

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MOVIMENTO NEGRO NO CENÁRIO BRASILEIRO: EMBATES E CONTRIBUIÇÕES À
POLÍTICA EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1980-1990

Tatiane Cosentino Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Valter Roberto Silvério

SÃO CARLOS
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MOVIMENTO NEGRO NO CENÁRIO BRASILEIRO: EMBATES E CONTRIBUIÇÕES À
POLÍTICA EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1980-1990

Tatiane Cosentino Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Durante a elaboração deste trabalho a autora recebeu o apoio financeiro do III Concurso Negro e Educação.

SÃO CARLOS
2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R696mn

Rodrigues, Tatiane Cosentino.

Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990 / Tatiane Cosentino Rodrigues. -- São Carlos : UFSCar, 2005.

113 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Negros. 2. Política educacional. 3. Movimento negro. 4. Relações raciais. I. Título.

CDD: 305.8 (20^a)

Dedico este trabalho à memória de meu avô,

Pedro Rodrigues

Agradecimentos

Gostaria de deixar meus agradecimentos àqueles que acompanharam essa pesquisa e que contribuíram para sua realização.

Aos meus pais, *Célia e Antonio*, pelo apoio e oportunidade de prosseguir nos estudos; aos meus irmãos, *Fabiano e Rodrigo*, pelo interesse demonstrado durante a elaboração do trabalho.

Ao *Thiago*, pela paciência e compreensão, pelo auxílio na coleta de informações, contatos e na organização do trabalho, por sua prontidão e respeito às minhas escolhas.

Ao *Concurso Negro e Educação*, pela bolsa concedida durante a elaboração da pesquisa.

À Prof^a *Anete Abramowicz e Regina Pahim Pinto*, por acompanharem o desenvolvimento do trabalho, pelas críticas e sugestões ao mesmo, pelo auxílio na sua delimitação, quando muitas eram as dúvidas e pelas orientações nos rascunhos iniciais deste trabalho.

Às amigas *Rachel, Aline Bittar, Ligia Helena e Tatizinha*, de São Carlos, por toda história, amizade e apoio, nos festejos e dificuldades.

Aos colegas do curso de pós-graduação *Ana Elisa, Káris, Jamila, Adriana, Heline, Dom Quixote, Miliana e Sandro*, com os quais pude conversar e trocar idéias.

Aos meus novos amigos de Brasília, *Adriana e Lino*, pela leitura, comentários e sugestões na fase mais difícil do trabalho.

Aos funcionários do *Centro de Documentação e Taquigrafia da Câmara dos Deputados e Senado Federal*, pelo auxílio e pesquisas realizadas para a recuperação dos documentos fornecidos à pesquisa.

Também quero agradecer aos entrevistados: Carlos Alberto Caó, por sua simpatia, pelas informações e detalhes com que resgatou sua participação na elaboração da Constituição Federal de 1988; Carlos Moura, por suas informações sobre o Centro de Estudos Afro-Brasileiro de Brasília, pelos relatos sobre a organização e propostas do movimento negro, e Ubiratan Aguiar, pelo interesse demonstrado pela pesquisa e pelas informações importantes sobre a elaboração da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que complementaram as pesquisas documental e bibliográficas.

Finalmente, quero agradecer em especial ao orientador e amigo *Valter*, pelo exemplo de pesquisador e professor, pelas ricas discussões sobre o tema durante esses anos, que se iniciaram sobre multiculturalismo, ainda à época da graduação, pelas conversas esclarecedoras, pela paciência em ouvir minhas dúvidas sobre o trabalho, pelo respeito e oportunidades.

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar o tratamento dado às reivindicações e propostas do movimento negro na definição de um novo projeto político-educacional para o Brasil. Esse debate foi particularmente acompanhado no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei no. 9.394/1996), em que o movimento negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo das duas principais legislações que fundamentam e orientam as políticas educacionais, na tentativa de inserir a discussão da temática racial nesse processo a fim de que as políticas públicas em educação reconhecessem e valorizassem as características multiculturais da sociedade brasileira, em especial às referentes aos afrodescendentes. As críticas produzidas colocaram em questionamento um dos principais fundamentos da matriz educacional, sua orientação eurocêntrica e homogeneizadora, viabilizada por um discurso de democracia racial, que velou a persistência da desigualdade racial, oferecendo nova roupagem às teorias racistas. Constituíram-se em fontes primárias desta pesquisa documentos oficiais, versões preliminares das duas legislações, os documentos produzidos pelo movimento negro e algumas entrevistas. Procurou-se cotejar o espaço de proposição dado ao movimento negro e à questão racial durante a elaboração desses dois documentos, atentando-se à forma e conteúdo dos projetos preliminares, tentando explicitar as alterações que lhes foram impressas e de que forma a questão racial foi abordada nesse processo.

Lista de Siglas

AEC	Associação de Educação Católica
ANC	Assembléia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDEF	Associação Nacional de Docentes de 1º e 2º graus das Escolas Federais
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDES/SN	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEF/DF	Associação de Professores de Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEAB	Centro de Estudos Afro-brasileiros
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNRCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (atual ANFOPE)
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAM	Confederação Nacional de Associações de Moradores
CONDAF	Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais
CONDESFI	Conselho dos Diretores das Escolas Superiores Federais Isoladas
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONFIES	Conselho das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DRE/RS	Divisão Regional de Educação – Rio Grande do Sul

FASUBRA	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FENASEFE	Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de Ensino de 1º e 2º graus
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FITEE	Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INABRA	Instituto Nacional Afro-brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MES	Ministério da Educação e Saúde
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NUPES/USP	Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-Universidade de São Paulo
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica/MEC
SESU	Secretaria de Educação Superior/MEC
TEN	Teatro Experimental do Negro
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

Introdução	11
Capítulo I.....	19
1. Da supremacia branca à democracia racial.....	19
1.1 Da supremacia branca à democracia racial: o Ministério da Educação e Saúde Pública....	23
1.2 Primeiras indagações à Democracia Racial.....	39
Capítulo II	41
2. O Movimento negro brasileiro: contestações à democracia racial.....	41
2.1 O ressurgimento do movimento negro	42
2.2 Movimento negro e educação: construindo uma identidade racial	45
Capítulo III.....	49
3. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – (CF/1988).....	49
3.1 A recepção do tema na Constituinte.....	49
3.2 Assembléia Nacional Constituinte (ANC)	51
3.3 A agenda do movimento negro.....	52
3.4 Limites da lei anti-racista	56
Capítulo IV.....	58
4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.....	58
4.1 A longa trajetória - LDB (Lei n. 9.394/1996)	60
4.2 Processo Decisório: Ambigüidade entre classe, raça e o mito da democracia racial	62
4.2.1 Primeira Etapa: 1988-1993.....	62
4.2.2 Segunda etapa 1994-1996.....	69
4.3 A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida no caminho da LDB	72
4.4 LDB : a normatização de um ideal universalista.....	73
Capítulo V	76
5. Delineando Políticas.....	76
5.1 A Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata	81
5.2 A lei nº 10.639/2003	84
6. Considerações Finais	87
7. Anexos.....	95
Referências	107

Introdução

A interlocução entre educação e raça, para mim, corresponde à relevância da luta contra as desigualdades raciais como um aspecto importante para se pensar a democratização da educação, que, como direito social, deve garantir o direito à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas¹ que superem as desigualdades sociais e raciais.

Embora a utilização do conceito de raça possa suscitar críticas, ou ainda que seja considerada errônea por alguns autores, devido aos antecedentes históricos e acadêmicos do conceito adotado pela antropologia física no sentido de subespécies e ser considerado um conceito inoperante pelas ciências biológicas, na prática social — quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira — raça ainda é o termo adotado pelos sujeitos sociais, é o conceito que corresponde à real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira.

Dessa forma, *raça* é utilizada por cientistas sociais e pelo movimento negro² como uma categoria de interpretação, a partir de uma reapropriação social, política e cultural construída pelo movimento negro que prescindir de qualquer sentido biológico e científico do termo.

Nesse sentido, ao discutir e analisar a articulação entre educação e raça, refiro-me a todas as implicações geradas por essa discussão para o segmento negro³ da população. Isso inclui o debate sobre a falta de garantia de uma educação de qualidade, o tratamento dado pela escola à história, à cultura negra e à tradição africana e a necessidade de desenvolver políticas públicas de educação que reconheçam os direitos da parte substancial da população brasileira que são os negros.

Há algum tempo venho me atendo ao estudo dessa articulação e às implicações nela embutidas. Durante a graduação nesta Universidade, realizei alguns trabalhos que sugeriram a

¹ Conceito empregado no sentido anglo-saxônico, *policies*, que significa um esforço deliberado, não apenas para interditar as manifestações do racismo, mas também para reduzir seu impacto, corrigindo seus efeitos de modo voluntário (WIEVIORKA, 1993, p. 419-20 in MUNANGA, 1996, p. 90). Isso supõe um programa de ação baseado em projetos capazes de minimizar e eliminar progressivamente as manifestações racistas nos lugares onde elas se manifestam concretamente, isto é, onde são observáveis e mensuráveis. Uma ação que emana dos poderes públicos e das autoridades públicas, a partir das reivindicações das vítimas, através dos movimentos sociais representativos (MUNANGA, 1996, p. 90-1).

² Movimento negro no âmbito deste artigo é compreendido como o conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo e acreditam na centralidade da educação para a construção de uma identidade negra positiva.

³ Utilizo o termo “negro” no sentido de afro-descendente, semelhante àquele que lhe é atribuído pelo movimento negro brasileiro. Ao trazer a referência às origens africanas da população, esse termo em geral também abrange tanto “pretos” quanto “pardos”, segundo a classificação utilizada pelo IBGE.

imprecisão com que esse tema tem sido tratado na educação, no que concerne às práticas pedagógicas, aos estudos sobre currículo, à desconsideração do tema no processo de elaboração de programas sociais e políticas públicas de educação e à parca produção acadêmica elaborada sobre o tema. Encontrava-se, aí, um importante campo de estudos a ser desvelado.

Em 2001 e 2002, no âmbito do grupo de estudos sobre relações raciais ligado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), participei da realização de um levantamento nos principais periódicos⁴ da área de Educação a fim de observar a incidência de artigos relacionados à temática racial. Foram contabilizados 13 artigos no período de 1995 a 2001, que revelaram um número irrisório de discussões dessa natureza durante os sete anos, principalmente se considerarmos o contexto social desse período, em que se torna evidente e oficial o reconhecimento da existência de racismo e discriminação racial no país.

Em 2002 apresentei como trabalho de conclusão da disciplina ‘Prática de Estágio Supervisionado de Ensino Médio’ uma pesquisa intitulada “Como a questão racial está presente nos currículos de formação de professores?⁵”, desenvolvida com o objetivo de analisar de que forma a questão racial era abordada numa escola de ensino médio de formação de professores (habilitação magistério). Para tanto, tomei como base os planos de ensino de todas as disciplinas, o projeto político-pedagógico da escola e algumas entrevistas realizadas durante o estágio. Com os resultados dessa análise, constatou-se que no projeto político-pedagógico da escola e nos planos de ensino não havia nenhuma referência ao tema, desde a caracterização do público atendido pela escola até os conteúdos das disciplinas, inclusive nas disciplinas específicas à habilitação para o magistério. De forma complementar, os alunos entrevistados, do último ano do curso, afirmaram nunca terem discutido sobre o assunto (racismo, discriminação racial e educação) nas aulas, porém, quando questionados sobre a relevância do estudo e discussão sobre o tema durante o curso; parte representativa (90%) deles considerou o tema importante para sua formação.

⁴ Revistas: Educação e Sociedade, Comunicação e Educação (USP), Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Educação e Realidade (UFRGS), Revista Educação e Debate (Fortaleza), Caderno CEDES e Revista Brasileira de Educação.

⁵ Trabalho realizado sob orientação da Profa. Dra. Anete Abramowicz.

Em 2002 e 2003 realizamos, no âmbito do Núcleo de Pesquisas e Documentação de Ciências Sociais- UFSCar, um estudo intitulado “A cor da pobreza na cidade de São Carlos⁶”. O trabalho partiu de uma amostra do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal realizado na cidade em 2002 e 2003 com famílias e seus componentes moradores dos bolsões de pobreza da cidade de São Carlos-SP com objetivo de examinar nos indicadores sociais a presença de diferenças associadas à raça.

Constatamos que a presença de negros e brancos nesses bolsões aparece de forma equitativa: 49% são negros e 51%, brancos. No entanto pudemos perceber a desigualdade entre os dois grupos: a expectativa de vida de negros é menor do que de brancos; os negros trabalham em sua maioria na informalidade, ganhando menos do que os brancos e, conseqüentemente, representados em menor número no recebimento de benefícios vinculados à previdência social, como aposentadorias e pensões.

A disparidade entre os segmentos também foi percebida na escolarização. Constatou-se que o número de brancos que completam o último ano do ensino fundamental é maior do que o de negros.

Como conclusão do trabalho chamamos a atenção para o fato de que, mesmo em situação de pobreza, há um diferencial em alguns dos indicadores que se agrava quando consideramos a categoria raça. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, apontamos a necessidade de que a abordagem racial deve ser considerada na formulação de programas sociais ou ainda adotada como um dos critérios de seleção das famílias para esses programas.

Durante a preparação para ingresso no mestrado, pensei inicialmente em elaborar um projeto que refletisse a intenção de discutir a interlocução entre raça e educação de forma mais ampla, que mostrasse, no plano macro, qual é a orientação das políticas educacionais que acabam por se refletir no “silenciamento” da questão nos currículos, na marginalidade das produções acadêmicas que se detiveram sobre o assunto. Elaborei então o projeto “A questão étnico-racial e as reformas educacionais”, com intuito de mapear as diretrizes sobre a temática étnico-racial adotadas nas reformas educacionais após a década de 1980.

Escolhi como fontes de análise a Constituição de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerando os dois documentos como as duas principais legislações que fundamentam e orientam as políticas educacionais. Além disso, ambos refletem

⁶ Trabalho realizado com Danilo César S. Pinto, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês R. Mancuso.

todos os esforços investidos em mudanças na educação brasileira nas últimas décadas e são documentos centrais do processo de reorganização social, de organização e formulação das bases sociais do país após vinte e um anos de ditadura militar.

No início do período em questão, de 1988 a 1996, esteve em curso também um processo de reorganização do movimento negro, que passou a pautar a importância de participar como ator coletivo na elaboração dessas leis.

A educação aparece como um dos elementos centrais entre as reivindicações apresentadas pelo movimento negro. Quando olhamos para trás, principalmente durante a década de 1980, encontramos denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros em produções acadêmicas, relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, com ênfase nos problemas da educação. Em diferentes momentos e épocas o objeto de que tratam é a educação, é uma produção que emerge com os militantes negros.

A partir da percepção de que o movimento negro já vinha há algum tempo se mobilizando para interferir na preparação desses dois documentos, meu projeto de pesquisa foi tomando outra forma. A intenção passou a ser, então, aliar a análise formal dos dois documentos legislativos à atuação do movimento negro durante o processo de sua elaboração, de maneira a entender de que forma foram tratadas suas reivindicações na área educacional e em que medida transformaram-se em diretrizes políticas. Não foi minha preocupação avaliar as propostas do movimento negro, mas sim o impacto que representaram no processo.

Tal viés mostrou a relevância de trazer para o debate acadêmico um componente da realidade política brasileira contemporânea que ainda permanece pouco visível: **a importância atribuída à educação pelo movimento negro, bem como sua luta e organização por participar dos processos decisórios.**

O procedimento inicial a partir do redesenho da pesquisa foi empreender a leitura das produções do movimento negro da época e dos dois documentos legislativos. Posteriormente, uma leitura do artigo de Hélio Santos (2000) *“Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil”* chamou minha atenção para outro fato. No referido artigo o autor menciona sua participação como representante do movimento negro na Comissão Provisória de Estudos Constitucionais (responsável por esboçar um projeto de Constituição que serviria de modelo para o grande debate constitucional) como resultado da reivindicação do movimento negro de que ele precisava ser representado nessa Comissão, que recebeu o nome de Comissão Arinos. Dela

participaram, também, Jorge Amado, Antônio Ermírio de Moraes e o sociólogo Gilberto Freyre (que não chegou a tomar posse).

Esse fato revelou duas questões para esta pesquisa: a primeira é a da importância da articulação feita pelo movimento negro para participar, estar representado nessa Comissão e na Assembléia Nacional Constituinte; a segunda, consequência da primeira, é de que além da análise da versão final da CF/1988 e da LDB, o resgate do processo de elaboração das leis que pretendi analisar poderia possibilitar novos entendimentos sobre as mesmas. Para isso, implicava conhecer os trâmites por que passaram, nomear os atores ali presentes, suas memórias e impressões diversas que dali restaram, compreender como as forças políticas ali atuavam.

Esse tipo de abordagem, segundo Fuks (1999), corresponde a uma orientação – presente nos estudos sobre definição de políticas públicas, problemas sociais e movimentos sociais – que estabelece como foco de investigação os processos sociais responsáveis pela emergência de um novo assunto público e as disputas em torno de sua definição. No centro dessa análise encontra-se a dinâmica argumentativa dos conflitos sociais, entendida como espaço de elaboração e veiculação de versões alternativas a respeito dos assuntos públicos:

Ao resgatar a argumentação como característica essencial do objeto de estudo no campo da ciência política, essa perspectiva confere legitimidade ao debate público como campo de investigação. A vida política constitui-se, então como arena política na qual os partidos políticos, a mídia, os grupos organizados e o poder executivo participam de um permanente processo de debate (FUKS, 1999, p. 46).

A retomada do processo de elaboração – as discussões, falas e propostas – até como uma forma de relativizar a versão finalizada e aprovada dos documentos, revelou uma outra leitura dessas leis. As respostas dadas às colocações do movimento negro foi tornando patente as diretrizes que esses documentos adotaram sobre a temática racial.

O que o meu trabalho retrata pode ser interpretado a partir do conceito de arena política, que se refere às condições dadas de um conflito ou conjunto de conflitos, bem como a seus modos de ação específicos e às limitações acerca dos possíveis resultados.

Neste trabalho, a arena política traduz-se na intenção de um grupo até então desconsiderado/desacreditado como ator político em influir em um processo decisório, no

conteúdo das leis. Todo o processo de elaboração desses documentos a ela se assemelha na medida em que se visualiza a luta entre diferentes grupos por um projeto de educação e sociedade.

O trabalho resgata a trajetória de um espaço de disputa no qual nem todos os grupos estavam representados ou tinham a mesma força política. Temos uma pluralidade de versões, embora as condições diferenciadas de participação impliquem vantagens para certos atores e silêncio para outros.

No que tange à questão racial, nessa arena o que está em debate é a dualidade entre duas concepções: a primeira, de que vivemos em uma democracia racial, sem prejuízo para nenhum grupo, tendo o Brasil resolvido de forma harmônica a questão racial. Nessa abordagem não há qualquer possibilidade de se compreender as desigualdades sociais como de origem racial, sendo o movimento negro uma ameaça às nossas relações harmônicas em que a educação é compreendida como uma política pública voltada para cidadania universal, homogeneização cultural.

Do outro lado, posiciona-se a segunda concepção, que vê no mito da democracia racial a causa para a persistência do racismo no Brasil, visível na forma subalterna como a população negra foi integrada e nas péssimas condições de vida dessa população. O combate ao racismo ocorre por meio da explicitação das hierarquias raciais embutidas nas estruturas sociais, denunciadas pelo movimento negro. Nessa perspectiva, a educação é criticada por seu caráter homogeneizador, que teria auxiliado no apagamento da história, identidade e cultura negra. Chama-se a nossa atenção para que a política educacional deva considerar a realidade sócio-cultural e a diversidade racial da sociedade brasileira.

Tendo delimitado o escopo do trabalho, procedo agora à sua organização estrutural.

No primeiro capítulo, *‘Da supremacia branca à democracia racial’*, mostro como as teorias raciológicas foram adequadas à concepção de democracia racial expressa por Gilberto Freyre. A partir da obra de Munanga (1999), traço algumas das influências da construção do mito da democracia racial no encobrimento dos conflitos raciais, gerando por muito tempo a incapacidade de identificar nos graves problemas sociais do país o componente racial latente. Com Dávila (2003), o objetivo é mostrar a influência do mito da democracia racial, e seu ideal racista de embranquecimento embutido no sistema educacional, na formulação de políticas educacionais.

Também uma breve consideração de como esse mito é questionado, tendo início na década de 1950 com o inventário do projeto Unesco sobre o preconceito e a discriminação racial com a participação de Florestan Fernandes, e a partir da década de 1970 com os trabalhos de C. Hasenbalg e Nelson Valle e Silva. Crítica essa que se acentua com o processo de reorganização do movimento negro.

No segundo capítulo, '*O movimento negro brasileiro: indagações à democracia racial*', retomo o processo de reorganização do movimento negro, comumente atribuído à criação do Movimento Negro Unificado em 1978. Esse processo de reorganização estrutura-se a partir de uma crítica à democracia racial e seu aspecto desmobilizador. Hofbauer (2003) apreende essa mudança da orientação político-ideológica do movimento, na qual no lugar da integração passa-se a exigir reconhecimento e respeito à diversidade, afirmação de uma sociedade plurirracial a qual passa necessariamente pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano na construção do Brasil. Nesse âmbito, pauta-se a insistência das diferentes gerações de militantes negros sobre o papel fundamental da educação.

Essa crítica e importância atribuída à educação é fortalecida na organização e participação do movimento negro em diversos eventos que tiveram como tema gerador "O negro e a educação". O resgate dos trabalhos e registros resultantes desses encontros possibilita a reconstrução mesmo que parcial do sentido das críticas e propostas para a educação elaboradas pelo movimento negro e pesquisadores. Da crítica à elaboração de propostas e experiência educacionais e culturais, o movimento negro persiste na vontade política de participar e influir em dois momentos de debate que seriam centrais na ótica do próprio movimento: a Constituinte e a elaboração da LDB.

No terceiro capítulo, '*A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*', faço uma análise de como se deu o debate sobre a questão racial no Assembléia Nacional Constituinte, bem como a participação do movimento negro no mesmo.

Nesse sentido, o capítulo traz informações sobre a organização do processo decisório, bem como as propostas apresentadas pelo movimento negro e os debates travados nesse âmbito.

Uma leitura da principal forma de enfrentamento ao racismo e discriminação racial adotada na CF/1988 é feita com auxílio de Telles (2003), Gomes (2001) e Silva Júnior (2000).

No quarto capítulo, '*A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*', dedico-me à recuperação do processo de elaboração da LDB. Estabelecendo uma comparação de como a

interseção entre raça e educação aparece nos dois documentos na CF/88 e na LDB saliento sua similaridade no que se refere à educação e raça. Isso se ratificou no resgate do processo de elaboração da lei, que mostra a concepção sobre a temática racial veiculada na sua tramitação.

No quinto capítulo, *'Delineando Políticas'*, enfoco os avanços alcançados pela atuação do movimento negro, principalmente com os desdobramentos da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, de 1995, como o reconhecimento oficial da existência do racismo e discriminação racial no país. Faço uma análise do processo preparatório para Conferência de Durban e o que representou a participação do Brasil nesse processo em relação ao estabelecimento de uma nova agenda e ou ampliação da agenda dos anos 1990, em especial as mudanças da relação do Estado perante as reivindicações do movimento negro, que passam a encontrar lugar em alguns espaços para sua consolidação a partir da década de 2000, como, por exemplo, a aprovação da lei nº 10.639.

No sexto e último capítulo faço uma retomada dos pontos principais dos capítulos anteriores, com algumas informações adicionais sobre os processos tratados e saliento o potencial político do movimento negro de influir sobre o conteúdo das reformas educacionais. E mostro como nesse processo várias entidades do movimento passam a se ver como protagonistas de um processo de democratização das relações sociais no qual a temática das relações sociais, com base na raça e na etnia, ganha novos contornos e relevância na opinião pública desvendando tensões entre os vários segmentos sociais organizados que disputam no cotidiano a validação de suas distintas versões para resolver os graves problemas sociais a que estão submetidos a maioria dos brasileiros, não coincidentemente, negros.

Capítulo I

1. Da supremacia branca à democracia racial

O fim oficial do processo de escravização em 1888 e o advento da República em 1991 foram os dois principais acontecimentos do final do século XIX que impulsionaram os brasileiros para o desafio de construir uma nação e uma identidade nacional incluindo os ex-escravizados negros, tornando-os cidadãos portadores de direitos e deveres.

Com esse intuito, a discussão sobre as relações raciais no Brasil passou a ser o eixo do grande debate nacional, assim como a preocupação com o seu efeito no desenvolvimento futuro do Brasil. Preocupação advinda das teorias racistas⁷, que na época pautavam a herança e o legado inferior do negro no processo de formação da identidade étnica brasileira.

A preocupação em definir uma única identidade étnica para o país mobilizou vários intelectuais como: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre etc.

Mesmo com algumas discordâncias, grande parte destes intelectuais foi influenciada pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início do século XX, que se pautava na idéia de inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço.

A ausência de um consenso sobre como caracterizar a população mestiça oscilou entre considerá-la como constituída por seres inteiramente inferiores e degenerados ou, de forma oposta, seres capazes de manifestações superiores.

Os trabalhos de Raimundo Nina Rodrigues e Sílvio Romero expressam essa discordância.

A obra de Raimundo Nina Rodrigues, *As raças humanas e a responsabilidade penal* (1894), é um exemplo notável da concepção de que seria impossível desenvolver no Brasil uma civilização a partir da fusão da cultura branca com as contribuições negras e índias, sendo as duas últimas consideradas por ele espécies incapazes. Daí a necessidade de promover modificações na responsabilidade penal, já que índios, negros e mestiços não teriam atingido a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre-arbítrio (MUNANGA, 1999, p. 54).

⁷ As teorias racistas do século XIX se caracterizam por utilizar raça como com um conceito científico, considerando as diferenças raciais como geneticamente inatas.

A proposta de Nina Rodrigues pode ser considerada como a que mais se aproximou de uma segregação racial normatizada.

Sílvio Romero (1975), mesmo considerando que os índios e sobretudo os negros eram inferiores aos brancos, idealizou a existência de um tipo étnico brasileiro, resultado da mestiçagem⁸, que garantiria a predominância da raça branca. Para o autor, o brasileiro futuro resultaria do branqueamento⁹ da população, daí a necessidade de sucessivas ondas de imigrantes brancos, capazes de compensar a degeneração dos mestiços.

A difusão e confiabilidade nas previsões racistas de inferioridade do negro e do mulato predominaram e elegeram a miscigenação¹⁰ como possibilidade de suplantar essa inferioridade.

Por isso, os pesquisadores eugenistas¹¹ concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente a uma população brasileira completamente branca. De acordo com Telles:

A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca (TELLES, 2003, p. 46).

Para acelerar esse processo de branqueamento, as elites e os elaboradores de políticas voltaram-se para a Europa. O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil.

⁸ Mestiçagem no sentido biológico é compreendida como um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Romero utiliza mestiçagem para se referir ao cruzamento entre as três raças (branca, negra e índia) que poderia fornecer ao país uma feição própria original. Desse processo resultaria também a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos (MUNANGA, 1999, p. 52).

⁹ Branqueamento para Romero é o resultado, no Brasil, da mestiçagem, porque nela a seleção natural faz prevalecer, após algumas gerações, o tipo racial mais numeroso, que é a raça branca, graças à intensificação da imigração européia e ao fim do tráfico negreiro (MUNANGA, 1999, p. 52).

¹⁰ Miscigenação, idéia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado (GUIMARÃES, 1999, p. 50).

¹¹ O campo da eugenia se referia à ciência aplicada que busca melhorar a herança genética da raça humana. Antes de sua apropriação pelos nazistas, nos anos 1930, a idéia de eugenia desfrutou de amplo apoio, em círculos tanto liberais quanto conservadores. Isso refletia uma complexa mistura de influências e preocupações. Em parte, era o reflexo do crescimento do pensamento racionalista e do interesse cada vez maior pelo planejamento social. Refletia também a consciência de que certas formas de incapacidade social tinham base hereditária, e finalmente era um reflexo da influência das teorias raciais, que consideravam os negros inferiores e os mulatos, degenerados (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 289).

O grande número de europeus imigrando para o Brasil e a contínua miscigenação deixaram os eugenistas brasileiros confiantes de que o país estaria embranquecendo com sucesso.

Com o fim da imigração européia massiva nos anos 1920, a preocupação com a miscigenação e o futuro racial do Brasil reapareceu juntamente com os limites e conseqüências das soluções racistas nos Estados Unidos e na Alemanha.

Além disso, a preocupação de que o país deveria buscar uma nova orientação política visando ao desenvolvimento social não se adequaria às teorias raciológicas.

A publicação de Gilberto Freyre atende a essa preocupação subvertendo a imagem negativa da mistura racial, transformando-a em atributo da construção nacional, tornando-se um dos pontos centrais da identidade nacional do Brasil. Freyre equaciona a questão retomando a temática racial, operando a passagem do conceito de raça para o de cultura. Sua obra torna-se símbolo da identidade nacional por popularizar e desenvolver por completo a idéia de democracia racial.

Gilberto Freyre, com a obra *Casa Grande & Senzala* (1933), explica a origem histórica da miscigenação, que veio diminuir a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando a aristocratização resultante da monocultura latifundiária e escravocrata.

Segundo Munanga (1999), Freyre sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo, a partir da noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos, criando uma nova ideologia nacional.

Gilberto Freyre caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravagistas dos séculos XVI e XVII como um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária, criando, assim, um novo povo brasileiro. A mistura de raças produziu uma unidade de opostos entre os estoques raciais, incluindo os senhores brancos e os escravos negros.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, teve e tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira, exaltando a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 1999, p. 80).

A idéia de democracia racial encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros, afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria.

Freyre, deixando de tratar das relações assimétricas de poder entre senhores e escravos, das quais surgiram os primeiros mestiços, concretizou na ideologia da democracia racial o nacionalismo necessário à modernização, à formação do Estado Nacional.

De acordo com Hanchard, desde a publicação original de Freyre até quase o fim da década de 1970, a democracia racial enraizou-se no discurso da ciência social e nas visões legais das relações raciais no Brasil, o que gerou a incapacidade de muitos cidadãos brasileiros de identificar aqui quaisquer problemas raciais (HANCHARD, 2001, p. 93).

Durante o governo militar, o conceito de democracia racial chegaria ao seu ápice. Os militares, além de o promover como dogma, reprimiram qualquer sinal de organização do movimento negro, exilando alguns de seus ativistas, como, por exemplo, Abdias do Nascimento,¹² em 1968.

A concepção de democracia racial supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, engendra uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere, no limite, um ideal implícito de homogeneização cultural.

¹² Abdias do Nascimento participou da Frente Negra Brasileira na década de 1930, fundou em 1944 o Teatro Experimental do Negro e publicou o Jornal Quilombo. Foi deputado federal (1983-1986) e senador da República em 1991, 1997-1999.

1.1 Da supremacia branca à democracia racial: o Ministério da Educação e Saúde Pública

As teorias eugênicas e seus ideais embutidos no mito da democracia racial não fundamentaram apenas as políticas de imigração, foram também adotadas nas reformas e políticas educacionais.

Nesse sentido, o trabalho de Dávila¹³ (2003), *Diploma of whiteness – Race and social policy in Brazil, 1917-1945*, mostra como os momentos muitas vezes considerados e celebrados na história da educação como progressistas, concomitantemente ao surgimento das instituições modernas, estavam envolvidos num amplo projeto de educação eugênica, segundo o autor, a eugenia foi um dos pilares que estruturou as reformas educacionais no início do século XX e apresenta linhas de continuidade até hoje.

O estudo elaborado por Dávila inicia com a emergência de um consenso na elite intelectual sobre a ligação, entrelaçamento entre raça, medicina e educação em 1917 e termina com o Estado Novo, quando o sistema escolar do Rio de Janeiro passou a ser administrado pelos militares, que continuaram a expandir os programas e práticas pautados naquele primeiro consenso inicial.

O autor identifica na educação um campo de investigação importante que potencializa o estudo e compreensão das relações raciais brasileiras devido à atuação, nesse campo, de pesquisadores preocupados em analisar o significado de raça no Brasil e os mais engajados em criar uma nação branca.

Dávila utiliza o caso ilustrativo de Jacyra¹⁴ e os debates suscitados pelo mesmo como um incidente que reflete o papel paradoxal da raça nas escolas brasileiras.

Para compreender melhor como se deu a formação do sistema educacional brasileiro e como esse processo refletiu e consolidou um projeto educacional pautado na suposição da superioridade das raças de origem européia, o autor analisa o papel desempenhado pelos líderes

¹³ O estudo de Dávila teve como foco as reformas educacionais no Rio de Janeiro entre 1917-1945.

¹⁴ Em 1944 uma garota descendente indígena chamada Jacyra tornou-se o centro do debate público sobre a natureza do racismo no Brasil quando seus pais adotivos tentaram matriculá-la na escola das “Irmãs de Notre Dame”. A garota teve sua matrícula recusada por não ser branca. O caso circulou nos jornais (Diário Carioca, Diário de Notícias, Folha Carioca) por meio de uma carta escrita pelo professor médico Maurício de Medeiros, pai adotivo da garota, que atribuiu o ato do racismo ao fato de as freiras serem descendentes alemãs. Alguns dias depois, Sobral Pinto respondeu a Medeiros explicando que as freiras não eram alemãs mas polonesas e que ao seu ver elas não tinham discriminado a garota mas estavam com medo de que as crianças brancas o fariam,

da educação pública e os pressupostos que orientaram as reformas educacionais entre 1917 e 1945. Para tanto, subdivide esse período em três fases:

A primeira fase, de *1917 a 1930*, é marcada pela emergência de reformas educacionais estaduais e uma crescente discussão sobre a importância da educação na formação e definição do perfil brasileiro, que precisava ser construído para atender às mudanças sociais e econômicas da sociedade brasileira.

A segunda fase, de *1930 a 1937*, compreende a eleição de Getúlio Vargas, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) e as crescentes discussões e produções a cerca de um novo consenso sobre raça na sociedade brasileira, respondendo aos limites e conseqüências das teorias raciológicas. Nesse período, a principal reforma educacional nacional foi empreendida por Francisco Campos, influenciado pelo movimento de educadores chamado Pioneiros da Escola Nova.

A terceira fase abrange o período correspondente ao Estado Novo; caracteriza-se, portanto, pela instituição do regime totalitário e pela extensão dos princípios consolidados no período anterior.

Em 1917, um movimento higienista promoveu, em todo o país, um mapeamento das condições de saúde e higiene da população brasileira. Nessa expedição, liderada pelos médicos Arthur Neiva e Belisário Penna, observou-se um quadro de pobreza, doenças e analfabetismo principalmente da população negra. Para os idealizadores desse movimento o quadro de degeneração diagnosticado poderia ser revertido com a utilização e aprendizagem de noções de higiene, desenvolvimento de “bons hábitos” e trabalho. Daí a sugestão dos líderes médicos da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Para Dávila, esse acontecimento, assim como a nomeação de Afrânio Peixoto, representante da medicina brasileira que se ateu ao estudo das relações entre raça, clima, degeneração nos trópicos, para dirigir o Departamento de Educação do Rio de Janeiro, ilustram como os oficiais públicos começaram a estabelecer a educação pública universal no Brasil e como suas orientações e ações foram influenciadas pela ideologia racial eurocêntrica, que associava o branco à força, saúde e virtude (DÁVILA, 2003, p. 4).

por isso como “proteção”, a escola negava sua admissão e incentivava sua matrícula onde garotas de todas as cores fossem aceitas (DÁVILA, 2003, p. 1-3).

Em 1924, formou-se no Rio de Janeiro um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias consideradas inovadoras sobre o ensino que criou a Associação Brasileira de Educação. Esse grupo pretendia sensibilizar o poder público para os problemas cruciais da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas. Muitos desses educadores foram responsáveis e/ou influenciaram a realização de reformas estaduais¹⁵ de educação a partir de 1922, prenúncio das reformas nacionais de 1930. O trabalho desses educadores culminou na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que contém as propostas do grupo para a educação e que teve grande influência na elaboração das reformas educacionais a partir de 1930 e nas Constituições Federais de 1934 e 1937.

O segundo período, *1930-1937*, tem início com a expansão da educação pública que coincide e é influenciada por uma onda de publicações que celebravam a mistura racial como uma característica nacional positiva e atributo da construção nacional. São trabalhos expressivos os de Sérgio Buarque de Holanda, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, que, de acordo com Dávila, transformam o pensamento popular sobre raça com a argumentação de que a raça e a mistura racial são menos importantes do que a cultura e meio-ambiente como determinantes da aptidão e convivência social, colocando-os como princípios e determinantes da evolução histórica e social do Brasil (DÁVILA, 2003, p. 8).

Embora a produção desses intelectuais tenha emergido concomitantemente com a ampliação da crítica da raça como categoria científica, o modo como esses autores procuraram escapar do determinismo biológico, pautado na idéia de inferioridade das raças, mostrou a continuidade da associação da branquidão à força, saúde e virtude, valores que preservam e reforçam a depreciação de outros grupos.

Segundo Dávila, esses autores cingiram a concepção de que a degeneração não é hereditária e inata, mas adquirida pelos maus hábitos, pela falta de cultura e saúde, responsáveis pelo quadro de degeneração diagnosticado em 1917. Dessa forma, os indivíduos poderiam escapar dessa categoria social através do aperfeiçoamento da saúde, educação e cultura (DÁVILA, 2003, p. 6).

¹⁵ São exemplos as reformas realizadas por Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1922/23); José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925/28); Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922/26) e Pernambuco (1928); Lysímaco da Costa, no Paraná (1927/28); Francisco Campos, em Minas Gerais (1927/28); Anísio Teixeira, na Bahia (1928).

Uma nova orientação política poderia ser criada pela reforma de atitudes e comportamento dos indivíduos degenerados. Essa intenção dirigiu intelectuais, cientistas, doutores, antropólogos e psicólogos numa campanha para construir as instituições estatais que atendessem a educação e saúde pública (DÁVILA, 2003, p. 6).

Dávila argumenta que essa passagem das teorias racistas, pautadas no determinismo biológico, para o discurso da degeneração velou a persistência da desigualdade racial e ofereceu nova roupagem às teorias racistas, contribuindo com a idéia de que o Brasil seria uma democracia racial. Nesse sentido, a supremacia branca européia foi reescrita e reeditada nas linguagens de ciência, mérito, saúde e modernidade.

A emergência de contracorrentes ao racismo científico na Europa e Estados Unidos, tão nascente quanto o pragmatismo das elites brasileiras que encontraram a visão de degenerância como um problema cultural, médico e psicológico, passou a ser uma idéia mais útil do que as velhas teorias racialistas.

Dávila busca mostrar ao longo de sua obra como a concepção eurocêntrica esteve presente em diferentes aspectos da educação pública, que surgiu como um elemento indispensável para reverter o quadro de degeneração presente na sociedade brasileira. O autor atém-se a duas questões principais: a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) e ao crescente número de doutores e especialistas em eugenia ocupando cargos administrativos na educação.

O MES foi criado a partir da concepção de que o Brasil moderno poderia ser edificado pela aplicação de paradigmas racionais e científicos, a nova sociedade poderia ser criada pela reforma das atitudes e comportamentos das classes populares. Daí a preocupação do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1938, em definir um perfil representativo do ‘homem’ brasileiro.

Essa preocupação ganhou visibilidade com a intenção de Capanema de construir um monumento que representasse o “homem” brasileiro e de como ele poderia ser fisicamente definido.

A primeira versão do monumento apresentada pelo escultor Celso Antonio suscitou críticas e o consenso de que um “caboclo barrigudo” não poderia ser o modelo representativo do homem brasileiro; ele deveria ser branco e forte.

As reações de ministros, médicos, antropólogos, sociólogos e jornalistas foram unânimes em dizer que a imagem deveria representar um homem branco, não surpreendendo o que já havia sido idealizado como modelo de nação.

Embora houvesse discordâncias sobre a natureza da degenerância, havia consenso sobre o significado e valor da branquitude, consenso expresso por si só na virtuosidade masculina, coragem e vigor do europeu e no consentimento de que esta era a raça do futuro brasileiro. Capanema, seguindo os conselhos, ordenou a retirada do critério racial do monumento (DÁVILA, 2003, p. 23).

Embora o monumento não tenha sido concluído, os debates suscitados durante sua elaboração e o consenso de que deveria ter o perfil de um homem branco sugere que essa imagem precisava ser consolidada na prática, com auxílio da educação:

A contribuição da educação para a formulação desse homem se concretizaria a partir da melhora da raça humana fisicamente e mentalmente, manipulando traços genéticos, controlando a ação e o contexto da reprodução. Nesse sentido é que se formaram organizações como a “Eugenics Society” dirigida por Renato Kehl tendo como secretário Fernando de Azevedo que mais tarde conduziria reformas no sistema escolar do Rio de Janeiro (DÁVILA, 2003, p. 27-8, tradução nossa).

Para atender a essa preocupação, formaram-se organizações de médicos, cientistas e cientistas sociais unificados pelo desejo de ver o Brasil sair das margens da degenerância provocada pela mistura racial, pobreza e costumes insalubres (DÁVILA, 2003, p. 27-8).

A principal linha teórica que influenciou esses grupos, segundo Dávila, foi a eugenia Lamarckesiana, que tem como pressuposto a idéia de que o comportamento e meio ambiente podem dar forma aos genes, dessa forma a melhora racial pode ocorrer por meio da atenção à saúde e valores culturais, em oposição à linha da eugenia de Mendel, em que o componente genético não pode ser apagado no curso da vida (DÁVILA, 2003, p.26).

Muitos desses especialistas, como por exemplo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Carneiro Leão ocuparam cargos públicos na educação pública do Rio de Janeiro, São Paulo,

Recife, Belo Horizonte, combinando esforços para expandir as reformas a outros estados como Amazonas, Espírito Santo e Paraíba. Esses reformadores proveram a educação elementar com noções de nacionalismo, saúde, higiene, exercícios físicos e treinamento pré-vocacional. As reformas consistiram na revisão da estrutura curricular, dos procedimentos administrativos, do quadro profissional e da expansão e alcance do sistema escolar (DÁVILA, 2003, p.10).

Os princípios da eugenia orientaram o desenho das políticas básicas de saúde e de outras áreas, na extensão federal, estatal e nos programas municipais, mas a ênfase primordial, de acordo com o autor, deu-se na educação, já que “o consenso entre os elaboradores de políticas era de que as escolas eram a ‘linha de frente’ na batalha contra a degeneração. Educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos, lugares onde as idéias sobre raça e nação foram testadas e aplicadas às crianças” (DÁVILA, 2003, p. 26).

Esse modelo educacional se expandiu durante a era Vargas, tornando-se uma das questões mais paradoxais sobre o Brasil moderno. O movimento da educação pública cresceu nesse novo consenso de que a degeneração é adquirida e pode ser atenuada. Doutores e educadores trabalharam juntos para aplicar a teoria da eugenia, o que torna compreensível a presença de numerosos médicos especialistas como Afrânio Peixoto nos postos administrativos educacionais. Os projetos eugênicos de educadores emergem, entre 1920 e 1940, das campanhas públicas de saúde e higiene das primeiras décadas do século XX com auxílio das pesquisas e membros das organizações eugênicas.

Esse modelo educacional foi oficializado pela reforma de Francisco Campos, a primeira de abrangência nacional e uma de suas primeiras ações ao assumir o MES no ano de 1930. De acordo com Romanelli (1978), sua reforma teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, deixando completamente marginalizado o ensino primário (ROMANELLI, 1978, p. 31).

Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao MES.

Com a reforma, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. O currículo enciclopédico,

aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. Os decretos que regulamentavam a reforma estabeleciam um processo de avaliação altamente seletivo (80 provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais), um total de 130 provas e exames (Romanelli, 1978, p. 137).

Segundo a autora, a reforma de Francisco Campos acentuou a elitização do ensino secundário e o seu caráter propedêutico. O ensino primário continuou sob responsabilidade dos estados tendo a Constituição Federal de 1934 prescrito a eugenia no sistema educacional e restrições étnicas na escolha dos imigrantes.

A Constituição Federal de 1937 ofereceu subsídio legal à elitização do ensino secundário ao aprovar o artigo 129, assim redigido:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Art. 129, CF/1937, grifo nosso).

Oficializando a eugenia como diretriz e o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, o Estado instituiu oficialmente a discriminação racial e social.

As duas Constituições foram influenciadas e em parte construídas à luz das propostas dos educadores renovadores e do documento por eles elaborado, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, salvo os artigos que instituem o ensino religioso facultativo (ROMANELLI, 1978, p. 151).

Ainda que a reforma de Francisco Campos não tenha focado o ensino primário, Dávila mostra como nas reformas estaduais, no caso específico do Rio de Janeiro, a concepção de eugenia foi embutida nos conteúdos curriculares e nas atividades desenvolvidas nas escolas, como durante a gestão de Carneiro Leão no Rio de Janeiro, a introdução de brigadas de saúde estudantil e a prática da educação física como atividades indispensáveis ao combate de vícios e

doenças, decisivas para a elevação da raça, essas alterações foram realizadas durante a gestão de Carneiro Leão no RJ (DÁVILA, 2033, p. 33).

Outro exemplo ilustrativo foi a criação do IPE (Instituto de Pesquisas Educacionais), por Anísio Teixeira, que conduziu pesquisas em educação e psicologia, desenvolvendo modelos de testes e medidas, rádio e cinema, para expandir a educação eugênica para regiões mais remotas, ortopedia, higiene mental e antropometria. Esse Instituto, na gestão de Arthur Ramos no período 1933-1938, desenvolveu testes de inteligência, físicos e psicológicos que serviam para separar os alunos por turmas; na prática separavam os alunos negros dos brancos.

Os programas do IPE refletiram o consenso entre as elites sobre a ideologia racial, desenvolvendo modelos analíticos para compreender os problemas nacionais sociais que apareceram nas escolas, prescrevendo para os mesmos: programas de higiene e saúde, boa saúde como questão fundamental para o aprendizado, nutrição como condição necessária para a eugenia perfeita da raça combinado com a elaboração de testes que mostravam que as crianças negras e pobres estavam em piores condições de aprendizagem e saúde (DÁVILA, 2033, p. 33).

A utilização desses pressupostos fica mais visível com a pesquisa desenvolvida por Arthur Ramos. Enquanto liderou o IPE dedicou-se ao estudo da adaptação da cultura afro à sociedade moderna e, a partir dos métodos empíricos que criou para o estudo da raça, definiu os afro-brasileiros como um grupo cultural que apresenta diferenças negativas em seu desenvolvimento cultural, definiu a cultura afro-brasileira como pré-lógica, ressaltando que as escolas ajudariam as crianças a escapar da influência da superstição (macumba). Segundo Ramos, a suposta inferioridade resultado da mistura racial poderia desaparecer por meio da higiene física e mental (DÁVILA, 2003, p. 39).

Nesses programas os alunos foram reduzidos a objetos, sujeitos de experiências cujos resultados eram utilizados para provar e sustentar as suposições sobre raça e classe. Embora a eugenia tenha perdido sua legitimidade após a Segunda Guerra Mundial, as instituições, práticas e suposições continuaram a ser informadas por ela. (DÁVILA, 2003, p. 50).

Dávila se preocupa também em mostrar como a ampliação do papel do Estado na sociedade brasileira por meio da criação e expansão das políticas sociais não significou um passo proporcional de integração dos afrodescendentes nas instituições públicas. Ao contrário, houve um crescimento significativo de uma sofisticada exclusão racial. Foi o que aconteceu, segundo o

autor, com as políticas de seleção e treinamento de professores que acabaram por criar condições hostis de ingresso de professores/as negros/as e pobres (DÁVILA, 2003, p. 96-7).

O autor afirma que essas políticas auxiliaram o embranquecimento dos professores, observado na comparação de fotografias retiradas em 1911, que indicam forte presença de professores/as negros/as, com fotografias retiradas em 1930-1940, em que se observa uma diminuição significativa do número de professores/as negros/as. No início do século, o sistema escolar do RJ teve numerosos professores, administradores e diretores negros. Nas duas primeiras décadas do século eram 15%; após 1930, eram 2%.

O autor resgata o processo que levou ao gradual embranquecimento desses profissionais.

No começo da segunda década do século XX iniciam-se sucessivas reformas, no Rio de Janeiro, realizadas por Afrânio Peixoto, Antonio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que expandiram e reformaram os programas de treinamento para professoras/es, colocando em prática valores que acabaram por definir o magistério como uma profissão feminina, branca e de classe média. Esse processo de profissionalização das/os professoras/es intensificou-se junto à percepção de que esses seriam agentes potenciais para a nação, por isso precisariam acessar as mais modernas técnicas profissionais.

A escola normal do RJ passou por reformas entre 1927-1934 nas mãos dos dois líderes, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Esses educadores trouxeram dos Institutos de Educação dos Estados Unidos e da Europa as idéias para a formulação da reforma que realizaram no Rio de Janeiro.

Essa reforma consistiu na divisão do ensino normal em dois ciclos, o primeiro, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo, curso de formação de professor primário, com duração de três anos. Além das escolas normais foram criados os Institutos de Educação, separados do ensino secundário, que ofereciam cursos de especialização de professor primário e habilitação em administração escolar (DÁVILA, 2003, p. 108).

Essa reorganização, segundo Dávila, instituiu a mais seletiva escola secundária, a começar pelos três anos adicionais de estudo e pela cotidiana aplicação de testes de inteligência realizados com os alunos, cujos resultados determinavam a entrada no Instituto de Educação. Embora o processo de admissão fosse composto por uma barragem de testes de inteligência, o primeiro era um exame eliminatório de saúde.

Nesse exame, realizado por enfermeiras, registrava-se na ficha do aluno sua identificação por foto e observações como: forma de se vestir, situação da pele, altura, peso, capacidade torácica etc.

Segundo Dávila, esses instrumentos e técnicas de avaliação foram emprestados dos Estados Unidos em pleno regime de segregação racial, no entanto os reformadores brasileiros foram acríticos à utilização dos mesmos. Durante o período em que Teixeira e Alves estiveram nos Estados Unidos, viajaram pelas escolas segregadas e de lá trouxeram o modelo para a Escola de Professores (DÁVILA, 2003, p. 123).

A nova instituição era considerada um filtro: restringiu o treinamento docente a um grupo de mulheres da elite, embutindo nelas o treinamento técnico. O currículo refletia o nacionalismo, canções nacionalistas. O interesse em aperfeiçoar a raça manifestou-se na educação física, cursos de higiene e puericultura, exames para ingresso com rígido critério acadêmico, físico, estético e psicológico.

A observação e análise dos programas e conteúdos das escolas normais revelam a escola normal como um espaço de exercício instrumental e aquisição de técnicas aliadas ao treinamento formal em psicologia e estudos de eugenia (DÁVILA, 2003, p. 106).

Segundo o autor, esses indícios não caracterizam uma forte evidência de que a exclusão racial era deliberadamente pretendida por essas políticas, mas sim a existência de mecanismos que dificultavam a entrada de negros/as na escola normal, como por exemplo, os exames de admissão, psicológico e médico (DÁVILA, 2003, p. 113-4).

O autor focaliza também a reforma de Anísio Teixeira realizada entre 1931-1935, no Rio de Janeiro, que rapidamente expandiu o número de escolas, levando programas de educação e saúde aos subúrbios com a expectativa de resolver o estado de degeneração da nação por meio da predominância de saúde e higiene, como uma extensão do pensamento racial e eugênico. Sua reforma tornou-se modelo para a educação pública no Brasil.

Utiliza como exemplo os relatório e documentos da Escola Municipal Vicente Licínio, criada em 1933, símbolo da chegada da escola nova. O principal relatório da escola, analisado por Dávila, mostrou a convergência de três aspectos críticos da educação pública: a precária natureza da expansão do sistema escolar, a proeminência de programas de saúde e higiene e a

relação estabelecida com parentes e familiares dos alunos na averiguação das condições de saúde e higiene.

Para Anísio Teixeira, o sistema escolar alcançaria todas as capitais pela sistemática racionalização da educação pública; os professores poderiam ser treinados e supervisionados pelos métodos científicos e as escolas poderiam ser localizadas de acordo com os estudos estatísticos e demográficos. Estudantes poderiam ser classificados e agrupados homogeneamente, de acordo com sua performance intelectual e de maturidade. Durante suas administração, 29 novas escolas foram construídas, muitas delas nas periferias do Rio de Janeiro (DÁVILA, 2003, p. 133-7).

Em 1932, Anísio Teixeira criou o serviço de Testes e Medições, responsável por elaborar testes de seleção e inteligência com objetivo de dividir os estudantes nas salas e escolas de acordo com o potencial medido. Segundo Dávila, exames psicológicos similares àqueles foram utilizados para classificar crimes e insanidades (DÁVILA, 2003, p.141).

Na prática esses testes favoreceram aqueles estudantes que contavam com o apoio de familiares alfabetizados e que tiveram a possibilidade de aprender as primeiras letras em casa. Por esses testes, a inferioridade racial foi confirmada. A expansão das escolas, ao mesmo tempo em que propiciou o acesso à escola primária de muitos até então excluídos do sistema educacional, promoveu a segregação por meio da utilização de testes aplicados nas escolas com objetivo de formar classes homogêneas.

Dávila, ao analisar o relatório de uma da escola General Trompowsky identificou três categorias de desempenho criadas para separar os alunos: bom, fraco e péssimo. Na primeira categoria, ‘bom’, eram agrupados os alunos de 6 a 7 anos que aprendiam a ler; no segundo grupo, designado ‘fraco’, reuniam-se alunos com 9 anos de idade, com baixo QI, considerados agressivos e que posteriormente seriam dirigidos às classes vocacionais e o último, ‘péssimo’, era formado por crianças de 6 a 7 anos de idade, que antes de aprender a ler passavam por uma fase de ‘ajustamento’ à escola. De acordo com os registros, mais da metade das crianças negras matriculadas eram classificadas como ‘fraco’, ou seja, direcionadas às classes vocacionais, ao trabalho manual (Dávila, 2003, p. 143-6).

De 1934 a 1945, o MES ficou sob responsabilidade de Gustavo Capanema. Nesse período, o alcance da escola pública aumentou consideravelmente, quase todas as regiões do país

se beneficiaram dessa expansão. Atendendo às demandas de orientação eugênica, o MES, nesse período, estabeleceu a Escola Nacional de Educação Física para treinar professores, além de ter administrado e mantido escolas vocacionais.

A terceira fase, 1937-1945 compreende o período do Estado Novo, é marcada pelas reformas empreendidas por Gustavo Capanema. Mesmo considerado como um dos períodos mais turbulentos da educação, à parte das controvérsias ideológicas, a forma de lidar com raça, nacionalismo, ciência e profissionalização permaneceu intacta. O significado interno e a influência da raça não foram desafiados ou renegociados. Ao contrário, as políticas após 1935 reforçaram o nacionalismo eugênico e o modelo tecnicista de educação.

Durante o Estado Novo, os novos administradores da política educacional continuaram a construção iniciada por Anísio Teixeira. Com a introdução da educação religiosa e reintrodução de práticas paternalistas, o novo regime só ofereceu nova face à eugenia nacionalista.

O programa musical e educacional desenvolvido por Villa-Lobos ilustra a continuidade da visão e a centralidade da disciplina e nacionalismo, o sistema escolar refletiu a continuidade dos valores, especialmente aqueles de raça. Villa-Lobos tentou criar uma nova estética nacionalista hostil à cultura afro-brasileira, mas ficou famoso especificamente por celebrar o folclore brasileiro e por colocar elementos indígenas e africanos em suas composições clássicas:

A estrutura que ele trouxe para a educação musical assumiu a vantagem de um homem branco olhando para cultura africana e indígena como artefatos folclóricos e vestígios de passado (DÁVILA, 2003, p.159, tradução nossa).

O programa musical de Heitor Villa Lobos foi utilizado nas escolas como instrumento de aculturação e de preservação da disciplina social nas instituições freqüentadas por estudantes de diferentes raças (DÁVILA, 2003, p.162).

Com exceção da disputa entre os Pioneiros da Escola Nova e a Igreja Católica sobre o lugar da educação religiosa nas escolas públicas, as reformas continuaram inspiradas no modelo proposto pelos educadores da escola nova (DÁVILA, 2003, p.172).

Nesse período, as reformas educacionais reforçaram a importância atribuída à educação física e ao treinamento vocacional. As reformas empreendidas por Gustavo Capanema, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, decretadas de 1942 a 1946 e mantiveram a mesma orientação.

No ensino secundário o sistema de provas e exames permaneceu praticamente o mesmo, mantendo-se, assim, a tradição de rigidez e seletividade. Nessa reforma, o Governo Central cuidou de traçar diretrizes para o ensino primário de todo o país e, com isso, oficializou a orientação eugênica nos componentes curriculares instituindo estudos de higiene, puericultura, educação física e trabalhos manuais, como mostra a estrutura curricular abaixo:

1. Curso primário elementar:

I – Leitura e linguagem oral e escrita;

II – Iniciação à matemática;

III – Geografia e história do Brasil;

IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho;

V – Desenho e trabalhos manuais;

VI – Canto orfeônico;

VII – Educação Física.

2. Curso primário complementar ao currículo anterior, a lei acrescentou, para esse curso, noções de Geografia Geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene.

3. Curso primário supletivo:

I – Leitura e linguagem oral e escrita;

II – Aritmética e Geometria;

III – Geografia e História do Brasil

IV – Ciências Naturais e Higiene;

V – Noções de direito usual;

VI – Desenho;

VII – Economia doméstica, puericultura (só para alunos do sexo feminino).

A partir do estudo de Dávila, pode-se observar a concretização, nesse período de 1917 a 1945, de um projeto educacional que, condizente com o discurso de democracia racial e com os

limites das teorias raciológicas, instituiu a concepção de superioridade racial branca nos pressupostos e organização das reformas educacionais. Ao adotar conteúdos curriculares e práticas no interior das escolas que teriam o objetivo de ‘aperfeiçoar a degeneração ocasionada pela mistura racial’, desenvolvendo bons hábitos de higiene e o apreço pelo trabalho, indiretamente o sistema educacional associou o branco à virtude, força e beleza. Com isso, os testes de inteligência foram formulados para designar os estudantes negros e pobres como alunos menos inteligentes, orientados a desenvolver trabalhos manuais.

O Censo de 1940, realizado pelo IBGE, mostrou a fragilidade da expansão do sistema educacional oferecendo visibilidade a algumas disparidades:

- A expansão do sistema educacional deixou de atender principalmente aos estados de concentração de pobres, negros e índios e mestiços, como por exemplo, a Bahia;
- Mesmo nos estados em que os governos estavam mais ativos em promover a educação pública, pretos e pardos apresentaram os piores resultados de desempenho;
- A maioria dos analfabetos eram negros em 1940;
- Mesmo nos estados como Rio de Janeiro, um dos primeiros a quebrar o tradicional monopólio branco na educação, os estudantes negros continuaram apresentando piores resultados de desempenho e raramente superavam as fronteiras da educação elementar.

Esse projeto educacional, estruturado a partir da eugenia, expandiu-se no período de 1917 a 1945 como paradigma imune às diversas reformas educacionais e às mudanças de orientação política desse período.

O pressuposto de Dávila é que mesmo após a década de 1930, com a celebração da miscigenação, da democracia racial, a prática no interior das instituições escolares e a formulação de políticas continuaram a orientar-se pelos princípios da eugenia. Essa perspectiva teórica só ofereceu nova justificativa à prática, que seguiu orientada por princípios científicos.

Um dos aspectos relevantes demonstrado pelo estudo de Dávila é que paralelamente à introdução dos métodos e técnicas de racionalização de procedimentos e processos, à implementação da educação física como instrumento disciplinar para o corpo e a mente e a uma ampla vigilância em relação a higiene corporal, houve tanto uma diminuição acentuada de

professores negros/as quanto uma diminuta entrada de alunos/as nas escolas públicas consideradas centrais para a construção do Brasil moderno. Com base na pesquisa de Dávila, é possível observar que no período entre 1917-1945 a partir dos processos acima mencionados, a expansão do sistema escolar produziu de modo consciente a extensão e/ou emergência de uma elite intelectual branca, uma vez que os seus artífices estavam ancorados na suposição da superioridade das raças de origem européia. Desse modo, se o mito da democracia racial foi um veículo poderoso para a criação de uma ideologia positiva da mistura racial, tal ideologia não se configurou na política educacional concreta que fundamentou a reforma educacional do período, que permaneceu indubitavelmente tributária às teorias racistas do século XIX (DÁVILA, 2003, p. 3).

Essa perspectiva entra em choque com a tese de alguns autores como, por exemplo, Costa (2002) e Schwarcz (1999) que consideram que o processo de formação nacional descrito por Freyre representou uma inflexão definitiva no discurso racista dominante.

Costa, por exemplo, analisa a ideologia nacional de matriz freireana como um manifesto de refundação da nação, não avalia a ideologia da mestiçagem como uma ideologia racial, mas como um valor que precisa ser preservado, já que teria forte apelo no imaginário social brasileiro e poderia contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

A concepção de Costa considera a ideologia nacional como uma construção abstrata, que não teve necessariamente um conteúdo racial envolvido e que para tanto deve ser preservada pelo forte apelo que a mesma gera no imaginário social. Essa percepção pode ser questionada a partir do trabalho de Dávila que mostra como a ideologia nacional estava amplamente comprometida com a questão racial, inclusive em sua funcionalidade e aplicação nas políticas educacionais. Assim, o contraste que as visões acima nos permite evocar é que para Costa o valor do mito da democracia racial estaria na sua capacidade de gerar uma coesão social na qual possíveis conflitos raciais deram lugar a uma ideologia nacional que prepara as bases para uma sociedade moderna e anti-racista; para Dávila, ao contrário, o mito da democracia racial enquanto tal permitiu a operacionalização, no interior do sistema educacional brasileiro, desde sua origem, de um discurso racionalista e modernizante tributário do eugenismo no qual as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem inferiores, deveriam ser apagadas.

Toda essa trajetória mostra como as reformas educacionais consolidadas a partir de 1917 até a principal crítica elaborada às mesmas a partir da década de 1970, sustentaram sob diferentes perspectivas a existência de um mito da democracia racial, que velou e permitiu a operacionalização da orientação eugênica nas políticas educacionais.

O início de uma crítica ao modelo educacional eugenista e às disparidades por ele geradas foi realizado por Paschoal Lemme, em 1945, que ao contrário dos outros educadores renovadores tornou-se crítico à utilização dos testes de inteligência, realizando uma avaliação negativa das reformas progressistas ao perceber que as mesmas beneficiaram a elite, principalmente as reformas do ensino secundário. Lemme criticou a visão homogênea da classe média veiculada nessas reformas, que acabou por desenvolver hierarquias sociais (DÁVILA, 2003, p. 156-7).

Essas críticas só ganharam proeminência no campo da educação brasileira a partir de 1970, com a corrente pedagógica marxista¹⁶. Essa corrente caracterizou as práticas educacionais até então desenvolvidas como formas intencionais ou involuntárias de reprodução das relações sociais capitalistas.

Segundo Praxedes (2002), o marxismo exerceu grande influência nas pesquisas educacionais desenvolvidas nos programas de pós-graduação das faculdades de educação do país na década de 1970. Tal relevância pode ser verificada na quantidade de pesquisas produzidas cuja modalidade de reflexão teórica empregada pelos autores tem como matriz assumida a obra do pensador Karl Marx e de vários de seus continuadores, identificadas como: pedagogia crítico-social dos conteúdos, concepção dialética da educação, crítico reprodutivistas etc. (PRAXEDES, 2002, p. 10).

Embora a corrente pedagógica marxista tenha denunciado o caráter elitista do sistema educacional, caracterizado por sua dualidade: formação vocacional, para o trabalho aos estudantes pobres e formação clássica e científica à elite, prolongando o seu controle dos meios de produção, essa corrente não se deteve à crítica e análise do componente racial implícito nas reformas educacionais e nos conteúdos curriculares por elas fixados, negando qualquer forma que não as diferenciações por classe.

¹⁶ Segundo Aron (1987), a educação é compreendida pelo marxismo como um dos mecanismos de manutenção do *status quo*, como parte da superestrutura de controle utilizada pelas classes dominantes. Por isso, ao aceitar as idéias passadas pela escola à classe proletária cria uma falsa consciência, que a impede de perceber os interesses de sua classe. A educação é um meio de dominação de uma classe sobre outra (ARON, 1987, p. 135-143).

A influência e alguns dos pressupostos dessa corrente serão explorados ao longo deste trabalho.

1.2 Primeiras indagações à Democracia Racial

A idéia da existência de uma democracia racial no Brasil começou a ser contestada por sociólogos brasileiros a partir da década de 1950.

A reputação internacional de que o país teria equacionado de forma harmoniosa a questão racial suscitou o interesse da Unesco em realizar estudos para compreender a especificidade e os resultados da democracia racial.

Florestan Fernandes, fora nomeado o principal pesquisador brasileiro do projeto Unesco. Suas conclusões podem ser consideradas como a primeira contestação de peso à imagem de democracia racial no Brasil. Fernandes concluiu que o preconceito racial era muito difundido na sociedade brasileira e que poderia ser interpretado como resquício da herança escravocrata. Durante a desagregação do regime servil, Fernandes constatou a ausência de políticas de integração dos ex-escravos ao novo sistema de trabalho, configurando o negro em uma situação marginalizada no plano econômico, político, social e cultural, que acabou por dificultar a sua transformação em cidadão, desse modo verificou que o preconceito racial operava como um elemento de manutenção da ordem no Brasil. (BASTOS, 1991, p. 31-9). Relacionou a condição marginalizada dos negros à ausência de uma proletarização gradativa e do despreparo dos mesmos para a nova ordem econômica. Tal condição, segundo ele, tenderia a desaparecer com o surgimento de uma sociedade capitalista, democrática e competitiva.

Na década de 1970, surge no Brasil, o que Hanchard (2001) designa como terceira geração da bibliografia sobre as relações raciais, produzida principalmente por estudiosos que investigavam as desigualdades raciais a partir de dados censitários e estudos quantitativos. Essa tendência mais recente representou a tentativa de desvelar o mito da democracia racial. São autores expressivos dessa geração: Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg.

Hasenbalg (1979) se contrapôs a Fernandes afirmando que preconceito e discriminação sofreram alterações após a abolição da escravidão, assumindo novas funções e significados no contexto da estrutura social capitalista. Ao mesmo tempo, pondera que manifestações racistas do

grupo racial dominante estão relacionadas com benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros.

Embora tenham sido os primeiros trabalhos críticos sistemáticos da desconstrução do mito da democracia racial e de destaque aos processos de discriminação racial, para Hanchard, mesmo que esses trabalhos tenham feito progredir significativamente o estudo e o debate sobre racismo na sociedade brasileira, há limitações nas perspectivas de ambos os autores por terem minimizado o papel da raça na estruturação das relações sociais e por terem desconsiderado a atuação das autoridades governamentais no favorecimento aos imigrantes europeus no mercado de trabalho.

A principal crítica de Hanchard sobre esses estudos repousa no fato de terem categorizado raça como contingente ao conflito de classes, sem um papel independente na construção e reprodução das relações de poder (HANCHARD, 2001, p. 48-59).

Além disso, a despeito das contestações apresentadas pelos pesquisadores, a idéia de democracia racial continuaria sendo dominante até o fim do governo militar.

As contestações a esse paradigma dominante acentuam-se com a atuação do movimento negro a partir da década de 1970, quando o mesmo adotou uma estratégia mais politizada de denúncia aberta à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira.

A atuação do movimento negro registrou a concordância entre intelectuais negros de que a raça constituía-se em um conceito organizador das relações sociais no Brasil, obstaculizando o avanço socioeconômico da população negra, a qual encontrava-se sob péssimas condições de vida.

O movimento negro, ao se organizar em torno dessa perspectiva, tem tentado desacreditar a ideologia da democracia racial, que é reeditada de diferentes formas nas entrelinhas do processo de formulação de leis e políticas públicas mesmo quando essas se estabelecem em um diálogo com o próprio movimento.

A luta do movimento negro contemporâneo, ao identificar na integração subalterna da população afrodescendente o principal indicador da persistência da discriminação racial e do racismo, tem enfatizado que o resgate de sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural na qual pretos e pardos possam, como negros, solidarizar-se sem ver suas conquistas drenadas pelo grupo branco, passa necessariamente pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano para construção do Brasil. É por esse âmbito

que se pauta a insistência e persistência das diferentes gerações de militantes negros sobre o papel fundamental da educação.

Capítulo II

2. O Movimento negro brasileiro: contestações à democracia racial

A partir da década de 1970, com o enfraquecimento do regime militar e o crescente processo de redemocratização e abertura política, teve início uma nova fase de mobilização política negra, que seguiu enfatizando a identidade negra e denunciando a democracia racial como falsa ideologia. Essa nova fase influenciou de forma mais direta os avanços na abordagem da temática racial que vivenciamos.

O movimento negro retomou a luta anti-racista enriquecido pela experiência dos movimentos anteriores e pela confluência de eventos como: as lutas de libertação dos povos africanos, as lutas contra o Apartheid na África do Sul e dos negros americanos pelos direitos civis nos EUA.

Foi também nos anos de 1960 que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns levou à formulação de políticas multiculturais¹⁷. Isso provocou uma profusão de programas nas universidades estadunidenses relativos às questões multiculturais: estudos sobre as mulheres, sexualidade, preferências sexuais, Estudos Negros (Black Studies) são criados em 1968, na *San Francisco State University*. No ano seguinte, outras tantas universidades, a começar por *Harvard, Yale, Columbia*, cedendo às pressões do movimento estudantil, concordaram em incluir em seus quadros curriculares essa área de estudos. (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 47).

Influenciado por esses acontecimentos, o movimento negro brasileiro, a partir de meados dos anos 1980, passa a pressionar alguns governos estaduais e municipais para implementar políticas de valorização da população negra.

¹⁷ De acordo com Silvério (2000), multiculturalismo pode ser visto como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, como da política da diferença (SILVÉRIO, 2000, p. 112).

A resposta a essa pressão se deu em dois sentidos mais visíveis; em primeiro lugar, por meio de indicação de alguns poucos negros para posições de destaque no interior de alguns governos; em segundo lugar, pela criação de conselhos destinados à população negra com o objetivo de influir e/ou interferir na elaboração de políticas públicas que não mais ignorassem as condições sociais extremamente desiguais dessa população.

Dessa forma, diferentemente dos momentos anteriores, o movimento negro investe no resgate e na construção de uma personalidade coletiva, reconhecendo que a luta contra o racismo exige uma compreensão integral de sua problemática, incluindo a construção de sua identidade e de sua história contada até então do ponto de vista do branco dominante (MUNANGA, 1996, p. 85).

2.1 O ressurgimento do movimento negro

A virada político-ideológica do movimento negro é comumente atribuída à criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Em julho de 1978, em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, vários grupos encontraram-se com o objetivo de denunciar atos de discriminação racial e divulgar idéias do recém-fundado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, Movimento Negro Unificado, como passou a ser designado após o Primeiro Encontro Nacional, em 1979, no Rio de Janeiro.

O MNU produziu e incentivou uma ampla discussão sobre o racismo no Brasil, marcada pelo tom de contestação política evidenciada nas denúncias sobre o racismo, a discriminação e o preconceito racial, na denúncia sobre o mito da democracia racial e pela construção de uma identidade afirmativa e positiva do negro¹⁸.

Hofbauer (1999) assinala a mudança na orientação ideológica dos idealizadores do MNU que juntamente com suas interpretações de raça, cultura e identidade fez surgir uma idéia de negro que se distinguiu substancialmente do modelo de negro da Frente Negra Brasileira (FNB). Diferentemente dos movimentos dos anos 1920 e 1930, as reflexões dos militantes do MNU partiram de uma crítica ao regime político-econômico no país. “Não se concebe mais o próprio negro como culpado por sua situação desprivilegiada” (HOFBAUER, 1999, p. 312).

¹⁸ Programa de Ação e Carta de Princípios do MNU, ver anexo I.

A partir dessas convicções político-ideológicas, o regime de escravidão passou por um processo de ressignificação em que perdeu totalmente a conotação de estágio inferior de desenvolvimento no processo do progresso da humanidade para transformar-se num injusto sistema de exploração humana, esse processo guarda paralelismo com o ocorrido em relação à data da abolição, que passa a ser negada como data simbólica da liberdade dando lugar à morte de Zumbi e à destruição do quilombo de Palmares, que passaram a ser exemplos alegóricos da resistência negra.

Em oposição à proposta de integração via valores brancos, o trabalho do MNU centrou-se na elaboração de um projeto político do povo negro para o Brasil, do ponto de vista do negro.

Segundo Hofbauer, o conceito de cultura já não é mais tratado sob a ótica evolucionista, como na FNB, cultura é concebida pelo MNU como o “campo dos semelhantes, cultura é a visão de mundo que implica na valorização de certas práticas e desvalorização e abandono de outras” (Programa de Ação MNU, 1984, p.10).

A partir dos anos 1970 o ideal de assimilação e aculturação foi superado pelas exigências de reconhecimento e respeito à diversidade. Em consonância com essa demanda alterou-se a compreensão do conceito de raça e de negro.

De acordo com Hofbauer, o texto de conclusão dos debates do X Congresso Nacional do MNU, publicado no Jornal Nacional do MNU (nº 22:67), exemplifica, de certa maneira, as diretrizes que definem a postura do grupo em relação a idéia de negro e de raça, a qual é compreendida como determinante principal da classificação social de grupos e indivíduos no interior da sociedade.

Conclui-se daí que no limite é a raça que permite entender melhor a natureza das relações de classe em sociedades multirraciais, bem como os desequilíbrios sócio-econômicos a nível regional e a distribuição de poder decorrente destes arranjos. Com essa afirmação relativiza-se ou restringe-se, mais uma vez, o valor explicativo das teorias marxistas ortodoxas (HOFBAUER, 1999, p. 320).

Essas exigências intensificaram-se, a partir da década de 1980, que se caracterizou por uma nova geração de ativistas negros, que visaram a medidas contra a discriminação racial nos planos federal, estaduais e municipais. Assim, pleitearam cargos e espaços organizacionais de

governos municipais, a exemplo da criação de conselhos e assessorias de estados direcionados à população negra em São Paulo pelo PMDB em 1984; nomeação de negros para cargos importantes de gabinetes do governo Brizola, pelo PDT, em 1982; criação de conselhos municipais da comunidade negra em 1988 pelo PT (HANCHARD, 2001).

A temática racial passa a ser compreendida em sua centralidade para o desenvolvimento e aprofundamento da democracia deixando de se configurar em um problema dos e para os negros, tornando-se, cada vez mais, um problema de toda a sociedade brasileira. De acordo com Hofbauer, esse novo discurso visa, sem dúvida, a essencializar a idéia de diferença.

O alvo principal de preocupação da militância negra tem sido a luta por igualdade e contra a discriminação do cidadão negro. Ao interpretar a questão da diferença a partir de categorias essencializadas, afirma-se simultaneamente a existência de um tipo de ser humano essencialmente diferente (em termos de raça, cultura e identidade) (HOFBAUER, 1999, p. 322).

A consolidação dessa identidade se reflete na tentativa de redefinir o negro, o conteúdo da negritude, no sentido de neles incluir não apenas as pessoas fenotipicamente pretas, mas também os mestiços descendentes de negros. Essa tentativa corresponde a uma classificação dualista, bi-racial, que se distancia da classificação cromática plural.

Assim, a tarefa do movimento negro parece se constituir na construção de uma resposta para a seguinte questão: como construir uma identidade política em torno da cor e da negritude que ainda não foram assumidas pela maioria dos afro-descendentes cujo futuro, até muito recentemente, estava projetado no sonho do branqueamento?

Se a resposta a essa pergunta continua de certa forma em aberto, não há dúvidas de que o movimento negro, ao reintroduzir o significado do pertencimento racial no debate sobre os rumos do processo de democratização brasileiro, ofereceu visibilidade à profunda desigualdade entre negros e brancos. Fato que tem suscitado um amplo debate nas ciências sociais sobre o estatuto do conceito de raça, sobre o valor e os obstáculos colocados pelo mito da democracia racial e, principalmente, sobre a eficácia das políticas universalistas na conformação de uma sociedade claramente multirracial e multicultural.

Uma das principais arenas de luta política na qual esse debate tem se desenrolado é, sem dúvida, a da política educacional.

2.2 Movimento negro e educação: construindo uma identidade racial

A educação constitui-se para o movimento negro em elemento central de mobilização, um valor que estrutura sua ação desde as primeiras organizações negras.

Dessa forma, no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, da tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (PINTO, 1993, p. 26).

Ressaltou-se também a persistência da discriminação racial expressa na limitação do acesso à educação e permanência na escola, sobretudo aos negros, já que a proporção de negros é maior nos índices de analfabetismo, de exclusão e repetência escolares.

A escola é apontada como ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra e à particularidade cultural dessas crianças, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito.

A partir da situação diagnosticada, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e valorização da história dos descendentes de africanos, o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva.

Segundo Pinto (1993), é um esforço que visa não apenas mudar o branco, mas o próprio negro, por meio do fortalecimento de sua identidade étnica. A ênfase crescente nessa identidade pode ser percebida quando se comparam as ações e o posicionamento do movimento negro frente à educação no início do século e no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (PINTO, 1993, p. 29).

Na década de 1930, a educação era compreendida como sinônimo de instrução, uma maneira de combater a inferioridade do negro. A imprensa negra nesse período funcionou como principal veículo de divulgação desses ideais, conduzindo, segundo Pinto, lições de como se

portar socialmente, moralmente, de como educar filhos. A educação era tida como única maneira de o negro conseguir as mesmas oportunidades que o branco. Nesse momento, o negro procurava pautar o seu comportamento, seja no campo da educação, seja em outras dimensões da vida social, pelos modelos da sociedade branca dominante (PINTO, 1993, p. 29).

Nesse processo, entretanto, é crescente a preocupação de lideranças negras, ainda que de forma incipiente, com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano escolar. Essa transição é marcada pela denúncia, ainda tímida, a escolas que se recusavam a receber crianças negras e a forma enviesada, parcial e omissa com que os conteúdos escolares retratavam a participação dos negros na sociedade brasileira.

Essa percepção se faz crescente assim como as críticas e propostas para que a escola reveja os conteúdos que tratam da participação do negro na história, como também para que se integrem ao currículo informações sobre as raízes culturais da população negra, configurando-se o que alguns militantes denominam de estudos africanos, matéria que, na década de 1970, 1980, passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra (PINTO, 1993, p. 29).

Essa questão é retomada e discutida na organização de encontros, congressos, simpósios organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro que têm a questão educacional como tema gerador. São exemplos: Encontro Nacional de Militantes Negros 1984, em Uberaba; Seminário O Negro e a Educação, realizado em dezembro de 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra/SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, Belo Horizonte, 1987; Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões Norte-Nordeste e Sul-Sudeste no final da década de 1980, culminando com o 1º Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em São Paulo, em 1991.

A partir de uma leitura analítica dos anais e de trabalhos realizados a partir desses encontros, é possível agrupar seus conteúdos em três aspectos que são comuns nos eventos: 1) reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra; 2) denunciam, a partir de diagnósticos, a situação educacional dos negros; 3) apresentam reivindicações e propostas de ação, com claros objetivos de resgatar a real contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira, providência essa considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva.

A centralidade da educação como elemento de mobilização é reafirmada a partir da concepção de que a educação é compreendida como a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo, é o que expressa a fala do militante João Batista no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste:

A educação não está relacionada apenas à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo. Romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de reeducar para o conhecimento de nossa história, de nossa realidade cultural (BATISTA, 1988, p. 12).

O segundo aspecto, a denúncia e o diagnóstico da situação educacional dos negros, apóia-se principalmente no número crescente de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como, por exemplo, Rosemberg (1987) e Hasenbalg (1979), que evidenciam a existência de desigualdades educacionais observadas entre os segmentos raciais.

Os resultados concretos apresentados nessas pesquisas são elementos que se acrescentam à denúncia perene do movimento negro sobre a questão. Denúncia que compreende as disparidades apresentadas pelos indicadores educacionais, ou seja, a estrutura excludente da escola, a discriminação racial enfrentada pelos alunos na sua dimensão simbólica e a desconsideração por sua identidade racial expressa na folclorização da produção cultural negra, na omissão da história da população negra, no conteúdo racista dos livros didáticos e de literatura infantil e na ausência e despreparo dos professores que se configura no desconhecimento dessa realidade e na ratificação de estereótipos.

Esse conjunto de críticas e constatações é que fundamenta a necessidade de formulação de uma política educacional que reconheça e não tente simplesmente assimilar o diferente, que, segundo Lopes (1987) dificulta a constituição de uma identidade negra numa sociedade que nega sua existência e que diz que para o negro existir ele tem de ser branco (LOPES, 1987, p. 101-102).

O terceiro aspecto característico desses momentos de discussão é a apresentação de propostas, de práticas alternativas, que muitas vezes originam-se de experiências educacionais no âmbito das organizações negras. São experiências que visam a resgatar a história e as

manifestações culturais da raça negra, propostas alternativas de ensino e de conscientização da comunidade escolar sobre a produção e reprodução do preconceito racial.

São exemplos disso: Projeto Zumbi dos Palmares (RJ), Escola Aberta do Calabar (BA), Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (RJ), Pedagogia Interétnica, afoxés Ilê Ayê, Araketu, Olodum, da Bahia, além de organizações não-governamentais e núcleos universitários que fomentaram experiências desenvolvidas com secretarias de educação e escolas.

A partir da discussão e análise dos resultados dessas experiências, ainda isoladas, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional uma atenção específica que se concretiza nas propostas de obrigatoriedade do ensino de História da África e História do Negro no Brasil nos currículos, na garantia de que a temática seja abordada nos cursos de formação de professores assim como na elaboração de novos materiais didáticos, questões discutidas no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, no Recife (1987).

Enfatizou-se também a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação do Movimento Negro Unificado).

Da denúncia da escola como instituição reprodutora do racismo à concretização de propostas e reconhecimento da produção cultural negra, o movimento ressalta que repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira e que a educação só pode criar pontos de identificação para a criança negra com a recuperação da história do negro.

Essa preocupação da defesa de uma identidade étnico-racial encontra-se na maneira de encarar as personalidades e os acontecimentos históricos.

O dia 13 de maio é re-significado pelo movimento negro em Dia Nacional de Luta Contra o Racismo, estabelece-se o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e morte de Zumbi, líder e herói negro.

Como já observamos anteriormente, a partir da década de 1980 a ação do movimento negro tornou-se mais propositiva ao exigir do Estado, nos vários níveis administrativos, resoluções concretas para a situação da população negra. De certo modo, a Constituição Federal de 1988 pode ser pensada, como veremos no capítulo seguinte, tanto como um momento privilegiado no qual um conjunto de ações que vinham sendo desenvolvidas pelas entidades negras se conflui para tentar mudar no plano político a ação do Estado frente à problemática

racial quanto como uma arena política na qual os vários projetos de sociedade se confrontam, inclusive o do movimento negro, numa luta na qual predominam os interesses dos grupos dominantes.

Capítulo III

3. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – (CF/1988)

A década de 1980 é representativa, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país. O fim do período autoritário proporcionou o debate de questões que ficaram abafadas por décadas, vários movimentos sociais, entre eles o movimento negro, trouxeram de volta para a arena política conflitos antes suprimidos.

O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais, e o marco definitivo desse processo foi a elaboração da nova Constituição Federal de 1988, período de intensa ação política em que se redefiniram as bases sociais do país. Esta é sem dúvida a Constituição que melhor refletiu e acolheu algumas demandas da população, entre elas algumas reivindicações antigas do movimento negro. O processo de elaboração da CF/1988 sintetiza a ação do movimento negro na direção de conquistas.

3.1 A recepção do tema na Constituinte

A decisão de que a questão racial teria de ser abordada durante a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) foi uma reivindicação do movimento negro que, em anos anteriores, já vinha organizando eventos preparatórios de participação na Constituinte.

O movimento negro, a partir de 1985, organizou encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir a participação do negro no processo constituinte. Entre esses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a constituinte¹⁹”, realizado em julho de 1985 na Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Essas reflexões prolongaram-se por todo o ano de 1986,

¹⁹ Esse documento foi entregue em audiência pública no dia 3 de dezembro de 1986 ao Presidente da República, José Sarney e mais tarde ao presidente da Assembléia Nacional Constituinte, Deputado Ulisses Guimarães.

culminando com a realização, em Brasília, da Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, da qual originou-se um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias unidades da Federação.

A idéia de que esse tema deveria ser tratado suscitou reações. Carlos Alberto Caó explicou esse momento:

O argumento era de que não deveria ser dado tratamento específico à questão, chegara-se a afirmar que a luta contra o racismo, como apareceu depois na Constituinte, tinha aspectos extremamente perigosos porque poderia provocar uma certa cisão da classe operária, isso do lado dos aliados que resistiam ao regime. Do lado do regime, era a permanente construção do falso mito da democracia racial.

Esse debate e a luta para que o bloco de forças contra o regime considerasse a questão racial brasileira como uma questão de suma importância foi conduzido por uma minoria de determinados líderes negros, enfrentando preconceitos, constrangimentos e até as vésperas da Constituinte ainda persistia essa ambigüidade, entre democratas com sua visão marxista que não davam à questão racial brasileira o status teórico e político como questão central na transformação democrática do país, mas nós chegamos na Constituinte com um significativo avanço, esse tema tem que ser tratado, abordado (entrevista com Caó, 2004).

Como podemos observar no depoimento de Caó, a persistência da tensão de uma visão que ignora a questão racial como um aspecto relevante no equacionamento das desigualdades sociais não pode ser atribuída apenas aos setores conservadores. Por motivos distintos, os setores progressistas, também partilharam da visão de que o problema racial fora equacionado ou que poderia ser resolvido com a integração do negro na sociedade de classes, isto é, os dois grupos foram acrílicos à visão freireana ao menos nesse aspecto, como demonstram as dificuldades encontradas pelo movimento negro durante a elaboração da CF/1988, que passo a discutir a seguir.

3.2 Assembléia Nacional Constituinte (ANC)

Os trabalhos da ANC duraram cerca de 19 meses, durante os quais os parlamentares dividiram-se em oito Comissões Temáticas e vinte e quatro Subcomissões Temáticas²⁰, cada qual responsável pela regulamentação de um tema diferente.

A determinação pelo Regimento Interno da Constituinte de que a temática racial seria abordada agradou às organizações do movimento negro, que acompanhavam esse processo com expectativa, mesmo com a percepção de que o espaço destinado a essa discussão de início mostrava-se bastante limitado e da errônea abordagem da temática como minoria, como uma questão de menor importância.

A discussão seria feita na “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, que integrava a Comissão Temática “Da Ordem Social”.

Os trabalhos sobre a questão racial iniciaram-se com um tom de denúncia sobre a percepção da estrutura decisória da Constituinte como bastante limitadora, uma vez que esse tema não deveria inserir-se no interior dessa Subcomissão, mas também estar presente em outras subcomissões em nível de importância do trabalho que vinha sendo desenvolvido.

O segundo aspecto a ser ressaltado refere-se à amplitude de temáticas na mesma subcomissão, o que acabou por restringir a discussão da questão racial a dois encontros formais²¹.

A dificuldade de se instalar como Subcomissão reflete mais um dos aspectos limitadores da estrutura decisória e a pouca importância atribuída ao tema na ANC. A referida Subcomissão não apresentou o número de componentes mínimo, não tendo realizado as reuniões iniciais por falta de *quorum*.

Todos esses percalços refletem o desinteresse dos membros da ANC e da imprensa em geral pelo trabalho desenvolvido pela Subcomissão. No entanto foi nesse espaço que o movimento negro apresentou suas propostas e acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos na ANC.

Além da importante atuação do movimento negro²² nessa subcomissão, também foi de suma importância o papel desempenhado pelos interlocutores²³ que no cenário político estavam

²⁰ Os trabalhos organizaram-se inicialmente em Subcomissões, que eram responsáveis pela preparação de anteprojetos básicos, esses eram emendados e votados no âmbito das próprias Subcomissões, em uma primeira etapa; na segunda etapa eram consolidados e novamente votados em Comissões Temáticas e finalmente reunidos em um texto completo na Comissão de Sistematização. Só então o texto seria apreciado, emendado, se fosse o caso, e votado pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte.

mais próximos das decisões e de alguma forma representando os interesses da comunidade negra, como a senadora Benedita da Silva e os deputados federais Luiz Alberto Caó, Edmilson Valentim e Paulo Paim.

Ainda que tenha sido um espaço limitado em tempo e amplitude, o trabalho da Subcomissão resultou na aprovação de um anteprojeto que guardou maior proximidade com as propostas apresentadas pelo movimento negro.

3.3 A agenda do movimento negro

As propostas e a participação do movimento negro foram marcadas pela denúncia do mito da democracia racial e o efeito desmobilizador do mesmo na sociedade brasileira. Efeito esse que deveria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais, com medidas que deveriam atuar tanto nas conseqüências provocadas pela ausência de qualquer política voltada à população ex-escrava no sentido de integrá-la ao novo sistema produtivo quanto em medidas que possibilitassem aos negros a reconstrução de sua identidade racial negada pelas tentativas de destruição dessa identidade pela política de branqueamento.

Para o movimento negro, essa situação poderia ser rompida ou remediada na CF/1988 com as seguintes propostas principais:

a) o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras, trata-se do reconhecimento das especificidades culturais e históricas dessas comunidades, bem como da iniciativa de preservar e garantir o direito à terra;

b) a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos;

²¹ Conforme cronograma de Compromisso da Subcomissão, ver anexo II.

²² Não foi possível identificar todas as entidades do movimento negro que estiveram presentes. As notas taquigráficas registram aquelas pessoas/representantes que fizeram uso do direito de voz durante as discussões, dessa forma, os nomes a seguir não dizem respeito ao todo. Foram registrados : Lélia Gonzáles, Helena Teodoro, Maria da Graça dos Santos (MNU), Murilo Ferreira (Fundação Afro-brasileira de Recife), Lígia Garcia Melo (Centro de Estudos Afro-brasileiro), Orlando Costa (INABRA- Instituto Nacional Afro-brasileiro), Januário Garcia, Mauro Pare, Professor Lauro Lima, Professor Paulo Roberto Moura, Natalino Cavalcanti de Melo, Raimundo Gonçalves dos Santos (Núcleo Cultural de Girocan da Bahia), Lino de Almeida (Conselho de Entidades Negras da Bahia) e Marcília Campos Domingos (CEAB), B. de Paiva (TEN- Teatro Experimental do Negro), Hugo Ferreira, Ricardo Dias (Conselho da Comunidade Negra de SP), João do Pulo Carlos de Oliveira, Joel Rufino e Gilberto Gil.

²³ Nos anos 1980, Abdias do Nascimento tornou-se o primeiro congressista a defender explicitamente no Congresso a população afro-brasileira.

c) uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil.

Essas propostas foram permeadas pela denúncia da insuficiência do discurso de igualdade perante a lei em vigência desde a Constituição Federal de 1934, apresentando para a CF/1988 a reivindicação por medidas compensatórias voltadas à implantação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada.

A proposta apresentada pelo movimento negro era que de que a Constituição Federal deveria garantir estímulos fiscais para que a sociedade civil e o Estado tomassem medidas concretas de significação compensatória, a fim de implementar o direito à isonomia para os brasileiros de ascendência africana nos setores de trabalho, educação, justiça, moradia, saúde etc²⁴.

No caso da educação, essas medidas garantiriam as condições de acesso e permanência de crianças e jovens negros no sistema escolar, em especial no ensino superior.

As propostas do movimento negro, principalmente as reivindicações por ações compensatórias, tencionaram os limites de uma igualdade formal e a necessidade de que as políticas sociais se orientem pelo princípio de uma igualdade substancial (tais propostas já previam a discussão de ações afirmativas).

No âmbito da “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, com algumas modificações, parte das propostas do movimento negro apresentadas anteriormente consolidaram-se em anteprojeto²⁵ aprovado.

A proposta de criminalização do preconceito racial foi considerada impossível de ser realizada, conforme justificativa apresentada no anteprojeto, devido a sua característica pessoal, “sendo compensada pela criminalização da discriminação e pela ação da educação que passa a cuidar desse assunto pela base, promovendo a correta interpretação da história das populações”²⁶.

Dessa forma, o artigo passa a ter a seguinte redação:

²⁴ Proposta apresentada por Lélia Gonzalez, registrado na ata da 7ª Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, realizada em 28/04/1987.

²⁵ Quadro síntese do anteprojeto aprovado, anexo III.

²⁶ Anteprojeto e Relatório da Subcomissão da dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, p.5, Vol. 196.

Art. 3º Constitui crime inafiançável subestimar, estereotipar ou degradar grupos étnicos, raciais ou de cor, ou pessoas pertencentes aos mesmos, por meio de palavras, imagens ou representações, através de quaisquer meios de comunicação.

Embora a nova redação do artigo tenha retirado a criminalização do preconceito²⁷ racial devido a seu caráter subjetivo e à impossibilidade de puni-lo enquanto não for exteriorizado por meio de condutas, a nova redação do artigo acabou limitando a definição de crimes e atitudes racistas somente como aquelas praticadas nos meios de comunicação. Esse aspecto reducionista foi apontado na proposta de emenda²⁸ ao texto, apresentada pela deputada Anna Maria Rattes, cuja proposta de alteração foi recusada.

Em relação à educação, o anteprojeto da Subcomissão enfatiza o seu papel central bem como o da escola como instituição que deve valorizar a diversidade, combater o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais do povo brasileiro. A obrigatoriedade do ensino de “História das populações negras do Brasil” insere-se em um amplo projeto de resgate e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como o respeito e conhecimento dos processos históricos de resistência negra dos povos escravizados no Brasil.

O principal debate em torno da educação foi o de que o currículo escolar deveria incluir o negro como sujeito na história do Brasil e a história do negro na África, atuando de forma crítica em relação à ótica hegemônica da homogeneidade. Daí a garantia, no texto constitucional, de que a história e a cultura do negro e do índio seriam tratadas nos três níveis da educação brasileira:

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

²⁷ De acordo com Silva Júnior (2000), em seu sentido estrito preconceito consiste em uma construção mental ou afetiva, uma idéia preconcebida sobre uma pessoa ou grupo de pessoas. Sendo categoria psicológica, preconceito designa elementos volitivos e/ou afetivos situados na esfera da liberdade interior do indivíduo, no terreno da subjetividade, da liberdade de opinião e pensamento, trata-se de fenômeno insuscetível de punição de qualquer natureza (SILVA JR., 2000, p. 372).

²⁸ Emenda 7C0060-3, anexo IV.

Art. 5º - O ensino de 'História das Populações Negras do Brasil' será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser²⁹

As reduções e a descaracterização do anteprojeto aprovado na Subcomissão se iniciara com a ida do projeto à Comissão Temática³⁰, em que essa e se encerraram na Comissão de Sistematização.

Além da dispersão³¹ dos artigos pelo texto da CF/1988, alguns deles foram reduzidos ou omitidos, como, por exemplo, o princípio de que não constitui privilégio adotar medidas compensatórias a grupos discriminados, e juntamente com isso toda a discussão sobre ação afirmativa, que nem sequer adentrou a comissão de sistematização.

No que tange à educação, o anteprojeto consolidado na Comissão Temática "Da Ordem Social" retirou a obrigatoriedade do 'Ensino de História das Populações Negras do Brasil', restando a indicação de reformulação do ensino de História do Brasil:

Art 85 – O Poder Público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.

Já o documento final da Constituição apenas sinalizou a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, mas retirou as propostas de obrigatoriedade do estudo da Cultura e História da África dos currículos nos três níveis de ensino e a proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil.

As reivindicações do movimento negro para a educação de alteração curricular foram consideradas muito específicas devendo ser tratadas em leis ordinárias, restando a recomendação de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, como sugeriu a emenda³²

²⁹ Anteprojeto e Relatório da Subcomissão da dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, p.11, Vol. 196.

³⁰ Anteprojeto aprovado na Comissão Temática da Ordem Social, encaminhado à Comissão de Sistematização, anexo V.

³¹ No anteprojeto a questão racial foi tratada como capítulo específico, 'Dos Negros', que foi diluído já na "Comissão Temática da Ordem Social".

³² Emenda 7C0013-1, anexo VII

apresentada pelo constituinte Geraldo Campos (PMDB), que caracterizou a ênfase *do ensino de história das populações negras* como discriminatória.

De forma integral, na CF/1988, como mostra o quadro síntese do anexo VI, permaneceram no texto as propostas sobre quilombos e a criminalização do racismo, mesmo assim, a última só foi aprovada devido à mobilização do movimento negro em torno da questão e pelas intensas articulações políticas realizadas principalmente por Carlos Alberto Caó na Comissão de Sistematização, onde inicialmente a proposta foi rejeitada por ser considerada uma ameaça à liberdade de expressão.

Para Carlos Alberto Caó a criminalização do racismo foi a marca impressa pelo movimento negro na Constituição:

Houve um esforço considerável de mobilização do movimento negro, depois de um tão longo período de reclusão. Mas nós nos apresentamos, com todas as debilidades, o que ajudou a concretizar o racismo como crime foi também o clima geral na sociedade brasileira contra o autoritarismo. Essa foi a marca que conseguimos imprimir. As resistências foram muitas às propostas de ação afirmativa, políticas compensatórias foram apresentadas e examinadas, mas tudo isso foi cortado, cortado (...) (entrevista com Caó, 2004).

Na avaliação de Silva Júnior (2000), a CF/1988 enfrentou a temática da discriminação racial principalmente ou exclusivamente com a criminalização do racismo e a proibição de discriminação no trabalho, na escola, no exercício dos direitos culturais ou de qualquer outro direito ou garantia fundamental. O autor considera essa forma de enfrentamento reducionista.

3.4 Limites da lei anti-racista

Gomes (2001) considera que na ordem jurídica interna do Brasil, além dos dispositivos constitucionais genéricos que proíbem a discriminação racial e criminalizam certos comportamentos discriminatórios, o direito brasileiro singulariza-se pela estratégia de pretender extinguir a discriminação racial e os seus efeitos mediante leis de conteúdo criminal.

O autor salienta a ineficiência de tais leis, que muitas vezes são objeto de deboche por parte de alguns operadores do direito aos quais incumbiria aplicá-las:

Não se tem notícia de um único caso de cumprimento de pena por condenação criminal fundada nessas leis. Já naquilo que é essencial, e que constitui uma real garantia do exercício da cidadania, o Estado brasileiro é omissivo. Com efeito, o país jamais cogitou a idéia de editar medidas de cunho promocional, integrativo, suscetíveis de inserir os negros em igualdade de condições no mercado de trabalho e de propiciar-lhes acesso à boa educação. O resultado disso é o *apartheid* informal que todos vêem, mas parecem recusar-se a enxergar (GOMES, 2001, p. 12).

O outro aspecto reducionista, segundo Telles, é que a legislação anti-racista se restringe aos tipos de racismo mais ostensivos, que geralmente envolvem injúria, representando, portanto, uma pequena parcela das várias formas de discriminação racial, refletindo a percepção estreita do sistema judicial sobre o que constitui racismo na sociedade brasileira (TELLES, 2003, p. 268).

Ao mesmo tempo, essa medida só responsabiliza autores criminais, ou seja, o autor do crime é responsabilizado individualmente desconsiderando boa parte da realidade brasileira na qual a discriminação é veiculada, em grande parte, por instituições (mídia, sistema educacional), que não são afetadas pela legislação anti-racista.

Essa forma de enfrentamento também ignora o fato de que as discriminações e os racismos são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira, operando menos no plano individual e mais nos planos institucional e estrutural.

Esse é um dos aspectos ressaltados por Andrews (1998), assim como o vínculo entre o racismo institucional e a política estatal. O autor encontra evidências da relação entre o governo estadual (em São Paulo) e os proprietários rurais de terras para fomentar o desenvolvimento econômico, subsidiar a imigração européia e impedir a diversificação profissional entre os afro-brasileiros recém-libertos (ANDREWS, 1998, p. 50).

Para Andrews (1998) e Hanchard (2001), a escravidão pode ser compreendida como uma das diversas variáveis explicativas a serem consideradas para determinar por que, em 1889, apenas um ano depois da abolição, os trabalhadores afro-brasileiros foram afastados da competição “objetiva” de mercado em São Paulo. Na avaliação desses autores, com a imigração de europeus e no tratamento diferencial concedido aos novos imigrantes, em detrimento dos afro-brasileiros, encontram-se graus de dirigismo e intervenção estatal incomuns (ANDREWS, 1998, p. 59-70; HANCHARD, 2001, p. 29-59).

Daí pode-se afirmar que a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre, que se estabelece com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial a população negra.

Diante disso, responsabilizar individualmente autores é ignorar o papel do Estado e das instituições sociais na configuração das relações raciais. Com isso o potencial de impacto da lei na desigualdade é minimizado.

Ainda que a principal forma de enfrentamento à discriminação racial e racismo na Constituição se expresse em sua criminalização, sem explicitar de forma convincente as situações que caracterizam o referido crime, é preciso considerar o seu avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, a única legislação existente até então, que considerava as manifestações de racismo como meras contravenções penais.

Além disso, a CF/1988 consagrou um leque de direitos como: a reconsideração da África na concepção da nacionalidade brasileira, a sinalização da necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial, terras para quilombolas e tutela constitucional dos direitos emanados nos tratados internacionais. Essas conquistas mesmo que aquém das reivindicações do movimento negro podem ser retomadas e expandidas em legislação complementar.

Capítulo IV

4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Raça e Educação: Da CF/1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

A Constituição Federal de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (art. 205 ao art. 214) detalham a matéria, estando a educação presente também em outras partes do texto constitucional. Não tratarei, aqui, da análise do conteúdo geral desses artigos, mas da temática que diz respeito à pesquisa, ou seja, em que medida nesses artigos as reivindicações do movimento negro foram atendidas ou há presença de diretrizes para a temática.

Cabe destacar, porém, que algumas conquistas importantes são asseguradas, tais como: a consagração da educação como “*direito público subjetivo*” (Art. 208 § 1º); o princípio da “*gestão*

democrática do ensino público” (Art. 206, VI); “*a oferta de ensino noturno regular*” (Art. 208, VI); o dever do Estado em prover “*creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade*” (Art. 208, IV); “*o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria*” (Art. 208, I); “*o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*” (Art. 208, III), para citar apenas algumas das conquistas sociais, em matéria de educação, no texto aprovado.

Se na CF/1988, como um todo, podemos distinguir alguns avanços quanto ao tratamento da questão racial, mesmo que parciais, em relação às reivindicações do movimento negro o mesmo não se pode dizer quando essa temática está relacionada com a educação.

À ausência da raça³³ nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro soma-se à frágil recomendação de que “*o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*” (Art. 242).

Essa ausência se concretizou em meio às reivindicações do movimento negro nas quais se apontava a necessidade de um tratamento diferenciado pelas políticas públicas nas implicações da discriminação racial e do racismo no sistema educacional, como elementos contenciosos de mobilidade social dos afrodescendentes.

Mesmo considerando a forma pontual com que a questão racial foi abordada durante a constituinte, bem como os aspectos reducionistas de referência à questão da raça nas propostas aprovadas, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições acentuam-se, assim como na LDB, finalizada quase uma década depois.

A LDB atual, lei complementar, que começa a ser debatida após a Constituição de 1988, passando por oitos anos de tramitação no Congresso, revoga todos os textos legais até então em vigor, tornando-se o documento básico e fundamental da política educacional nacional.

Pode-se afirmar que, no que diz respeito à temática em análise, a LDB apenas reproduziu os princípios da CF/1988³⁴. A preocupação em dar continuidade à discussão nas leis ordinárias não foi retomada.

³³ O conceito de raça está sendo utilizado neste trabalho como um conceito propriamente sociológico, que prescinde de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica.

³⁴ Art. 242 § 1º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Essa não retomada acompanhada da pura e simples repetição do que estava prescrito na CF/1988 nos permite avaliar que não houve avanços como se poderia esperar a partir da indicação realizada na ANC de que o tema deveria ser abordado em legislação complementar, estabelecendo a LDB como o lugar no qual deveria conter qualquer detalhamento de propostas em relação à temática racial e educação.

É nessa “omissão” que se pode entrever uma concepção e um projeto de política educacional que se aproxima do projeto de educação das décadas de 1920 e 1930 ao negar a devida importância à especificidade da situação dos grupos discriminados na construção do conhecimento e da sociedade brasileira.

Essa descontinuidade ou até retrocesso da LDB em relação à CF/1988 pode ser interpretada como omissão ou ausência da temática racial no processo. Nessa perspectiva, o texto da lei já traz alguns indícios que, se somados ao resgate do seu processo de elaboração, permitem reconstruir o “espírito da lei”.

4.1 A longa trajetória - LDB (Lei n. 9.394/1996)

O longo processo de tramitação da LDB no Congresso Nacional até sua aprovação em dezembro de 1996 não só mostra a centralidade dessa Lei, como as disputas em torno dos modelos de sociedade e de educação que nela estão embutidos.

Os autores que se detiveram à análise e reconstrução do processo de tramitação da Lei apontam ou o dividem em duas etapas: a primeira compreende a tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, que tem início em 1988 com a apresentação do primeiro projeto de lei de autoria de Octávio Elísio; a esse projeto original foram anexados emendas e outros projetos, estes foram discutidos e votados na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, culminando com a aprovação do substitutivo da Comissão, nomeado Jorge Hage, que, após intensas negociações e modificações, foi aprovado na Câmara dos Deputados em 1993.

Essa primeira fase é caracterizada por Pino (1992) pela ampla mobilização e participação dos profissionais da educação e de todos os segmentos interessados nesse processo: entidades e movimentos ligados à educação, pesquisadores, parlamentares eleitos no início da década de 1990 e poderes Legislativo e Executivo.

Segundo Saviani (2003), “em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional” (SAVIANI, 2003, p. :57).

O autor ressalta também que, diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos de iniciativa do Poder Executivo, nesse caso a iniciativa se deu no âmbito Legislativo por meio de um projeto gestado no interior da comunidade educacional, que se manteve mobilizada principalmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública³⁵(FNDEP). No primeiro semestre de 1989 foram realizados seminários, audiências públicas e discussões com o intuito de promover reflexões e propostas sobre a nova lei³⁶.

A segunda etapa do processo de tramitação é assinalada pela redução da capacidade de articulações políticas e pela intervenção do governo federal, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro. O referido projeto, intitulado “Lei da Educação” e apresentado ao Senado por Darcy Ribeiro em 1992, ganhou preferência na discussão junto ao Senado em 1994. Essa inversão de prioridades retirou do debate o projeto de lei resultante de um longo e amplo processo de negociação com diferentes segmentos comprometidos com a defesa da educação pública de qualidade (PINO, 1992, p.161).

As referidas formulações da Lei são geralmente analisadas como opostas quanto ao seu caráter, suas concepções, diretrizes e metas, quanto à forma como a Lei deveria ser elaborada e aos diferentes projetos educacionais que propõem.

No entanto me detive a observar pontualmente nas referidas formulações da Lei, nos diferentes projetos de lei e substitutivos³⁷ elaborados nas duas fases, as suas semelhanças e diferenças de formulações quanto ao tratamento dado às questões e reivindicações do movimento negro, bem como a estrutura decisória de ambas as fases que, diferentemente da organização da Assembléia Nacional Constituinte, não permitiu a participação do movimento negro de forma mais incisiva.

³⁵ Composto inicialmente pelas seguintes entidades: AEC, ANDE, ANDES/SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CONAM, CONSED, CONTAG, CNRCFE, CNTE, CRUB, CUT, FASUBRA, FENAJ, FENASE, OAB, UBES, UNE e UNDIME.

³⁶ Segundo levantamento de Muranaka (1998) foram ouvidas em audiências públicas: AEC, ABESC, ANDE, ANDES, ANPAE, ANPed, ANDEF, APEF/DF, CEDES, CNTE, CONDAF, CONDESI, CONFIES, CONSED, CRUB, UNE, UBES, FASUBRA, FENASE, FENASEFE, FENOE, FITEE, FURG, NUPES/USP, SBPC, UNDIME, CAPES/MEC, CFE/MEC, DRE/MEC-RS, INEP/MEC, SEB/MEC, SESU e FENEN

4.2 Processo Decisório: Ambigüidade entre classe, raça e o mito da democracia racial

A fim de facilitar a análise e de respeitar a distinção feita na trajetória da LDB, vou concentrar minha análise em duas etapas.

A primeira delas compreende o período de 1988-1993, período considerado como mais democrático principalmente pela participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; a segunda etapa, 1994-1996, é marcada pela intervenção do governo federal em favor do projeto apresentado por Darcy Ribeiro.

4.2.1 Primeira Etapa: 1988-1993

A análise inicial desse processo, realizada com base nos projetos de lei e substitutivos elaborados nesse período, mostrou que esses documentos, no que diz respeito à temática racial reproduzem os princípios da CF/1988³⁷.

Essa reprodução pode em parte ser compreendida como um dos reflexos do processo de elaboração da lei. Mesmo sendo considerado por Saviani como um dos momentos mais democráticos de elaboração de uma lei, a interlocução com os movimentos sociais restringiu-se às entidades técnicas de educação, embora já no VIII Encontro Norte Nordeste de Educação se apontasse a necessidade de se interferir na LDB e a importância do movimento negro estar presente nesse momento:

(...) o momento em que em todo o Brasil se discute a educação, estamos às vésperas de uma nova Constituição e do debate sobre a LDB, e a escola não vai introduzir nossas questões, a não ser que seja forçada pelos movimentos sociais. Temos de exigir que a LDB adote claramente nossas questões (VICENTE, 1988, p. 32).

Mesmo o movimento negro tendo demonstrado interesse em participar do processo de elaboração da Lei, a organização do mesmo não permitiu sua participação, ao menos que o

³⁷O primeiro projeto de lei nº 1.258-A de 1988; Substitutivo Jorge Hage adotado ao projeto de lei nº 1.258; Projeto de lei do Senado nº 67 de 199; lei aprovada nº 9.394 de 1996.

³⁸O quadro comparativo, anexo IX, pode facilitar essa visualização.

movimento negro fosse uma das entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pressuposto que não se confirma no levantamento de entidades relacionado anteriormente.

É importante que possamos entender melhor a organização do FNDEP, as principais bandeiras de luta e sua composição, dado o seu papel de principal interlocutor.

Em sua análise de atuação do Fórum³⁹ durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e na nova LDB, Gohn (1994) aponta o fato de esse movimento ser pouco estudado no contexto da realidade social e educacional. O FNDEP surge nos anos 1980 inicialmente para reivindicar um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola. Expressava a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela democratização do país, participante do processo que alterou o regime político vigente, deslocou os militares para fora dos postos, lutou por eleições diretas e ajudou a construir o sistema político multipartidário (GOHN, 1994, p. 78-9).

Quanto à sua composição interna, observa-se que das 15 entidades participantes, 12 são da área da educação propriamente dita, 3 são de organizações de classe (CUT/CGT/OAB). Das entidades da área da educação, 4 são entidades voltadas para o ensino, a pesquisa e/ou para sua divulgação (ANPEd, SBPC, SEAE e CEDES), 6 são entidades de trabalhadores profissionais da área de Educação (ANDES /ANDE/FENOE/FASUBRA E ANPAE) e 2, entidades de movimento estudantil (GOHN, 1994, p.80).

No momento de preparação da LDB, sua composição se ampliou, passando a incluir entidades como a CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores) e outras entidades da área de educação como a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras).

Durante a Constituinte, a principal “bandeira de luta” do Fórum foi a *exclusividade da destinação de verbas públicas para o ensino público*. Durante a elaboração da LDB deixa de ser “Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito” para ser um

³⁹ Oficialmente foi lançado em Brasília no dia 09 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Sua denominação inicial foi “Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito”. O lançamento do Fórum foi acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”.

Fórum específico de Defesa da Escola Pública, tendo em vista que a Constituinte consagrou a possibilidade de verbas públicas para as escolas não públicas.

Segundo a autora, o Fórum não teve penetração junto ao movimento popular organizado, mantendo-se todo o tempo impulsionado apenas pelas entidades orgânicas de educação; a pressão popular e a abertura para a mesma não ocorreram, mesmo durante a LDB (GOHN, 1994, p.82).

As ações do Fórum, por sua vez, refletiam as práticas usuais do cotidiano das instituições que o compunham. Tanto na fase da Constituinte, como na LDB, manifestos, cartas, telegramas aos parlamentares e contatos com líderes dos partidos políticos, sobretudo as lideranças confiáveis, constituíram as principais formas de pressão do Fórum.

Segundo a autora, essa forma de atuação reduziu sua possibilidade de ação e a interlocução com outras organizações:

O Fórum não logrou atingir a sociedade civil através dos meios de comunicação de massa e quando o fez as notícias não foram bem colocadas. O trabalho corpo a corpo junto aos deputados foi uma prática importante, mas ele consumiu ou circunscreveu, quase toda a luta nos domínios do legislativo. As práticas se concentraram nos militantes das instituições, militantes estes às vezes fortemente demarcados por posições político-partidárias, e por isso mesmo não aceitos por um conjunto mais amplo da própria comunidade educacional (GOHN, 1994, p. 85).

Ressalta-se que o FNDEP, como movimento social, tendeu a mobilizar apenas as categorias corporativas, que viram em suas ações uma forma de expressar suas demandas.

Pino (1995), no artigo *A nova LDB*, apontou algumas limitações na atuação do FNDEP que são importantes e sugerem o “silenciamento” quanto a algumas temáticas como a racial nesse processo e no interior desse movimento.

Essa organização impôs limites que permearam as propostas apresentadas, que, mesmo relevantes, são falhas, por restringir a democratização da educação apenas à ampliação das oportunidades de ingresso, à qualidade como a garantia de tempo necessário para que seja incluído todo o conteúdo previsto e, ainda, à garantia de recurso financeiro como elemento

fundamental para a democratização da educação, principal bandeira do FNDEP. Acreditava-se que a roupagem da luta de classes no interior da educação se estabelecia no conflito público-privado, e a superação desse conflito seria um dos pressupostos para a diferença de classe.

De forma complementar aos pressupostos apresentados, Ubiratan Aguiar⁴⁰ (2004) quando questionado sobre a “ausência” da temática racial e da participação do movimento negro no processo e elaboração e discussão dos projetos de lei, ressaltou:

Sob o ponto específico que você está ressaltando, o enfoque não é o da cor, o enfoque é o da necessidade, você pode ser branco, negro, mameluco, índio riquíssimo e isso não quer dizer que deva se assegurar e ele uma cota para ingressar na universidade, a cota deve ser a da competência, do conhecimento que seja dada pela qualidade do ensino, seja público ou particular. A vertente é de um Brasil de injustiça social, que poucos têm muito e muitos não tem nada. Por isso se há um modelo de educação nacional, ele deveria ser retangular, quem ingressa deveria ter a oportunidade de sair, e aí estão incluídas as minorias e a grande maioria dos que não têm. (...) Nós nascemos de um caldeamento de raças, quem é que não tem um sangue um pouco de português, de africano, de indígena, nós somos o produto do caldeamento dessas raças, uns tão mais presentes na pigmentação da pele. Sobre o movimento negro, olhe, eu sei que houve algumas manifestações, mas não propriamente na área educacional, considerando essa questão lembro-me do problema da educação indígena, esse eu lembro que houve uma presença muito forte (entrevista com Aguiar, 2004).

A justificativa apresentada por Ubiratan Aguiar reitera alguns princípios que parecem ter permeado o processo de elaboração da Lei. Na sua fala está embutida a concepção de que o processo de miscigenação/caldeamento teria dissolvido o elemento negro, formando um tipo étnico brasileiro, resultado dessa mistura, apagando a idéia de raça inclusive na sua implicação na consolidação das desigualdades sociais, que no caso brasileiro são atribuídas às conseqüências da pobreza, da “necessidade”.

⁴⁰ Coordenador da comissão suprapartidária que elaborou a proposta de texto para a educação, na Comissão de Sistematização da Constituinte, depois foi presidente da Comissão de Educação e Cultura. Coordenador da discussão da LDB na Câmara dos Deputados.

Expressa em sua justificativa a concepção de mérito, sendo suficiente assegurar o direito ao acesso, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu “sucesso” – alcançar ou não os níveis mais altos do ensino – ou seu fracasso.

Essa justificativa, apresentada por Aguiar, que desconsidera a influência de fatores como a discriminação racial, racismo, gênero, ou outras, é amparada no artigo 208 da CF/1988, que assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, *segundo a capacidade de cada um.*”

O acesso ao ensino superior, diferentemente do ensino fundamental e médio (progressivamente), não é universalizado; portanto, o ingresso a esse nível de ensino, garantida a igualdade de condições, deve ocorrer segundo a ‘capacidade de cada um’. Ou seja, supõe-se que ingressar ou não no ensino superior depende unicamente das capacidades individuais.

Aguiar também refere-se ao movimento negro como um movimento eminentemente cultural, não o reconhecendo como ator político que vinha salientando a importância da educação há algum tempo, como um ator que não tinha contribuições a fazer à LDB.

Dessa forma, a atribuição do FNEDP como principal interlocutor, bem como suas propostas, atuação e composição apontam e até explicam a ausência da discussão sobre a raça por admitir que a clivagem social que por excelência explica as desigualdades no Brasil é a classe.

É nessa perspectiva que se deu o debate sobre raça durante a primeira etapa de elaboração da LDB, pelo forte apelo ao mito da democracia racial e pelo entendimento de raça como categoria subsumida à classe.

Para Guimarães (1999), nos anos 1930 a redução da agenda anti-racista ao anti-racialismo expresso por Freyre difundiu entre os brasileiros a afirmação de que as raças não existem. Todavia a negação da existência de raças subsiste, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social entre as raças, porque no Brasil, segundo o autor, encontram-se tropos para raça (GUIMARÃES, 1999, p. 63).

Segundo o autor, Donald Pierson⁴¹ foi quem primeiro formulou a tese segundo a qual o Brasil seria uma “sociedade multirracial de classes”. Tendo como evidência o convívio social entre brancos, mulatos e pretos na Bahia, Pierson afirmou não haver barreiras ao convívio e à mobilidade social entre brasileiros de diversas origens étnico-raciais, atribuíveis à raça em si, sendo as barreiras existentes melhor compreendidas como decorrentes de ordem econômica e cultural (GUIMARÃES, 1999, p.104).

Ainda que a tese de Pierson só faça sentido no contexto teórico da sociologia americana da época, Guimarães chama a atenção para o peso da tradição que iniciou, unindo autores das mais diversas correntes de pensamento, que empregam o conceito de classe em contraposição ao de raça (GUIMARÃES, 1999, p.109-10).

O conceito de classe foi utilizado por Pierson como sinônimo de camadas sociais, como estratos sociais dotados de consciência e sociabilidade próprias, como conceito descritivo, por isso poderia ser aplicável a qualquer sociedade.

Em oposição a essa compreensão do conceito, estão autores como Fernandes, que compreende as classes como estruturas sociais que condicionam as ações coletivas nas sociedades capitalistas. Nesta concepção as economias ocidentais capitalistas teriam se encarregado de destruir as sociedades de castas e de estados, anteriormente existentes, de tal modo que a sociedade de classes passou a condicionar a sociabilidade própria à modernidade e ao capitalismo ocidentais (GUIMARÃES, 2002, p. 14).

A concepção de Fernandes chega aos anos 1960 como predominante, fundamentando-se no princípio de que a estrutura social e sua reprodução dependem, fundamentalmente da ação das classes.

O conceito de classe ganhou universalidade e difusão através de Marx e dos marxistas. Para demonstrar que a sociedade capitalista moderna, a sociedade burguesa, devia sua dinâmica e seu desenvolvimento à exploração dos trabalhadores, Marx subtraiu de sua análise da relação social do trabalho no capitalismo todas as formas de coerção não-econômicas (gênero, raça, etnia, nacionalidade). Sua intenção era encontrar e analisar a relação de exploração entre capital e trabalho que fosse tipicamente capitalista. O argumento político erroneamente derivado dessa análise em abstrato foi o de que as classes sociais capitalistas se formam prescindindo de

⁴¹ Estudante de doutorado em Chicago, sob orientação de Robert Park.

quaisquer daquelas formas de sociabilidade, consideradas a partir daí como formas arcaicas, a serem superadas pelo próprio regime capitalista (GUIMARÃES, 2002, p. 9).

Nesse sentido, atribuir à desigualdade econômica a proeminência da explicação sobre os profundos problemas sociais do país é desconsiderar que as desigualdades são produto de uma complexa trama entre os planos econômico, político e cultural. Além disso, a multiplicidade de fatores na explicação das desigualdades tem a vantagem de mostrar tanto a multicasualidade dos elementos explicativos da vida social quanto o aspecto dinâmico e interacional das relações sociais.

Mesmo quando se considera a proeminência da desigualdade econômica na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Esses estudos têm mostrado que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo e pela discriminação racial (SILVÉRIO, 2003, p. 4).

Os trabalhos de Hasenbalg e Silva, ao quantificarem numericamente as diferenças de inserção entre brancos e negros, observam que a raça, como um critério adscritivo tem favorecido sobretudo ao grupo branco na ocupação das melhores posições do mercado de trabalho, desautorizando a visão ingênua de que todos são igualmente pobres. Estes trabalhos, entre vários outros, comprovam a existência e persistência das discriminações raciais.

O conceito de classe no Brasil, segundo Guimarães, esconde a dimensão racial, por isso a necessidade de se reafirmar raça como um conceito sociológico e ferramenta analítica para a compreensão da realidade social:

(...) aí aparece a necessidade de teorizar as raças como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas (GUIMARÃES, 2002, p. 64).

O conceito de raça para a Sociologia parece ser o único capaz de desvendar as desigualdades veladas e as práticas de discriminação.

Esse conceito também é reintroduzido pelo movimento negro na denúncia da prática do racismo, da discriminação racial, na tentativa de dar visibilidade a uma identidade negra e na desmistificação do credo da democracia racial negando o caráter cordial das relações sociais.

4.2.2 Segunda etapa 1994-1996

A segunda etapa de análise do processo de elaboração da LDB compreende os dois anos anteriores à aprovação definitiva da Lei.

O resultado da análise de conteúdo do projeto de lei do Senado, no que diz respeito à abordagem da questão racial, é semelhante ao projeto consolidado na Câmara dos Deputados.

No entanto, como um aspecto diferencial, nesta segunda fase de elaboração da Lei, temos a participação da Senadora Benedita da Silva, que, representando o movimento negro, apresentou e defendeu propostas de reformulação do ensino de história do Brasil e a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da ‘História das Populações Negras do Brasil’. As duas propostas foram negadas com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia e espaço exclusivos para a temática.

Em resposta às propostas apresentadas, o art. 26⁴² passa a ter a seguinte redação:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, *especialmente as matrizes indígena, africana e européia* (Art.26 § 4º).

A reformulação feita no artigo mencionado acima não atendeu às reivindicações do movimento negro de reformulação do ensino de história e da obrigatoriedade do ensino de

⁴² “§ 4º O ensino de História do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro, constituindo elemento central da preparação da cidadania”.

História da População Negra no Brasil, que não se encerra em considerar a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, como afirma a nova redação do art. 26.

O preceito de que “ensino de história deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” tem implícito o ideal de democracia racial, o mito das três raças de Freyre, que “juntas formaram um só povo brasileiro”.

Segundo Silva (1988), quando as entidades negras brasileiras identificaram o sistema de ensino como um dos principais veiculadores de preconceitos, distorções e ocultamento do negro, sua cultura e sua história, passaram a exigir um ensino que valorize todas as raças e suas culturas e não apenas a história e cultura da raça branca. Conhecer a história dos seus antepassados da África, ter a real dimensão da civilização e cultura da qual se é descendente é de vital importância para quebrar a idéia de que a inferioridade do negro está associada à sua origem selvagem e atrasada, bem como para reconstruir uma identidade negra positiva fundamentada no reconhecimento do seu passado histórico e cultura (SILVA, 1988, p. 49).

O parecer negativo às propostas defendidas pela senadora Benedita da Silva foi apresentado concomitantemente à realização da Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, em que se enfatizou a cultura homogeneizadora e eurocêntrica da educação brasileira e a necessidade de revisão dos conteúdos curriculares a fim de contemplar o respeito e reconhecimento da diversidade.

O papel central desempenhado por Darcy Ribeiro⁴³ nesse segundo momento de elaboração da lei pode nos oferecer algumas pistas para pensarmos numa atualização da formulação do mito das três raças em um documento básico de orientação da política pública educacional, bem como a ausência de orientações explícitas em torno de questões relacionadas ao racismo e discriminação racial, presentes nas instituições brasileiras reconhecidos pelo próprio Estado e reivindicado pelo movimento negro organizado.

Darcy Ribeiro, na obra *O povo brasileiro* (1995), segundo Munanga, tem a respeito do povo brasileiro uma visão de que o entrechoque e o caldeamento do invasor português com índios e africanos escravizados resultou num novo povo (MUNANGA, 1999, p.100).

⁴³ Darcy Ribeiro foi ministro da educação no Governo João Goulart – quando da aprovação da primeira LDB- e primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990 exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, quando apresentou ao Senado o Projeto de LDB.

A idéia de uma nova etnia nacional traduz uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes. O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no país se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem. Assim, Darcy coloca a questão concreta de saber quando surgiram os brasileiros conscientes de si:

Isso se dá quando milhões de pessoas passam a se ver não como oriundas dos índios de certa tribo, nem africanos tribais ou genéricos, porque daquilo havia saído, e muito menos como portugueses metropolitanos ou crioulos, e a sentir-se soltas e desafiadas a construir-se a partir das rejeições que sofriam, com nova identidade étnico-racial, a de brasileiros (RIBEIRO, 1995, p.132-3 apud MUNANGA, 1999, p. 100).

A concepção de Darcy Ribeiro de um Brasil unicultural reafirma a idéia de democracia racial, de nossa harmônica convivência nos trópicos.

Na atualidade essa perspectiva vem sendo criticada por teóricos como, por exemplo, Guimarães (2002), que critica a concepção de uma nação monocultural a partir do reconhecimento de uma variedade de experiências sócio-culturais que, ao contrário de uma unicidade cultural, oferece visibilidade a um país multicultural. Dessa forma, para o autor o processo de erosão do mito da democracia racial corresponderia ao surgimento de uma perspectiva anti-racista com base no respeito às diferenças étnico-raciais realmente existentes no país, pautada na visão do movimento negro, que prioriza em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial, dando visibilidade a uma identidade racial negra o que contrasta radicalmente com o apagamento identitário contido na afirmação de uma identidade mestiça afirmada na obra de Darcy Ribeiro.

O que se pode apreender desse processo é que a temática racial foi abordada durante toda a tramitação da LDB a partir de sucessivas atualizações da democracia racial, de uma sociedade unicultural em que todas as diferenças foram suprimidas e as desigualdades têm, na luta de classe, sua principal causa.

O que reitera a tese de Hanchard de que a esquerda e a direita brasileira foram geradas a partir de uma mesma matriz racial-cultural, tendo assim limitada a sua capacidade de conceber formas de opressão que estejam fora de sua experiência imediata:

Ao negar a possibilidade da raça como princípio organizador com conseqüências materiais próprias, muitos esquerdistas brasileiros “ortodoxos” empregaram o marxismo como uma ideologia de dominação, exatamente do mesmo modo que as elites paternalistas usaram os dogmas de Freyre para construir uma ordem racial de superioridade branca. Em ambos os casos, as desigualdades raciais ficam fora dos parâmetros da ‘sociedade sem classes’ ou da ‘sociedade sem raças’, que os dois afirmam como tipos ideais (HANCHARD, 2001, p.127).

De forma um tanto quanto paradoxal, a LDB, refletindo a estrutura do processo decisório e a concepção adotada pelos atores nele envolvidos é aprovada num contexto em que presenciamos a emergência sobre a discussão de formulação de políticas que reconheçam a especificidade cultural, uma mudança de postura significativa, em todos os segmentos da sociedade brasileira, em relação ao tratamento das questões da população negra do país.

4.3 A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida no caminho da LDB

Os reduzidos efeitos práticos dos avanços registrados na Constituição Federal de 1988 desencadearam, entre outras ações, a realização da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília -1995, que pode ser considerada um marco referencial para novas estratégias políticas do movimento negro brasileiro.

Como símbolo de um momento singular no processo de organização do movimento negro, a marcha marcou a retomada de seu processo de mobilização, precisamente no momento em que o Estado brasileiro passava por um processo de reordenamento institucional no qual, entre outros aspectos relevantes, o país, ao admitir a existência de discriminação racial e racismo, deveria estar em sintonia com princípios da luta anti-racista em nível transnacional no âmbito da

esfera-pública, expandindo os espaços de representação de interesses da população afro-descendente na interlocução com o Estado.

No “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial⁴⁴” entregue na ocasião, a marcha é justificada como um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro neste país. Em acréscimo às denúncias já realizadas, almejava-se exigir ações efetivas do Estado em pautar a temática racial na agenda dos problemas nacionais.

No que diz respeito à educação, o Programa aponta uma crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares, que acabam por permear também a estrutura do sistema educacional que atende a esse modelo, na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos. Como proposta à situação diagnosticada, coloca-se a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade, o que compreende a revisão da estrutura educacional, dos livros didáticos, a implementação de programas de formação permanente de professores que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial. De forma complementar a essas mudanças explicita-se a necessidade de ações afirmativas na educação.

4.4 LDB : a normatização de um ideal universalista

Na LDB, a educação é reafirmada como direito, e essa é uma das características da expansão da educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, Art. 2º).

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (...) IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (LDB, Art. 3º, I e IV).

⁴⁴ O programa reúne propostas para democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra.

A suposição de Vianna e Unbehaum (2004, p. 92) de que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, é válida também para raça, uma vez que o reconhecimento oficial da existência de racismo na sociedade brasileira implica por dedução medidas institucionais para sua extinção, em especial a partir das relações desenvolvidas nas escolas. Estas entendidas como espaços fundamentais de socialização e preparação para a vida social de crianças, jovens e adultos.

O não-detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero e raça podem acarretar mais discriminação. Esse é o caso, por exemplo, da tolerância. Se de um lado tê-la como princípio do ensino significa admitir modos de pensar, agir e sentir que diferem entre os indivíduos ou grupos determinados, por outro, a menção à tolerância pode restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 92).

E tolerar não significa aceitar o outro como igual. É apenas um jeito de evitar conflitos abertos e adiar a busca de soluções (MUNANGA, 1999, p. 105).

A “ausência” de qualquer menção ao conceito de raça ou qualquer outro princípio que expresse a discussão sobre as relações raciais na educação vai dando lugar à concepção predominante de que a educação como política pública deve responder às necessidades do conjunto da nação sem distinções de raça e cor, que no limite corresponde à perspectiva universalista burguesa ocidental para a qual toda a ação do Estado deve ser dirigida para o indivíduo racional destituído de todos os seus laços de pertencimento étnico-racial.

Essa perspectiva universalista tem como traço constitutivo o individualismo, sustenta-se na idéia de um indivíduo autônomo e singular e não como membro deste ou daquele grupo particular, que é racional, capaz de fazer escolhas. Esse princípio nega que os grupos possam ter direitos ou mesmo que tenham de ser reconhecidos como tal.

O pensamento universalista no Brasil parte do princípio político de integração nacional, não admitindo a raça como uma categoria válida para a explicação e a compreensão das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a política educacional tem tentado operar um processo de homogeneização, no qual não faz sentido pensar e elaborar diretrizes educacionais para indivíduos ou grupos portadores de identidades raciais ou étnicas distintas da dominante. Para o

movimento negro os limites da perspectiva assimilacionista, que nega a importância das diferenças sócio-culturais entre os grupos que formam a nação brasileira, é em grande medida responsável pelos péssimos indicadores educacionais dos negros quando comparados aos brancos. Não se trata apenas de desigualdades econômicas mas, também, de ausência de reconhecimento do outro como sujeito ativo na construção dos destinos do país.

E é justamente a partir dos insucessos do universalismo no combate à desigualdade e exclusão sociais que nascem as crescentes exigências de grupos étnicos e raciais por reconhecimento político e por políticas públicas específicas. Essas exigências tencionam a tradição universalista baseada nos direitos individuais, ao introduzir o uso de particularidades grupais e ao dar uma ênfase positiva à construção de identidades étnico-raciais. Como importante meio de acesso e construção de conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados, a educação é uma das principais áreas desse debate. Propostas de uma educação multicultural surgem como alternativas e críticas ao eurocentrismo.

Segundo Gonçalves e Silva (2003), desde sua emergência, o multiculturalismo, no contexto das sociedades democráticas, traz à baila o debate entre pluralismo e universalismo, ou seja, a reflexão sobre a existência ou não de Direitos do Homem de caráter universal, o que ocorre em praticamente todos os países nos quais os movimentos multiculturais ocuparam a cena pública. O caráter universalizável dos direitos, conforme o cânone da concepção clássica, vem sendo objeto de discussão, dado que as reivindicações das minorias ou dos grupos culturalmente dominados não eram universalizáveis (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 118).

A propósito dessa questão, os resultados mostram como a política e os esforços de universalização da educação básica possibilitaram uma melhoria contínua de todos os indicadores. Porém, levando-se em conta a variável raça, as desigualdades em relação aos anos de escolaridade se mantêm estáveis num, indício de que são produto de uma complexa trama entre as dimensões econômica, política e cultural (HENRIQUES, 2001).

Esses limites e insucessos têm colocado em evidência a necessidade de se pensar políticas públicas que possam compatibilizar as proposições generalizantes de conteúdo universalista da democracia liberal com a exigência e respeito à diferença reivindicada pelo movimento negro.

Capítulo V

5. Delineando Políticas

Os anos 1990 trariam novas mudanças, o momento da Marcha Zumbi dos Palmares é o marco desse novo processo, que se caracteriza por uma maior aproximação do movimento negro com o Poder Público e um esforço para pensar propostas de políticas públicas para a população negra.

A Marcha e as Comemorações dos 300 anos de Zumbi dos Palmares espalharam-se por todo o país, dando visibilidade à luta racial negra.

As reivindicações e denúncias encontraram algum retorno por parte do governo federal. São exemplos: a implantação, por meio de decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial⁴⁵ (GTI População Negra), visando a estimular e formular políticas de valorização da população negra em resposta ao inventário sobre a situação do negro no país e um ‘Programa de Ações para a Superação do Racismo e das Desigualdades Raciais’ apresentado pelo movimento negro na ocasião da Marcha em Brasília, a criação, também por decreto, do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação e o lançamento, no dia 13 de maio, do Programa Nacional dos Direitos Humanos.

Em 1996, Zumbi passa a ser considerado herói da nação, e o dia 20 de novembro transforma-se no ‘Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra’. Nesse mesmo ano o governo federal promoveu um seminário ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos e contemporâneos’, que reuniu intelectuais brasileiros e brasilianistas para debater a viabilidade de introduzir políticas de ação afirmativa no país.

Numa perspectiva internacional, um fator que veio contribuir e pressionar a mudança na postura do Poder Público em relação ao reconhecimento da existência de um problema racial no país foi o fim do *apartheid* na África do Sul, não existindo mais, nesse momento, segregação racial legal em sociedades de regime democrático. As desigualdades raciais tornaram-se mais visíveis e a cobrança internacional sobre o Brasil intensificou-se.

⁴⁵ A constituição do GTI é a de um colegiado formado por oito representantes da sociedade civil (oriundos do movimento negro) e dez representantes governamentais. O GTI se organiza em torno de 16 áreas, sendo a educação uma delas. Até hoje, o GTI não foi oficialmente extinto, porém encontra-se desativado, não se reunindo há algum tempo (JACCOUD E BGHIN, 2002, p. 14).

O compromisso do Brasil formalizou-se com as Convenções Internacionais assinadas pelo país, que representam compromissos assumidos e instrumentos que podem ser utilizados na pressão por políticas públicas comprometidas com a superação da discriminação racial. Os tratados também admitem a adoção de medidas especiais tomadas com fim de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos historicamente desprivilegiados por razões discriminatórias.

Entre os tratados que se referem ao combate à discriminação, temos a Convenção nº 111 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão, ratificada em 1968 pelo Brasil, em que o país se comprometeu a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho.

Na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, assinada pelo Brasil em 1969, os Estados-Partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar uma política de eliminação de todas as suas formas, adotando, entre outras, medidas legislativas proibindo e pondo fim à discriminação racial praticada por pessoas, grupos ou organizações.

Temos também a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, ratificada pelo Brasil em 1968, que em seu texto propõe a eliminação e prevenção de qualquer tipo de discriminação, entendendo que esta compreende “qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, condição econômica ou nascimento, tenham por objetivo ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino”.

Sobre o cumprimento dessas Convenções, em 1995 o governo brasileiro deu sua anuência à Comissão Interamericana de Direitos Humanos para uma avaliação e observação *in loco* no país. Entre as conclusões desse trabalho, que envolveu um contato com representantes do Poder Público e de entidades do movimento negro, a discriminação racial é identificada como um dos problemas mais persistentes existentes (MOEHLECKE, 2000, p. 77).

Essa alteração na postura do Estado com o reconhecimento oficial do racismo e discriminação racial, tem alguns reflexos na educação. A partir da década de 1990 têm-se alguns esforços por parte do Poder Público na área educacional voltados para o combate ao preconceito e discriminações raciais nas escolas como se observa: os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual ‘Superando o Racismo na Escola’.

Em 1996 o PNLD promoveu a partir de novas orientações uma avaliação dos livros didáticos do ensino fundamental enviados pelas editoras ao Ministério da Educação constituindo uma equipe de especialistas. Essa análise deveria observar a contribuição dos livros para a construção da cidadania no país, não podendo ser veiculados preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, raça/etnia, gênero ou qualquer outra discriminação.

A inclusão, nos critérios de avaliação dos livros didáticos, da categoria ‘preconceitos’ pode ser considerada uma medida importante à medida que problematiza e alerta os responsáveis pela produção de livros didáticos sobre o conteúdo veiculado por esses materiais. No entanto, encontramos nas observações de Beisiegel (1999) algumas restrições sobre o impacto dessa medida e avaliação realizada.

A partir da análise aos pareceres emitidos pela comissão responsável pela avaliação dos livros, o autor notou que em sua maioria absoluta os pareceres não recomendaram os livros por motivos outros que não o critério ‘preconceitos’. Em 1996, de um total de 807 livros analisados, 422 não foram recomendados, entretanto, foram poucas as rejeições devido à identificação de preconceitos ou estereótipos raciais.

Beisiegel (1999) analisou uma amostra de 59 pareceres técnicos de livros não recomendados, entre eles, apenas dois detectaram problemas envolvendo a veiculação de preconceitos ou estereótipos raciais.

O autor sugere que a forma de avaliação restringiu-se à expressão direta de hostilidade ou depreciação racial, não se ateu aos resultados de pesquisas que, desde 1970, já afirmavam que o preconceito racial no Brasil raramente se expressa dessa maneira.

Segundo o autor, o resultado mais significativo foi o tratamento mais cuidadoso das ilustrações, mas, como se evidenciara nas avaliações da comissão, as modificações pecaram por ficar restritas a expressões explícitas de racismo.

Na ótica do autor faltou à avaliação dessa comissão o refinamento teórico, conceitual e metodológico que vem orientando pesquisas sobre relações raciais no Brasil e a participação nessa comissão de especialistas nos estudos das relações étnico-raciais, gênero etc.

Dessa forma, ainda que o PNLD seja uma medida importante tomada pelo MEC, sua ação de restrição ao preconceito racial ainda é limitada, se tomarmos como referência as pesquisas acumuladas sobre o assunto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, organizados em 1995 e 1996, e oficialmente divulgados em 1998, pretenderam traçar orientações curriculares nacionais para as séries do ensino fundamental.

O tema 'Pluralidade Cultural' é um dos temas transversais sugeridos pelo material, definindo que o ensino deve levar os alunos a:

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (2001, p. 7)

A abordagem da temática de pluralidade cultural proposta nos PCNs suscita grandes controvérsias:

A primeira, quanto à abordagem da questão como um tema transversal, Macedo (1999) discute os temas transversais como uma falácia, já que esse conjunto de temas deveria ocupar o mesmo lugar de importância das disciplinas clássicas.

A segunda observação diz respeito à construção do argumento e definição de pluralidade cultural. Souza (2001), afirma que há no documento uma vasta discussão teórica, mas por vezes nota-se a impressão de *bricolage*, caleidoscópio. "Pode-se identificar no documento o mito da democracia racial, é a idéia de que no Brasil não há preconceitos, todos são iguais, têm os mesmos direitos" (SOUZA, 2001, p. 55).

A contradição evidencia-se, segundo a autora, quando ao mesmo tempo em que se posiciona contra a visão de povo brasileiro homogeneizante dada pelo ensino de história na escola e nos livros didáticos, menciona a existência de múltiplas contribuições para a composição da identidade nacional, busca o que é universal na cultura do outro (SOUZA, 2001, p: 57).

O documento aponta a necessidade do estabelecimento de uma discussão conceitual menos contraditória no que diz respeito às diversidades, mas seu conteúdo mantém essa

contradição quando utiliza pluralidade cultural referindo-se a dificuldades de aprendizagem, níveis de aprendizagem diferenciados e finalmente à questão racial.

Para a autora, o conceito de pluralidade cultural pode ser lido no documento como um grande “caldeirão”, fala-se sobre tudo (católicos, protestantes, indígenas, pobres, ricos, população urbana e rural, migrante, raça, etnia etc.) e tudo se torna pluralidade (SOUZA, 2001, p: 57).

Segundo Silva (2001), a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os PCNs são exemplos do desconhecimento por parte dos definidores das políticas educacionais de que a população quer concorrer para formulá-las:

Os PCNs desconsideraram décadas de experiências desenvolvidas em diferentes estados da federação, construindo de forma centralizada os currículos (SILVA, 2001, p 109).

O que vemos por parte do poder público, a partir de 1995, são esforços pontuais e isolados, algumas vezes numa perspectiva equivocada como os PCNs. Essas iniciativas podem ser consideradas como os primeiros avanços na área da educação sobre o tema, no entanto, é difícil afirmar que existe um compromisso da política educacional no combate ao racismo e discriminação racial.

Em 1999, foi produzido o ‘Manual Superando o Racismo na Escola’, destinado aos professores do ensino fundamental, objetivando contribuir para o desenvolvimento de uma educação capaz de atuar contra a veiculação de preconceitos e discriminações raciais. O material, elaborado por educadores negros indicados pelo GTI, foi distribuído nacionalmente para as escolas públicas e deve servir como subsídio para a discussão do tema.

De forma alternativa à “ausência” da temática racial nas políticas educacionais acentua-se o número de experiências do movimento negro no sentido de influir nos conteúdos e processos pedagógicos, em projetos culturais, cursos pré-vestibulares e outras atividades educacionais.

Heringer (2001) realizou um levantamento de experiências desenvolvidas como estratégias de combate às desigualdades raciais no Brasil no período 1995-1999. A autora identificou nesse período 124 programas⁴⁶ de combate à discriminação racial, entre esses

⁴⁶ Entre eles: 40 especificamente para negros; 70 com objetivo de combater a discriminação racial em geral, valorizar a cultura e história negra ou promover membros dos grupos menos favorecidos inclusive negros, e ainda outros 14 programas com objetivo de combater a discriminação sem mencionar raça. Vinte e nove desse programas eram

programas a principal área de atuação é a educação. “A educação parece despertar o maior interesse entre os agentes que buscam enfrentar as desigualdades raciais no Brasil”. Nessa área, destacam-se atividades como os pré-vestibulares em diferentes modalidades, a capacitação de professores em pedagogias anti-racistas, além de atividades recreativas e oficinas culturais com crianças e adolescentes (HERINGER, 2001, p. 15).

A educação aparece novamente, nas entrevistas realizadas pela autora, como área prioritária na qual o Estado deveria atuar (HERINGER, 2001, p. 28).

Essa constante atuação do movimento negro na educação vem demonstrando o acúmulo de saberes e práticas desse grupo sobre o assunto, mostrando também que a educação continua sendo considerada uma área prioritária para o movimento negro, concomitantemente com a elaboração de políticas educacionais que insistem em negar a persistência de desigualdades educacionais e sociais geradas pelo racismo e discriminação racial.

5.1 A Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata

Após alguns anos os debates sobre a questão racial intensificaram-se no cenário político do Brasil, especialmente em 2001, devido ao processo preparatório para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, quando o assunto passou a fazer parte da agenda política nacional.

A iniciativa de promover essa Conferência foi uma decisão da Assembléia Geral da ONU, em 1997, como resposta à preocupação internacional com o aumento de incidentes de racismo e o reconhecimento dos desafios e oportunidades para combater esses fenômenos em um mundo cada vez mais globalizado.

De acordo com Telles (2003), a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo seria parte de uma série de conferências temáticas convocadas pelas Nações Unidas para abordar problemas sociais, econômicos e ambientais de seus Estados-membros. O fórum internacional debateria propostas durante os meses de agosto e setembro de 2001 em Durban, África do Sul,

financiados pelos governos federal, estadual ou municipal, 42 eram promovidos por ONGs e outros 17, por parcerias entre governo e ONGs. O restante era promovido por universidades, igrejas, partidos políticos e empresas privadas.

local escolhido pelo fato de o sistema de *apartheid* daquele país haver sido o assunto central das duas primeiras conferências (TELLES, 2003, p. 87).

A Conferência foi organizada também com objetivo de rever os progressos alcançados no combate ao racismo desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, inspirada no combate às atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, assim como a formulação de medidas de combate ao racismo em nível nacional, regional e internacional

No plano preparatório, após ter se recusado⁴⁷ a sediar a Conferência Regional Preparatória das Américas, o governo brasileiro promoveu a Conferência Nacional Preparatória para a Terceira Conferência, no Rio de Janeiro, em 2001.

A atenção do governo para com o movimento negro foi reafirmada e consolidada nesta Conferência, que contou com a participação de cerca de dois mil participantes do movimento negro de todo o Brasil. Segundo Telles, as autoridades do governo, pela primeira vez, se abriram em um fórum público a críticas por terem ignorado a discriminação racial por muito tempo e à idéia de que já era tempo de se buscarem justas compensações para essa situação (TELLES, 2003, p. 93).

A participação do governo federal demonstrou uma seriedade sem precedentes sobre as questões raciais que continuaria a surpreender o movimento negro; o Itamaraty, não mais ignorou ou negou as questões raciais como no passado e sim, empenhou grande esforço e recursos para a participação brasileira na Conferência (TELLES, 2003, p. 93).

O movimento negro enviou entre 150 e 200 ativistas para a Conferência em Durban, como parte de uma delegação de ONGs que recebeu apoio de várias fundações particulares e governos locais (TELLES, 2003, p. 93).

A importância da delegação brasileira foi ressaltada quando a ativista do movimento negro brasileiro, Edna Roland, foi designada Relatora Geral da Conferência. A delegação do governo brasileiro era composta por cerca de 50 representantes que incluíam o Ministro da Justiça, o Secretário Nacional de Direitos Humanos, vários deputados federais, autoridades locais e membros do Comitê Nacional sobre Raça e Discriminação Racial, formado por representantes tanto do governo como da sociedade civil.

⁴⁷ Embora o chefe da missão brasileira em Genebra tenha citado fatores econômicos como justificativa para a recusa, Telles afirma que a real razão parecia ser a preocupação do governo com o rápido desmoronamento da imagem internacional de tolerância racial do Brasil e com o fato de que tal conferência chamaria a atenção para as reivindicações do movimento negro (TELLES, 2003, p. 88).

O relatório apresentado pela delegação brasileira em Durban refletiu debates ocorridos nos eventos preparatórios e pontos consensuais resultantes do trabalho do Comitê Nacional.

O documento apresentou um diagnóstico da situação da comunidade negra divulgado pelo IPEA junto com a apresentação de 23 propostas destinadas à promoção dos direitos da população negra. Entre essas encontram-se: “a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e o estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2001, p. 25). Inclui também “a criação de um fundo de reparação social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação” (BRASIL, 2001, p. 26) e por fim, a “adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas” (BRASIL, 2001, p. 27).

Os efeitos de Durban se fizeram sentir no Brasil de imediato. O governo brasileiro se mostrou atento em demonstrar, no plano internacional, seu interesse em cumprir as resoluções elaboradas em fóruns multilaterais em nome dos princípios da igualdade, inclusive racial, sob o signo dos direitos humanos. Esse interesse reflete um momento profícuo, de intensos debates e redefinições sobre as relações raciais no Brasil.

Após a Conferência, o governo brasileiro deu início a algumas ações⁴⁸ desenvolvidas no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, por meio de programas próprios nos ministérios ou diretamente a partir da Presidência da República.

As ações federais inspiraram uma série de ações semelhantes no início de 2002 por parte dos governos locais, principalmente a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos pretos e pardos.

Para Heringer (2003), no que diz respeito às áreas em que se desenvolvem essas ações, a área predominante é educação, seguida de iniciativas no âmbito do mercado de trabalho, principalmente no serviço público federal e, em alguns casos, municipal. No campo da educação, as ações concentram-se na ampliação do acesso ao ensino superior e sua permanência nele, principalmente por meio de mecanismos de reserva de vagas, cursos preparatórios e programas de bolsas de estudo e ajuda de custo para os estudantes. Para a autora, pouco, portanto, está sendo

⁴⁸“Programa de Ação Afirmativa para Homens e Mulheres negros” anunciado pelo Ministro do Desenvolvimento Agrário, Programa de Ação Afirmativa no Instituto Rio Branco, determinação do Ministério do Trabalho de que 20% do Fundo de Assistência ao Trabalhador para o treinamento e capacitação profissional deveriam ser destinados a

desenvolvido até o momento em relação à ampliação e qualidade da educação recebida por estudantes afro-descendentes, embora haja orientações recentes do governo federal nesse sentido, ainda em discussão (HERINGER, 2004, p. 3).

Essa lacuna apresentada por Heringer no que diz respeito à ampliação e qualidade da educação, não está dissociada, é em parte garantida pelas políticas que garantem acesso e permanência de negros nas universidades juntamente com outras medidas como as mudanças colocadas pela Lei nº 10.639, sancionada pelo Presidente Lula no dia 9 de janeiro de 2003.

5.2 A lei nº 10.639/2003

A promulgação da Lei no. 10.639⁴⁹ resultou do projeto de lei nº 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT-MS).

Na justificativa do projeto de lei os deputados mencionam que o projeto é originalmente de autoria de Humberto Costa e tem como objetivo criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, desmistificar o eurocentrismo e garantir a educação como um dos principais instrumentos de cidadania.

A referida lei altera o parágrafo 4º, art. 26⁵⁰, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país.

Tal artigo, a partir da Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, passou a ser acrescido dos seguintes:

trabalhadores negros, principalmente mulheres negras, assinatura do Programa Nacional de Ação Afirmativa pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002 (MOEHLECKE, 2002).

⁴⁹ Lei nº 10.639 de 2003, anexo X.

⁵⁰ “§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”

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.

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

Heringer (2003) afirma que essa medida foi amplamente saudada pelos ativistas do movimento negro, pois tratava-se de projeto de lei que tramitava há algum tempo na Câmara dos Deputados e de uma reivindicação antiga desse movimento, por isso contou com o apoio de várias de suas organizações (HERINGER, 2004, p. 8).

Alguns meses após a promulgação da lei, as preocupações voltaram-se para a necessidade de regulamentação da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Para esse fim foi constituído, em 17 de abril de 2003, um Grupo de Trabalho⁵¹ formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

O trabalho do grupo culminou na aprovação da resolução no. 1, de 17 de junho de 2004 e do parecer no. 03/2004⁵², que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração na LDB:

⁵¹ A participação da Profa. Dra. Petronilha B. G. Silva, membro do Conselho Nacional de Educação por indicação do movimento negro, foi de suma importância para a elaboração e aprovação da Resolução e Parecer, assim como na garantia da participação do movimento negro nessas produções.

⁵² Para a elaboração do parecer foi feita consulta sobre o conteúdo do mesmo a grupos do movimento negro, militantes, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a todos os cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente seu pertencimento étnico-racial. Essa consulta foi realizada por meio de questionários encaminhados a esses atores (BRASIL, 2004, p. 2).

Nessa resolução, define-se que a Educação das relações étnico-raciais tem por objetivo:

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

Quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, este tem por objetivo:

(...) o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

A aprovação da Lei e do respectivo parecer atende a uma das propostas apresentadas pelo movimento negro durante a Assembléia Nacional Constituinte, rerepresentada por Benedita da Silva no momento de elaboração da LDB.

Sua aprovação pode ser compreendida como um dos desdobramentos do Programa de Ação deliberado na III Conferência de Durban, conjugada ao trabalho e mobilização do movimento negro, que durante décadas vem desenvolvendo ações de resgate e valorização da história da população negra, de sua cultura e identidade, ações que compreendem a atuação direta nas escolas, em parceria com secretarias de educação, com conselhos da comunidade negra, na elaboração de material didático e no fomento do debate sobre ação afirmativa.

A aprovação da lei, que passa a integrar o texto da LDB, se somada às ações pós-Durban, indica a possibilidade de romper com a predominância do paradigma eurocêntrico e estimula alterações na formulação de políticas educacionais. Coloca a possibilidade de rompermos com o paradigma eurocêntrico, na medida em que pode implicar uma ampla modificação curricular inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação.

Indica que de alguma forma estamos saindo do plano discursivo e genérico. Em seu processo de implementação tem sido imprescindível a interlocução com o movimento negro, entretanto há de se reconhecer tanto as resistências institucionais ou não-institucionais quanto os

riscos de descaracterização de uma implementação que não atenda aos interesses da população negra.

6. Considerações Finais

Atravessamos a década de 1980 e de 1990 consolidando uma importante, mas marginalizada, produção sobre a intersecção entre raça e educação.

Este acervo reúne as denúncias do movimento negro, propostas, experiências desenvolvidas pelo mesmo, consolidando, nos termos de Silva e Barbosa (1997), “um pensamento negro sobre a educação” e, de forma complementar, a realização de pesquisas⁵³ que corroboram as denúncias do movimento negro, ao mostrarem a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais.

Em seu conjunto, essa produção traz não somente reivindicações, mas problematizações teóricas e ênfases específicas (GOMES, 1997, p. 19). Essas problematizações denunciam a escola como instituição que discrimina principalmente os alunos negros e perpetua o racismo, veiculando valores preconceituosos nos livros didáticos e na abordagem errônea e omissa da história oficial por não contemplar a luta e resistência negras.

Segundo Gomes, os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar (GOMES, 1997, p. 23).

Ao exigir reconhecimento e tentar dar visibilidade a uma identidade racial negra, o movimento negro, a partir da década de 1970, coloca em discussão os fundamentos da democracia racial elaborada e, permanentemente, reelaborada desde o início do século XX pela elite brasileira.

Enfatizando as limitações do discurso da democracia racial, ressaltando a centralidade e autonomia da categoria raça para a compreensão e explicação das desigualdades sociais, o movimento negro descortina o mito da democracia racial, demonstrando uma mudança qualitativa em sua ação, que vai da década de 1930, quando suas reivindicações seguiam na direção da integração, via assimilação, da população negra, passando pela década de 1940, em

⁵³ São exemplos: Hasenbalg (1979), Hasenbalg, Silva (1990) e Rosemberg (1987).

que a rebelião cultural produzida pelo Teatro Experimental do Negro e pelo teatro popular dirigido por Solano Trindade, no Recife, foram exemplos marcantes de um questionamento em relação à hegemonia da cultura euro-ocidental no país, até os anos 1970 e 1980, em que o movimento negro, além de exigir acesso a direitos iguais, apontou para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 116).

Ao denunciar o caráter homogeneizador e racista da educação e exigir um tratamento diferenciado ao grupo e ao conhecimento construído por ele, coloca em discussão os pressupostos da democracia racial e o ideal de branqueamento embutidos na política educacional, que, como mostra o estudo de Dávila, foi influenciada pelo pensamento eugenista que se consolidou entre 1917 e 1945, estimulando a criação do Ministério da Educação e Saúde, bem como as reformas educacionais realizadas nesse período. Esse pensamento eugenista apresenta linhas de continuidade até os dias de hoje que se revelam na negação da importância do legado específico da cultura africana, no tratamento que a escola tem dado à história, à cultura de tradição africana e à persistente diferença entre negros e brancos no acesso à educação e permanência nela, principalmente no ensino superior.

O que os indicadores nos informam hoje não se diferencia substantivamente dos resultados apresentados no Censo de 1940, cujos dados foram utilizados por Dávila para mostrar os efeitos de uma política educacional eugênica e elitista que, por trás de um discurso de democracia racial e regeneração social, utilizou testes de inteligência para classificar e separar os alunos negros dos brancos, definindo aos alunos negros um programa de estudos pautado na higiene, saúde e atividades manuais, que de maneira indireta traçou trajetórias de vida distintas aos dois grupos.

É oportuno citar alguns desses indicadores educacionais que nos mostram que todos os esforços em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, praticamente universalizado, e em criar condições de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio não foram suficientes para provocar uma mudança nas disparidades entre negros e brancos. Segundo informações do Censo e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) produzidos pelo IBGE, em 2001, os indicadores de analfabetismo, cuja taxa entre a população negra de 15 anos ou mais é de 18,7%, é de 7,7% entre os brancos. Analisando o analfabetismo funcional, condição em que estão incluídos todos aqueles que não possuem, ao menos as quatro primeiras séries do

ensino fundamental, encontramos uma taxa de 36% na população negra, contra 20% na população branca.

Quanto às taxas de escolarização que indicam o acesso à escola, na faixa etária de 5 a 19 anos, há um dado positivo. As estatísticas do IBGE não mostram grandes diferenças entre brancos e negros, embora ainda estejamos longe de universalizar a educação nesse segmento populacional, o que já ocorreu em países com grau de desenvolvimento equivalente ao do Brasil. A grande diferença, contudo, vem quando analisamos a média de séries concluídas. Aqui constata-se que, enquanto para os brancos tem-se uma média de sete séries concluídas, a população negra conclui apenas cinco séries, em média. Isso mostra que, se de um lado, o acesso melhorou para todos, a permanência na escola até a conclusão do ensino fundamental é mais difícil para os negros do que para os brancos.

Quanto às informações de desempenho escolar, os dados do INEP, advindos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mostram que o desempenho dos brancos supera o dos negros. No caso da prova de Língua Portuguesa na 4ª série, por exemplo, essa diferença é de cerca de 18% em favor do primeiro grupo. O Saeb também aponta para o branqueamento das turmas ao longo da trajetória escolar. Assim é que, por exemplo, tendo por base o Saeb de 2001, constata-se que na 4ª série os autodeclarados pretos representam 11,3% dos participantes no exame, enquanto na 3ª série ocorre o inverso, sobem de 42,4% para 51% dos participantes, respectivamente nas séries indicadas.

Esses são alguns exemplos de informações que nos mostram o quanto estamos distante de uma democracia racial no país, principalmente no que se refere ao acesso e permanência na educação. Além disso, esses indicadores sugerem que as políticas públicas de educação continuam a possuir um viés racial discriminatório, enraizado no projeto eugênico de homogeneização cultural das primeiras décadas do século XX que carrega um conteúdo depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Esse compromisso da educação com a homogeneização cultural a partir de uma matriz eurocêntrica passou a ser questionado com mais veemência a partir da década de 1970, por ativistas do movimento negro e alguns pesquisadores, em sua maioria, envolvidos com esse movimento que, ao reconhecerem na educação, principalmente por meio dos conteúdos escolares e os estereótipos contidos nos mesmos, um projeto de branqueamento pautado na universalização dos pressupostos e termos de uma única cultura, elaboraram e divulgaram, principalmente nos

encontros e eventos organizados pelo movimento negro, críticas a esse modelo educacional, que teria servido como um espaço de ‘apagamento da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes. Junto à divulgação de suas críticas, várias entidades do movimento negro, organizaram projetos educacionais e culturais, construindo a partir dessas experiências e das críticas ao modelo educacional um outro projeto de educação, que deve afirmar e reconhecer as características multiculturais e pluriétnicas da sociedade brasileira, oferecendo possibilidades de questionar e desconstruir a idéia de superioridade e inferioridade entre grupos humanos.

O processo de elaboração da CF/1988 e da LDB/1996 revelaram-se dois momentos importantes nas décadas de 1980 e 1990 em que o movimento negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo dos dois documentos, oferecendo destaque às propostas para a educação, que apareceram nesse processo por meio da denúncia ao caráter homogeneizador do modelo educacional, à forma negativa com que os personagens negros aparecem nos livros didáticos, à ocultação do negro, sua cultura e sua história.

No processo de elaboração desses dois documentos o movimento negro apresentou propostas de inclusão e obrigatoriedade do ‘Ensino de História das populações negras no Brasil’ nos três níveis de ensino, revisão dos conteúdos e estereótipos veiculados nos livros didáticos e a inclusão da temática étnico-racial nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, o movimento negro tentou nesses dois momentos, contrapondo-se à idéia de democracia racial, oferecer visibilidade à situação de exclusão social da população negra, gerada pela discriminação racial e racismo difundidos na sociedade brasileira. Exigiu assim, uma intervenção estatal na reversão do quadro de discriminação racial e preconceito diagnosticados, reconhecendo na raça um elemento contencioso de mobilidade social e indispensável para pensar e garantir a democratização das relações sociais.

No caso da CF/1988, pudemos perceber algumas conquistas importantes como, por exemplo, a criminalização do racismo, que se deu inclusive pela possibilidade de participação do movimento negro na Assembléia Nacional Constituinte e pelo importante papel desempenhado por deputados interlocutores e representantes desse movimento.

Se na CF/1988 como um todo podemos distinguir alguns avanços quanto ao tratamento da questão racial, mesmo que parciais em relação às reivindicações do movimento negro, o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação.

As propostas do movimento negro para a educação chegaram a ser registradas e aprovadas no anteprojeto elaborado pela “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, mas foram dissolvidas nas comissões posteriores com a justificativa de que, por se tratarem de questões muito particulares deveriam ser abordadas em legislação específica e complementar, a rigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Então adentramos no processo de elaboração da LDB, que assim como a CF/1988 tem conquistas importantes para a educação, no entanto quanto à abordagem da temática racial retrocede em relação à CF/1988 no que diz respeito à participação do movimento negro, e mais uma vez reedita em outros termos o ideal de democracia racial, compreendendo a classe social como principal clivagem social, julgando inadequado qualquer tratamento específico à temática racial que estaria contemplada ‘numa base comum para a educação’ que em nenhum momento mencionou essa questão.

Mesmo que não se possa falar mais em uma ideologia do branqueamento, a LDB, ao “ignorar” a discussão sobre desigualdade racial e racismo presente na esfera pública, pode ser considerada uma lei que expressa as grandes resistências que atingem o processo de incorporação efetiva da população negra (reconhecendo suas diferenças e combatendo as profundas desigualdades a que os negros estão submetidos) no processo de democratização da sociedade brasileira.

É o que expressa a promessa do movimento negro de realização da Marcha Zumbi + 10 (em 2005) em Brasília, lembrando às autoridades, em especial às educacionais, que dez anos passaram-se do reconhecimento oficial, em 20 de novembro de 1995, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo, sem que várias promessas fossem cumpridas.

Há de se reconhecer algumas mudanças na ação do Estado a partir de 1995, como por exemplo a ação do Poder Público na área educacional voltada para o combate ao preconceito e discriminação racial nas escolas, como se observa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual ‘Superando o Racismo na Escola’, no entanto essas iniciativas devem ser consideradas como paliativas frente à necessidade de ações estruturais que expressem um compromisso da política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial, dado o caráter restrito e pontual das mesmas.

Esse compromisso aparentemente começa a se consolidar de maneira mais propositiva com a participação do Brasil na Conferência de Durban e com a aprovação do Programa de Ação

resultado dessa Conferência, que colocou novos desafios e compromissos à política educacional no combate ao racismo e discriminação racial nos sistemas de ensino, previsto na revisão dos conteúdos e materiais didáticos.

Em relação à educação, a Declaração e o Programa de Ação de Durban instam em suas metas as nações unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade.

O programa também exorta a revisão e a correção dos livros textos e dos currículos para a eliminação de elementos que venham promover racismo, discriminação racial ou reforçar estereótipos.

Os compromissos firmados em Durban colocam ao Estado brasileiro a necessidade de cumprir esses acordos, demonstrando no plano internacional a disposição do país em fazer parte do grupo de países que combatem todas as formas de discriminações.

Após a Conferência de Durban, o governo brasileiro apresentou um programa de ação afirmativa, e, ao final de 2001, diversos órgãos federais adotaram o sistema de cotas raciais na contratação de funcionários e distribuição de bolsas de estudo.

Na área educacional, a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou o uso de cotas raciais e sociais na seleção de estudantes para as universidades estaduais.

Criou-se em 21 de março de 2003 a Seppir⁵⁴ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que utiliza como referência política o Programa Brasil sem Racismo, que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde; terras de quilombos; mulheres negras; juventude, segurança e relações internacionais.

Em 2003 temos a aprovação da lei no. 10.639, que após, quatro anos de tramitação e negociações, atende a uma antiga reivindicação do movimento negro para a LDB, a

⁵⁴ Os principais objetivos dessa Secretaria são: promover a igualdade e proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância com ênfase na população negra; acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial; acompanhar e promover a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados; promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo

obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos de ensino fundamental e médio. Em 2004 aprovou-se o Parecer 003/2004 que regulamenta as alterações da LDB instituindo Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse mesmo ano temos no âmbito do Ministério da Educação a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), na qual estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. Essa secretaria responde pela execução de programas e orientação de projetos educacionais voltados para grupos da população vítimas de discriminação e violência.

Todas essas iniciativas, tardiamente implementadas, haja vista a constante reivindicação do movimento por um tratamento específico da temática racial na orientação das políticas educacionais, configuram um cenário importante em nossa sociedade em que essa temática está presente na agenda nacional.

Essas mudanças também revelam um poder de penetração/influência discursiva e de ação do movimento negro que, mesmo fora dos processos decisórios, nos moldes como esteve presente na ANC, continua pautando suas questões e provocando mudanças.

Tal situação é nova em termos da ação coletiva de um movimento social no país, o que tem representado pouco investimento teórico no desvendamento de seus desdobramentos tanto em termos dos conflitos que ela gera entre as várias entidades, grupos e militantes do movimento, e com os organismos governamentais do Estado quanto em relação aos resultados práticos que podem ser considerados conquistas e avanços da luta anti-racista no país.

Embora essas mudanças e iniciativas sejam importantes, elas precisam ser acompanhadas e avaliadas, pois corremos o risco de ver a discussão de um tema tão importante ser transformado em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, o que não significa a revisão e reformulação da matriz educacional, já que essa temática encontra-se enraizada nos princípios, objetivos e metodologias com que foram construídos nossos sistemas de ensino.

Dessa forma, é de suma importância que esse tema seja tratado e discutido com os movimentos sociais, principalmente durante a formulação de leis, planos e programas de

Brasil, no que diz respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação étnico-racial; Auxiliar o Ministério das Relações Internacionais na aproximação de nações do Continente Africano.

abrangência nacional, pois são nesses momentos de formulação e elaboração de diretrizes para a política educacional que distintas versões sobre essa temática entram em choque.

Nesse momento estamos acompanhando as discussões sobre a reforma do ensino superior brasileiro, em que houve a preocupação em contemplar as demandas de movimentos sociais relativas à diversidade étnico-racial, no entanto essas propostas podem, como mostrei nos processos anteriores, esvair-se nos próximos níveis de discussão, que geralmente tornam-se mais fechados às intervenções críticas, sob a égide do discurso de que as desigualdades sociais são geradas exclusivamente pela classe social, ou ainda que dada a especificidade dessa temática esse, não seria o espaço adequado para definir diretrizes para essa questão.

Assim, ao encerrar o presente trabalho reconhecendo a importância estratégica da lei 10.639/03 e de todas as ações desencadeadas nos últimos anos, não poderia deixar de colocar uma questão importante que somente outro texto poderá responder:

Como a educação como política pública pode ser pensada *a partir das diferenças* e não incorporando-as como anexos, com base em legislações, planos e programas federais ?

7. Anexos

Anexo I

Programa de Ação do Movimento Negro Unificado

Entre as reivindicações do Programa de Ação do MNU, é perceptível a preocupação com a educação:

O programa pontua as seguintes questões:

- 1) Marginalização do negro na sociedade brasileira
- 2) Discriminação racial no trabalho
- 3) Desemprego
- 4) Condições e qualidade de vida
- 5) Direito e violação
- 6) Prisões (contra a perseguição policial e necessidade de escolas nas prisões)
- 7) O menor abandonado
- 8) **Cultura negra: contra a comercialização, folclorização e distorção da cultura negra (pela total liberdade de expressão e prática das religiões afro-brasileiras, pela defesa dos centros de resistência cultural, escolas de samba, blocos, afoxés e cordões, pela inclusão da disciplina história da África nos currículos escolares, por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos, por mais bolsas de estudo, pela criação de escolas técnicas municipais profissionalizantes, pelo ensino público e gratuito em todos os níveis).**
- 9) Mulher negra
- 10) Imprensa negra (reconstrução da mesma)
- 11) Nos sindicatos, por aumento salarial, melhores condições de trabalho, contrato coletivo de trabalho, estabilidade no emprego, direito de greve, organização livre dos trabalhadores.
- 12) Área rural (reforma agrária)
- 13) Luta internacional contra o racismo Anti-Apartheid
- 14) Transformação geral da sociedade: pelo direito do voto do analfabeto, por eleições livres e diretas para todos os cargos eletivos.

Pela liberdade de organização de todos os partidos, pela libertação integral do negro, por uma autêntica democracia racial e pela libertação de todos os oprimidos.

“O Brasil é um país de Índios, construído por negros, em benefício de brancos”
(Abdias Nascimento)

Carta de Princípio do MNU⁵⁵

Nós, membros da população negra brasileira- entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembléia Nacional convencidos da existência de:

- discriminação racial
- marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro
- péssimas condições de vida
- desemprego
- subemprego
- discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho
- condições subhumanas de vida dos presidiários
- permanente repressão, perseguição e violência policial
- exploração sexual, econômica e social da mulher negra
- abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria
- colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura
- mito da democracia racial

Resolvemos juntar nossas forças e lutar por:

- defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
 - maiores oportunidades de emprego
 - melhor assistência à saúde, à educação, e à habitação
 - reavaliação do papel do negro na história do Brasil

⁵⁵ Movimento Negro Unificado- 1978-1988 - 10 anos de luta contra o racismo

- valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção
- extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
- liberdade de organização e de expressão do povo negro

E considerando enfim que:

- nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós
- queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem
- como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

Nos solidarizamos:

- a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;
- b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!

PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!

Anexo II

Quadro A1 - Cronograma de Compromisso da Subcomissão Dos Negros, População Indígena, Pessoas Deficientes e Minorias

Cronograma de Compromisso da Subcomissão Dos Negros, População Indígena, Pessoas Deficientes e Minorias
27/04 – Deficientes Mentais, Alcoólatras e Deficientes Auditivos
28/04 – Negros
29/04 – Populações Indígenas/ Homossexuais
30/04 – Deficientes Físicos/ Ostonizados / Hansenianos/ Talassêmicos
04/05 – Deficientes Visuais/ Hemofílicos/ Negros
05/05 – População Indígena/ Presidiários (incluindo visita ao presídio do Papuda, em Brasília), Minorias raciais e religiosas
06/05 – Visita à aldeia Kaiapó, na reserva Gorotiré, no sul do Pará

Anexo III

Quadro A1 - Anteprojeto elaborado pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias

Artigos encaminhados à Comissão Da Ordem Social Negros

Art. 3º. – Constitui crime inafiançável subestimar, estereotipar ou degradar grupos étnicos, raciais ou de cor, ou pessoas pertencentes aos mesmos, por meio de palavras, imagens ou representações, através de quaisquer meios de comunicação.

Art. 4º. – Não constitui privilégio a aplicação, pelo Poder Público, de medidas compensatórias visando à implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada.

Art. 5º. – A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 6º. – O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.

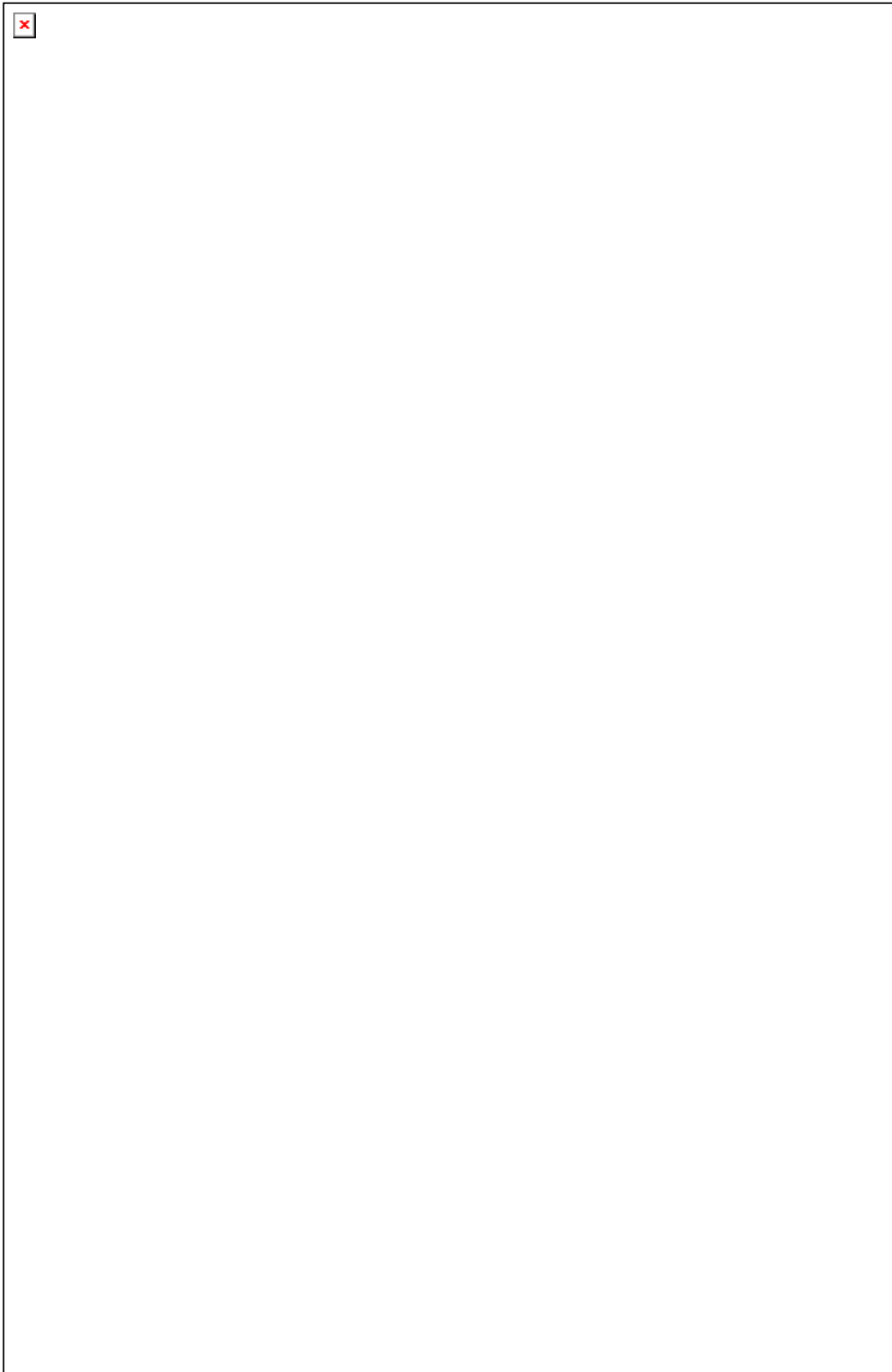
Art. 7º. – Caberá ao Estado, dentro do sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público, desde a creche até o segundo grau, a adoção de uma ação compensatória visando a integração plena das crianças carentes, a adoção de auxílio suplementar para alimentação, transporte e vestuário, caso a simples gratuidade de ensino não permita, comprovadamente, que venham a continuar seu aprendizado.

Art. 8º. – O Estado garantirá o título de propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de Quilombos.

Art. 9º. – Lei Ordinária disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 10º. – O País não manterá relações diplomáticas e não firmará tratados, acordos ou convênios com países que desrespeitem os direitos constantes da Declaração Universal dos Direitos do Homem, bem como não permitirá atividades de empresas desses países em seu território.

Anexo IV



Anexo V

Quadro A2 - Anteprojeto apresentado pela Comissão da Ordem Social

Art . 65 – Todos, homens e mulheres, são iguais perante a lei, que punirá como crime inafiançável qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos e ao aqui estabelecidos.

Parágrafo Único – são formas de discriminação, entre outras, subestimar, estereotipar ou degradar grupos étnicos, raciais ou de cor, ou pessoas a eles pertencentes, por palavras, imagens ou representações, em qualquer meio de comunicação.

Art 66 – Não constitui privilégio a aplicação, pelo Poder Público, de medidas compensatórias visando à implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada.

Art 67 – A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, afirmará as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro e condenará o racismo e todas as formas de discriminação.

Art 68 – O Brasil não manterá relações diplomáticas nem firmará tratados, acordos ou pactos com países que adotem políticas oficiais de discriminação de cor, bem como não permitirá atividades de empresas desses países em seu território.

Seção I – Das Disposições Transitórias

Art 85 – O Poder Público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.

Parágrafo Único – A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art 86 – Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Anexo VI

Quadro A3 – Questões que permaneceram na Constituição da República Federativa do Brasil

Constituição da República Federativa do Brasil
<p>Título I – Dos Princípios Fundamentais</p> <p>Art. 3º- Constituem objetivos fundamentais da República Federativa (...)</p> <p>IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p>
<p>Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais</p> <p>Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos</p> <p>XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;</p>
<p>Seção II – Da Cultura</p> <p>Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.</p> <p>§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.</p> <p>§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.</p> <p>Art. 216 Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:</p> <p>§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.</p>
<p>Título IX – Das disposições Constitucionais Gerais</p> <p>Art. 242-(...)</p> <p>§ 1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.</p>
<p>Disposições Transitórias</p> <p>Art. 68 Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.</p>

Anexo VII



Anexo VIII

Quadro A6 – Emendas populares apresentadas pelo movimento negro

Emendas Populares

Centro de Estudos Afro-Brasileiros, Associação Cultural Zumbi e Associação José do Patrocínio

1) Insere, onde couber, no capítulo I (Dos direitos individuais) do Título II (Dos direitos e liberdades fundamentais), os seguintes dispositivos:

2)

“Art. Todos, homens e mulheres, são iguais perante a lei, que punirá como crime inafiançável qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos estabelecidos nesta Constituição.”

Parágrafo Único – É considerado forma de discriminação, subestimar, estereotipar ou degradar grupos étnicos raciais ou de cor, ou pessoas a eles dependentes, por palavras, imagens e representações através de qualquer meio de comunicação.

Art. O poder Público tem o dever de promover constantemente igualdade social, econômica e educacional, através de programas específicos.

§ 1º - Não constitui privilégio a aplicação pelo poder público de medidas compensatórias visando a implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de comprovada discriminação.

§ 2º - Entendem-se como medidas compensatórias previstas no parágrafo anterior, aquelas voltadas a dar preferência a cidadãos ou grupos de cidadãos a fim de garantir sua participação igualitária no acesso ao mercado de trabalho, à educação, à saúde e aos demais direitos sociais.

§ 3º - A educação dará ênfase à igualdade dos seres, afirmará as características multirraciais e pluriétnicas do povo brasileiro e condenará o racismo e todas as formas de discriminação.

§ 4º - O Brasil não manterá relações diplomáticas, nem firmará tratados, acordos ou pactos bilaterais com países que adotem políticas oficiais de discriminação racial ou de cor, bem como não permitirá atividades de empresas desses países em seu território.

2) Acrescente onde couber, no título IX (Disposições Transitórias), o seguinte artigo:

Art. – Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficarão tombadas essas terras bem como documentos referentes à história dos quilombos no Brasil.

Anexo IX

Quadro A7 – Abordagem da temática racial nos diferentes projetos de lei

Texto do primeiro projeto de LDB – Dep. Octávio Elísio -----
Substitutivo Jorge Hage Art. 38 – Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: III – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.
Substitutivo Ângela Amim Art. 38 – Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: III – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.
Texto do projeto do Senado – Darcy Ribeiro Art. 27 – Os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, observam, ainda, as seguintes diretrizes: III – O ensino da História do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro, constituindo elemento central de preparação para a cidadania.
Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 26 – Os currículos no ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Anexo X

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 P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A 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
Atos do Poder Legislativo
(DOU nº 8, 10/1/2003, Seção 1, p. 1)

Referências

AGUIAR, Ubiratan. *Ubiratan Aguiar: entrevista* [maio 2004]. Entrevistadora: T. Rodrigues. Brasília, 2004.

ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. São Paulo: EDUSC, 1998.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BASTOS, Elde R. A questão social e a sociologia paulista. *São Paulo em Perspectiva-Revista da Fundação SEADE*, v.5, n. 1, p.31-39, 1991.

BATISTA, João. Movimento negro em Pernambuco. In: VIII ENCONTRO DOS NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 8., 1988, Recife. *Anais...* Recife: Cia Ed. Pernambuco, 1988. p. 5-25.

BEISIEGEL, Celso. *A educação e a promoção de uma cultura para a democracia*. São Paulo, 1999. Mimeografado.

BOTTOMORE, Tom ; OUTHWAITE, Willian. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *VII – Comissão da ordem social: anteprojeto da comissão*. Brasília: Centro gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. *Comissão de sistematização: anteprojetos das comissões temáticas*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. *VIII – Comissão da família, da educação, cultura e esportes, da ciência e tecnologia e da comunicação: Substitutivo*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. *I – Comissão da soberania e garantias do homem e da mulher- subcomissão dos diretos políticos, dos direitos coletivos e garantias: Relatório e Anteprojeto*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diários da Constituinte. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/cedi/celeg/sedop/>>. Acesso em: jan/fev/2003.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 20 de novembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: janv/2003.

_____. Lei nº10.639 de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultrura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10/01/2003. Seção 1, p. 1.

_____. Projeto de Lei nº 1.258-1993. Substitutivo do relator Jorge Hage. In: AGUIAR, U., MARTINS, R. (Orgs.). *LDB comentada*. Fortaleza: Premium, 2000.

_____. Projeto de lei nº 1.258-A-1988. do Sr. Octávio Elísio. In: AGUIAR, U., MARTINS, R. (Orgs.). *LDB comentada*. Fortaleza: Premium, 2000.

_____. Projeto de lei nº 67-1992. do Sr. Darcy Ribeiro. In: AGUIAR, U., MARTINS, R. (Orgs.). *LDB comentada*. Fortaleza: Premium, 2000.

_____. Projeto de lei nº 259 de 1999. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/diario da camara dos deputados/cedi/celeg/sedop/](http://www.camara.gov.br/diario_da_camara_dos_deputados/cedi/celeg/sedop/)>. Acesso em: jan/2003.

_____. Parecer nº 003 de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: jan/2003

CAÓ, Carlos A. *Carlos Alberto Caó: entrevista* [junho 2004]. Entrevistadora: T. Rodrigues. Rio de Janeiro, 2004.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS; Associação Cultural Zumbi; Associação José do Patrocínio. *Emenda popular nº PE00104-7 e nº 1P20773-8* apresentadas na Assembléia Nacional Constituinte. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/cedi/seleg/sedop/>>. Acesso em: jan/2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA. 3., Durban. *Relatório brasileiro*. Brasília, DF, 2001.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DÁVILA, Jerry. *Diploma of whiteness race and social policy in Brazil, 1917-1945*. EUA: Duke University Press, 2003.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Apreciação de Emendas ao Projeto de LDB: questões fundamentais em defesa da escola pública, *Educação e Sociedade*, n. 38, p.133-152, 1991.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933

FUKS, Mario. *Arenas de ação e debates públicos: conflitos ambientais e a emergência do meio ambiente enquanto problema social no Rio de Janeiro (1985-1992)*. Rio de Janeiro: Irih Contas, 1999.

GOHN, Maria da G. M. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

GOMES, Nilma L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P.B.G.; BARBOSA, L. M. G. A. de. (Org). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, Petronilha, B.G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HANCHARD, Michael G. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. ; SILVA, Nelson V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, p. 73-91, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (texto para discussão, n. 807).

HERINGER, Rosana. Promoção da igualdade racial no Brasil. *Teoria e Pesquisa*, n. 42/43, p. 285-302, 2003.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. 1999. Dissertação (Doutorado em Antropologia)- Departamento de Antropologia da FFLECH, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

JACCOUD, Luciana B. de ; BGHIN, Nathalie. *Um balanço da intervenção pública no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2002.

LOPES, Helena T. Educação e identidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 38-41, 1987.

MACEDO, Elisabeth F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (org). *Currículo: políticas e práticas*, Campinas: Papirus, 1999.

MOURA, Carlos. *Carlos Moura: entrevista* [maio 2004]. Entrevistadora. T. Rodrigues. Brasília, 2004.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Programa de ação do movimento negro unificado*, São Paulo:1982. Mimeografado.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

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

MURANAKA, Maria S. *O Estado na definição de um projeto educacional: o público e o privado na trajetória da LDB*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

PINO, Ivany. A trama da LDB na realidade política nacional. *Educação e Sociedade*, n. 41, p.157-185, 1992.

PINTO, Regina P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 86, p.25-38, 1993.

PRAXEDES, WALTER L. A. de. Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, n.12, p.1-10, 2002.

RODRIGUES, Raimundo N. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

ROMANELLI, Otaíza O. de. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. 29ªed. São Paulo: Cultrix, 1975.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 19-23, 1987.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Org) *Tirando as máscaras: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e 'perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHWARCZ, Lilian. Questão racial e etnicidade: que ler na ciência social brasileira (1970-1995), São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

SILVA, Ana C. Estudos africanos nos currículos escolares. In: *MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO: 10 anos de luta contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

SILVA JR., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, A. S. A., HUNTLEY, L. (Org) *Tirando as máscaras: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Petronilha B.G.; BARBOSA, Lucia. M. G. A de. *O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVÉRIO, Valter R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista Brasileira de Cultuar*, n. 5, p.83-100, 2000.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, nº 117, p.219-246, 2002.

SOUZA, Elisabeth F. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLERO, E. (Org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira: Uma perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, 2003.

VIANNA, Claudia. P.; HUBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, n. 121, p. 77-104, 2004.

VICENTE, José. Movimento negro em Pernambuco. In: ENCONTRO DOS NEGROS NORTE E NORDESTE, 8., 1988, Recife. *Anais...* Recife: Cia Ed. Pernambuco, 1988. p. 30-45.