entre as dificuldades descritas para adotar medidas de execução da lei está a alegação de falta de recursos e falta de informação, mas a análise de dados indica que na realidade estas justificativas podem significar falta de empenho por parte das Secretarias em assumir a responsabilidade com relação a LDB alterada. (Gomes, org. 2012).

Em relação às escolas, atendendo ao objetivo do estudo de mapear as práticas exitosas, tornou-se cenário privilegiado, visto que as escolas que de alguma forma adotam esse conteúdo. Foram indicadas pelo CEERT, mencionado anteriormente nesse estudo em função do prêmio Educar para a Igualdade Racial, pelos Neabs e pelas secretarias de educação. Há a identificação de valorização e legitimação das iniciativas assumidas de forma isolada por vários docentes nas escolas, bem como identificação de desenvolvimento de ações em campos disciplinares em outras escolas. Existem localidades em que foi inserida disciplina específica por meio de decreto e muitas vezes seu atendimento acontece de forma burocrática, sem diálogo com a comunidade, o que produz e reforça conflitos. (idem)

No geral a avaliação da pesquisa é que existem avanços neste processo, mas ainda trata-se de uma fase de implantação, ou seja, de inserção da temática tanto nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação quanto nos sistemas de ensino, e que ainda existe uma

⁴⁰ http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf disponível para download, acesso em 03/06/2014.

longa distancia até a real execução do PNI DCNs ERER e a efetiva implementação do artigo 26A da LDB. As conclusões da pesquisa vão de encontro à série de avaliações realizadas ao longo do ano de 2013 sobre a avaliação dos 10 anos da lei 10.639/03.

Foram encontros e seminários em universidades, nas organizações do MN e MMN Câmara de Vereadores, entre outros, está colocada a afirmação conclusiva do reconhecimento de alguns avanços e uma longa trajetória a ser percorrida em função desta questão. Conclusões que podem ser observadas na edição de julho-outubro da Revista ABPN de 2013 e nos vídeos dos eventos como a Mesa-redonda "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas", com Nilma Lino Gomes (UFMG) e Petronilha Gonçalves (UFSCar), organizada no dia 19 de abril de 2013 pelo NAP Brasil África na USP⁴¹ ou a palestra da professora Petronilha Gonçalves no encontro de formação da ONG Ação Educativa sobre esses 10 anos⁴².

Em todos esses processos detectamos uma avaliação positiva sobre a ampliação do debate e falar da história do continente africano ou do negro brasileiro de forma respeitosa não é coisa apenas de professor ou professora negra militante e o que não é positivo são os entraves do racismo institucional e do 'racismo a brasileira' que dissolve e escamoteia tensões e conflitos em relações muitas vezes imperceptivelmente hierarquizadas e permeadas por privilégios, desrespeitos e discriminação e que corroboram várias análises da pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*.

Ao final da publicação está elencada uma série de recomendações para as escolas, o poder público, universidades e Neabs, conselhos e comunidade a fim de que essa implementação realmente aconteça. Entre as recomendações de pesquisa está o foco nos gestores de sistemas de ensino, o que indica a pertinência e relevância deste estudo para a conjuntura que se apresenta.

Enfim, os indícios das produções acadêmicas realizadas e a sugestão das contribuições que ainda precisam ser produzidas, sugeridas pelos representantes das Universidades que participaram do processo de discussão e elaboração do Plano Nacional, o contexto histórico e político apresentado que envolve o tema educação e relações raciais no Brasil, visibilizam a relevância em se abordar alguns aspectos da questão na capital Paulista, assim como a

⁴¹ <http://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs> Vídeo da mesa redonda, acesso em 14/05/2014.

⁴² http://www.youtube.com/watch?v=Vs943jM_qGw Vídeo da Ação Educativa, acesso em 15/05/2014.

eletividade e organização das ações que são elaboradas pela secretaria de educação com a finalidade de atender essa demanda. Com a finalidade de contribuir com parte dessa demanda é que construímos o próximo e último capítulo desta pesquisa.

Mote para a minha intertextualidade

Antes tudo acontecesse como antes

aconteceu

Não vindo como algo novo

Seduzindo o que não estava atento

Antes tudo acontecesse como o aviso do

sinal

Atenção! “Está prestes a se concretizar”

E não como serpente silenciosa

Em seu silvar

Antes tudo acontecesse quando te

sentisses

forte

Capaz de reagir, que pudesses sangrar

Antes tudo acontecesse como se fosse o

previsto

Visto de trás ou de longe

Antes que te atingisses de frente

Antes tudo acontecesse como acontecem

as histórias

De encontros e rompimentos, num

mergulho sem demora

Antes tudo se passasse como passa o

Arco-íris

Num momento luz, noutra bruma e

crepúsculo.

Beatriz Nascimento – Eu sou Atlântica (Alex Ratts, 2009)

CAPÍTULO 3. ESTAMOS CHEGANDO?

Este terceiro e último trecho do trabalho trata especificamente a realidade da cidade de São Paulo no que diz respeito à educação e relações raciais. Nesta etapa da pesquisa trouxemos o cenário paulistano com alguns dados específicos sobre o município e a população negra na cidade; o levantamento das ações realizadas entre 2005 e 2011 com base na análise documental do material solicitado e consultado em visita à SME São Paulo e da apreciação do site da Secretaria. No capítulo trouxemos também o perfil e as percepções das gestoras do núcleo da SME (definidas pela Secretaria como responsáveis pela elaboração e implementação das ações para Educação Étnico-racial na rede) sobre as ações e os avanços, desafios, limites, possibilidades e necessidades colocados para a gestão na implantação e implementação do artigo 26A da LDB e às relações raciais em São Paulo. As informações sobre as gestoras, seu posicionamento e atuação, foram observados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Pequenas reminiscências

O caminho trilhado até este momento da pesquisa nos mostrou que, embora o artigo 26A da LDB esteja em pauta há mais de onze anos, o tema das questões raciais na educação vai muito além desse período e traz consigo ao longo dos anos uma conjuntura configurada por desafios, impasses, avanços e possibilidades tanto nas reivindicações e atuação do movimento negro e mais recentemente dos seguimentos sociais solidários, como é o caso do movimento pela educação pública, quanto nas esferas de gestão das políticas educacionais. Cada demanda inserida em seu contexto e momento histórico-político.

Dialogando com estudos pré-existentes e que se debruçaram sobre os embates que envolvem o tema educação e relações raciais no Brasil verificamos que a agenda da educação sempre esteve posta para a população negra (Gonçalves & Silva,), (Gomes, 2009 e 2012) (Silvério, Silva & Barbosa, 2003), (Gonçalves, 2000), em alguns momentos como mola propulsora para garantir status de cidadania, em outros como forma de tomada de consciência e acesso aos direitos sociais e atualmente agrega um denominador para o reconhecimento identitário e ação antirracista.

É fundamental destacar que junto à agenda da educação, também foram pautadas e problematizadas as questões ligadas a outras desigualdades, como denúncias e ações por trabalho, saúde, moradia, participação política, ou seja, em concordância com (Gomes, 2009) não se espera que todas as questões sejam acomodadas no âmbito da educação, mas como

lócus que afeta diretamente as outras áreas é uma arena privilegiada de ação e disputa na sociedade.

Assim, nesta discussão no campo da educação observamos como foi elaborada a estrutura do Estado no que tange às relações raciais, na pretensão de construção da identidade brasileira, com a execução da *política de branqueamento*, (Domingues 2003 e 2008), assumida de forma mais contumaz em São Paulo, com expectativas de uma constituição de origem quase exclusivamente eurocêntrica. Entendemos a formulação e expansão da educação pública em São Paulo, (Hilsdorf, 1999) que como em outros estados pelo país, restringia, dificultava e desvalorizava a participação do alunato negro, com exceção nos momentos de instrumentalização laboral para funções técnicas e manuais desvalorizadas pelas elites, (Kowarick, 1987) um exemplo são os casos das escolas de ofícios onde se davam as formações de carpinteiros alfaiate, chapeleiro, ferreiro, couteleiro, sapateiros, entre outros.

Em contraponto vimos a organização e *ação negra* (Azevedo, 2004), fazendo frente a essas realidades ao longo dos períodos, até a chegada da redemocratização do país e a possibilidade de ação nos processos participativos a partir do final dos anos de 1980, a organização dos movimentos sociais e incidência do movimento negro nas esferas políticas e sua atuação junto a organismos internacionais, inclusive na arena da educação, nosso campo de estudo nesse trabalho. Assim como demonstra o olhar de Filici (2010) o Estado⁴³ apresenta nova configuração e possibilidade de relação com a sociedade civil no campo da gestão.

Da década de 1980 em diante, o Estado assume uma configuração mais ampla e complexa. A relação do sistema político com a sociedade passa a ser explorada, ambos, sociedade e Estado, mantem sua autonomia embora sejam vistos como interdependentes na ação pública ou ação coletiva. Com isso, houve também uma reconfiguração social que repercutiu diretamente na organização política e social da sociedade, isto desencadeou uma nova conceituação de políticas públicas. (Filici, 2010, p.84).

Em São Paulo, lembramos a importância da atuação da CONE, que desde sua criação em 1992, para concretizar ações e buscar avanços nas questões raciais na cidade estabeleceu parcerias com as secretarias municipais e com o movimento negro. Compreendemos, no capítulo anterior, que na agenda educacional da cidade, o período mais significativo e de

⁴³ Quando nos referimos ao Estado podemos considerar um dos ou todos os três âmbitos: Federal, Estadual ou Municipal.

maior visibilidade, pertinente às iniciativas para pautar as relações raciais no currículo envolvendo o corpo pedagógico da rede e a SME, foi o período entre os anos de 2001 e 2004.

Acompanhamos todo esse processo tendo em mente a compreensão do cenário desenvolvido em São Paulo, para tanto destacamos a realidade paulista em vários momentos dessa trajetória, com objetivo de entender fatores e implicações inerentes à composição das ações que foram impulsionadas e propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para cumprir o artigo 26A da LDB entre os anos de 2005 e 2011. Lembramos que o recorte temporal foi definido em função de 2005 ser o ano de origem do Núcleo e 2011 ter sido determinado pela ONU como o Ano Internacional dos Afrodescendentes, resolução que foi bastante destacada no site da SME.

Em busca da identificação das ações, bem como da observação do perfil e da percepção dos gestores do núcleo responsável por estas ações neste período, organizamos e percorremos a última parte da trilha da pesquisa que apresentamos agora.

3.1 Cenário Paulistano

Para contextualizar o cenário paulistano é preciso remontar o campo político administrativo da cidade nas últimas décadas. Desde a criação da CONE em 1992 até hoje, a cidade passou por 7 governos, foram três gestões de 4 anos, consideradas progressistas ou de esquerda, incluindo a gestão em que a Coordenadoria foi criada, (1989 a 1992; 2001 a 2004 e a atual administração, iniciada em 2013 e vai até 2016, todas pelo Partido dos Trabalhadores - PT) intercaladas por duas administrações tradicionais conservadoras seguidas (1993 a 1996 Partido Democrático Social - PDS; 1997 a 2000 Partido Progressista Brasileiro – PPB) num total de 8 anos e outra de 8 anos de administração neoliberal e 2005 a 2012 Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB⁴⁴).

Historicamente, as administrações progressistas são mais alinhadas aos movimentos sociais e predispostos a gestões democráticas, com tendências mais participativas e voltadas para os direitos sociais; e as administrações tradicionais, que acomodam os setores conservadores e hegemônicos, da elite política e econômica do país e centralizam suas administrações visando o desenvolvimento econômico (Souza, 1998). Em meados da década de 1980 as administrações tradicionais aninharam os setores e lideranças enfraquecidos, mas

⁴⁴ MOTTA (1999) fala da mudança ocorrida na orientação política do partido, considerando que no ato de sua fundação, a partir de uma dissidência do PMDB, o partido tinha um perfil mais próximo à esquerda, mas no início dos anos 90 e principalmente com a ascensão de FHC foi incorporando posturas liberais.

significativamente operantes originários da ditadura militar que vigorou entre as décadas de 1960 a 1980.

Assim sendo, além das tensões e conflitos das relações raciais, inclusive nas administrações progressistas, a agenda racial na educação ao longo destas décadas, teve que concorrer e se fazer operar em meio aos embates e correlações de forças políticas e ideológicas travados na arena político administrativa. Com todas as imbricações e disputas que impactam a forma de gestão, as alianças e articulações partidárias, a eleição de prioridades e quase sempre colaboram para uma série de ações descontinuadas a cada alternância destes grupos na ocupação do poder municipal e auxiliam na manutenção do quadro de desigualdades no município.

De acordo com o Censo 2010, a cidade de São Paulo possui 11.253.503 habitantes, deste contingente 30,5% são negros, o que em número absolutos corresponde a 4.169.301 pessoas. Em termos de ocupação espacial, a população negra aparece de forma mais acentuada nos bairros periféricos mais distantes do centro da capital onde representam mais da metade do total de habitantes, como por exemplo, no Jardim Angela (60,1%), Grajaú (56,8%), Cidade Tiradentes (56,1%), Itaim Paulista (54,8%), entre outros.

A configuração de desvantagens da população negra em São Paulo faz eco ao quadro apresentado pelo Censo no âmbito Federal, ou seja, assim como no Brasil, os dados demonstram que a população negra paulistana tem vivido enormes desvantagens, ocupando os territórios municipais de maior vulnerabilidade social, com restrição de acesso aos bens e serviços públicos e regiões marcadas pelos maiores índices de violência do município.

As desigualdades no âmbito municipal repercutem nas áreas do trabalho, com diferenças salariais menos favoráveis para os negros e no atendimento a saúde, e também na Educação. De acordo com o IBGE, uma pessoa branca possui em média 10,3 anos de estudos e recebe em média 3,9 salários mínimos, enquanto um paulistano preto alcança em média 8,8 anos de estudos e recebe por volta de 2,2 salários mínimos. No Ensino Superior, dos 1.455.218 estudantes que informaram haver concluído esse nível apenas 12,5% eram negros.

No que diz respeito ao recorte desse estudo, a alteração da LDB pela lei 10.639 em 2003, para estabelecer a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, foi promulgada por um Governo Federal progressista recém-empossado, que no período também comandava o poder executivo em São Paulo. A partir de 2005, após as eleições municipais a cidade passa a ter um governo tradicional e de oposição ao Federal.

Reiterando os as informações do capítulo anterior, em São Paulo já havia iniciativas referentes ao estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas, primeiro apenas as experiências isoladas, desenvolvidas geralmente por professoras e professores negros militantes e de ONGs do MN e do MMN que atuam na cidade, (Rocha, 2005) depois no contexto da rede em parceria com a CONE e também no contexto do Projeto Vida, entre os anos de 2001 e 2004.

Ainda que a alteração da LDB tivesse acontecido durante a vigência de um governo municipal que administrava em sentido consensual ao federal, não foi aventada a criação de uma instância institucional no âmbito da educação para tratar do tema, optou-se pela transversalização da implementação, de acordo com o modelo de experiência já colocado em prática no município. Esta situação foi alterada com a posse de outra administração municipal a partir de janeiro de 2005.

A descontinuidade do Projeto Vida e as alterações na configuração administrativa da rede educacional provocou arrefecimento da articulação das ações voltadas para a questão racial na educação. (CEERT, 2005) Desta forma, a preocupação com a implementação do artigo 26A da LDB, fez com que houvesse pressão do movimento negro ao governo municipal, além da própria ação da SECAD/MEC no município, assim como fez em outras localidades entre os anos de 2004 e 2005, propondo seminários e incentivando criação de Fóruns para auxiliar a implementação e acompanhar o artigo da LDB, e a resposta do governo local foi designar Rachel de Oliveira para acompanhar e responder os assuntos referentes a essa questão.

Professora, militante, pesquisadora e com bagagem de ter coordenado a comissão de educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, no âmbito estadual, uma escolha significativa, porque além de ter o reconhecimento de pesquisadores e do movimento negro, Rachel de Oliveira era professora da rede municipal e também estava familiarizada com os meandros da administração pública.

Ela foi designada para o trabalho e alocada junto ao Gabinete do Secretário de Educação, que na época era José Aristodemo Pinotti. É a partir desse momento que iniciamos o levantamento das ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a implementação do Artigo 26A da LDB.

3.2 O que disseram os documentos

Neste item descrevemos e problematizamos o levantamento das ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período de 2005 a 2011 por meio do Núcleo de Diversidade e Educação Étnico Racial. Examinamos e contextualizamos as ações executadas e identificamos os atores envolvidos pela gestão para a realização dessas atividades. Para compor o levantamento do que foi concretizado foram utilizados os documentos disponibilizados pelo Núcleo (obtivemos cópias de uma parte dos documentos e outros foram acessados apenas para consulta) durante a visita feita a SME e as publicações acessíveis no site da Secretaria de Educação.

Com a Secretaria de Educação obtivemos informações dos seguintes documentos:

- Relatório de Ações da SME para Educação Etnicorracial – implementação das Leis 10.639/03 e 11,645/08. Este relatório foi encaminhado ao MEC, Seppir, CNE, CEE e CME para dar ciência das ações desenvolvidas entre os anos de 2005-2010.
- Planejamento para ações a serem desenvolvidas até 2012.
- Planilha para formação de gestores em 2010.
- Planilha para formação de professores em 2010 e 2011.
- Listagem das respostas agrupadas da avaliação da aplicação da lei 10639/03 proposta pelo Núcleo à comunidade escolar.
- Portal da Secretaria Municipal de Educação – onde consideramos as páginas referentes ao Núcleo Educação Étnico Racial.

A partir da análise do Relatório de Ações, do Planejamento e das páginas do Núcleo no site da SME detectamos que, em vários trechos, os documentos referendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e visibilizam os marcos legais correlacionados a elas: a Lei 10.639/03 que alterou a LDB, o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes e a Resolução CNE/CP 01/2004 que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da lei.

Após 2009, os documentos passam a destacar e reproduzir também o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-brasileira e Africana (conhecido também como PNI) como referencial para a realização das ações realizadas pela SME.

Ao identificar essa preocupação em vários trechos dos documentos impressos e também no site da Secretaria, consideramos a princípio que existe para a SME uma acentuada relevância em demonstrar que, a partir do trabalho desenvolvido pelo Núcleo, a SME está sensibilizada e ciente da importância de alinhamento entre as suas ações com o conjunto de dispositivos indutores da política educacional voltada para construção de uma educação antirracista e voltada para as relações étnico-raciais nas escolas.

No Relatório, percebe-se que as ações foram divididas e acomodadas em Eixos Fundamentais de acordo com o descritivo do Plano Nacional de Implementação das DCNs, incluindo as ações executadas anteriormente a elaboração do PNI: 1) Fortalecimento do Marco Legal; 2) Políticas de formação; 3) Políticas de materiais didáticos e paradidáticos; 4) Gestão democrática e mecanismo de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições Institucionais. No conceito do Plano, esses eixos são estratégicos para transformar ações e programas em políticas públicas de Estado.

Tomando esta referência para executar a análise, verificamos que nem sempre o entendimento do eixo pelo PNI e das ações da SME foram correspondentes na contemplação da finalidade que foi estabelecida para o eixo, vejamos:

1. Fortalecimento do Marco Legal – Na orientação do PNI, este eixo tem contribuição estruturante na institucionalização da temática. Em termos gerais estabelece a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/06 no âmbito de estados e municípios em caráter de urgência e a inclusão da temática no Plano de Educação.

No Relatório do Núcleo/SME, este eixo é contemplado com a justificativa de que é realizada a ‘implementação de atenção aos departamentos da SME para cumprir os marcos legais’ e ‘tentativa de gerar intersecção das ações dos departamentos da SME em especial com DOT’, para as ações de formação, distribuição de orientação e material didático. Em resumo, não existe uma ação institucionalizadora para este eixo, como no sentido definido pelo PNI. O conteúdo expresso no eixo pela SME funcionou como uma introdução panorâmica das ações acomodadas e descritas nos próximos eixos, mas não mencionam intensão de institucionalização por meio de regulamentação municipal a partir dos marcos legais nacionais.

2. Políticas de formação – Para o PNI este eixo é basilar, deve ser comprometido e ter como finalidade a articulação com a revisão curricular por meio da formação inicial e continuada dos profissionais de educação, portanto é um eixo que diz respeito tanto às secretarias de educação quanto às universidades, portanto se considera de extrema importância o estímulo à criação de possibilidades de parcerias entre tais instituições, visando aderência e enraizamento da educação para as relações raciais e história e cultura africana e afro-brasileira nas formações iniciais das universidades e nas propostas curriculares das secretarias de Educação.

Nesse eixo foram contempladas as formações oferecidas pelo Núcleo/SME nos anos de 2005, 2006, 2009, 2010 e 2011, nos documentos analisados não há registro de formação nos anos 2007 e 2008.

Considerando essa informação de acordo com a conjuntura do período, podemos concluir que provavelmente, alguns fatores contribuíram para o hiato na realização das formações, um deles foi a aposentadoria da coordenadora entre os anos de 2006 e 2007, que foi substituída por uma assessora do núcleo, que a auxiliava nas atividades desenvolvidas. O segundo fator foi a transição de governo (ao final de 2006 há alteração da administração municipal, o prefeito José Serra (PSDB) deixa o cargo para concorrer ao governo do estado e o vice Gilberto Kassab (DEM) assume os dois anos restantes de mandato) e alteração do Secretário de Educação, sai Aristodemo Pinotti e entra Alexandre Schneider. Como vimos em capítulos anteriores essas mudanças impactam ações em desenvolvimento e colaboram para sua descontinuidade.

E o terceiro fator acontece no próprio Núcleo, trata-se de outra alteração da coordenação. Entre meados de 2008 e início de 2009 ocorre a reformulação de seus objetivos e além da população negra e indígena, passa a contemplar também as questões relativas à população em situação de itinerância e imigrante latino-americana, principalmente a população boliviana, que se fez presente na rede municipal de maneira crescente naquele período. Ainda que haja inserção de novas demandas ao Núcleo, este estudo manterá o foco apenas nas ações relativas ao conteúdo versado no artigo 26A da LDB e à população afro-brasileira.

Nos dois primeiros anos observamos que as iniciativas de formação ocorreram em parceria com organismos externos da SME, em 2005 o curso “*História e Cultura Afro-Brasileira: ensinar e aprender na diversidade*” oferecido prioritariamente para a rede

municipal foi desenvolvido no e pelo Museu Afro-Brasil. De acordo com o Relatório, as atividades desta formação foram distribuídas em aulas expositivas e oficinas e alcançaram 150 professores da Rede. Com o conteúdo do curso eles produziram atividades para a temática adequadas para o Ensino Fundamental II.

Outro momento considerado formativo em 2005 foi a “*Mostra do cinema negro e indígena*”, realizada no mês de novembro, consistiu em apresentação de vídeos seguidos de debates para diretores e professores de escolas, com objetivo de educar por meio de imagens. Não obtivemos detalhamento do número de pessoas que participaram da atividade.

Em 2006 foi oferecido no município o “*Projeto a Cor da Cultura*”⁴⁵, este projeto foi e continua sendo oferecido em outros estados e municípios, e tem como objetivo formar ‘multiplicadores’ que levem a abordagem do tema para as escolas e incentivem a inserção dos conteúdos no plano político pedagógico das escolas, para isto, ao final da formação o representante de cada escola, que enviou educadores, recebe uma sacola com um kit de materiais (vídeos, jogos e publicações) que deve ser levado e utilizado em sua unidade de origem. Segundo o relatório, 450 educadores passaram por esta formação e 119 unidades educacionais receberam os kits.

O “*Projeto de estágios com alunos do curso de História da USP*” é uma ação que aparece no Relatório sem registro de início, e indica que pode estar ainda em execução, no entanto na linha do tempo do site a sua realização está apenas no ano de 2009. O Relatório coloca que o Núcleo tem acolhido estagiários do curso de História para que acompanhem os projetos e formações implementados, considerando as necessidades e interesse de formação dos estagiários. Não foi possível averiguar quantos estagiários passaram por este processo.

Durante a entrevista com a gestora do Núcleo entendemos que não houve parceria institucional ou formal entre a Universidade e a SME, o que seria ideal conforme a finalidade do PNI para a formação inicial, mas o que houve foi o acolhimento dos estudantes que procuraram pelo Núcleo interessados em realizar o estágio com o tema tratado por este setor, a partir da solicitação do estudante houve a celebração de contrato padrão para estágio. Nosso entendimento, baseado nas informações aferidas sobre este item, é que o acolhimento e o projeto de estágio foram possíveis exclusivamente pelo empenho individual da gestão do Núcleo e a iniciativa, também individual dos estudantes interessados por este tipo de estágio.

⁴⁵ O projeto é fruto de parceria institucional entre Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, CIDAN, Fundação Cultural Palmares com patrocínio da Petrobras, SEPIR e MEC, para saber mais sobre o projeto www.acordacultura.org.br.

Nos três anos seguintes, a partir de 2009, as formações para a temática pela SME foram impulsionadas e desenvolvidas exclusivamente pelo Núcleo/SME. Houve a contratação de dois assessores, reconhecidos pela contribuição e acúmulo com esta área temática e experiência em desenvolver programas de formações para gestores e educadores, e a contratação de professores formadores, de acordo com a entrevista realizada com a gestora, eles foram selecionados a partir da análise de currículo que comprovasse especialização e/ou titulação de mestre e experiência em educação e questão racial. O grupo foi chamado para contribuir na elaboração e concretização da formação de gestores.

De acordo com o Relatório, os formadores elaboraram e desenvolveram cursos de temáticas variadas para os educadores da rede, buscando conformidade com o nível de ensino e as expectativas curriculares de aprendizagem, principalmente em: História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Histórias e Culturas Indígenas, História e Cultura Latino-americana, Literaturas e Culturas Africanas e Afro-brasileiras e Educação para as Relações Étnico-raciais no ambiente escolar. Paralela à atividade de formação, os professores-formadores produziram material de apoio para os profissionais da Rede. Na análise do site, verificamos que parte do material está disponível para download, em geral são sugestões para atividades em aulas e textos teóricos disponibilizados nas páginas do Núcleo no portal da SME.

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação realizou formação continuada em ERER (Educação das Relações Étnico-raciais) para educadores e gestores escolares das DREs de Campo Limpo e Itaquera. Em 2010, houve novo credenciamento de professores-formadores. Assim, nos anos de 2010 e 2011 foram oferecidos cursos de formação para professores e gestores prevendo a constituição de 23 turmas em 2010 e 28 no primeiro semestre de 2011, segundo a SME, com esta oferta foram atendidos 1.200 profissionais da Rede. No Relatório a descrição do objetivo desse trabalho é: dar suporte para a adequação dos projetos pedagógicos de todas as Unidades Educacionais da Rede Municipal.

Visto que a rede municipal de São Paulo é o maior sistema educacional do país (SME, 2010) e possui mais de 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, os números alcançados são bastante irrisórios para alcançarem os objetivos propostos de dar suporte para toda a rede. Com a leitura da oferta dos cursos no Diário Oficial do Município, observamos que ao contrário das formações relacionadas à alfabetização e práticas de leitura,

que são obrigatórias para os educadores também porque impactam na avaliação das escolas⁴⁶, a participação nos cursos para o artigo 26A da LDB são facultativos, tanto para adesão das DREs quanto para as escolas. O que demonstra a fragilidade e falta de compromisso institucional da SME com estas formações.

No conteúdo oferecido pelos formadores, no site da SME, e nos relatórios de avaliação tanto dos formadores quanto dos profissionais de educação que passaram pelos cursos, existe registros indicando que houve estímulos para que os participantes dos cursos desenvolvessem atividades em suas escolas de origem. Estes registros demonstraram que os estímulos ocorreram tanto na proposição de atividades, durante o processo de formação, quanto no trabalho ao final do curso, em que os participantes foram instados a desenvolverem planejamentos e atividades que pudessem ser aplicados em aula, em projetos e nos planejamentos em suas escolas de origem.

Nos relatórios dos educadores, alguns profissionais contaram que ao retornarem para as escolas após a formação, conseguiram incidir nas suas unidades, como os coordenadores e diretores que informaram que após passarem pelo curso obtiveram sucesso em influenciar no planejamento de atividades da escola e os professores que não alcançaram o planejamento, mas ressaltaram que mesmo ainda trabalhando as atividades de forma isolada, conseguiram legitimidade para desenvolver suas propostas.

A partir da análise das ações que compõem o item, concluímos que a capacidade de articulação com a revisão curricular é esgotada neste ponto, não foi apresentada indicação ou proposta por parte da SME de revisar o currículo da rede por meio da formação. Esta proposta é contemplada no documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial” publicado em 2008 e não retorna no documento “Caderno de Orientações Didáticas: Educação Etnicorracial – Ciclo I” publicado em 2010, e em nenhuma outra publicação da SME.

3. Políticas de materiais didáticos e paradidáticos – Como ao longo das avaliações verificou-se que é recorrente a demanda por material didático e paradidático adequado, como vimos nos capítulos anteriores, esse tema foi problematizado pelo Movimento Negro no decorrer das décadas em função dos materiais serem veículos da reprodução de estereótipos e comportamentos racistas e da invisibilidade da cultura negra na abordagem dos conteúdos nas

⁴⁶ Tema complexo que possui abrangente literatura, reconhecemos ser de extrema importância, mas não abordaremos e nem problematizaremos neste estudo.

escolas. No PNI este eixo está articulado ao anterior, sobre formação, ambos são definidos como ações operacionais do Plano para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. No caso deste eixo, isso se daria por meio de programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

No Relatório da SME é informado que entre os livros paradidáticos anualmente enviados para os alunos de Ensino Fundamental há ao menos um livro de leitura individual, que se pauta exclusivamente nas orientações do PNI e é previamente selecionado pelos assessores e formadores. Nos documentos consta a existência de equipe para a análise da literatura publicada recentemente, tanto para a formação de professores, quanto para o trabalho desenvolvido com os alunos. Essa equipe mantém acervo próprio, que é disponibilizado para consulta e empréstimo para professores, de acordo com o relatório é para estimular as equipes gestoras a investirem na compra de material didático específico com as verbas locais.

Consta ainda no Relatório uma lista de 52 obras enviadas para as unidades educacionais em 2006 e outra lista de aquisição em 2010 com 36 títulos abrangendo todas as temáticas tratadas pelo Núcleo após 2009.

Segundo o documento há esforço em assegurar que os títulos para a educação das relações étnico-raciais estejam presentes em todas as compras. Durante a entrevista com a gestora ficou evidente que a inserção do título no acervo de leitura individual do aluno é resultado de um processo longo e não foi uma tarefa tranquila obter esse espaço. A garantia de acervo por meio dos programas mencionados no PNI não foi registrada.

Neste eixo é acomodada a produção e publicação das *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial*, publicado em 2008 e o *Caderno de Orientações Didáticas: Educação Etnicorracial – Ciclo I*, publicado em 2010.

4. Gestão democrática e mecanismo de participação social – A orientação do PNI considera que esse eixo reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado.

Segundo o Relatório SME, foi instituído pela Portaria nº 4.737/09 de 19 de outubro de 2009, o grupo de suporte para as decisões e acompanhamento das ações da Secretaria, composto por membros do governo e da sociedade civil (representantes do movimento negro, indígena e imigrantes latinos). De acordo com o documento, esse grupo realiza quatro reuniões ordinárias anuais. Durante a este estudo fizemos levantamento no Diário Oficial e em outros documentos, inclusive nos registros de leis e portarias da SME a fim de localizar a o documento, no entanto encontramos somente a menção de documento com o mesmo teor sob outra numeração (4.738/09) no site do Sindicato dos Trabalhadores na Administração Pública e Autarquias no Município de São Paulo – Sindsep.

PORTARIA Nº 4.738, DE 19 DE OUTUBRO DE 2009.

Institui o Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural e Racial e dá outras providências.

O Secretário Municipal da Educação, no uso de suas atribuições legais e,

- CONSIDERANDO o estabelecido no § 1º do artigo 215 da Constituição Federal que determina ao Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras civilizatório nacional;

- CONSIDERANDO o artigo 231 da Constituição Federal que se refere ao conhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originários sobre as terras, que tradicionalmente são ocupadas pelos indígenas;

- CONSIDERANDO o disposto na Lei Federal nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9394/96 modificada pela Lei 10.639, de 09/01/03 que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;

- CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB 03/99 que institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;

- CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- CONSIDERANDO o Decreto Municipal 44.389/2004 que cria os Centros de Educação e Cultura Indígena - CECI;

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir na Secretaria Municipal de Educação, junto ao Gabinete do Secretário, o “Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural e Racial” constituído por representantes abaixo discriminados sob a coordenação do primeiro designado: (<http://sindsep-sp.org.br/noticias/juridico/institui-o-grupo-de-educacao-para-a-diversidade-tnico-cultural-e-racial-e-d-outras-provid-ncias-350/> acesso em 20/01/2014).

Nas entrevistas, apuramos que as gestoras realizavam reuniões com a participação de ONGs de origem de movimentos sociais dos segmentos da educação e negro, militantes do Movimento Negro, especialistas que atuam em educação e relações raciais. Os momentos coletivos propostos pelas gestoras foram mais frequentes entre 2005 e 2009. No mesmo período as gestoras integraram o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de São Paulo, participação que nem sempre foi harmoniosa em função das divergências partidárias entre as administrações estadual e municipal, naquele período a coordenação do Fórum era da Secretaria Estadual de Educação.

Um momento de participação social não foi mencionado no relatório, mas pode ser observado nas páginas 5 e 7 das *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial*. Na página 5 constam os créditos dos colaboradores onde são listados os nomes da equipe técnica das Coordenadorias de Educação responsáveis pela consulta às escolas e em seguida são listados os nomes dos profissionais de educação de várias escolas distintas e que fazem parte do Grupo de Referência para Orientações Étnico-Raciais e participaram da elaboração do documento. Na página 7 a participação dessas pessoas é informada no texto de apresentação das Orientações.

Como vimos no capítulo 2, desde os anos 90 existem grupos que discutem e trabalham com a questão racial na rede municipal de São Paulo, a maioria dos participantes desses grupos são educadores militantes ou ligados ao MN. No momento de elaboração do trabalho mencionado, boa parte das pessoas que integraram o Grupo de Referências para Orientações Étnico Raciais tem origem nos grupos anteriores.

O presente documento, coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal. Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão. (*Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial*. SMESP, 2008 p.7).

5. Avaliação e monitoramento – Ao descrever esse eixo o PNI aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação da LDB alterada pela Lei 10639/03 e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Nestes indicadores incluem-se aqueles monitoráveis por intermédio do acompanhamento da execução das ações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) implementado pelo MEC.

O Relatório da SME informa que a ação de avaliação e monitoramento está em estudo por parte da assessoria e prevê a produção de instrumentos e indicadores que possibilitem verificar as ações de implementação das DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais de

Educação Étnico-Racial. No momento de fechamento do documento uma pesquisa de avaliação junto às escolas já estava programada para julho de 2011, mas não havia acontecido.

A SME publicou o comunicado sobre a pesquisa no Diário Oficial da Cidade em 15 de março de 2011 e divulgou no site a aplicação do questionário sobre a implementação da Lei 10.639/03 convidando as escolas a participarem da pesquisa. O questionário ficou disponível no site da SME no período de 15 a 30 de março para consulta da comunidade escolar, entre os dias 4 e 8 de abril ocorreram reuniões dos Conselhos de Escolas das unidades escolares para que o questionário fosse respondido coletivamente, entre 11 e 27 de abril as foram coletadas por meio do Portal da SME.

O questionário foi proposto pelo Unicef em detrimento ao compromisso assumido no âmbito da Plataforma dos Centros Urbanos, que é uma iniciativa do UNICEF voltada para a redução das disparidades que impactam os direitos de crianças e adolescentes nos centros urbanos, um desses objetivos (Meta 16) diz respeito à necessidade de garantir a devida qualidade à implementação da Lei 10.639/03, que prevê a **inclusão** da temática de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares com o qual a Prefeitura de São Paulo comprometeu-se. Como tratou-se de uma avaliação de inclusão e não de ampliação de escolas que tivessem incluído por um período determinado, a meta foi considerada cumprida pelo UNICEF.

De acordo com a SME, 10756 professores, 168.564 alunos, 7.761 funcionários e 53.696 pais, responsáveis e membros da comunidade de 175 escolas responderam o questionário. O questionário de 45 perguntas foi dividido em 5 blocos, o primeiro foi respondido coletivamente pelos integrantes dos Conselhos e os outros blocos foram divididos por seguimentos.

No primeiro bloco, 50% das pessoas disseram saber que existiram cursos de formação continuada, 60% disseram ter que existiram planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre o tema na escola, mas apenas 30% afirmaram que tinha um professor ou foi formado um grupo de professores responsável pela implementação ou realização das ações ou atividades nas escolas. Em relação a realização de encontros para trocas de experiências com outras escolas, apenas 9,14% dos respondentes afirmaram terem existido esses momentos, sobre a desagregação das informações dos documentos escolares (como

fichas de matrícula, dados de identificação para benefícios, censos, etc.) apenas 31,43% disseram que as informações são desagregadas.

A leitura desse bloco de resultados indica que os integrantes do Conselho conhecem o conteúdo da lei, metade destas pessoas sabem dos processos de formação e ainda existem barreiras a serem superadas para que as escolas compartilhem o que conseguem realizar e dificuldade para a coleta do quesito raça e cor nos documentos escolares.

Também é posicionada neste eixo, como ação de avaliação e monitoramento, a análise do acervo literário e científico publicados para Educação Indígena e Afro-Brasileira realizada em 2009. Também consta nesse eixo o Projeto Trilhas Negras e Indígenas, de 2006. Tratou-se de uma pesquisa desenvolvida em parceria com o CEERT e CONE junto às unidades escolares a fim de compreender as dificuldades a serem enfrentadas para a implementação da Lei 10.639/03. De acordo com o relatório o projeto resultou em duas publicações, uma teórica com subsídio sobre África e outra um mapeamento das necessidades para a continuidade dos programas.

Para além das informações dos documentos da SME, apuramos na publicação do projeto que o Trilhas Negras e Indígenas, mais do que apurar as dificuldades tentou recolher informações das escolas da rede sobre os motivos que contribuem e/ou facilitam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e se, e como as escolas incluem os princípios contidos nessas diretrizes.

O questionário da pesquisa foi distribuído para 1.500 escolas e respondido por precisamente 491 instituições de ensino municipais e abordou um conjunto de temas referentes à diversidade em sala de aula e à implementação da LDB na perspectiva de verificar o tratamento dispensado ao tema. O instrumento de coleta foi subdividido em seis blocos de perguntas. No bloco referente à LDB/Lei n.º 10.639/2003, as respostas tratam de conhecimento ou desconhecimento das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Apenas 46% das respostas enviadas pelas escolas afirmaram conhecer as Diretrizes Curriculares. Desse total, 84% disseram utilizar esse conhecimento como subsídio para os trabalhos na escola. A maioria dos entrevistados proferiu ter tomado conhecimento da lei após a realização de eventos promovidos pela Secretaria de Educação.

O levantamento obteve respostas bastante variadas, dentre os motivos que contribuem para a implementação da LDB/Lei n.º 10.639/2003. Para 24% dos entrevistados, as escolas têm um papel relevante no trabalho com a diversidade, 20% destacaram a importância em desconstruir os estereótipos relacionados a negros e índios e 15% reafirmaram a necessidade de se construir um projeto pedagógico voltado para a formação de cidadania, revelando o reconhecimento das escolas sobre a legitimidade do tema, embora nem sempre este reconhecimento não venha acompanhado de ações práticas e efetivas.

Dentre os motivos que dificultariam a implementação da lei estavam a falta de formação, para 38% das respostas, e ausência de material didático para 26,7%, além da responsabilização da família como reprodutora de preconceitos (34%) e a identificação da pobreza como fator dificultador, seguidos do argumento que o trabalho com o tema pode reforçar a discriminação (4%), até o questionamento que culpabiliza o próprio negro como agente discriminador (2%). Apenas seis respostas afirmaram que não há elementos que dificultam a implementação da lei.

Houve 65 respostas diretas sobre os motivos para não trabalhar a lei, 44% revelaram não ter tido tempo; 30,7% destacaram que não existem ou não deveriam existir atividades com esse fim; 9,3% argumentaram que a lei não surgiu como demanda dos professores e alunos; 11% disseram que o tema está incluído de modo implícito e 5% apresentaram outras justificativas.

Embora não seja uma ação de avaliação e monitoramento da implementação da Lei, de acordo com o que é definido no eixo em que foi acomodado, mas uma ação diagnóstica da percepção da rede de educação, e tenha sido realizado antes da elaboração do PNI, que é de 2009 e o Trilhas Negras e Indígenas é de 2006, é uma avaliação importante porque foi o primeiro, e até o momento o único diagnóstico oficial sobre a rede de ensino para educação e relações étnico raciais, feito após a promulgação da alteração da LDB, envolveu parcerias, expertises e ainda vale como subsídio para atuação em São Paulo.

6. Condições Institucionais – A orientação do PNI demonstra que este eixo indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a LDB alterada seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas secretarias de educação.

Nenhum documento analisado traz informações nesse sentido, quando são descritas as ações para o eixo 6 no Relatório, que se baseia no PNI, há um agrupamento de ações que

SME indica como convergentes para esse eixo, como por exemplo a portaria que institui o Grupo de Educação, que mencionamos acima, a participação do Núcleo/SME em ações externas, como na discussão do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial e no desenvolvimento do Projeto Africanidades em parceria com a CONE. Neste projeto a CONE encaminha arte-educadores aos Centros Educacionais Unificados (CEUs) para desenvolverem oficinas pedagógicas, como dança, teatro, trança, canto, história da África, confecções de bonecas negras, entre outros, para a comunidade escolar e entorno.

Ainda neste eixo, a SME afirma no Relatório que tem compromisso em '*observar*' as atribuições designadas aos municípios pelo PNI. A seguir, reproduz os itens de ações dos municípios determinados pelo Plano de **a** até **e**; e altera o item **f**, inserindo ao conteúdo o que é realizado pela SME:

f) Propiciar o apoio às unidades escolares para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 com ações colaborativas e orientação às equipes gestoras; promover formação dos quadros funcionais de sistêmica e regular; produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos; apoiar a construção do **Plano Municipal de Educação** contemplando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Etnicorracial; realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Relatório de Ações da SME Educação Étnico-racial, 2010, p.10)

Na reprodução do texto do PNI para o Relatório SME são excluídos os itens: g) que dispõe sobre auto avaliação na gestão do sistema de ensino, h) que institui nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para a diversidade e a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas no Plano e também o i) que inclui a participação nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial.

Em alguns momentos desse estudo notamos indicadores das condições institucionais do Núcleo/SME, primeiro no momento do seu estabelecimento em 2005, em que uma pessoa foi designada para formar um “Grupo de Diversidade Cultural” e ficou vinculada ao gabinete do Secretário de Educação da época, como apresentamos anteriormente na pesquisa. Após a designação de uma assessoria para a coordenação do grupo e a realização das primeiras ações para implementação da LDB, o Grupo passou para a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), e foi alocado em Projetos Especiais=>Assessoria Especial => Grupo de Educação para a

Diversidade Étnico-Racial, ainda que no discurso em atividades externas SME identifique essa instância como Núcleo, nas publicações e documentos oficiais permanecia como Grupo.

Posição subalternizada em relação a organismos que desenvolvem atividades similares para outras temáticas como, por exemplo, Educação Especial que em 2008 era um Núcleo com espaço de trabalho determinado e apresentado nos documentos oficiais com uma equipe de 6 pessoas. Essas informações podem ser constatadas na página de créditos das *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial* e no site da SME.

A (des)classificação permaneceu até 2009, quando os projetos especiais passaram a ser Programas e Projetos e a assessoria especial deixou de existir dando espaço a Divisão de Orientação Técnica da Educação, então o Núcleo passou a ser chamado apenas como Educação Etnicorracial. A alteração também foi verificada no site e pode ser observada na página de créditos da publicação *Caderno de Orientações Didáticas: Educação Etnicorracial – Ciclo I*, publicado em 2010. A identificação como Núcleo só apareceu oficialmente em 2012 no site da SME e o setor permaneceu alocado em Programas e Projetos.

Nas visitas realizadas à SME, durante o ano de 2011, para estabelecer os primeiros contatos e formalizar o desenvolvimento da pesquisa junto à secretaria, depois nos momentos de consulta a documentação ou para realizar as entrevistas, pudemos observar que o Núcleo operava na sala organizada para o Círculo de Leitura, mesmo após a contratação de assessoria especializada, de formadores e de haver desenvolvido uma lista de atividades como estamos identificando neste capítulo. O ambiente de trabalho da gestora era sua mesa de trabalho ao lado de uma grande estante de livros na sala de Círculo de Leitura.

Em duas oportunidades observamos o atendimento dos visitantes do Núcleo ou do grupo de assessores e formadores, embora as pessoas tenham sido recebidas com gentileza e cordialidade, as atividades foram realizadas em uma mesa no centro da sala, junto ao movimento operacional da equipe do Círculo de Leitura. Em uma das ocasiões a mesa estava repleta de livros e as pessoas precisaram abrir espaço para apoiar o material a ser utilizado durante fazer uso do compartilhado da mesa de reuniões.

Ao final do Relatório o planejamento de ações futuras que se assemelha a uma carta de intenções, como convocar a Conferência Municipal de Educação Étnico-racial da Cidade

de São Paulo, para elaborar as diretrizes municipais para EREER e estimular a instituição de um órgão executivo para coordenar as políticas de educação étnico-racial na SME.

Relação das Ações publicadas no site da SME – Linha do tempo do Núcleo Educação Étnico-Racial

2005

- Curso: História e Cultura Afro-Brasileira – ensinar e aprender na diversidade Museu Afro-Brasil
- Mostra do Cinema negro e indígena

2006

- Projeto A Cor da Cultura
- Aquisição e distribuição de material didático voltado à EREER (Educação das Relações Étnico-raciais)
- Projeto Trilhas Negras e Indígenas

2007

- Grupo de Referência para a elaboração das “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial

2008

- Publicação: “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial”

2009

- Políticas para a implementação das DCN no Município
- Credenciamento de Assessoria para a implementação das DCNERER
- Formação continuada em EREER para as DREs de Campo Limpo e Itaquera
- Instituição do **Grupo Educação para as Relações Étnico-raciais**
- Atendimento à população imigrante: bolivianos e decasséguis
- Estágios com alunos do curso de história da Universidade de São Paulo

2010

- Credenciamento de professores-formadores habilitados para oferecer formação em EREER
- Contratação de profissionais para os cursos de formação de professores e gestores da Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Realização de atividades de formação de professores (História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Literaturas e Culturas Africanas e Afro-brasileira, História e Cultura dos Povos indígenas, e História e Cultura dos Povos Latinos)

2011

- Oferta de cursos de formação de professores para todas as regiões do Município, formação de 29 turmas
- Mesas Redondas em Comemoração ao Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes
- Oferta de cursos de formação de gestores para as DRE – Capela do Socorro, Santo Amaro, Penha, Freguesia do Ó, Jaçanã/Tremembé, São Miguel Paulista e Itaquera
- Publicação: “Orientações Curriculares para o Ciclo I”.
- Aplicação de pesquisa sobre a implementação das DCN-ERER

2012

- Capacitação de gestores da rede municipal turma piloto em Educação Infantil - Freguesia do Ó
- Capacitação de professores 14 turmas em todas as regiões do município

Com o levantamento das ações por meio dos documentos impressos e do site conseguimos verificar que as gestoras realizaram planejamentos de ações, mas nem sempre as condições foram favoráveis para que elas obtivessem sucesso na realização ou execução das propostas. No período de 2005 a 2009 foram estabelecidas parcerias com órgãos e aparelhos municipais, como no caso da formação no Museu Afro-Brasil, no projeto Trilhas Negras e de Arte Educação com a CONE, mas também foram desenvolvidas ações com o CEERT, uma organização de origem do Movimento Negro que tem relevância na cidade por suas iniciativas com a questão racial, entre elas a realização do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, como vimos no capítulo 2 e a realização de pesquisa com o UNICEF.

Foi possível perceber que boa parte das ações implementadas foram de iniciativa das gestoras, influenciadas ou pautadas pelo Movimento Negro. Em alguns momentos foi possível perceber o esforço das gestoras em manter o diálogo com a sociedade civil, como indicaram as reuniões chamadas pelo Núcleo, a iniciativa de envolver o corpo docente das escolas, por meio da participação dos professores na elaboração das Orientações Curriculares e a parceria com a ONG CEERT para o projeto Trilhas Negras. Postura que vai de encontro a própria construção das Diretrizes Curriculares e do Plano Nacional de Implementação que se reportam ao artigo 26A, pois como vimos no capítulo dois, ambos documentos foram construções coletivas que envolveram movimento social, pesquisadores e educadores.

Algumas ações foram realizadas mais de uma vez no decorrer dos anos analisados, como aconteceu com as formações e a compra de publicações para as escolas. Atividades que em alguns casos, influenciaram a inclusão do tema no planejamento da escola e legitimação de ações realizadas por indivíduos e pequenos grupos das unidades escolares. Não constatamos, por meio da observação dos documentos relatos de inclusão do tema no projeto pedagógico de alguma escola.

Com essa análise e o conhecimento da conjuntura que envolve a realização das ações, consideramos que os principais êxitos observados foram: a inclusão das informações sobre o tema nas escolas, a qualificação da formação oferecida aos educadores, com a contratação de formadores especialistas e reconhecidos para trabalhar com o tema na formação de gestores educacionais e professores e a tentativa das gestoras em concretizar as ações em diálogo com o PNI e as DCNs para ERER, ainda que não se perceba sinal de direcionamento de institucionalização da implementação das diretrizes por parte da SME, para além do comprometimento do Núcleo.

O principal fracasso observado foi a fragilidade do Núcleo dentro da Secretaria, que além de dificultar sua operacionalização cria limites para dar capilaridade para suas ações e barreiras no enfrentamento de um dos grandes entraves que é o racismo institucional. Para completar nosso entendimento sobre o quadro apresentado através da análise das ações, no próximo item apresentamos as informações apuradas nas entrevistas com as gestoras do Núcleo Educação Étnico-Racial da SME de São Paulo.

3.3 O que perceberam as gestoras

Neste item buscamos aprofundar nosso entendimento sobre as ações executadas pelo Núcleo Educação Étnico-Racial da SME por meio de entrevistas realizadas com as gestoras do referido Núcleo entre o período de recorte desse estudo. Uma opção metodológica que permitiu identificar o perfil pessoal, a trajetória das gestoras em relação ao tema, compreender de forma mais abrangente os processos de escolha das ações, das parcerias constituídas e dos atores envolvidos nesse processo, bem como qual a percepção destas gestoras sobre os limites e possibilidades que tiveram para intervir a favor da implementação da LDB alterada no âmbito municipal.

Para compor o quadro desse item, as informações desveladas foram dispostas em três blocos, o primeiro referente ao perfil das gestoras, o segundo dispõe sobre aspectos relacionados ao período de coordenação como a determinação das escolhas das ações e as parcerias estabelecidas, e o terceiro bloco aborda as percepções das gestoras no que diz respeito aos fatores que favorecem a coordenação e realização das ações, identificação dos pontos de resistência a atuação do Núcleo, os avanços, as dificuldades e as recomendações para a implementação da LDB alterada. O roteiro de perguntas para as entrevistas está anexo.

Perfil

Em relação às características básicas que compõem o perfil das entrevistadas, verificamos que há similaridades em suas identidades sociais e profissionais, entre os anos de 2005 e 2011, o Núcleo foi coordenado por mulheres, que se autodeclaram negras e desenvolveram uma carreira profissional com ampla percurso no mundo da educação, tanto na escola, a partir da atuação em sala de aula e gestão escolar, como professoras, coordenadoras pedagógicas, assistentes de direção e diretoras de escolas; quanto nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), como coordenadoras, formadoras e supervisoras de educação, deste modo concluímos que além de educadoras experientes são profissionais que conhecem significativamente o universo educacional da rede municipal de educação de São Paulo.

Quanto à formação acadêmica, as gestoras apresentam um alto nível de escolarização, duas das gestoras são graduadas em pedagogia e sociologia, sendo que uma delas cursou também Serviço Social e outra é doutora em Educação. Duas gestoras informaram experiências educacionais fora do país, em aperfeiçoamento profissional por meio de participação em curso ou em exercício profissional, uma delas atuou como orientadora pedagógica em São Tomé e Príncipe, atendendo e direcionando tanto os professores de São Tomé, quanto os estagiários brasileiros que foram pra lá no mesmo período.

Desde cedo, o processo de escolarização dessas mulheres foi compatibilizado com a trajetória profissional, como podemos observar no trecho relatado por Aracy durante a entrevista. Em concordância com as diretrizes éticas da pesquisa, preservamos o anonimato das entrevistadas e utilizaremos codinomes escolhidos na lista de nomes das professoras da Escola da Frente Negra Brasileira, pois entendemos que cada uma dessas mulheres em seu tempo e na conjuntura posta, fez e faz do seu trabalho uma ação antirracista.

No 3º ano do que é agora Ensino Médio, eu fazia cursinho de manhã, consegui porque fui trabalhar a tarde no cursinho e tinha uma bolsa trabalho e a tarde eu fazia ensino médio. Eu trabalhava como revisora de apostila, eu montava a apostila e revisava o texto dos professores. As pessoas mais ‘bonitinhas’, ou seja, brancas, eles punham pra receber as pessoas e eu como era uma menina negra, pra caramba de pobre, mas nas provas minha agilidade intelectual era muito boa, então eles me puseram pra revisão e ali eu estudei muito porque revisava história, geografia, biologia, química, física, etc. Terminei o Ensino Médio e já entrei na universidade. Comecei dar aula com 18 anos, na época não precisava ter magistério pra dar aula, a única exigência era ter ensino médio completo, prestava uma prova na prefeitura, então eu dava aula pra jovens e adultos, na época chamava Mobral. Até concluir a faculdade eu me sustentei com isso, porque eu fazia USP de manhã, PUC à tarde e dava aula a noite. Durante 4 anos minha vida era assim. (Entrevista com gestora Aracy)

Quando aferimos sobre o interesse ou aproximação destas mulheres pela questão racial na educação, descobrimos que um dos fatores determinantes foi a vivência cotidiana do racismo por meio de experiências pessoais na escola e na universidade, primeiro como alunas e depois como profissionais do universo da Educação. Outro fator foi a inconformidade com o quadro de desigualdades da sociedade brasileira agravados pelo pertencimento racial das pessoas.

Foi significativo observar nas entrevistas e no currículo das educadoras que embora elas tenham experiências acadêmicas e profissionais bastante semelhantes, as mesmas mantem características distintas em suas atuações com a questão racial. Dolores operou em duas frentes tanto na vida acadêmica, quanto na militância no movimento negro e também no campo político, Francisca optou pela atuação no magistério e assim como Aracy, nas estruturas regionais do Sistema Educacional do município, Aracy destacou-se pelo caminho da atuação técnica nos departamentos das regionais. Uma delas chegou ao núcleo pela experiência pública e o reconhecimento da sociedade civil, as outras duas em reconhecimento as suas atuações como profissionais na educação e todas elas por serem comprometidas com o combate ao racismo.

Quando perguntadas sobre o motivo que as levaram a aceitar a gestão do Núcleo quando demandadas a esse posto, foram unânimes em responder que apesar das dificuldades que sabiam que iriam enfrentar acreditavam que era o certo a fazer e consideravam importante manter o núcleo para influenciar na implementação da LDB alterada pelo lei 10639/03. De modo que, a partir destes posicionamentos podemos tomar a definição de Filice (2010) ao categorizarmos essas mulheres como **gestoras proativas**, em sua análise sobre gestoras da educação a autora identificou as gestoras pela similaridade de suas posturas no que tange à questão racial no conjunto das políticas para a melhoria da qualidade da educação Brasileira.

Quando negam e/ou recuam foram tipificadas como **gestores ausentes /alheios**, se oscilam entre a negação e o reconhecimento da importância do art. 26-A, posicionam-se como **gestores sensíveis** à causa racial. Já os **gestores proativos**, convictos da necessidade do combate à cultura do racismo, enfrentam as dificuldades e/ou criam estratégias para contornar as artimanhas do sistema capitalista e exigem uma sociedade mais democrática, de fato. Esses gestores envidam muitos esforços para viabilizar o que compreendem como direito a cidadania, acesso aos benefícios socioeconômicos com base nas suas visões de mundo, cientes da centralidade da educação para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Filice, 2010, p. 138).

A partir da categoria de gestoras proativas, podemos considerar ainda que essas mulheres negras podem ser descritas também na visão de Nilma Lino Gomes, em apresentação na Mesa-redonda "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas", realizada na USP⁴⁷, quando disse que existem pessoas negras que são do Movimento Negro; e

⁴⁷ Mencionamos esse evento no capítulo anterior, <http://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs> Vídeo da mesa redonda, acesso em 14/05/2014.

Negras e Negros em Movimento que estão em ação mesmo sem estarem, necessariamente no movimento negro.

Ações e Reações

Quando chegamos às questões acerca das gestões entendemos que elas haviam elaborado um projeto de ações para serem desenvolvidas. Nas entrevistas, vimos que as ações possíveis, listadas no item anterior, foram bem aquém das desejadas. Corroborando o que foi apurado por meio da análise documental, a respeito da nossa conclusão de que a maioria das ações foram propostas a partir da iniciativa das gestoras, como indicam as falas de Francisca e Aracy.

Todas as nossas propostas foram nossas. Quando a Dolores foi pra lá, ela tinha feito todo um planejamento do que queria e era necessário fazer, mas não teve trânsito. Boa parte do planejamento ficou de fora porque foi impossível executar, mas tinha todo um planejamento. (Francisca).

Quando cheguei estudei a documentação, depois sentei com a Diretora de Orientação Técnica com algumas propostas e passei a elaborar o que seria possível executar. Chamei a sociedade civil algumas vezes, mas ficou difícil porque não sabem propor pra escola, vantagem que depois eu tive com a equipe de formadores, boa parte deles e principalmente com a assessoria que de alguma forma pelo percurso deles, eles conheciam professores, criança e adolescente. (Aracy).

Em relação às parcerias, também houve confirmação do que apuramos na análise anterior, boa parte das parcerias foi estabelecida com os órgãos e aparelhos do município e em alguns momentos também com as ONGs e outros organismos, mas o envolvimento da comunidade escolar foi possível apenas na elaboração das Orientações Curriculares. Nem todas as parcerias se concretizaram.

A parceria foi importante, fizemos com o CEERT, com Museu Afro-Brasil, para o lançamento das Orientações Curriculares, em diversos momentos com a Cone, também com contatos próprios fizemos um trabalho com Educação Infantil, mídias, artes e educação e saiu uma publicação e não foi por SME, foi pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (Neinb) da USP. (Francisca)

Teve parcerias em alguns momentos em momentos pontuais, teve com o CEERT, com Ação Educativa, por exemplo, eu tinha muito interesse por causa dos Indicadores de Qualidade pra questão racial nas escolas. Dentro da estrutura que se tinha a gente fazia. Agora publicada formalizada foi a dos decasséguis e no final também, depois de fazer acompanhamento do trabalho três anos, quando eu saí de lá

o termo de cooperação estava assinado. O da Ação Educativa não chegou a ser assinado, fizemos todo o acompanhamento, mas não passou do jurídico porque era fim de gestão. É a questão política. Quem trabalhava muito comigo nas discussões era a CONE, tinha tudo a ver, eu estava na CONE quase toda hora, as publicações, o Africanidades que era um projeto da CONE, formação da Educação Infantil e com o Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI). (Aracy)

Ao longo das entrevistas as gestoras revelaram que entre o planejado e o executado muita coisa ficou fora de suas ações e nesse ponto se descortinam todos os enfrentamentos encontrados na gestão municipal, que delimitaram a distancia entre o que se queria fazer e o que foi possível fazer respondendo também sobre como as coisas foram feitas. Os relatos de dificuldades são desde o início da constituição, em 2005, quando a instância foi concebida como Grupo e atravessaram as gestões seguintes, explícito nos depoimentos das gestoras, como no exemplo da fala de Francisca, que demonstra os enfrentamentos institucionais na disputa por estrutura de trabalho e nas relações interpessoais.

Convidei a professora para o seminário e eu me encantei com ela, que estava trabalhando na SME respondendo pela questão racial, naquele momento ela estava trabalhando na publicação e montando o Grupo de Educação para Diversidade Étnico-Racial. Ela percebeu em mim uma grande vontade de fazer algo. Ela estava sozinha na Secretaria de Educação e aproveitou para dizer que é uma grande luta. Todas as equipes estruturadas e na questão étnico-racial não tinha nenhuma desta estrutura. Pinotti era o Secretário, embora tenhamos uma série de críticas a fazer, mas naquele momento foi quem convidou a professora e ela trabalhava dentro do Gabinete, mas que não era o ideal. Porque pra trabalhar a questão étnico-racial você precisa de uma diretoria, né como todas as outras frentes, é assim que se chamava e ainda se chama, e ela sozinha para tentar trabalhar a questão étnico-racial e indígena. Aí com muita luta ela conseguiu me levar e foi um grande problema. Era uma sala apertada, cheia de assessores do gabinete e aí não tinha lugar para eu ficar, então eu chegava cedo e ficava por ali, tinha uma mesa eu ficava naquela mesa e quando a professora chegava eu cedia o lugar para ela e ficava por ali ao lado dela e ela articulando, discutindo pra que a gente pudesse ocupar outra sala. Tinha outra sala ampla que era ligada ao gabinete e que tinham os programas especiais, Sala CEU, no 2º andar, o gabinete era no último. Conseguimos ir pra sala CEU, mas todos os espaços estavam ocupados e foi pedir uma mesa, cadeira, computador. No dia em que chegou a mesa e a cadeira, ligaram no gabinete onde estava e falaram para descer porque chegou a mobília. E eu fui até a sala e quando eu cheguei tinha uma colega, que ainda está trabalhando na Secretaria, ela estava desencapando, desembulhando a cadeira, que estava novinha e estava com plástico ainda. Sabe essas cadeiras estofadas que tem braço e parece cadeira de chefe? Ela gritava surtada: ‘Essa cadeira é minha! Trabalho aqui há mais de 15 anos e não tenho uma cadeira dessas. Essa cadeira aqui vai ficar é comigo!’ (e batia na cadeira e andava em volta da cadeira) a mulher gritava: ‘a mesa você pode ficar, mas a cadeira não!’, babava e surtava e eu fiquei assustadíssima, porque pensei, isso é comigo mesmo? Eu fiquei estarecida. Eu sou uma mulher de prontas palavras e de pronta atitude, mas eu me obrigo a contar pra você que eu não tive ação com aquela pessoa. Me recordo que disse pra ela: olha se pra você é tão importante uma cadeira, você fica a

vontade. E aí quando eu disse isso a discussão se encerrou, mas eu fiquei muito doída com a maneira com que aquela pessoa se dirigiu a mim e me recebeu. Porque na verdade, ela estava me recepcionando naquela sala, essa foi a minha estreia na sala CEU, de programas especiais. (Francisca)

De acordo com as gestoras entrevistadas, as resistências junto aos outros profissionais da secretaria, quanto à presença da equipe étnico-racial ou ao tipo de trabalho que desenvolviam, foram evidenciadas em várias circunstâncias, de menor ou maior impacto no trabalho que se pretendia realizar, a disputa pela cadeira era apenas a ponta do iceberg. Lembrando (Elias & Scotson, 2000), sobre as relações de poder a partir das categorias estabelecidos e outsiders, assim como identificamos a população negra como os outsiders na sociedade brasileira, o mesmo acontece com os assessores e gestores da área educação étnico-racial na secretaria em São Paulo. As gestoras, foram designadas pela Secretaria da Educação para responder pelo 26A, ao exercitarem suas funções foram tratadas como párias dentro da instituição a qual pertenciam, ou seja, estão fora das normas institucionais tradicionalmente constituídas.

Mas assim como os obstáculos muitas vezes foram personalizados na figura de indivíduos que tinham status de barrar o andamento das ações, a conquista de aliados também oferecia uma contribuição significativa na capacidade operacional das gestoras, que se valiam estrategicamente das brechas e oportunidades que conseguiam encontrar ou no sistema administrativo da secretaria ou por intermédio das pessoas que iam angariando como aliadas, que no âmbito da gestão foram categorizadas por de gestoras sensíveis que segundo (Filice, 2010) reconhecem a importância e em momentos pontuais se posicionam em favor da questão racial.

Enfrentei resistência total dos profissionais da secretaria, o racismo é isso, ninguém é racista até bater na sua porta. A resistência maior, acho que foi porque fomos colocadas lá para não funcionar, mas não aceitamos e com isso, quando se percebeu a resistência ficou explícita. Porque dizem que ninguém é a favor do racismo, mas quando se percebeu que pra lidar com isso eu tinha que pensar o currículo, a postura foi: 'aí não, auto lá', porque você está mexendo com o aquilatado do conhecimento, então quem vai duvidar que o Mario Quintana é bom, que Clarisse Lispector, que Cecilia Meirelles, são adequados, que a tal versão de história é não é adequada. Quando você duvida o que é que você vai colocar no lugar? A princípio não tivemos apoio e parceria nem nas DREs, porque os cursos eram por adesão, e algumas diziam que não queriam e não iam fazer. Teve mais uma coisa que foi conversar com todos os departamentos foi uma tentativa, só que a gente bate direto na epistemologia, e também no pertencimento racial das pessoas (Aracy)

A gente experimenta o racismo institucional muito cedo. Eu já conhecia, porque mulher negra professora, fui Coordenadora Pedagógica muito cedo, substituí diretor de escola, trabalhei em algumas diretorias, enfim, a gente sabe como é, passei por

muitas coisas. Mas em SME eu pude experimentar, se é que eu posso dizer dessa forma, um racismo muito mais velado e cruel. Porque foram muitas situações difíceis. A professora estava de saída e eu assumiria, ela não queria deixar as coisas como estavam, queria muito avançar. Mas havia uma pessoa que não tinha muito apreço por ela e menos ainda pelo que ela representava e tinha um cargo de poder, as coisas só melhoraram quando ela foi embora. Pra nossa sorte, no lugar dela entrou a [...], que teve muita empatia comigo e começou a entender a necessidade de atender a questão étnico-racial. E a gente começou um trabalho e a professora, muito hábil, um pouco antes de sair conseguiu uma brecha para uma assessora, também doutora. Nós começamos a ter entrada no DOT, que é o pedagógico e na época estavam montando as Orientações Curriculares, então aproveitamos 'temos' que montar as Orientações Curriculares para a questão étnico-racial também. E aí então que passamos a ter mais visibilidade, que passamos a ser vistas como mulheres intelectuais, professoras que tinham o que contribuir, não com todo esse louvor que eu estou dizendo, porque os enfrentamentos continuaram, mas já foi uma conquista. (Francisca)

Em contrapartida à resistência no interior da SME e de parte das DREs, que nem sempre aderem aos cursos e atividades oferecidas por parte do Núcleo, com os discursos mais recorrentes e já vistos em outros estudos, como a negação do racismo em suas unidades, afirmar que a escola já ensina que todos são iguais, que a questão é a desigualdade social, que as escolas têm problemas mais urgentes como ensinar a criança a ler, sem identificar que o racismo pode ser um dos fatores de impacto no desempenho dos alunos, em alguns momentos as gestoras indicam a procura do núcleo pelas próprias escolas, que souberam das atividades por outros meios que não pelas DREs que as atendem.

A resistência da escola era menor, porque geralmente quando a escola procurava a gente ela tinha um projeto, entendeu, era o contrario das DREs e da Secretaria que tínhamos que convencer a dialogar e fazer as coisas, as escolas que nos procuravam queriam apoio. Teve muita demanda eu não tinha gente pra mandar, porque quando você fazia curso depois um Coordenador ou professor além da sua escola falava pro outro de outra escola. Aí ele queria que fosse alguém na reunião dele na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), porque é uma reunião de formação na escola. Outro queria que falasse com a família, com os alunos, mas não podíamos, temos limitação de atuação. Tinha demanda das famílias, mas a gente não podia atender. Porque o contrato é de formação pra professores, então essa verba não cabia então eu não podia mandar. Teve um dia que eu mandei e disse então você pede pra todos os professores presentes assinarem a lista pra colocar na prestação de contas, pode colocar a formação no pátio e aí pode conversar com as crianças apresentar os slides, mas vai caracterizar que estavam os professores. Então na forma do contrato a gente não podia, mas tinha demanda sim. Bom aí a gente foi para várias escolas sempre que era possível. Em alguns momentos não ampliou a formação nas DREs porque não tinha demanda e ao mesmo tempo vinha essa demanda da escola. Que procurava diretamente o núcleo. (Aracy)

Com os relatos das resistências personalizadas e institucionais podemos observar que as ações que chegaram a termo foram frutos de muitos embates e negociações para superação

de desafios por parte das gestoras proativas que foram desde a falta de orçamento até a neutralização de pessoas que se opunham ao trabalho a ser desenvolvido.

Avanços, dificuldades e recomendações:

As entrevistadas informaram não terem feito avaliação formal da equipe ou auto avaliação sistematizada sobre o trabalho desenvolvido em suas gestões, mas elas têm ponderações a respeito do processo por meio do retorno nos diálogos com as pessoas envolvidas nos trabalhos, nos momentos em que se constituíram equipes, por meio das conversas com as parcerias e também pelas críticas públicas, em atividades externas. E ainda conscientes do percurso que deve ser percorrido para institucionalização do Núcleo e do tema que por ele é trabalhado, elas concluíram que o saldo é positivo e identificam os avanços.

Minha avaliação é positiva, começamos em uma estrutura onde não tinha nada a favor, ao contrário, só contra. Não era o que queríamos, era pegar ou largar, então pegamos e na hora de fazer as coisas tivemos que priorizar. Então com o que não tínhamos priorizamos a introdução da discussão pela sensibilização. Embora muitas pessoas não vejam ou não tenham visto naquele momento, mas considero que as Orientações Curriculares também devem ser enxergadas como um ganho, como um marco, muitos de nós sabemos que foi, porque foi referência para os educadores da rede. No momento era uma das poucas que tinha e foi solicitada por pessoas de outras regiões. Na nossa rede abriu um novo caminho dizendo: todos nós precisamos fazer. Educação Infantil precisa? Claro. Ensino Fundamental? Todos precisam. Todas as modalidades e níveis, a questão étnico-racial não pode ficar fora das discussões escolares, do currículo. Onde tiver uma discussão sobre educação, não se pode deixar de fora a questão étnico-racial, não se pode. Senão você não está falando em educação. (Francisca)

Quando sai, já tinha identidade de núcleo, a gente tinha e-mail próprio, antes era o e-mail da sala de leitura, conseguimos entrar no orçamento como rubrica Educação Étnico-racial, era ínfima, mas estava lá. No último ano que eu estava lá acho que o orçamento era 500 mil, o que não era muita coisa. Deixei previsto 1 milhão e meio pro ano seguinte, pensando no tanto de material, os artigos que estavam produzidos poderiam ser publicados, porém logo na entrada do novo governo houve um corte brutal e esse orçamento deve ter sido bem reduzido. Mas eu tinha trabalhado, o primeiro ano não tive orçamento, o segundo ano entrei nos outros DOTS, a partir do terceiro entrei no orçamento. E hoje eu ouvi de uma colega que está aqui: “nossa você é muito importante pra mim. Há alguns anos atrás eu te via falando, dando formação e ficava pensando que você era meio inacessível. Eu sou uma mulher negra eu me vi na sua representação e eu achei bacana”. Então, tudo isso foi positivo

ter ocupado o lugar, como mulher negra, ter brigado bastante e ter conseguido trazer outras pessoas pra trabalhar junto. (Aracy)

Elas concluíram que o racismo enfrentado nas estruturas da SME foi o mais pesado já experimentado ao longo de sua carreira na educação, mas consideram que mesmo não alcançando o que queriam por terem operado em condições tão adversas, deveriam deixar propostas de continuidade e recomendações não apenas para a SME, mas também para as universidades para a implementação do artigo 26A da LDB.

Deixei proposta para continuidade de formação de formação pra todas as DREs, porque ao longo dos anos conquistamos um pouco mais de espaço nesse campo. Fizemos formações nas 13, em algumas com público de 400 pessoas e em outras com 6, mas fizemos. Deixamos também proposta de uma publicação dos artigos e a continuidade da formação a partir do credenciamento, com formador específico. Eu não consigo imaginar outro caminho pra entrar na sala de aula na escola no cotidiano que não seja esse. Tem uma coisa em educação étnico racial que se faz muito pelo Brasil afora, muito comum fazer festa em evento, eu não acredito nisso. Quando o atual coordenador no começo do ano mostrou sua proposta era bem parecida com o que eu tinha, pensado, mas na medida em que o governo iniciou com as alterações em toda a dinâmica da rede acho difícil. A questão racial é citada em uma linha, mas não vira efetivamente prática no currículo. Não sei, mas minha preocupação e recomendação é a academia. A universidade tem que trabalhar, se a academia não se mexer e não formar pessoas pra pensar que hoje nós temos não sei quantos haitianos ali, na Praça da Sé e outros chegando e que isso vai ter um impacto. Precisa trabalhar porque precisa de muita gente que consiga entender a história da população negra sem a pré-conceituação, sem estigmatização, mas a compreensão. Vai pensar a formação teórica, vai pensar a didática e depois a pessoa vai conseguir construir outros currículos, outras práticas e outras coisas que estão ali, mas não são debatidas no dia a dia da escola e vão impedindo que as crianças aprendam. (Aracy)

Então minha recomendação é também o meu sonho, de chegar um dia, que ao meu ver não está tão longe, em que as DREs tenham um setor, com estrutura de setor, com o nome Étnico-Racial, seja divisão, diretoria, núcleo, grupo, o que for, mas com estrutura. E sem nenhum valor de medição de importância entre as frentes com o que vou dizer agora, mas de comparação ao tratamento dado a questões contemporâneas, quando as crianças com deficiência foram acolhidas na rede municipal e que se viu a importância devida a questão, então foi possível dar curso pra professor, apoiar, foi um fuá, porque houve resposta quando se perguntou: e quem vai fazer? Tinha uma pessoa só no setor na época quando começou a fazer essa discussão e hoje tem um setor formado pra se discutir e dar assessoria pras unidades

é perfeito! Assim como tem setor pra supervisão escolar, assim como tem outro das nutricionistas, tem aqui uma salinha pra elas. Então meu grande sonho é que as DREs tenham de fato um setor aí sim nós vamos começar de fato a implementar a 10.639/03. Enquanto não for assim vamos continuar desbravando e conquistando espaços a duras penas. Essa é a grande recomendação pra gestão. Já disse isso na SME. O núcleo agora está composto, então eu quero elogiar, eu sei que precisa avançar e eles também sabem, mas agora é uma conquista que a gente tem que apoiar e a gente tem que fazer disso um trabalho conjunto. Eles têm um monte de dificuldades, dá para perceber, mas eu percebo também que nós avançamos. (Francisca).

Com base na análise das ações e a apreciação do perfil das gestoras, que foram identificadas como proativas e dos seus depoimentos, podemos afirmar que para o panorama geral da situação paulistana em relação a implementação da LDB alterada a pela Lei 10.639, a presença dessas mulheres na Secretaria Municipal de Educação foi um importante sinalizador para a gestão municipal de que existiu uma demanda pela alteração da LDB e que hoje existe uma demanda maior ainda para que ela seja cumprida. Esse alerta foi traduzido na própria sobrevivência do Núcleo, indo ao encontro a percepção das gestoras, de que foi instituído para não operar, mas sobreviveu e articulou parcerias, estratégias de ação e alcançou as escolas para as regiões onde as DREs recusaram ou não aderiram a oferta pela formação.

3.4. Final de Conversa

Estamos quase chegando ao final do percurso, antes de concluirmos este caminho precisamos tecer algumas considerações. Percebemos que a determinação das gestoras em aceitar o desafio proposto, enfrentar e passar pelas dificuldades da melhor forma possível foi o grande diferencial para que houvesse o pequeno fortalecimento do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME ao longo destes anos de 2005 a 2011. Enfrentaram a adversidade estabelecendo parcerias e propondo ações.

Por meio dos diagnósticos realizados pela primeira gestão do Núcleo e depois pela pesquisa desenvolvida em parceria com o UNICEF foi constatado que de modo geral a rede tem consciência da alteração da LDB e que ela diz respeito ao racismo, às relações e à história dos negros e sua contribuição para o Brasil. Mas é imprescindível termos ciência que a capilaridade dessas informações não se deve apenas pela intervenção da atuação do Núcleo no Município, é importante lembrar que o quadro apresentado também resulta das várias frentes e iniciativas colocadas em práticas, inclusive na SME em anos anteriores, ao longo do tempo por proposições do MN, das organizações e dos professores comprometidos.

Embora o foco desse estudo sejam as ações no âmbito da gestão, é preciso salientar algumas dessas iniciativas que ocorrem na cidade são muito relevantes porque colaboram para fomentar a ampliação das ações e a propagação de informações a respeito e da implementação da LDB alterada. Esse quadro de proposições desvela que, assim como no âmbito Federal e em outras localidades pelo país, novos elementos foram agregados a essa empreitada, que sempre foi protagonizada pelo Movimento Negro e pelo Movimento de Mulheres Negras, mas que diz respeito a negros e brancos e seus lugares nas relações e na sociedade.

Assim, para complementar as informações sobre o quadro municipal apontamos o questionamento do Ministério Público a respeito das providências das secretarias de educação a respeito do cumprimento da Lei 10.639/03, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial concretizado pelo CEERT, que impacta diretamente nas escolas, assim como as atuações da Ação Educativa, por meio de uma consulta diagnóstica e da produção coletiva de um conjunto de materiais, com a participação da comunidade escolar.

Ministério Público

Em 2005 o Instituto de Advocacia Racial Ambiental, IARA em conjunto com ONGs e lideranças do Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras denunciaram ao Ministério Público (MP) o descumprimento da aplicação da Lei 10.639/03 por parte das Secretarias de Educação de Estados e Municípios. A partir da denuncia, o MP⁴⁸ iniciou a solicitação de informações para secretarias de vários estados e municípios pelo país. Para São Paulo a solicitação foi realizada em fevereiro de 2006. No mês de março a Secretaria de Educação do Município de São Paulo prestou informações ao MP, mas não disponibilizou cópia a sociedade civil sobre o que foi apresentado. Em maio a Secretaria de Estado também prestou informações e da mesma forma não disponibilizou cópia do apresentado.

No mês de outubro de 2006, foram colhidas declarações de representantes das organizações não governamentais Ação Educativa e CEERT manifestando “que as iniciativas”, das Secretarias Estadual e Municipal da Educação, “já adotadas não tem sido suficientes (...) porque não tem alcançado o resultado concreto esperado” e que estavam promovendo pesquisa que seria remetida à Promotoria de Justiça. O diretor da EDUCAFRO acentuou que as iniciativas são insuficientes. Ainda em outubro, o MP expediu

⁴⁸ Informações no Ofício Circular nº 040/2006/PFDC/MPF (de 06/12/2006).

recomendações ao Secretário de Estado da Educação e ao Secretário Municipal de Educação para o cumprimento da Lei 10.639. Em novembro a Secretaria Municipal de Educação apresentou novas informações e em janeiro de 2007 foi colhida a cópia de projeto de currículo elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (CENP)

As Promotorias de Justiça instauraram investigações em 645 municípios do Estado de São Paulo. Além de São Paulo, outras investigações foram instauradas pelo país, embora não tenhamos um balanço dos resultados, levantamos que parte delas foi arquivada e de outro lado existem sentenças que também demonstram a sensibilidade quanto à importância da promoção de uma sociedade que supere o racismo e observe a relação entre as desigualdades e o racismo.

Prêmio Educar – CEERT

O Prêmio surgiu para atender uma expectativa de mapeamento das práticas escolares voltadas para o tratamento da temática racial. A primeira edição ocorreu em 2002, com o objetivo identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva de uma educação de qualidade e de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial. Até agora foram realizadas seis edições do *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* que catalogou mais de mais de 2.300 mil práticas escolares desenvolvidas pelo país. O Prêmio foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das principais ações realizadas pela sociedade civil de promoção da igualdade étnico-racial na educação. Atualmente, o Prêmio possui duas categorias que abrangem todas as modalidades de ensino e todos os níveis, exceto o superior. As categorias são: Professor e Gestão Escolar.

Ação Educativa

Por meio da presença de integrantes do Movimento Negro e também de negras e negros em movimento dentro da organização, a Ação Educativa transformou-se em aliada no apoio à implementação da Lei 10.639/03. Como vimos anteriormente, a organização foi parceira da Anped na realização do Concurso Negro e Educação e nos últimos anos tem atuado em favor da LDB alterada no município com ações locais junto às escolas.

Entre agosto de 2005 e julho de 2006, a Ação Educativa, em parceria com o CEERT, CEAFFRO, Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero de Belo Horizonte e Mieib

realizaram uma consulta em escolas públicas nas cidades de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte para assinalar as possibilidades e desafios para a implementação da LDB alterada. A consulta foi realizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental das redes municipais de ensino e os questionários foram aplicados as representantes da comunidade escolar: alunos, pais ou responsáveis, funcionários (merendeira, faxineiras, secretaria etc.), professores, coordenadores e diretores. Os resultados da Consulta resultaram na publicação *Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003*.

Entre os anos de 2008 e 2010 a Ação Educativa desenvolveu a primeira etapa do projeto Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar. Tratou-se de uma dinâmica de sensibilização da comunidade escolar para tratar e enfrentar o racismo na escola por meio do desenvolvimento de uma metodologia participativa que envolveu a comunidade escolar das escolas que aceitaram ser parceiras no projeto. Esse trabalho deu origem a uma coleção de materiais que foram construídos também com a participação da comunidade escolar, o conjunto de materiais é composto por vídeos, indicadores de qualidade, guia metodológico e cartazes e está disponível no site da organização.

Com base nas informações que apuramos ao longo do desenvolvimento do estudo podemos dizer que a ampliação do debate, com a participação de múltiplos sujeitos no cenário paulistano, beneficiou as articulações necessárias entre a comunidade escolar, a sociedade e a gestão pública para fortalecer a atuação coletiva em favor da introdução da LDB alterada na educação da cidade e ampliação do conhecimento das DCNS e dos marcos legais a ela relacionados.

RESSURGIR DAS CINZAS

*Sou forte, sou guerreira,
tenho nas veias sangue de ancestrais.
Levo a vida num ritmo de poema-canção,
mesmo que haja versos assimétricos,
mesmo que rabisquem, às vezes,
a poesia do meu ser,
mesmo assim, tenho este mantra em meu coração:
“Nunca me verás caído ao chão”.*

*Sou destemida,
herança de ancestrais,
não haja linha invisível entre nós
meus passos e espaços estão contidos
num infinito túnel,
mesmo tendo na lembrança jovens e parentes que, diante da batalha deixaram a talha
da vida se quebrar,
mesmo tendo saudade cultivada no portão.
Mesmo assim, tenho este mantra em meu coração:
“Nunca me verás caída ao chão” .*

*Sou guerreira como Luiza Mahin,
Sou inteligente como Lélia Gonzáles,
Sou entusiasta como Carolina de Jesus,
Sou contemporânea como Firmina dos Reis
Sou herança de tantas outras ancestrais.
E, com isso, despertem ciúmes daqui e de lá,
mesmo com seus falsos poderes tentem me aniquilar,
mesmo que aos pés de Ogum coloquem espada da injustiça
mesmo assim tenho este mantra eu meu coração:
“Nunca me verás caída ao chão”.*

*Sou da labuta, sou de luta,
herança dos ancestrais,
trabalhar, trabalhar, trabalhar,
mesmo que nos novos tempos irmãos seduzidos
pelo sucesso vil me traíam, nos traíam como judas
sob a mesa, meu, ganha-pão.
Mesmo que esses irmãos finjam que não nos vêem,
estarei ali ou onde estiver, estarei de corpo ereto,
inteira,
pronunciando versos e eles versando sobre o poder,
mesmo assim tenho esse mantra em meu coração
“Nunca me verás caída ao chão”.*

*Me abraço todos os dias,
me beijo,*

*me faço carinho, digo que me amo, enfim,
sou vaidosa espiritual,
mesmo com mágoas sedimentadas no peito,
mesmo que riam da minha cara ou tirem sarro do meu jeito,
mesmo assim tenho esse mantra em meu coração:
“Nunca me verás caída ao chão”.*

*Me fortaleço com os ancestrais,
me fortaleço nos braços dos Erês.
podem pensar que me verão caída ao chão,
saibam que me levantarei
não há poeiras para quem cultua seus ancestrais,
mesmo estando num beco sem saída, levada por um mar de águas,
mesmo que minha vida vire uma maré,
vire tempestade, sei que vai passar.
Porque são meus ancestrais que se reúnem num ritual secreto
para me levantar.
Eu darei a volta por cima e estarei em pé, coluna ereta,
cheia de esperança, cheia de poesia e com muito
axé
por isso, desista, tenho este mantra em meu coração:
“Nunca me verás caída ao chão.”*

Esmeralda Ribeiro - Cadernos Negros vol. 27

Conclusões – chegamos!

*Não basta reivindicar
o acesso à escola, é preciso também um controle
sobre a qualidade do ensino que nos oferecem.*

Sueli Carneiro

A partir de uma conjuntura configurada por desafios e debates a respeito das desigualdades raciais, conseguimos percorrer a trajetória para tratar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para cumprir o artigo 26A da LDB entre os anos de 2005 e 2011. Refletimos sobre a configuração da população paulistana e sua percepção acerca das relações raciais em São Paulo, a partir da discussão da Escola Paulista de Sociologia na década de 1950 e abordamos alguns aspectos da presença de negros e negras nos momentos de implementação e expansão do sistema educacional público em São Paulo.

Como observamos ao longo deste estudo, estas questões dizem respeito ao âmago das tensões estabelecidas nas relações raciais brasileiras, cuidadosamente construídas ao longo da história, principalmente na estruturação das políticas de formação da sociedade, oportunidade abraçada pela elite paulista, na tentativa de eliminar o negro de sua composição; na elaboração das estratégias de acesso ao poder decisório e de políticas regulatórias de acesso aos bens de direito, como moradia, saúde e principalmente educação. Em reação a essa estrutura, conferimos que no decorrer dos séculos é inegável a articulação da população negra para resistir, enfrentar o racismo e tentar alterar a situação a que foi empurrada.

Uma correlação de forças desiguais entre os *estabelecidos* e os *outsiders* onde se percebe a caracterização dos *estabelecidos* como um grupo que constrói uma identidade social que é posta naturalmente como modelo, e *outsiders*, como um grupo que é estigmatizado e destituído de reconhecimento e poder (Elias & Scotson, 2000). Notamos como a sócio dinâmica da estigmatização, as normas e os padrões de controle definiram as diferenças de poder para negros e brancos nas relações raciais brasileiras. E como essas determinações foram eficientes em garantir a preservação hegemônica do controle e do acesso a determinadas posições e bens considerados de valor e poder e a contribuição para o estabelecimento da institucionalização dos estigmas e das desigualdades em diversos contextos sociais

Ao mergulharmos no histórico vinculado a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional a partir da lei 10.639/03, trouxemos a discussão a respeito dos processos que desembocaram na alteração desse marco legal da educação: os seus antecedentes, a motivação de sua promulgação a partir da pressão do Movimento Negro. Remontamos a valorização da educação pela população negra desde períodos mais remotos da história brasileira, no primeiro momento a preocupação foi pelo acesso e depois passamos pelo processo de qualificação da educação obtida.

Verificamos que a conquista do acesso deslocou o debate para a problematização da educação pública tradicionalmente centralizada no modelo eurocêntrico que colabora para valorar e significar hierarquicamente os grupos distintos reforçando as relações tensas entre os mesmos. Constatação que leva a reivindicação pela inserção e abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira na educação, nas mesmas condições em que são abordadas cultura e história de outras origens, percebemos nessa reclamação uma reivindicação por justiça como proposição de alteração de status social da contribuição histórica que pode refletir no status do próprio grupo reivindicante e sua participação na educação brasileira. Nesse ponto abrimos diálogo com Fraser que identifica essa operação como política de reconhecimento de justiça social e “visa superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual” (Fraser 2007. p. 107).

No decorrer da pesquisa observamos desde meados do século XX a trajetória que desembocaria na alteração da LDB, o histórico da conjuntura política brasileira, passando pela ditadura e pela redemocratização e à as transformações das estratégias adotadas pelo movimento negro pelo acesso e qualificação da educação ao longo desse processo. Ressaltamos a inserção das lideranças negras no campo político e na gestão pública e entendemos como foram operadas as estratégias da influência como a atuação do movimentos negro e do movimento de mulheres negras e do poder vinculante (Ball,2006) dos compromissos internacionais dos quais o país é signatário, como a Declaração de Durban, que foram utilizados de forma acoplada as suas reivindicações sociais, e muito particularmente no campo da educação, para inserir seus interesses na agenda política do Estado brasileiro.

Após contextualizar as questões e estratégias envolvidas na alteração da LDB tomamos como campo de trabalho a realidade da cidade de São Paulo no que diz respeito a discussão sobre educação e relações raciais, particularizamos o foco na Secretaria Municipal de Educação. Nesse ponto da pesquisa, guardadas devidas proporções e particularidades,

observamos o microcosmo da política nacional por meio da observação das ações do Núcleo Educação Étnico-Racial da SME São Paulo.

Quando analisamos o contexto, a legitimação ou o descarte das ações implementadas pelo Núcleo, que poderiam ter se constituído em política educacional, adotamos a prática, segundo Ball (2006), onde o “O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 4). Assimilamos esta ideia ao referirmo-nos à interpretação e a mudança na prática ou na estrutura de como as diretrizes e ações foram implementadas pelos órgãos ou gestores responsáveis.

Deste modo, a partir da análise documental alcançamos dois objetivos, mapeamos as ações propostas e impulsionadas entre os anos de 2005 e 2011 e constatamos que durante o período as gestões do Núcleo Educação Étnico-Racial desenvolveram ações que podem ser divididas em três etapas ou três fases: a primeira voltada para a concepção do núcleo em si, para diagnosticar a rede e desbravar caminhos no ambiente da SME e sensibilizar as DREs; a segunda etapa foi voltada para disseminação da LDB alterada e das DCNs para Educação e Relações Raciais, para sensibilização e envolvimento dos professores na construção coletiva das orientações preliminares para a rede municipal; e a terceira etapa foi voltada para formação para gestores educacionais, fortalecimento institucional do Núcleo por meio da garantia de recursos elementares para que pudesse operar de forma um menos precária.

Em relação ao segundo objetivo, sobre a variedade de atores envolvidos na elaboração e proposição das ações percebemos que boa parte das ações implementadas foram de iniciativa das gestoras, influenciadas ou pautadas pelo Movimento Negro. Em alguns momentos foi possível intuir o esforço das gestoras em manter o diálogo com a sociedade civil, como indicaram as reuniões chamadas pelo Núcleo, a iniciativa de envolver o corpo docente das escolas, por meio da participação dos professores na elaboração das Orientações Curriculares e a parceria com a ONG CEERT para o projeto Trilhas Negras. Boa parte das parcerias foi estabelecida com os órgãos e aparelhos oficiais do município.

Sobre o perfil dos gestores do núcleo apuramos que são mulheres negras com amplo percurso no mundo da educação, tanto na escola quanto nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), além de educadoras experientes conhecem significativamente o universo educacional da rede municipal de educação de São Paulo. As gestoras apresentam alto nível de

escolarização. Uma delas chegou ao núcleo pela experiência pública e o reconhecimento da sociedade civil, as outras duas em reconhecimento as suas atuações como profissionais na educação e todas elas por serem comprometidas com o combate ao racismo. Identificamos essas mulheres como **gestoras proativas** que na definição de Filice (2010) são gestoras convictas da necessidade do combate à cultura do racismo, enfrentam as dificuldades e/ou criam estratégias para contornar as artimanhas do sistema.

Por meio das entrevistas apuramos que todas elas tentaram cumprir um planejamento para realização, mas relatam a frustração de não terem autonomia de operação, visto que o Núcleo foi implementado como um ‘cala a boca’ para as pressões sofridas pela SME em 2005, e não como um organismo para efetivamente responder a implementação de uma ação de política pública. Como vimos no trecho da pesquisa que trata do Conselho de Participação da Comunidade Negra, tal situação vai de encontro a outras experiências de órgãos negros que operam no Estado sofrem em comum o boicote do racismo institucional e o enfrentamento da estrutura e (ao mesmo tempo ou momentos distintos) de governos e dos servidores que desaprovam, antagonizam e não incorporam as políticas mesmo com orientação ou fazendo parte do programa de governo.

Durante a entrevista entendemos que essa estrutura ou falta dela, aliada aos processos político-partidários tem uma grande influência no andamento e no êxito das ações. Observamos que a partir da afinidade ou a falta dela na orientação partidária entre Governo Federal, Estados e Municípios, bem como as alianças locais, pode ser definidores quanto à adoção de uma política e do empenho com o que a mesma será desenvolvida. Como pode ser visto na contextualização política de São Paulo, nos momentos em que as ações do Núcleo foram interrompidas.

Destarte os enfrentamentos e desafios personalizados e institucionais, na estrutura da administração pública, e os vários momentos em que as gestoras tiveram que lançar mão de estratégias para operarem em ambiente inóspito e em circunstâncias adversas, no balanço de seu período de gestão, elas avaliam ter obtido saldo positivo em relação ao fortalecimento do Núcleo no interior da SME, mas estão conscientes que ainda existe um longo percurso até a superação de boa parte dos desafios que estão postos para a gestão da educação étnico-racial dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E deixam como recomendação para que esta implementação seja cumprida que o poder público e as universidades façam o seu papel como previsto no PNI.

Retomamos aqui a afirmação de que para o panorama geral da situação paulistana em relação a implementação da LDB alterada a pela Lei 10.639, a presença dessas mulheres na Secretaria Municipal de Educação foi um importante sinalizador para a gestão municipal de que existiu uma demanda pela alteração da LDB e que hoje existe uma demanda maior ainda para que ela seja cumprida. Esse alerta foi traduzido na própria sobrevivência do Núcleo, indo ao encontro a percepção das gestoras, foi instituído para não operar, mas sobreviveu e articulou parcerias, estratégias de ação e alcançou as escolas para as regiões onde as DREs recusaram ou não aderiram a oferta pela formação.

No início de nossa pesquisa partimos do pressuposto da existência de uma multiplicidade de atores na tentativa de elaboração de uma proposta de Política Pública Educacional, acreditamos ter acertado na afirmação de que a existência de uma equipe de gestoras engajadas na temática consegue impulsionar as ações e dar visibilidade ao debate sobre a efetivação do artigo 26A da LDB nas escolas da cidade. Ao decorrer do trabalho observamos os limites impostos e as possibilidades de operação geradas pelas gestoras na relação gestão pública e engajamento social para cumprir a LDB no que se refere ao estudo de história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito do Núcleo Educação Étnico Racial da Secretaria Municipal de São Paulo.

A partir dessa observação concluímos que a presença dessa mulheres e suas atuações proativas, independente da origem de seu engajamento, via movimento social, acadêmico, profissional ou técnico, por meio suas iniciativas, posicionamentos por meio de textos, posturas públicas, parcerias e colocações sempre convergentes com os marcos legais e com o PNI, fizeram a diferença no contexto da operação em favor da LDB alterada no âmbito da secretaria, mesmo com a forma limitadora como esta questão bem como elas próprias foram recebidas e agregadas na SME São Paulo. Porém devemos estar alertas e não podemos confundir os papéis para que o protagonismo do engajamento não substitua o papel do Estado. Não podemos esquecer que a responsabilidade de programar e implementar a política pública é do Estado, mesmo que toda política progressista seja fruto da ação da sociedade cabe ao Estado fazer com que ela se efetive.

Chegamos ao final dessa estrada com a constatação convergente ao que verificamos em outros trabalhos (Filice, 2010; Gomes 2012) de que a alteração da LDB em São Paulo, assim como em outras localidades do Brasil foi implantada, mas não implementada nesse sentido aderimos ao entendimento do Professor Luiz Alberto Gonçalves, que em palestra proferida no Encontro de Bolsistas IPF em 2010, referiu-se *ao longo processo que se leva*

para implementação de uma política pública e que até isso aconteça o que temos são políticas de ações e pensamos que para que isso aconteça ainda é preciso se atravessar os meandros que envolvem a revisão não apenas do conteúdo curricular, mas também da sociedade e suas hierarquizações de valores e poder, afinal é disso que falamos quando se trata da Educação para as Relações Raciais Brasileiras.

**“A Ciência é como o tronco
de um Baobá, que uma única
pessoa não pode abraçar”**

Provérbio Africano.

Referência Bibliográfica

- AGUIAR, Francisco L.; MIRANDA, Cláudia & PIERRO, Maria Clara Di. (orgs.) *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANDREWS, George R. *Negros e Brancos em São Paulo (1888 – 1988)*. Bauru: Edusc, 1998.
- ARAÚJO. Márcia L. P. de, A Escola Primária da Frente Negra Brasileira Em São Paulo (1931-1937). In: *Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*.
- OLIVEIRA. I., AGUIAR, M. A. S., SILVA, P. B.G. e, OLIVEIRA, R. (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.
- AZEVEDO, Célia M. Marinho. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das Elites Século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.
- BALL, Stephen. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.
- BARROS, Surya A. Pombo de, *Negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. FEUSP: São Paulo, 2005. (Dissertação de mestrado)
- BASTIDE, Roger & FERNANDES. *Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: UNESCO/Anhembi, 1955.
- _____. *Brancos e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. *Brancos e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Global, 2008.
- BEISIEGEL, Celso R. – *Política e Educação Popular*. São Paulo: Ática, 1982.
- _____. “Ação política e expansão da rede escolar”, in *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. “O que é uma instituição social?” In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. (orgs.) *Sociologia e Sociedade (Leituras de introdução à Sociologia)*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. , 1977.
- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. “Socialização: como ser um membro da sociedade”. In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. (orgs.) *Sociologia e Sociedade (Leituras de introdução à Sociologia)*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1987.
- BONETI, Lindomar W. Estado e exclusão social hoje. In: *Os caminhos da exclusão social*. (Org. de Paulo A ZARTH). Ijuí, Editora Unijuí, 1998b, p. 9-44.
- 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, DF: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

CAVALLEIRO, Eliana. Valores Civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. (in) MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.

CEERT. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias*. São Paulo, 2005.

CUTI & LEITE, José Correia. *...E disse o velho militante José Correia Leite*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

COSTA, Diogo Valença de A. *A intelectualidade negra de São Paulo e o projeto Unesco: a construção de uma contra-ideologia racial*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. *No Fio do Horizonte: Educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOMINGUES, Petrônio J. *Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, p. 563-599.

_____. *Uma História Não Contada - Negro, Racismo e Branqueamento em São Paulo no Pós-Abolição*. Editoria SENAC, 2003.

_____. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. *Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

DUARTE. Paulo, *Negros do Brasil*. São Paulo, jornal O Estado de São Paulo – (16/ABRIL/1947 - p. 5).

_____. *Negros do Brasil*, jornal O Estado de São Paulo – (17/ABRIL/1947- p. 6).

ELIAS, Norbert & SCOTSON, L. John. *Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro Zahar, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante*. Depoimentos. Revista Estudos Avançados vol.8 n.22 São Paulo, Set/Dez. 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v.5, 2006. P. 234-239.

FONSECA, Sherloma Starlet. *Memórias de Paulo Duarte: momentos da escrita e luta anti-getulista*. Revista Espaço Acadêmico, nº 82 março 2008.

FORACCHI, Marialice M. & PEREIRA, Luís. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FRASER, Nancy. *Reconhecimento sem Ética?* Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

_____. *Escalas de Justicia*. Herder, Barcelona, 2008.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Ismael A. *Ações da militância negra na superestrutura do Estado*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 67-68, 1987.
- GARCIA, Simone Pereira. *Palmares reconstruído: elementos para uma hermenêutica aplicada aos estudos histórico-literários*. São Paulo, 2001. 248 p. Tese (Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GOMES, Nilma L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília, MEC ; Unesco, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, Setembro. 2012.
- GOMES, Nilma L. & MÜLLER, Tânia M. P. *RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Diálogos permanentes*. Revista da ABPN, v. 3, n. 7, mar–jun. 2012 • p. 03-06.
- GONÇALVES, Dalcio M. *Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral*. Rio de Janeiro, 2010. 154p. Dissertação (Curso de Mestrado) Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais.
- GONÇALVES, Luiz A.O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M. et al. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 325-346.
- GONÇALVES, Luiz A.O. e SILVA, Petronilha B.G. e. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação. Dez. 2000, nº 15, p 134-158.
- GRACIANO, Mariângela e HADDAD, Sérgio (orgs). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.
- HASENBALG, Carlos & SILVA, Néelson do Valle. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo e Rio de Janeiro. Vértice e IUPERJ 1988.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Editoria UFMG, 2005.
- HILSDORF. Maria Lúcia S. “A série *Ofícios Diversos* do arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a História da Educação Brasileira” in Vidal. Diana G. e Souza. Maria Cecília C. C. (orgs). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- IANNI, *Presença de Florestan Fernandes*. Revista Estudos Avançados. vol.10 no.26 São Paulo, Jan./Abril. 1996.
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e Vadiagem: A Origem do trabalho Livre no Brasil*. Editora Brasiliense, 1987.
- LATTOUF. Marlene de Paulo. *As origens do Ensino Municipal de São Paulo e a participação feminina*. FEUSP: São Paulo, 2001. (Dissertação de Mestrado).

MACHADO, Maria Helena P. T. Sendo Cativo nas Ruas: a Escravidão Urbana na Cidade de São Paulo IN: *História da Cidade de São Paulo*, (Paula Porta, org.), São Paulo: Paz e Terra, 2004, pp. 59-99.

MAINARDES, J. e MARCONDES. *Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 31/05/2011.

MAIO, Marcos Chor. *O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50*. Revista Brasileira de Ciências Sociais - VOL. 14 N° 41, p. 141-158 outubro/99.

_____. *O Projeto UNESCO: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”*. Revista USP, São Paulo, nº 46, p. 115-128, junho/agosto 2000.

_____. *O Racismo no Microscópio: Oracy Nogueira e o Projeto UNESCO*. In: *Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe*. Vol. 19, nº 1, jan/jun. 2008.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, 1996.

MEC/SEPPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. 2009.

MENDES, Erasmo Garcia. *Paulo Duarte. Estudos. Avançados*. São Paulo, v.8, n. 22, dez. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em 30 de junho de 2014.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia : estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. *Introdução à história dos partidos políticos brasileiros*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidade, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis, Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Rachel de (org). *Trilhas Negras e Indígenas*. São Paulo, Editora Cone, 2008.

PEIXOTO, Fernanda A. *Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide*. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

PINTO, Regina Pahim (orgs). *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo, Ação Educativa, ANPED, 2005.

PORTELLA, Tania. *Combate às desigualdades na educação escolar*. Rio de Janeiro, Democracia Viva, n. 34, p. 3-7, jan./mar. 2007.

_____. *Resumo Executivo da Avaliação Final do Concurso Negro e Educação*. São Paulo, Ação Educativa, 2006. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2305> acesso em 10/02/2014.

_____. *O Jornalismo Impresso e a Implementação da Lei 10.639. Análise de Cobertura Jornalística sobre o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.* (Monografia) Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo. São Paulo, 2005.

REGIS, Kátia Evangelista. *Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação - Brasil (1987 – 2006).* Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

ROCHA, Lauro C. da. A formação de educadores(as) na perspectiva etnoracial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001- 2004). In ROMÃO, J. *História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: Secad/MEC, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda, SILVA, Petronilha B. G. e ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: Secad/MEC, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais e rendimento escolar.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 19-24, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia & PIZA, Edith. *Analfabetismo, gênero e raça no Brasil.* Revista USP, São Paulo, v. 28, p.110-121, dezembro-fevereiro, 95/96.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.* Tese (Doutorado em Sociologia)–UnB, Brasília, ago. 2007.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *O movimento negro e o Estado : o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no Governo de São Paulo (1983-1987).* Campinas, SP : [s.n.], 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André.* Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

SILVA, Mário A. Medeiros. *Relações entre ativistas negros e sociólogos uspianos, anos 1950 e 1960.* Anais do II Encontro de Sociologia e Política UFRP v. 7. Curitiba, 2010.

SILVA JUNIOR, Hedio. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais, municipais).* São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Rafael Ferreira. *Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e educação contínua.* Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2010.

SILVÉRIO, Válder Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. (orgs.) *De preto a afro-descendentes: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.* São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SILVÉRIO, Válder Roberto & TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?* Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 15/03/13.

SISS, A. OLIVEIRA, I. *Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória.* In: 30a R.A. da ANPEd, 2007, Caxambu. GT 21 - Trabalhos Encomendados, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. *Fato e Mito: descobrindo um problema racial no Brasil*. In Cadernos de Pesquisa, FCC. São Paulo, n.79, p 5-16, nov. 1991.

SOUZA, Celina. Dez anos de descentralização: a experiência dos municípios brasileiros. In FACHIN, Roberto Costa e CHANLAT, Alain. *Governo municipal na América Latina*. Porto Alegre, Sulina e Editora da Universidade UFRGS, 1998.

SUGIMOTO, Luiz. *O Dom Quixote brasileiro*. Jornal da Unicamp Edição 209, p. 12 - 7 a 21 de abril de 2003.

TOMMASI, L.; WARDE M.; HADDAD S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa/PUC-SP/Cortez Editora, 1996.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. *Sonhos africanos, vivências ladinhas: escravos e forros em São Paulo (1850-1888)*. São Paulo, Hucitec/História Social, USP, 1998.

*Ó paz infinita, poder fazer
elos de ligação
numa história fragmentada.
África
e América e novamente
Europa e África.
Angola. Jagas. E os povos do
Benin de
onde veio minha mãe.
Eu sou atlântica.*

Beatriz Nascimento – Filme Ori.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas para as coordenadoras do núcleo:

1. Perfil

Nome, idade, sexo e raça

Escolaridade

Qual e quando houve o interesse pela questão racial na educação?

2. Ações:

Período da coordenação?

Quais ações foram desenvolvidas na sua gestão?

Como e por quem elas foram escolhidas ou determinadas?

Quem participou da proposição das ações?

Houve proposição de parcerias? Com quem e para que?

Todas elas foram implementadas? Por quê?

Como elas foram implementadas?

Quem participou da implementação?

3. Resistências

Houve resistência junto aos outros profissionais da secretaria quanto a esse trabalho?

Houve resistência junto aos professores nas escolas?

Há relatos de resistência por parte de alunos ou pais de alunos?

4. Avanços/dificuldades e recomendações:

Houve avaliação ou balanço das ações realizadas ou trabalho desenvolvido?

Como foi o processo de avaliação?

Quais foram as principais conclusões?

Houve proposta de continuidade desta etapa?

Como você avalia esse trabalho?

Quais foram as dificuldades ou os desafios?

Quais foram os avanços?

Quais recomendações você faz para a implementação do artigo 26A da LDB?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *Gestão Pública e Relações Raciais: Políticas Educacionais na cidade de São Paulo na visão dos Gestores do Núcleo de Diversidade da SME* que tem como pesquisador responsável Tania Pedrina Portella da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por Flávia Inês Schilling, no marco do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. O presente trabalho tem por objetivo contribuir para a pesquisa dos avanços e desafios da implementação do artigo 26A da LDB, para o trabalho de dissertação de mestrado na FEUSP. Minha participação consistirá em responder um questionário/ entrevista. Compreendo que este estudo possui finalidade de ensino/pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome

Assinatura

São Paulo, _____ de 2014.

ANEXOS

Anexo 1 – Lei 10.639/2003 1p.

Anexo 2 – Resolução 2p.

Anexo 3 – Tabela do Ministério Público sobre a implementação da Lei 7p.

Anexo 4 – Questionário de Avaliação da Implementação da Lei SME/UNICEF 9p.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003