

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEIDISLENE CONCEIÇÃO SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO 2015-2018**

UBERABA – MG
2021

CLEIDISLENE CONCEIÇÃO SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO 2015-2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

UBERABA – MG
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

S38e Silva, Cleidislene Conceição.
Educação das relações étnico-raciais: avanços e retrocessos no período 2015-2018 / Cleidislene Conceição Silva. – Uberaba, 2021. 107 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Negros – Educação. 2. Política educacional. 3. Educação e estado. 4. Ensino – Legislação – Brasil. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.829

Cleidislene Conceição Silva

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AVANÇOS E RETROCESSOS NO
PERÍODO 2015-2018

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30/08/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Ailton de Souza Aragão
UFTM - Universidade Federal do Triângulo
Mineiro



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
UNIUBE - Universidade de Uberaba

A Deus que me deu forças para concluir esta pesquisa, ao meu esposo Gerson pelo apoio incondicional, aos meus filhos Maria Júlia e Arthur Henrique, são vocês que me impulsionam todos os dias. À minha família, em especial a minha mãe Josefa, e a você, Fernanda Telles Márques, que me incentivou do começo ao fim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, por me dar forças, me oportunizar crescimento espiritual e pessoal diariamente. Agradeço ao meu esposo Gerson Peixoto Filho pelo incentivo e paciência; aos meus filhos Maria Júlia de Moura Peixoto e Arthur Henrique de Moura Peixoto, pela compreensão pela ausência em muitos momentos de dedicação aos estudos; aos meus pais, Josefa e Sebastião, que me educaram, deram o seu melhor para que eu me tornasse quem eu sou hoje; aos meus irmãos, Cleiton e Jefferson, por se alegrarem pelas minhas conquistas; aos meus sobrinhos(as) Lorryne, Luna Luiza, Rodielly, Miguel e Carlos Antônio, amo muito vocês. Aos meus amores compadres e família, que se fizeram presentes na minha ausência e me incentivaram a todo momento: Sandra Mendes de Oliveira, Isabela Mendes de Oliveira, Manoel de Oliveira, Elânia Severino e Rafael Freitas, o meu muito obrigada!

Às amigas da adolescência que, junto a mim, atravessam décadas: Soraya Campos, Celeida Muniz, Keila Farnese e Sirlene Silva.

À professora Fernanda Telles Márques, gratidão pelo suporte, empenho, e sobretudo, pela vivência que me permitiu me tornar um ser humano melhor. Te agradeço de todo o meu coração pelas suas orientações e principalmente pela sua dedicação; amei te conhecer e conviver com você, com certeza um presente de Deus.

Ao professor Tiago Zanquêta pelo incentivo, pelas aulas maravilhosas e troca de experiências no grupo GEEDiCi, você é fantástico. Agradeço novamente à profa. Fernanda, também por me apresentar o prof. Aragão, que tanto me inspirou. Suas palavras sábias, seu jeito dócil, nos traz motivação para a vida.

Aos amigos do mestrado e do doutorado, que dividiram comigo as “caronas”, as alegrias e as dificuldades, e as apresentações de trabalho, sobretudo as amigas Gerusa Dumont, Géssika Mendes Vieira e Sofia Teodoro.

Aos amigos Sauloéber Souza e Conrado Henrique, que me apresentaram o mestrado, e fizeram parte indiretamente desta formação, obrigada!

SILVA, Cleidislene Conceição. **Educação das relações étnico-raciais: avanços e retrocessos no período 2015-2018.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2021.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube, e integra um projeto de pesquisa mais amplo intitulado Educação na Diversidade para a Cidadania, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Telles Márques. Tendo em vista a Lei 10.639/2003, a presente dissertação teve como objetivo geral analisar possíveis avanços e retrocessos na implementação de políticas públicas educacionais voltadas à educação das relações étnico-raciais - EREER, no período de 2015 a 2018. Os objetivos específicos foram: explicar a proposta da educação das relações étnico raciais - EREER; contextualizar a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica; contextualizar os governos Dilma Rousseff e Michel Temer; identificar legislação e políticas educacionais relacionadas à EREER vigentes no período de 2015 a 2018; analisar ações dos governos em relação a essas políticas, identificando eventuais avanços e/ou retrocessos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, desenvolvida em abordagem qualitativa. Os conceitos de raça, etnia e etnicidade, assim como especificidades do racismo no Brasil foram abordados a partir de estudos clássicos desenvolvidos por Giralda Seyferth (1995), Florestan Fernandes (1986, 1995) e Kabengele Munanga (1994, 2003, 2014). As políticas públicas foram pensadas a partir da perspectiva de Heloisa de Mattos Höfling (2001), e a educação das/para as relações étnico-raciais foi discutida com ênfase nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2010). Como resultados, identificamos que a EREER é uma das medidas fundamentais para dirimir sequelas da escravização de um povo que, depois de séculos de exploração, foi abandonado pelo Estado e pouco teve chance de oportunizar a seus descendentes uma vida digna. Constatamos que o maior número de projetos e programas de inclusão da população negra no Brasil, visando o enfrentamento das desigualdades educacionais, se deu no governo de Luís Inácio Lula da Silva, e que sua sucessora, Dilma Rousseff, deu continuidade, em certa medida, a este legado. A pesquisa documental permitiu demonstrar que, com a interrupção do segundo mandato de Dilma, ocorrida em 2016 em meio a um processo turbulento, o governo do antes vice-Presidente, Michel Temer, representou um retrocesso em relação ao tema em tela. Com uma equipe majoritariamente composta por homens brancos, sem a representatividade negra e feminina antes vista, tal governo, que será sempre lembrado pela Emenda Constitucional 95/21016 (fixando por duas décadas o teto de gastos em áreas como saúde e educação), não apenas não apresentou qualquer propositura relacionada ao adensamento da EREER, como ainda eliminou pastas e reduziu investimentos fundamentais à manutenção da proposta. Conclui-se, assim, que mesmo não tendo sido oficialmente contestada como política pública ou suspensa pelo governo Temer, a falta de investimentos e a eliminação de pastas estratégicas fez com que no biênio final do período em estudo, a EREER sofresse o mesmo golpe abertamente desferido contra pretos, pobres, mulheres, população LGBTQIA+, indígenas e religiões de matriz africana.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Educação das relações étnico-raciais. Políticas educacionais. Governo Dilma - Temer.

SILVA, Cleidislene Conceição. **Education of ethnic-racial relations: advances and setbacks in the 2015-2018 period.** 104 f. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, University of Uberaba, 2021.

ABSTRACT

This study was developed in the line of research Educational Processes and its Foundations, of the Graduate Program in Education of Uniube, and integrates a broader research project entitled Education in Diversity for Citizenship, coordinated by Profa. Dra. Fernanda Telles Márques. In view of Law 10.639 / 2003, the present dissertation had the general objective of analyzing possible advances and setbacks in the implementation of public educational policies aimed at the education of ethnic-racial relations - EREER, in the period from 2015 to 2018. The specific objectives were: explain the proposal for the education of ethnic racial relations - EREER; contextualize the insertion of African and Afro-Brazilian history and culture in the basic education curriculum; contextualize the governments Dilma Rousseff and Michel Temer; identify legislation and educational policies related to the EREER in force from 2015 to 2018; analyze government actions in relation to these policies, identifying possible advances and / or setbacks. This is a bibliographic and documental research, developed in a qualitative approach. The concepts of race, ethnicity and ethnic, as well as specificities of racism in Brazil were addressed from classic studies developed by Giralda Seyferth (1995), Florestan Fernandes (1986, 1995) and Kabengele Munanga (1994, 2003, 2014). Public policies were thought from the perspective of Heloisa de Mattos Höfling (2001), and the education of / for ethnic-racial relations was discussed with an emphasis on the contributions of Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2010). As a result, we identified that the EREER is one of the fundamental measures to resolve the consequences of the enslavement of a people that, after centuries of exploitation, was abandoned by the State and had little chance to give their descendants a dignified life. We found that the largest number of projects and programs for the inclusion of the black population in Brazil, aimed at tackling educational inequalities, occurred under the government of Luís Inácio Lula da Silva, and that his successor, Dilma Rousseff, continued, to some extent, to this legacy. The documentary research showed that, with the interruption of Dilma's second term, which took place in 2016 in the midst of a turbulent process, the government of the former vice-president, Michel Temer, represented a setback in relation to the topic at hand. With a team mostly composed of white men, without the black and female representation before, such a government, which will always be remembered by Constitutional Amendment 95/2016 (setting the spending ceiling in areas such as health and education for two decades), not only it did not present any proposal related to the densification of EREER, as it also eliminated portfolios and reduced fundamental investments to maintain the proposal. It is concluded, therefore, that even though it was not officially challenged as a public policy or suspended by the Temer government, the lack of investments and the elimination of strategic portfolios meant that EREER suffered the same blow openly in the final biennium of the study period. against blacks, the poor, women, LGBTQIA+, indigenous people and religions of African origin.

Keywords: Law 10.639 / 2003. Ethnic-racial education. Educational policies. Government Dilma - Temer.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI/IBOPE	Conferência Nacional da Indústria – Avaliação do Governo
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
DIESSE	Departamento Interestadual de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas
EC	Emenda Constitucional
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MMIRDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade e dos Direitos Humanos
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização não governamental
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por amostra de domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partidos dos Trabalhadores
PVNC	Pré-Vestibular para Negros Carentes
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial.
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SNE	Sistema Nacional de Educação
TEM	Teatro Experimental do negro
UHC	União dos Homens de Cor

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais	85
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – SciELO (2015-2020)	19
Tabela 2 – BDTD (2015-2020)	21

SUMÁRIO

PREÂMBULO	14
INTRODUÇÃO	15
1 A DIMENSÃO HISTÓRICA DA PRESENÇA DO POVO NEGRO NO BRASIL – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	25
1.1 VIVENCIANDO OS RESQUÍCIOS DE UM POVO ESCRAVIZADO - ASPECTOS CONCEITUAIS	25
1.1.1 De raça a etnia: aspectos históricos e políticos.....	26
1.1.2 A adoção da perspectiva étnico-racial	34
1.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HISTÓRICO E SOCIAL DO POVO NEGRO	35
1.2.1 O Movimento Negro e a inserção da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no currículo da Educação Básica.....	47
2 DO GOVERNO DILMA-TEMER AO GOVERNO TEMER	59
2.1 O GOVERNO DE DILMA ROUSSEFF	59
2.1.1 O primeiro mandato e o legado de Lula para a Educação	61
2.1.2 Reeleição e segundo mandato: a “Pátria Educadora”	67
2.1.3 Da crise ao Golpe de 2016.....	70
2.2 O GOVERNO MICHEL TEMER E SUA POLÍTICA EDUCACIONAL	75
3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PERÍODO EM ESTUDO	81
3.1 A EREER NO PERÍODO 2015-2018: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	81
3.2 O LUGAR DA EREER EM TEMPOS DE VISIBILIDADE DA QUESTÃO NEGRA	87
3.3 O NÃO-LUGAR DA EREER EM UM GOVERNO DE/PARA HOMENS BRANCOS	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

PREÂMBULO

Sou Assistente Social, mulher negra e mãe de Maria Júlia de Moura Peixoto, 16 anos. e Arthur Henrique de Moura Peixoto, seis anos; convivente há 19 anos com Gerson Peixoto Filho. Acredito que a escolha da minha graduação diz muito sobre mim: sempre quis ser instrumento de emancipação e intervenção nas mazelas que a vida impõe diariamente às camadas mais pobres da sociedade.

A educação, para mim, sempre foi uma semente; e é através dela que se abre um leque de possibilidades. Desta forma, deste a graduação pesquiso temas que estão diretamente ligados à educação.

Em minha graduação, escrevi sobre “A importância da participação dos pais na educação dos filhos”. Na pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Social: Políticas Públicas, Rede e Defesa de Direitos, optei por desenvolver o tema “Política Pública da Educação e Diversidade Cultural”. Na segunda pós-graduação, em Educação à Distância, o tema escolhido foi “A tecnologia no processo educacional do Serviço Social: as percepções entre alunos da Instituição do Polo de Ituiutaba-MG”. Na terceira especialização, em Educação de Jovens, Adultos e Juventude, a pesquisa que desenvolvi foi sobre a importância dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia, inseridos no espaço escolar: “Perspectivas, contribuições e intervenções no âmbito da Educação”.

Enfim, as questões sociais e a educação, para mim estão atreladas. Entendo que somente através de uma educação emancipatória é possível se minimizar as questões sociais, razão pela qual ocupei uma cadeira no Legislativo no pleito de 2017-2020, na Câmara Municipal de Ituiutaba-MG, com o *slogan* “Cleidislene do Social”.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, no primeiro momento, pensei em investigar a inserção do profissional de Serviço Social na escola, mas houve mudança do tema depois do veto presidencial integral ao PL 3688/00, que tornaria obrigatória a atuação do assistente social e do psicólogo nas escolas públicas.

Então, juntamente com minha orientadora, pensamos no tema “a educação das relações étnico-raciais”, sendo que o interesse pela temática se deu a partir de disciplinas do curso de mestrado ministradas pela profa. Dra. Fernanda Telles e o prof. Dr. Tiago Zanquêta. Tais disciplinas suscitaram indagações e inquietações, como “o que se tem feito, na educação escolar, para minimizar o preconceito racial no Brasil?”, “quais os marcos importantes dessa política pública, seus avanços e retrocessos?”.

Partindo da premissa de que o preconceito e a discriminação étnico-racial dele resultante são problemas graves, que fomentam a exclusão social ao também ocasionarem desigualdades educacionais, a presente pesquisa se deu com a intenção de dar destaque à importância da Lei 10.639/2003, o que implica em reconhecer suas contribuições como potencial instrumento para a construção de uma nova ordem societária, livre de preconceitos e estereótipos.

INTRODUÇÃO

No início do século XXI, enquanto o Brasil avançava em políticas para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, as condições de existência da população negra tornaram-se objeto de discussão. Foi quando se reconheceu a necessidade e o dever democrático de se fomentar, via educação escolar, um processo de ressignificação da participação do povo negro na construção do país, o que resultou na Lei 10.639/2003, que atendendo ao preceito legal da educação como um direito social e incluindo neste o direito à diferença¹, alterou a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Pesquisas realizadas por Lourdes Bandeira e Anália Soria Batista (2012), ressaltam que o ponto em comum de todas as formas de preconceito é a diferença, e é neste espaço que surgem as inquietações e as diferentes formas de violência. Segundo Vera Candau (2011), ainda que a escola seja um lugar favorável ao desenvolvimento de diferentes campos do saber e para a formação dos sujeitos, em seu interior, não são raras situações em que manifestações de racismo, historicamente construídas e impregnadas na cultura brasileira, aparecem de forma naturalizada. Para a autora, é no âmbito da educação que as diferenças se explicitam com força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar (CANDAU, 2011).

As ações propostas no âmbito escolar voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo de trabalhar as diferentes formas de preconceito acerca da raça, cor e etnia. Importante destacar que os conceitos de raça e etnia, não são sinônimos, mas complementares, onde ocorre por meio do fenótipo, pessoas e grupos inferiorizados, em virtude de suas tradições, culturas e costumes. A sanção da Lei significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico.

Neste cenário, a educação escolar tem um papel extremamente importante no combate ao preconceito racial, desmistificando a negação da existência do racismo no Brasil e rompendo o silenciamento que paira nas instituições educacionais. Para autores como Kabengele Munanga (2003), a ideia de que vivemos em uma democracia racial² parte do pressuposto de que somos mestiços, razão pela qual muitos acreditam que teríamos superado o racismo, que este seria algo que ocorreu no passado.

¹ A ideia de "direito à diferença" será explorada no capítulo 1.

² Democracia racial é um termo que nega a existência do racismo no Brasil, como será discutido mais adiante.

A instituição escolar é o ambiente capaz de desconstruir preconceitos e estereótipos. É nesse contexto que a lei 10.639/2003 pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa, com potencial para contribuir para a superação das desigualdades historicamente construídas como se fundadas na diferença étnico-racial. Evitando que estereótipos se perpetuem, essa lei tem o compromisso ético em atuar frente ao preconceito racial na defesa intransigente dos direitos do cidadão e nas diferentes etnias, como indica o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³ (BRASIL, 1998).

Pela perspectiva de Paulo Freire (2007, 1993), a escola tem um papel social de formação que perpassa não apenas o acesso aos conteúdos escolares, que devem ser críticos, mas sobretudo, pela formação humanista.

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos [...]. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela [...]. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1993, p.33).

A formação humanista – que é ética na visão de Freire –, também tem uma dimensão política por ser crítica e conscientizadora. Nesse sentido, ensina o autor, uma vez se reconhecendo como prática política, a prática educativa deixa de se “aprissonar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”, reconhecendo-se como “tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização” (FREIRE, 1993, p.28). É pela perspectiva dessa formação humanista que se pode tratar o racismo como uma problemática ético-político.

O racismo no Brasil, enquanto uma construção sócio-histórica, traz consigo o preconceito e a discriminação étnico-racial, acarretando muitos prejuízos à população negra: violência, opressão, humilhação, e seus mecanismos de exploração e dominação. O racismo se multiplica ideologicamente há séculos, nutrido por ambições políticas, que se justificam, não raro, em nome da ciência e até mesmo da religião. Infelizmente, o imaginário formado sobre o negro durante o processo de conquista de povos não-europeus através do cristianismo, reforçado, depois, pelo darwinismo social e sua leitura equivocada da obra “Evolução das

³ Dentre os objetivos dos PCNs estão “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1998).

espécies”, ainda atinge as pessoas negras, independente de classe social ou da região onde residem. Nas periferias, entretanto, esses prejuízos se intensificam, fazendo-se presentes cotidianamente.

Ravanello (2010) demonstra que a população negra ainda continua no patamar de inferioridade, ainda que com algumas melhoras na qualidade de vida, e que mulheres negras têm frequentado mais as escolas em relação aos homens. Para ele, as diferentes posições na ocupação sinalizam os indicadores de classe e ascensão social do indivíduo.

O combate ao racismo no Brasil precisa ser pensado de forma estratégica, sistemática e eficaz. A escravidão como marco histórico definiu o sistema sociopolítico e econômico do período colonial e influenciou a constituição do capitalismo brasileiro. Após 131 anos de abolição, múltiplas expressões das desigualdades sociais originadas da escravidão ainda se fazem presentes. Dados de uma pesquisa realizada em 2013 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA indicam que os negros⁴ predominam entre os que trabalham em condições precárias, recebem os piores salários e são os que mais ocupam habitações irregulares e insalubres⁵, ao mesmo tempo em que constituem a maior parte da população brasileira.

Segundo Maria Luíza Tucci Carneiro (2003, p. 62), “o racismo pode atingir diferentes graus de intensidade: vai de um simples pensamento até os casos mais extremos, de agressão física”. Assim, o preconceito contra os negros e seus descendentes gera antipatia, chegando ao extremo de haver violência concreta. Diariamente, pode-se aferir essa intolerância a partir das notícias veiculadas nos jornais e outras mídias brasileiras, que demonstram a existência de racismo entre os brasileiros. O racismo estrutural⁶, que perpassa o contexto de geração a geração, ao mesmo tempo que impede o Estado brasileiro de reconhecer e enfrentar esse massacre, incute obstáculos para realizar definitivamente uma restauração histórica das atrocidades cometidas contra a população negra no Brasil.

⁴ A população negra é composta por pretos e pardos. Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/populacao-negra-no-brasil.htm>.

⁵ Fonte: Retratos das desigualdades de gênero e raça, com base nos dados da Pnad (vários anos). Elaboração do Ninsoc/Disoc/Ipea. Nota: 1 Extremamente pobres – renda domiciliar per capita de até R\$ 79,12; pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 79,12 e menor que R\$ 158,24; vulneráveis renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 158,24 e menor que R\$ 678,00; não pobres renda domiciliar *per capita* maior ou igual a R\$ 678,00 (um salário-mínimo de 2013). Situação de pobreza calculada com base no rendimento mensal domiciliar per capita deflacionado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), período de referência set./2013.

⁶ “O racismo estrutural envolve a reprodução de um conjunto de práticas discriminatórias pelas quais se garante que um grupo étnico-racial goze de privilégios em detrimento de outros. No caso do Brasil, país do continente americano que por mais tempo resistiu a abolir a escravidão [...], o racismo estrutural aparece bem conjugado à violência simbólica” (MÁRQUES, no prelo).

Posto isso, em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas, seguida do Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, e da Resolução CNE/CP 01/2004, que detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei.

Estes documentos, explica Nilma Lino Gomes (2011, p. 1), constituem em

Um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

Nesse contexto, prossegue a pesquisadora, foi aprovado no ano de 2009 o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contribuindo para colocar em prática “ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país” (GOMES, 2011, p. 1).

Isso posto, considerando que as políticas públicas podem ser entendidas como o “Estado em ação” (HÖFLING, 2001), nos interessa verificar possíveis oscilações ocorridas na execução das políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais – ERER, no período 2015-2018, contemplando os dois anos do segundo governo Dilma Rousseff e os dois anos do governo interino de Michel Temer. Nossa hipótese é que o golpe⁷ parlamentar de 2016 não apenas desacelerou políticas em curso como também representou o início de um processo de desmantelamento contra o qual cabe resistir.

Assim, a pesquisa assume como objetivo geral analisar possíveis avanços e/ou retrocessos na implementação de políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais – ERER, no período 2015-2018. Os objetivos específicos são: explicar a proposta da educação das relações étnico-raciais; contextualizar a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica; contextualizar os governos Dilma Rousseff - Michel Temer; identificar legislação e políticas educacionais relacionadas à ERER vigentes

⁷ Comungamos do entendimento do cientista político, coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Democracia e Desigualdades (UnB) e pesquisador do CNPq, Luís Felipe Miguel (2019), para quem a destituição da presidenta se deu sem que ficasse demonstrado crime de responsabilidade, caracterizando, assim, uma situação de golpe.

do período 2015-2018; analisar ações dos governos em relação a essas políticas, identificando eventuais avanços e/ou retrocessos.

Para alcançar os objetivos traçados, optou-se por uma investigação em abordagem qualitativa, recorrendo-se às pesquisas bibliográfico-documental.

Iniciamos com um mapeamento do estado do conhecimento realizado nas bases de dados SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Os descritores utilizados foram “Educação *das* relações étnico-raciais”, “Educação *para as* relações étnico-raciais”, “política(s) pública(s)”, “[Governo]Dilma Rousseff”, “[Governo]Michel Temer”. Os filtros foram: produções em português, do período 2015- 2020.

As buscas evidenciaram a falta de trabalhos nos quais a EREER seja diretamente relacionada aos dois governos em questão. Se, por um lado, esse dado é indicativo de certo ineditismo no que está sendo proposto, por outro lado, nos exigiu um maior esforço na busca por material.

A primeira base de dados consultada foi a SciELO, cujos resultados se encontram na tabela que segue:

Tabela 1 – SciELO (2015-2020)

		Política(s) Pública(s)	Dilma Rousseff	Michel Temer
Educação das relações étnico-raciais	11	4	0	0
Educação para as relações étnico-raciais	5	1	0	0
Totais	16	5	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Ao pesquisar o descritor primário “Educação *das* relações étnico-raciais”, localizamos na base de dados 11 artigos, publicados entre 2015 e 2020. Colocando em cruzamento com o primeiro descritor secundário, “Política(s) Pública(s)”, encontramos cinco resultados.

Dois destes artigos têm relação com a área da Saúde. São eles: *Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de Rosana Batista Monteiro (2016), e *A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde*, de Rebecca Alethéia Ribeiro Santana e outros (2019).

O terceiro artigo, de Marcus Vinícius Fonseca e Laura Fernanda Rodrigues da Rocha (2019), se volta ao *Processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Nele, os autores apontam que as dificuldades de institucionalização da lei não se limitam à eventual resistência ou falta de interesse por parte

dos docentes. No caso estudado, chamou a atenção dos pesquisadores a ausência do tema nos PDIs das instituições que compõem a educação profissional e tecnológica, o que indica que, mesmo decorrido tanto tempo de sua promulgação, a institucionalização da lei ainda está por ser feita, sendo longo o caminho a ser percorrido.

No texto *Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica*, de 2018, Débora Cristina de Araújo apresenta um interessante trabalho envolvendo cultura, estética e história africanas, que foi realizado por ela na disciplina de língua portuguesa junto a turmas de 6º ano do ensino fundamental. Em seu artigo, a pesquisadora revisita os marcos legais sobre a EREER e convida a refletir criticamente sobre os “mecanismos pelos quais o racismo institucional e o eurocentrismo operam como manifestações da colonialidade nos tempos atuais” (ARAÚJO, 2018, p. 445). O racismo institucional da América Latina em geral, e do Brasil em particular, têm uma origem histórica e isto remonta à colonização da América após 1492. Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007, p.93), os europeus, ao colonizarem a América, instituíram o racismo enquanto “pedra angular” de poder. Segundo ele, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”.

No artigo *Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares*, de 2018, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva apresenta um oportuno estudo do estado do conhecimento feito a partir de 38 artigos, sete teses e 51 dissertações da área da Educação, publicados entre 2003 e 2014, tendo a EREER como assunto mais amplo. Em sua pesquisa, a autora identificou o perfil do pesquisador da temática, bem como a diversidade dos temas implicados, tais como:

culturas silenciadas ou “simplificadas” no currículo escolar; representações de raça - negros, brancos; representações de gênero e de branquitude, negritude; experiências de racismo, autodeclaração a respeito de raça/cor, em anos iniciais de escolarização; preconceitos em livros didáticos: persistência de representação estereotipada de negros; desempenho escolar: comparação entre negros e brancos; escola reprodutora, fomentadora de valores (SILVA, 2018, p.139).

Assim como encontrado por Silva (2018) em sua ampla pesquisa, nosso mapeamento também identificou a diversidade de temas que despertam o interesse daqueles que se voltam ao estudo da EREER.

Prosseguimos o mapeamento, dessa vez alterando o descritor para “Educação *para as* relações étnico-raciais”. Em resultado, surgiram cinco trabalhos que não tinham aparecido na busca anterior, sendo que a maior parte deles tem a formação docente como questão central.

Colocando os achados em cruzamento com o descritor “política(s) pública(s)”, resultou uma única produção, o artigo *História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil*.

Nessa publicação, que data de 2016, as autoras Claudilene Silva e Eliete Santiago discutem “a institucionalização da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, compreendida como política curricular de promoção da igualdade racial e como referencial na luta por uma educação antirracista no Brasil” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 53). As pesquisadoras destacam que, enquanto política curricular, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana coloca em questão tanto o modelo único de escola quanto a hierarquização dos conhecimentos curriculares em seu interior.

Ao se observar a tabela 1, pode-se constatar que, ao iniciar os cruzamentos entre descritores primários e secundários, o número de trabalhos sofreu grande redução. No caso dos descritores secundários mais diretamente relacionados à questão de pesquisa – que envolve os governos de Dilma Rousseff e de Michel Temer - não surgiram quaisquer resultados.

Passamos, então, à pesquisa nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Tabela 2 – BDTD (2015-2020)

		Política (s) Pública(s)	Dilma Rousseff	Michel Temer
Educação das relações étnico-raciais	101	18	0	0
Educação para as relações étnico-raciais	54	11	0	0
Totais	155	29	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Como se vê na tabela 2, na BDTD foi encontrado um grande número de trabalhos atendendo aos descritores “Educação *das* relações étnico raciais” e “Educação *para as* relações étnico-raciais”. Dos 155 trabalhos encontrados no total, 127 são dissertações de mestrado e 28 são teses de doutorado, que foram defendidas entre 2015 e 2020.

Colocando os dados obtidos em cruzamento com o primeiro descritor secundário, “política(s) pública(s)”, resultaram, ao todo, 29 trabalhos, sendo 13 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Observando-se os títulos, as palavras-chave e os resumos, constata-se que parte desses textos resulta de pesquisas nas quais se verificou a implementação da Lei 10.639/2003 em determinada realidade escolar, envolvendo práticas pedagógicas dela resultantes, como é o caso dos trabalhos: *Tensões nas aulas de matemática e contribuições*

para um currículo para a educação das relações étnico-raciais, defendido em 2019 por Fabiana Pereira de Oliveira; *Makena: a prática educativa de uma professora de música em Jabotão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais*, defendido em 2019 por Juliana de Lima Barros; *A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP*, defendido em 2018 por Daniele Galvani do Nascimento; *Ambiência de ensino e aprendizagem para educação de enfrentamento ao racismo: um estudo de caso na escola estadual Azarias Leite Bauru - São Paulo*, defendido em 2019 por Meiriane Jordão da Silva; *A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do Interior de São Paulo*, defendido por Elaine Aparecida Mani em 2018, entre outros.

O segundo grupo de trabalhos encontrados envolve o acompanhamento e análise da implementação da Lei nos currículos de determinada rede pública municipal ou estadual, como: *Gestão pública e política curricular: a materialidade da educação das relações étnico-raciais na educação básica do estado de Mato Grosso*, de Cândida Céspedes Ribeiro (2016); *Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, de Thaís Aline Laurentino Quintas de Barros (2019); e, *A implementação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos no município de Ribeirão Preto/SP*, de Sandra Maria Maciel Nunes (2018). Em alguns casos, esses trabalhos também exploraram as percepções de membros da comunidade sobre a temática, como em *Educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação, ensino e africanidades-Ilha Solteira/SP*, de Simone dos Santos Bonfim (2019); e *Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes*, de Thabyta Lopes Rego (2019).

Um terceiro grupo de trabalhos coloca em discussão questões referentes ao Programa Nacional do Livro Didático e/ou aos efeitos da Lei 10.639/2003 no mercado editorial, como fazem Thais Fernanda Leite Madeira em *Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial* (2016), e Ana Carolina Araújo de França em *As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático - PNL D 2015* (2017).

Identificamos, ainda, um quarto grupo de trabalhos nos quais a Educação das/para as relações étnico-raciais é discutida em franco diálogo com a questão dos Direitos Humanos. São eles: *Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos*

inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016, de Marcelo Elias de Oliveira (2018); *A educação em direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana*, de Julyanna de Oliveira Bezerra (2017); e *A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado*, de Heloísa Marinho Cunha (2017).

Ainda que a grande maioria dos trabalhos encontrados tenha reservado uma seção para a apresentação das lutas do Movimento Negro no processo que resultou na promulgação da Lei 10.639/2003, apenas uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado consideraram referido movimento como eixo central da análise. Na dissertação *Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014)*, defendida em 2019, Jefferson Pereira da Silva estabelece como objetivo

analisar as disputas, negociações e embates travados pelo Movimento Negro e o Estado brasileiro no espaço escolar, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, tendo como recorte a especificidade dos afrobrasileiros, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os anos de 1995 e 2014 (SILVA, 2019, p. 6).

Elegendo como objeto as dinâmicas e interações do Movimento Negro com o Estado e municípios, na tese de doutorado *Movimento Negro e mudança institucional no Brasil: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada (1995-2015)*, defendida em 2018, Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães analisa comparativamente a implementação da política de educação das relações étnico-raciais em três Belo Horizonte, Recife e Salvador, o que o leva a constatar que “as diferenças no desempenho das políticas variam conforme o tipo de política e o poder de agência do Movimento Negro local” (GUIMARÃES, 2018, p.10).

Depois de mapear brevemente o estado do conhecimento, alguns dos trabalhos encontrados foram incorporados ao nosso referencial. Este é o caso da tese de doutorado de Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães (2018), da dissertação de mestrado de Elaine Aparecida Mani (2018) e dos artigos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) e de Claudilene Silva e Eliete Santiago (2016).

Quanto às bases teóricas e conceituais pelas quais conduzimos nossas reflexões e análises, a Educação das/para as relações étnico-raciais foi discutida com ênfase nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2010), que se encontra também muito

representada na maioria dos trabalhos localizados nas bases de dados. Os conceitos de raça, etnia e etnicidade, assim como as especificidades do racismo no Brasil foram abordados a partir de estudos clássicos desenvolvidos por Giralda Seyferth (1995), Florestan Fernandes (1986, 1995) e Kabengele Munanga (1994, 2003, 2014); as políticas públicas foram pensadas a partir da perspectiva de Heloisa de Mattos Höfling (2001).

A dissertação se encontra organizada em três capítulos. No primeiro, adotamos uma perspectiva histórica para esclarecer os marcos conceituais e contextualizar a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Para tanto, discutimos as categorias raça, etnia e a adoção da perspectiva étnico-racial, e destacamos a luta do Movimento Negro no processo que resultou na promulgação da Lei nº 10.639/03.

No segundo capítulo, nos voltamos ao período em que nos interessa verificar a efetividade da implementação da EREER enquanto política pública. Assim, contextualizamos o governo Dilma Rousseff e sua política educacional considerando o legado do governo Lula, descrevemos a crise e o golpe parlamentar de 2016 e apresentamos os principais elementos que caracterizaram a política educacional de Michel Temer.

No terceiro capítulo, arrolamos leis e políticas públicas votadas à EREER que se encontravam vigentes no período 2015-2018. Na sequência, analisamos alterações na ênfase dada ou negada a essas políticas, bem como identificamos e discutimos seus eventuais avanços e/ou retrocessos.

1 A DIMENSÃO HISTÓRICA DA PRESENÇA DO POVO NEGRO NO BRASIL – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

A questão racial, de norte a sul do país, perpassa por uma questão cultural e naturalizada dos fatos, embora há de se considerar a monstruosidade da escravidão e seus resquícios. Tiago Zankêta de Souza (2012) tece críticas à naturalização da escravidão, elucida seus desdobramentos históricos e evidencia desafios dos dias atuais, como racismo e segregação. Segundo o autor, a “história da escravidão não pode ser explicada por uma visão simplista de um progresso contínuo da civilização, que induz à falsa erradicação da exploração do homem pelo homem” (idem, p.73). Vale lembrar que o Estado, por muito tempo, em nada contribuiu para minimizar os efeitos do racismo, impedindo a população negra de acesso a uma vida digna.

Através da educação a sociedade se transforma, possibilitando a valorização e ascensão social dos indivíduos, sendo o caminho mais assertivo, para combater o racismo e as diferentes formas de preconceito existentes na sociedade. Desta forma, o respeito ao seu semelhante, apreende através da forma que é construído o conhecimento, e a relação estabelecida entre os sujeitos.

1.1 VIVENCIANDO OS RESQUÍCIOS DE UM POVO ESCRAVIZADO – ASPECTOS CONCEITUAIS

Pesquisas como “*Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*”, de Carlos Hasenbalg (2005), e a “*A dimensão social das desigualdades*” do sociólogo Carlos Costa Ribeiro (2014) denunciam o caos que historicamente vivenciamos no Brasil em relação à desigualdade social. Hasenbalg (2005), por meio de suas pesquisas evidencia que raça, sendo atributo social e historicamente elaborado, funciona como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social.

O país contempla resquícios de um povo injustiçado, violentado e sem direitos que, ao nascer, já estava condenado, por trazer em sua pele a cor preta. Foram três séculos de escravidão, e, deste então, segmentos da sociedade e do governo vêm se mantendo em silêncio em torno dos absurdos ocorridos, como se os problemas sociais da população negra tivessem emergido de forma natural.

A história do negro no Brasil após a abolição é uma trilha do caminho da favela para a rua e a exclusão. Contemporaneamente, estes povos ainda vivenciam a discriminação de

diferentes formas, seja no campo ocupacional ou na diferença salarial e em demais setores, e vale destacar que essa diferença ainda é mais acentuada para as mulheres negras.

Nesse sentido, Florestan Fernandes (1995, p.1) argumenta que

O racismo é essencialmente destrutivo em todas as suas modalidades concretas, seja no Brasil, EUA ou África do Sul. Jamais contaremos com uma democracia efetiva se não o eliminarmos. O negro ainda constitui o ponto central de referência de nossos atrasos e avanços históricos, a esperança maior na luta dos oprimidos pela criação de uma sociedade nova. Suavizar o racismo, qualificando-o de “cordial”, implica obscurecer sua natureza e a necessidade de destruí-lo com urgência.

O autor ressalta que o racismo existe inclusive do negro contra o próprio negro. Para ilustrar, vale a pena salientar aqui uma discussão que acalorou as redes sociais no dia 02/06/2020, onde o atual presidente da Fundação Zumbi dos Palmares, Sérgio Camargo, classificou o movimento negro como “escória maldita”, que abriga “vagabundos”.

Para Florestan Fernandes (1995), esta questão do racismo se estabelece no contexto sócio histórico que vivenciamos cotidianamente, deixando a situação do negro no Brasil desfavorável, culminando de um retrocesso secular.

Há de se dar ênfase a uma visão mais abrangente, como pesquisa realizada por Roger Bastide em 1951, que elucida preconceito, discriminação e segregação entre negros e mulatos entre São Paulo e o Sul do país. Outras pesquisas, entretanto, desmitificam o olhar singular e pessoal de Bastide, revelando a real situação de pobreza, calamidade e pauperização da população negra. Situação esta que, naquela ocasião, se tornava visível em dados da década de 50 apontados pelo IBGE nas cidades de São Paulo a Bahia.

A questão do negro no Brasil perpassa por uma questão cultural e educativa de amadurecimento em priorizar o reconhecimento dos efeitos e danos colaterais do racismo, que impede ao povo negro o acesso à assistência e a dignidade, e também de consciência de classe.

Posto isto, para compreender os conceitos implicados nesta dissertação, iniciamos com um breve estudo histórico dos usos das categorias raça, etnia e identidade étnico-racial.

1.1.1 De raça a etnia: aspectos históricos e políticos

Conforme visto na Introdução, nas últimas décadas pesquisadores e militantes empreendem grande luta na tentativa de diminuir o distanciamento instaurado entre brancos e negros, posicionando seus conhecimentos adquiridos, de que a única “raça” existente é a humana, e não os diferentes tipos que adotaram para separar e segregar os apresentados como

diferentes. As coisas, entretanto, nem sempre foram assim. Por muito tempo sustentou-se a existência de raças humanas – entendidas como subespécies do *H. sapiens*.

A antropóloga Giralda Seyferth (1995, p.175) esclarece que raça

é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios.

No século XIX, foi atribuído à espécie humana o conceito de raça entre os colonizadores e conquistados, nos atribuindo a justificativa de dominação, o que incansavelmente se propagou por toda a América e expandiu para o mundo a segregação das raças, o que naturalizou as relações coloniais. Kabengele Munanga (2003, p.1) explica que, “o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem”, ou seja, indicar uma pessoa que tenha ancestralidade e características físicas em comum.

O termo raça foi utilizado primeiramente pela zoologia e a botânica, tendo sido criado pelo sueco Carl Von Linné para classificar animais e vegetais. Na sequência, este termo viria a ser empregado para justificar desigualdades a partir das diferenças existentes entre os grupos humanos (MUNANGA, 2003).

Maria Clareth Gonçalves Reis (2011), elucida que os debates sobre a origem da Humanidade, feitos no século XIX, resultaram em duas versões, a monogenista e a poligenista. A primeira, explica a autora,

perdurou até a metade desse século e acreditava que a humanidade era una, isto é, surgira de um só núcleo de criação e dele se expandiu. Em contraposição, a segunda versão, poligenista, defendia a existência de vários núcleos de criação e que estes estariam relacionados às diferenças raciais observadas. Independentemente de uma análise mais aprofundada sobre essas teses, a verdade é que a segunda versão propiciou o avanço de uma interpretação biológica sobre os comportamentos humanos, sendo estes compreendidos a partir de leis biológicas e naturais (REIS, 2011, p. 1).

Na década de 1860, tais teorias já tinham total aceitação na Europa e nos Estados Unidos, não tardando para que chegassem também ao Brasil, principalmente por meio da escola que ficou conhecida como etnológica-biológica, que sustentava a inferioridade do negro e do indígena, tratados como sub-raças ou raças inferiores em relação aos brancos (REIS, 2011).

Usou-se a zoologia e a botânica, para legitimar o conceito de raça e posteriormente

utilizou-se nas relações entre as chamadas classes sociais de dominação e sujeição, entre a nobreza e a plebe.

A raça é originalmente, portanto, um conceito

de tipo biológico como base para classificações – considerando gêneros, espécies, raças, como unidades estáveis. Sua tipologia de raças humanas invoca uma hierarquia com os negros na base e os brancos no topo, e pressupõe que as diferenças mentais e culturais são produzidas pelas diferenças físicas (SEIFERTH, 1995, p. 176).

No século XIX, na Europa e nos Estados Unidos já haviam incorporado culturalmente as teorias raciais. É neste contexto que se subsidiou a teoria da inferioridade das raças indígenas, negra e no genótipo físico como espécies distintas.

Com a publicação de “A Origem das Espécies por meio da Seleção Natural” (1859), e, mais tarde, de “A Descendência do Homem e Seleção em Relação ao Sexo” (1871), ambos trabalhos de Charles Darwin, as teorias raciais partiram definitivamente rumo ao determinismo biológico. Desenvolvia-se, assim, o darwinismo social, pelo qual se postulava a superioridade dos mais aptos: dos povos ou nações destacados na competição vista como inerente ao progresso. Fruto da apropriação – e de uma leitura enviesada – das reflexões do naturalista inglês, o darwinismo social contribuiu para justificar o colonialismo em várias partes do mundo (MÁRQUES, 2019, p. 2).

Ricardo Ventura dos Santos e Marcos Chor Maio (2003) destacam que, em 1911, o governo brasileiro já anunciava ao mundo, através do médico e antropólogo João Baptista de Lacerda, que o Brasil caminhava para o branqueamento, através da mestiçagem e da “seleção natural e do cruzamento preferencial de negros e mestiços com brancos”. Os autores esclarecem que

No final do século XIX, no bojo das discussões sobre abolição da escravidão e sobre a disponibilidade de mão-de-obra, o governo brasileiro estava numa ativa campanha visando atrair migrantes europeus. Era um programa que visava também, a médio e a longo prazo, “melhorar” a composição racial do povo brasileiro, “branqueando” a nação através da mestiçagem nas gerações futuras (Skidmore 1993[1974]; Maio & Santos 1996; Stepan 1991). (SANTOS; MAIO, 2003, p.2)

Acreditava-se que em cem anos, que findaria no ano de 2010 e início do século XXI, não teríamos negros no Brasil. O eurocentrismo exerceu influência direta nos campos político, econômico, social e cultural, de muitos países, e, no Brasil, não fora diferente: a cor da pele foi um divisor d’água entre as chamadas raças. Apenas com o interveio da Lei nº 601

de 1850 (Lei de Terras), que ocasionou uma movimentação nos donos do poder da época entenderam que não era interessante a imigração naquele momento. Infelizmente o caminho da classificação e hierarquização direcionou o Brasil para o caminho da discriminação que resiste até os dias de hoje.

Somente no século XX, avançou-se de forma significativa na área da genética humana. Nesse sentido, Munanga (2014), explica que a genética de um mesmo povo pode ser encontrada em outros povos e que, em alguns casos, não há nenhum precedente dentro de uma mesma população. Desta forma, ficou evidenciado pelos estudiosos, que raça não é uma realidade biológica e nem científica.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas ganhou espaço no início do século XX. Na realidade, apesar de mascarada pelo crivo de uma pseudociência, a raciologia, mantinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, servindo para legitimar o sistema de dominação racial, sobre a variabilidade humana.

No Brasil, as teorias racistas foram bem aceitas por importantes teóricos brasileiros ainda do século XIX, como observa Reis (2011). A autora chama a atenção para o trabalho do médico legista, psiquiatra e antropólogo Nina Rodrigues, para quem a “mistura de raças” seria a causa de muitas mazelas do povo brasileiro, entre elas a criminalidade. Muito atuante na área da medicina legal, o pesquisador afirmou que características raciais herdadas por negros e mestiços é que provocavam determinados comportamentos sociais, devendo, por isso, ser levadas em conta tanto pelos legisladores, quanto pelas autoridades policiais.

Munanga (2003, p.20), afirma que “o conceito de raça tal como o empregamos, nada tem de biológico”. O autor ressalta que, embora parte da comunidade científica tenha deixado de lado a utilização desta categoria, na atualidade há diferentes formas de expressar o conceito de raça, pois este é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Existe ainda o uso do termo “raça” como indicativo das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Para o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (1999), cabe deixar claro que, o conceito de raça,

não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo determinado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais

negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p.9).

Portanto, demonstram os autores, é ideológico o processo que leva o termo raça a ser utilizado no sentido de justificar as diferenças fenotípicas entre seres humanos e demarcar relações de poder de um grupo sobre o outro.

Guimarães (1999, p.152) postula que “raça, além de ser uma categoria política, deve ser existente em um país como o Brasil, no sentido hierárquico e a ordem racial da sociedade”, sendo o “preconceito de cor” a expressão da resistência das classes dominantes brasileiras a se adequar à nova ordem competitiva no qual o valor de um homem dentro da sociedade pode ser associado à cor de sua pele e à sua condição financeira, de modo que, quanto menos a pessoa possui recursos financeiros e mais melanina presente em sua pele, mais afastada fica do acesso a bens e serviços.

Santos e Maio (2003) relembram que nos anos 50 Oracy Nogueira anunciava que “cor” significava mais que pigmentação, sendo algo que fundamentava todo o sistema de distinção no Brasil. Citado pelos autores, Simon Schwartzman ressalta a visão de Nogueira, na qual se distingue o preconceito de origem, que seria típico dos Estados Unidos, do preconceito de marca, atribuído à realidade brasileira. Para Schwartzman (1998, p. 84, *apud* SANTOS; MAIO, 2003, p, 22), a interpretação de Nogueira é que

Nos Estados Unidos o que define um ‘negro’ na sociedade segmentada é sua ascendência africana e escrava, sua origem, e não o fato de a pessoa ter pele mais ou menos escura. No Brasil, ao contrário, a cor da pele, mais do que sua origem, definiria as pessoas socialmente – e serviria de base para preconceitos e discriminações. Isto permitiria que as pessoas ‘passem’ com mais facilidade de uma categoria racial a outra e, ao mesmo tempo, reduziria a coesão e identidade interna dos grupos étnicos ou raciais.

No século XX, a associação da noção de raça ao ser humano passou a sofrer críticas contundentes, abrindo-se um novo leque conceitual, do qual fazem partes categorias como: “etnia”, “etnicidade”, “identidade étnica” e, mais recentemente, “identidade étnico-racial”.

A ideia de etnia difere de raça por ter relação com a cosmovisão e as dimensões socioculturais, histórica e psicológica de sujeitos que de alguma forma estão interligados, que se identificam e são identificados como membros de um mesmo grupo. Em termos teóricos, Márques (2019, p.3) esclarece que, autores renomados como

Giddens (1995) e Munanga (2003) comungam do entendimento de que, enquanto o conceito de raça remete mais diretamente a aspectos morfológicos, a categoria etnia é histórica, sociocultural e psicológica. Em princípio uma etnia, diz Munanga (*idem*, p.8), pode ser entendida como “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura”.

Um grupo étnico, segundo definição elaborada por Ellis Cashmore (2000, p. 196 *apud* GOMES, 2005, p.50), consiste em: “Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns”. Bobbio (1992, p. 449), por sua vez, ressalta que pode ser caracterizado como etnia “um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios”.

Segundo Gomes (2005), a palavra etnia ganhou destaque para conclamar os ditos diferentes povos, e desmistificar o signo impresso na população negra de raça, não através da biologia em si, mas sim por processos históricos e culturais. Contudo, enquanto alguns pesquisadores defendem que o termo raça deveria ser banido e substituído por etnia, outros ainda recorrem ao conceito na justificativa da realidade social e política, como uma categoria social de exclusão e dominação, considerando-se que a substituição não diminui em nada o racismo instituído no Brasil.

Pesquisadores como Nilma Lino Gomes (2005) utilizam em suas obras o termo “étnico-racial”, o que fazem para imprimir uma leitura contextualizada sob o prisma de todas as questões que emergem em torno da população negra, como será visto adiante.

Gomes (*idem*) destaca que os relatos os horrores causados durante a II Guerra Mundial levaram à reorganização das nações no mundo a fim de se evitar que novas atrocidades fossem cometidas, e então questiona o que teria sido feito após trezentos anos de escravidão, para sanar os abusos e atrocidades cometidas contra o povo negro. O contraponto central entre a Segunda Guerra e a escravidão, seria a cor da pele? Ou será que, parafraseando Maria Aparecida Silva Bento (2002), o Brasil estaria mesmo fadado ao “pacto narcísico da branquitude”⁸? Neste tipo de pacto, pessoas de cor de pele branca juntam-se no apoio e fortalecimento apenas daqueles com quem se assemelham. Como explica a autora, trata-se de “um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e interesses” (BENTO, 2002, p.105).

⁸ Pacto Narcísico da Branquitude, expressa a forma como o grupo hegemônico, independentemente de ideologia político-partidária, se acomoda à sociedade racista que forjou o Brasil (BENTO, 2002).

Para José Clayton Murilo Cavalcanti (2020, p.1).

Esta tentativa de manutenção de privilégio e não compartilhamento de poder da branquitude demonstra, no fim das contas, que a luta antirracista tem surtido efeitos, já que o rompimento com a lógica do negro subserviente movimenta a branquitude de tal forma que a sua responsividade é imediata. Ora, se o antirracismo tem desencadeado tamanha reatividade na branquitude, tensionando seu pacto narcísico, a luta antirracista precisa seguir rompendo espaços, conquistando direitos e ensinando, já que a educação é uma prática libertadora e a liberdade é uma luta constante.

Alianças, pactos e contratos, fazem com que sujeitos se juntem a outros com quem, mesmo que de forma inconsciente, têm interesses e pensamentos em comum. Da mesma forma, fomentam a rejeição a determinados grupos cujos interesses e estilos de vida são diferentes, o que remete ao medo de perda de privilégios. Segundo Bento (2002, p. 57), esse medo “acompanha a história do nosso país, e se intensifica quando o negro muda de lugar, aproximando-se do branco nos espaços de poder”.

Estudiosos como o professor de antropologia da Universidade de São Paulo Kabengele Munanga, insistem no uso do termo “raça” na tentativa de colaborar para minimizar os ranços da escravidão e as imagens que construímos em ser negro ou branco neste país. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 48), observa que “outros estudiosos aprofundam ainda mais e usam o termo raça social, principalmente os sociólogos”, o que fazem ressaltando que a raça não corresponde a nenhuma realidade natural. A pesquisadora explica que, por essa perspectiva,

trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2005. 47)

Em complemento, Munanga (2003), registra sua oposição à mera substituição de um termo (raça) por outro (etnia), o que faz ponderando que.

Alguns, fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destruí a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo (MUNANGA, 2003, p.12)

Para o autor, a igualdade supõe o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura. Infelizmente ainda se perpetua o preconceito e a discriminação, o racismo de ontem é o mesmo de hoje, perpassando pelas mesmas vítimas de outrora, regido sob a ótica da ideologia da cor da pele. Os termos mudam, mas o patamar de exclusão da minoria ainda cresce assustadoramente.

Ainda de acordo com Munanga (1994), a identidade de cada grupo carrega aspectos culturais e defesas próprias à unidade do grupo, que se assemelha, seja por interesse econômico, político, ideológico, psicológico etc. Portanto, como diz Gomes (2005, p. 41) “a identidade não se prende apenas ao aspecto cultural, mas também aos níveis sociopolítico e histórico de acordo com cada sociedade”.

De forma complementar, a antropóloga Silvia Novaes (1993) observa que a ênfase na identidade resulta também na diferença, porém em um dado momento há uma conjunção de um único pensamento. Ela ainda afirma que a semelhança e a diferença de pensamentos entre os participantes de cada grupo, propiciam uma articulação entre poder e cultura, resgatando sua autonomia e reafirmando a diferença entre si. Nesse sentido, complementa Gomes (2005, p.42):

o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento. Ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro.

Reconhecer-se numa identidade supõe uma aspiração de sentimentos próprios que entram em conexão com o grupo de pertencimento, à construção da identidade negra, que é histórica e cultural, o que implica em um olhar de si mesmo a partir da relação com o outro.

Este processo, em sua amplitude, sugere a construção da identidade negra no Brasil uma dimensão, política, social e plural, buscando emitir a comunidade negra a:

Tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994, p. 187).

Dentro deste contexto, ainda há pesquisadores e membros do segmento presos nas malhas do mito da democracia racial⁹, cuja superação envolve um processo de luta contínuo, que passa pela educação e que deve resultar, ao final, na inclusão social dos diferentes atores, respeitando-se as diferenças que os caracterizam.

1.1.2 A adoção da perspectiva étnico-racial

Como visto, com o desenvolvimento de campos do conhecimento como a biologia molecular e a genética, o uso do conceito de raça sofreu questionamentos também no campo científico, emergindo, em seu lugar, o amplo emprego da categoria etnia.

O termo etnia ganhou força para se referir aos povos identificados como “diferentes” devido a seus costumes, tradições e visão de mundo como ciganos, judeus, indígenas, negros entre outros. Desta forma, o que passou a ser enfatizado foi o entendimento de que os diferentes grupos humanos não são constituídos devido somente a características biológicas herdadas dos seus pais e ancestrais, mas também por processos históricos e culturais peculiares, dos quais resultam identidades coletivas (MÁRQUES, 2019).

Segundo Novaes (1993), diferentes grupos antes segregados tiveram maior visibilidade no Brasil a partir da década de 80, juntamente com a reabertura política e a reflexão sobre a construção da identidade, a qual, por sua vez, possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas. Desta forma, a ênfase na identidade resulta no diferente.

O grupo étnico é um fenômeno cultural, embora, ao usarmos o termo raça, no Brasil, ainda nos estejamos lidando com resquícios da escravização de um povo, que foi historicamente sujeitado a todos os tipos de violência e discriminações.

Embora alguns partam da negação, como se pudessem fugir de sua ancestralidade e do que foi e é ser negro em nosso país,

a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 171).

Nesse sentido, raça e etnia se fundem no contexto social brasileiro. Ambos são carregados de tensões, adversidades e conflitos. Neste trabalho, a adoção da perspectiva

⁹ Segundo Maria Aparecida Silva Bento Teixeira (1992, p. 21), o mito da democracia racial se afirma “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Conforme essa autora, neste modelo de preconceito causa a discriminação.

étnico-racial se dá em reconhecimento ao fato de que a discriminação racial presente na sociedade brasileira envolve tanto o preconceito à cultura do povo negro quanto a associação de traços e a atribuição de valoração negativa a características físicas e comportamentais deste povo, assentadas em sua cultura. Nos dizeres de Gomes (2011), mantemos o termo raça por entender que o racismo não se dá “apenas em razão dos aspectos culturais presentes na história e na vida dos descendentes de africanos, no Brasil e na diáspora, mas também graças à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal desses sujeitos” (GOMES, 2011, p. 1).

Segundo dados do IBGE publicados em 2019, a população negra é a principal vítima de homicídio no Brasil. Entre os anos de 2012 e 2017 foram registradas 255 mil mortes de negros por assassinato. O povo negro é o mais vitimizado por casos de homicídio, assim como, nas instituições carcerárias, predominam negros em cumprimento de penas. Os negros também possuem os piores índices de escolaridade, sendo, ainda, os que mais sofrem com o desemprego e que vivem em maior número situações calamitosas e sub-humanas.

Toda essa conjuntura implica na resistência da população negra, em lutar e acreditar em condições melhores para os seus descendentes, por isso no Brasil a adoção da questão étnico racial da população negra, emerge de situações vivenciadas de discriminação e racismo, julgamentos pela cor da pele e a aparência física. Apelidos e piadas afetam o indivíduo e evidenciam o quanto o racismo está associado à escravidão.

A conjugação dos termos raça e etnia reforça a questão identitária. O sentido biológico do termo raça está passando por ressignificações, promovidas por meio do movimento negro e também de contribuições das ciências sociais. Utiliza-se este termo de forma estratégica, na tentativa de valorizar o legado deixado pelos africanos e de denunciar relações sociais viciosas, desvelando o quanto, no Brasil, o aspecto físico, o formato do nariz e da boca, a cor da pele, o tipo de cabelo, ainda exercem ascendência e interferem na direção que os sujeitos podem ou devem seguir dentro da sociedade.

1.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HISTÓRICO E SOCIAL DO POVO NEGRO

A denúncia feita pelo povo negro em referência a um passado repleto de violência e a um presente pautado por violações de direitos e exploração envolve, no campo da educação, o

clamor por educação de qualidade e a elaboração de dispositivos que resultem em igualdade material, não apenas formal.

Para elucidar tal fato, podemos destacar os poucos registros dos anos 20, 30, 50 que denotam o silêncio do Estado e a falta de políticas públicas educacionais para com esta população. Ainda hoje, em pleno século XXI, as desigualdades se intensificam entre brancos e negros, o que se deve a fatos ocorridos no passado, de exclusão e abandono.

Por muito tempo a população negra não teve acesso à escola, e quando passou a ter tal “privilégio”, a escola cumpria principalmente uma função de vigilância e repressão.

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, p. 25) recorrem a pesquisadores da história da educação para demonstrar que, na oportunidade que se tinha acesso à educação nas escolas jesuíticas,

as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (Ferreira & Bittar, 2000). (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135)

De forma não muito diferente, ainda que houvessem pontuais exceções, a educação realizada a cargo do Estado era em princípio ofertada a uma população livre, não se destinando às crianças escravas. Mais tarde, pequena parte das crianças beneficiadas com a Lei do Ventre Livre, de 1871, teve, no “ensino profissionalizante, oferecido em oficinas e escolas tanto privadas quanto de cunho religioso, sua possibilidade de educação formal. Educação esta para a obediência e para a realização, dócil e barata, de algum ofício manual” (MÁRQUES, 2011, p. 799).

Assim, ainda que a Lei do Ventre Livre tenha possibilitado que, a partir de 1872, as crianças nascidas de mulheres escravizadas no Brasil fossem consideradas como livres - ou seja, que a próxima geração seria liberta da escravidão - na prática, as crianças permaneciam em poder dos senhores de suas mães, que os criavam até a idade de oito anos. Após essa idade os senhores poderiam solicitar uma indenização ao governo ou então utilizar seus serviços até a idade de 21 anos, e é evidente que seus pais não participavam desta decisão e sim os senhores tidos como donos de escravos e homens que representavam a Lei, zelando pelo bem-estar dos menores, pois seus pais não tinham bens, logo não tinham condições de zelar e educar os mesmos (MÁRQUES, 2011; FONSECA, 2000).

Nesse mesmo contexto, pesquisas de Fonseca (2000) e de Gonçalves e Silva (2000) destacam a existência de documentos que apontam que as meninas menores eram entregues

ao serviço doméstico, quando tuteladas, o que leva à conclusão de que, ao deixar essas crianças negras e livres em poder dos senhores, o que se fez foi condená-las ao tratamento (e à educação) que eram reservados aos escravos: a uma “educação que se guiava pelo chicote” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

Vê-se, assim, que a Lei do Ventre Livre, que foi criada com o intuito de proteger e resguardar os filhos das escravas, acabou se tornando uma armadilha, distanciando ainda mais o povo negro de seus direitos, retirando os menores de seus pais, da sua cultura, e do convívio social e familiar.

Gonçalves e Silva (2000), apontam que após a Lei do Ventre Livre, crianças pardas e negras foram negligenciadas e desamparadas.

Um decreto de Leônicio de Carvalho, datado de 1878, criou os cursos noturnos estabelecendo como público alvo livres e libertos, ficando o acesso vetado a escravos. Somente em abril do ano seguinte tal veto foi derrubado, de modo que algumas províncias passaram a permitir que escravos tivessem acesso à escola noturna. Peres (1995, p.101) nos relata que na Escola de São Pedro, estabelecida no Rio Grande do Sul, vetava completamente o acesso à escola de negros, fossem eles escravos ou libertos.

Gonçalves e Silva (2000) ponderam que o Estado não foi o único provedor de escolas noturnas; surgiram ainda as instituições particulares, originadas de associações de caráter literário e político, que buscaram “aliciar os negros em prol da causa abolicionista e republicana” (idem, p. 136).

O surgimento da escola em período noturno, no século XIX, denuncia o processo excludente a que a população negra foi submetida durante anos, arraigado à metodologia da segregação das classes. Mesmo que legalmente houvesse uma reforma de ensino, preferiu-se a exclusão de crianças escravizadas e as conhecidas como raças inferiores.

Os autores se apoiam em Peres (1995) para concluir que

Segundo a autora, “os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país” para atender os seguintes objetivos: o “da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho” (idem, p. 95). (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135)

Como parte desse processo, logo no início do século XX nos deparamos com as precárias condições de vida da população negra nas cidades, fruto da falta de um Estado capaz

de oportunizar, ao negro, o mínimo de dignidade. Faltavam políticas que estabelecessem a igualdade de condições, bem como mecanismos de inserção efetiva na sociedade moderna.

Como destaca Márques (2011), na primeira metade do século XX, mantiveram-se práticas de educação *para e pelo* trabalho, destinadas especificamente às crianças pobres e negras. Desse modo, ficava evidenciado que o

funcionamento do sistema precisava ter garantida a reprodução de uma infância de “segunda categoria”, para a qual o treinamento e o ingresso nas responsabilidades e agruras do mundo adulto e do trabalho fosse valorizado como redenção das garras da miséria, da criminalidade e dos vícios que assombravam o imaginário dos que mais alto bradavam em nome da virtude. (MÁRQUES, 2011, p. 801)

A ineficiência do Estado como órgão de proteção básica, contribuiu para que crianças ficassem abandonadas à própria sorte, adultos, idosos e pessoas com deficiência ou enfermas fossem ignoradas. A falta de acesso a moradia e a políticas públicas, bem como o desemprego desse segmento tornaram-se chagas a aprofundar desigualdades, ficando a criança negra sujeita à ação de instituições tanto de reparação social quanto de repressão, como explica Adorno (1993). É a essa criança que se volta, primeiro, o imaginário sobre o termo “menor”, àquela que é

[...] procedente das classes populares, em situação de miséria absoluta, expulsa da escola desde a tenra idade, que faz da rua seu habitat e lugar privilegiado de reprodução cotidiana e imediata de sua existência. [...] A criança cuja existência social e pessoal é reduzida à condição de menoridade, passível, por conseguinte, da intervenção “saneadora” das instituições policiais de repressão e das instituições de assistência e reparação social (ADORNO, 1993, p. 183-184).

Um projeto político-ideológico estava sendo traçado, por mãos brancas, por meio de aportes legais que garantiam a manutenção dos *status quo*. A pele de cor preta era subterfugio suficiente para se garantir a perpetuação de graves iniquidades sociais.

Ou seja, a preocupação era moldar ao sistema servil e preparar os adultos para o trabalho. Indispensável a quem tivesse vontade de prosperar, a instrução era anunciada como algo que os retiravam da ociosidade, vício, delinquência etc., e a sua aceitação na sociedade, dependia da forma como se reagia aos moldes impostos ao trabalhador.

Ocorre que, já naquele momento, início do século XX, as organizações de resistência e apoio mútuo desempenhavam importante papel no seio da comunidade negra. Ficando conhecidas como entidades ou sociedades negras, organizadas na tentativa de suprir a

ineficiência do Estado, e em ação coletiva, vislumbraram por garantia de direitos e construir uma nova ordem societária em que houvesse o devido espaço para o povo negro. Dentre suas bandeiras de luta, destacava-se o direito à educação, como valorização da raça negra. Segundo Gonçalves (2000), com diferentes significações,

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337)

A citação permite perceber o quanto o mundo do trabalho para os negros, era restrito a pequenos espaços de perpetuação a servidão ao homem branco, é neste contexto que se fortalece a busca por emancipação e educação de qualidade, dentro do movimento negro, espaço de luta e conquistas que o povo negro obteve êxito no acesso a alfabetização escolar para adultos e crianças. Segundo Gonçalves (2000), “a escolarização enquanto promovida pelas associações negras não se dissociava dos serviços de assistência social”, juntas fortaleciam o povo negro ao saber, educação e cultura; a população negra, antes deixada à própria sorte, se incumbiu da tarefa de educar e escolarizar os seus descendentes entre si, ao mesmo tempo em que lutava por melhoras de condição social, econômica e garantia de direitos.

Goncalves e Silva (2000), nos citam que Antunes Cunha avaliara que o jornalismo negro, foi o real instrumento de luta dos afrodescendentes na primeira metade do século XX, tornado “fator importante na educação e desenvolvimento do povo negro” (CUNHA, 2000, *apud* GONÇALVES; SILVA 2000, p.140).

Os jornais locais enalteciam a data de nascimento e/ou morte de intelectuais negros, e sua bibliografia, a fim de destacar a necessidade e o valor da educação.

Publicaram-se artigos que combatiam o suposto lugar de inferioridade das mulheres negras no mundo do trabalho. Já era uma tentativa de romper com a seqüência: escrava, empregada doméstica. Menções à educação para mulheres se fazem nos anos 30, destacadamente em propagandas de cursos para aprender a costurar e datilografar. Uma das propagandas divulgada pelo Clarim d’Alvorada, referente a um curso de datilografia, dizia: “na vida ativa de nossos dias, mobilizando todos os seres capazes, não podia deixar (de fora) como elemento de primeiro plano, a mulher [...], principalmente aquela [que] pela instrução se tornou capaz para certos serviços como o homem”. Buscava-se convencer os pais das vantagens de uma educação moderna e, só por si, capaz de libertar suas filhas de uma situação de manifesta

inferioridade moral e material (idem, p. 5). (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.10).

Alguns militantes da época, acreditavam que a libertação trazida através da Lei de 1888 só se consolidaria através da alfabetização, enquanto outros não poupavam críticas, atribuindo a precária situação em que os negros viviam como sendo os próprios culpados pela má sorte. Através de jornais veiculados na época, a imprensa negra dirigia sua crítica não para a falta do Estado em estabelecer políticas públicas, de inclusão, mas sim para o “esmorecimento” da própria população negra, sendo uma estratégia para que os mesmos buscassem o acesso à educação como porta de entrada para uma mudança de paradigmas em relação ao contexto histórico da população negra, que oportunizasse aos mesmos sobressair da situação de clientelismo e vitimização do que lhe foi ofertado historicamente como condição de vida.

Com o objetivo de incentivar aos negros buscar os estudos como única forma de mudar a própria sorte e alcançar a verdadeira liberdade, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada na cidade de São Paulo em 1931, mostrava a seus membros que somente através do conhecimento haveria de fato oportunidade de crescimento pessoal, profissional e moral. Antes disso, publicações da época já chamavam a atenção para a importância da educação. Artigos como “Eduquemos nossas massas”, publicado no jornal Clarim da Alvorada em fevereiro de 1929, e “Educação”, do escritor africano Abantu Batho, publicado em maio de 1930, já versavam claramente sobre educação de negros e brancos, ressaltando os heróis negros do período da Abolição e da escravatura.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), em 1934 Raul Joviano do Amaral publicou um artigo no qual lançou críticas ao governo por não dar apoio material às entidades, e apresentou uma proposta com a perspectiva de agrupar, educar e orientar. A Frente tinha um projeto chamado “Liceu Palmares”, que envolvia vários níveis de ensino, do primário à escola de comércio, atendendo a alunos independentemente de cor e raça. Esse projeto foi apresentado por alunos negros com formação em escolas da elite Paulistana, mas não seguiu por falta de recursos e incentivos pelo Estado. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A Frente Negra, além de se preocupar com o ato de educar, englobando todos os aspectos teóricos e práticos, como processo de aprendizagem, ainda ofertava um curso de formação política, entendiam que sem essa construção de identidade e caracterização, não os tornaria conhecedores e críticos da situação que foram submetidos de abandono pela sociedade e Estado, durante séculos. Segundo Regina Pahim Pinto (1994), o curso ficou

conhecido por formação social, ministrava aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais e formação voltada para adultos.

Quanto mais informações reunimos, mais nos convencemos de que, respeitadas as diferenças regionais e até mesmo locais, a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.145).

Segundo Fernandes (1986), havia uma ideologia liberal, que sinalizava para uma igualdade de oportunidades, todos poderiam desfrutar. Porém, nos explica Gonçalves (2000), que alguns que participavam do movimento negro ainda mantinham a mentalidade de escravos; militantes mais arrojados os enfeitavam, procurando afastá-los do movimento.

Fernandes (1986), ainda nos sugere que esse modelo de comportamento desenvolvido pelos negros paulistas fora resultado de um processo de imitação por convivência com imigrantes europeus. O que encontra eco na pesquisa de Gonçalves e Silva (2000) que observam que o militante José Correia Leite, um dos expoentes do movimento negro brasileiro, chegou a questionar, em certa ocasião, se italianos podiam se promover a partir de seus próprios esforços, sem recorrer a “favores do Estado”, porque então os negros não o poderiam fazer o mesmo?

Fernandes (1986) destaca que o peso de séculos de escravidão tinha desfigurado a própria imagem dos negros, seu comportamento resultava de um processo de imitação por convivência com imigrantes europeus. A ausência de dispositivos psicossociais que ajudassem a integração dos negros resultou de um passado escravista, que perpetuou na alma do homem negro, livre e abandonado à própria sorte nas periferias das cidades brasileiras (FERNANDES, 1986; GONÇALVES, 1997). Isto posto, escancara o processo de dominação e colonização enfrentado pela população negra. Vale ressaltar que este processo se deu de diferentes formas, os enfrentamentos foram se diversificando e intensificando a luta diária.

Na avançar dos 30, o jornal Clarim d’Alvorada¹⁰ continuava manifestando sua posição de protesto contra o regime em vigor e a falta de direitos. Nem todos tinham a escolarização necessária, excluindo assim os negros, do movimento liderado por Abdias do Nascimento, o qual fez da educação uma das maiores bandeiras de luta em prol da raça negra.

¹⁰ Fundado pelos jovens militantes Jayme de Aguiar e Jose Correia Leite o jornal era editado na cidade de São Paulo e circulava em várias cidades do Brasil. (GONÇALVES; SILVA, 2000.)

De fato, o movimento negro contou com algumas lideranças importantes para o avanço nas políticas públicas e na busca incessante, pela promoção e igualdade racial entre todos os cidadãos brasileiros, dentre eles, ensina Petrônio Domingues (2007) “José Correia Leite, Francisco Lucrécio, Abdias do Nascimento, Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez” e etc. O movimento negro visa emancipar o indivíduo em sua totalidade, sanar as questões de preconceitos e discriminações raciais, que os “marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (idem, p. 102).

O movimento negro se consagra pela luta por um mundo mais igualitário entre brancos e negros; busca na “raça” e “identidade racial”¹¹ um conjunto de ações que visam a inclusão dos atores e uma nova ordem societária para a população negra, visto que após a abolição da escravatura e posteriormente a Proclamação da República, o sistema político vigente os deixou à própria sorte. Foi neste contexto que se criaram diferentes e diversos grupos, e o movimento negro, atraído por ex-escravos, libertos e seus descendentes que se encontravam marginalizados e sem atenção do poder público vigente, concomitantemente homens negros, através de impressos, expunha a falta de políticas, o descaso, e a vulnerabilidade do povo negro em relação a moradia, saneamento básico, educação, saúde e a falta de prover o próprio sustento.

No ano de 1936, a FNB tornou-se um partido político. Naquele momento, em que se dava a ascensão do nazifascismo em nível internacional, a tendência foi a adesão a um programa político-ideológico “autoritário e ultranacionalista”. Domingues (2007, p. 107), destaca que “o subtítulo do jornal *A Voz da Raça* também já era sintomático: “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileira) apenas no termo *Raça*”.

Na mesma época, prossegue o autor, surgiram diversos jornais que se tornaram

uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de "segregação racial" que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo. (DOMINGUES, 2007, p. 105)

¹¹ Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura.

Pode-se afirmar, como faz Domingues (2007, p. 106) que “na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país”, tendo desenvolvido um significativo trabalho político e ideológico. Um dos principais objetivos era a defesa de uma “Segunda Abolição”, pois a primeira (1888) havia deixado um legado de exclusão social e pobreza, sem oferecer aos libertos a condição de exercerem de forma plena e integrada a sua condição de cidadãos. Vale destacar a importância do papel da mulher na FNB, como um grupo organizado intitulado “Rosas Negras”, dedicavam a organizar bailes e festivais artísticos. (DOMINGUES, 2007).

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932)²⁵ e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. (DOMINGUES, 2007, p.107)

Também tivemos a UHC – União dos Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre. Cabe ressaltar que o momento era de vigência do Estado Novo (1937-1945), caracterizado por repressão política, contudo, com a queda da ditadura “Varguista”, a UHC ampliou seu leque em dez Estados Federativos com a finalidade de melhorar as questões econômicas e intelectuais dos negros em todo o território nacional, para obterem êxito na vida social e administrativa do país. Assim, sua atuação ficou marcada pelo expansionismo, debates, publicações, serviços de assistência médica e jurídica, alfabetização e atuação política, tanto no ativismo, como na vida pública, como no caso de José Bernardo da Silva, eleito deputado Federal por dois mandatos a partir de 1954” (DOMINGUES, 2007, p. 108-109).

Com o passar dos anos surgiram a União Cultural dos Homens de Cor (UCHC) e a União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC). Porém, com o golpe de 1964, e o regime da ditadura civil-militar, os negros passaram a ser acusados de estarem criando problemas que supostamente não existiam. Houve, então, uma disseminação dos pares, lançando-os no que Abdias do Nascimento (1982) identificou como sendo uma espécie de semiclandestinidadade, devido à violência ocorrida em todos os movimentos sociais oposicionistas, porém a UHC se manteve em meio a esse processo de luta e resistência.

Antes disso,

Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública.²⁹ Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p. 109)

O TEN foi um divisor de águas para o país, através de suas propostas propulsionou o movimento Internacional, para a luta de libertação nacional de países africanos, juntamente com o movimento UHC deram visibilidade na luta antirracista.

Na terceira fase do movimento negro organizado na República, tem-se a volta do movimento negro organizado e rearticulado. Domingues (2007) está entre os autores que identificam que esta fase teria como marco inicial o ano de 1978, estendendo-se até 2000.

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. (DOMINGUES, 2007, p. 123)

No plano interno, explica o autor, a Convergência Socialista - organização marxista de diretriz trotskista estava no cerne do Movimento Negro Unificado - MNU. Tal grupo entendia que a luta antirracista deveria estar atrelada à derrubada do capitalismo, que se alimentava e beneficiava-se com o racismo instituído. Apoiado por um grupo de militares negros na mesma organização, parte do movimento passou a identificar a luta do movimento negro com a luta revolucionária anticapitalista, em prol de uma sociedade justa e igualitária. (DOMINGUES, 2007).

O Movimento Negro Unificado, nasce através de artistas e esportistas, entidades negras e afins, em protesto à discriminação racial, mortes infundadas, atos de violência e covardia ao povo negro. O movimento significou um marco na história país, com a proposta de unificação dos grupos e de organizações antirracistas, objetivando o fortalecimento político

do movimento negro, juntamente com os diversos segmentos da sociedade que se sentiam oprimidos e injustiçados, adotada a consigna “Negro no Poder”.

O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. O movimento negro organizado, com suas reivindicações específicas, adquiriu certa visibilidade pública. Como escreve Cunha Jr., naquela época “a grande imprensa descobriu existir um movimento negro no Brasil” (DOMINGUES, 2017, p. 115).

Na tentativa, da população negra assumir a sua identidade e condição racial, o MNU abdicou do termo negro entendido como palavra pejorativa e passou a utilizá-lo como motivo de orgulho pelos ativistas. Há de se observar que no dicionário a palavra negro ainda tem como sinônimos infeliz, mofino, fúnebre, tétrico, nefando (natureza violenta, malfado, perverso), triste, sombrio e escuro, todavia, o termo segue sendo utilizado por ativistas e pesquisadores dando atenção aos limites e possibilidades do conceito de cultura afro-brasileira e identidade negra.

No âmbito educacional o movimento negro, intervém com solicitações, capacitação de professores, revisão de livros didáticos, reavaliação do papel do homem negro na sociedade, enfrentamento de informações preconceituosas e discriminatórias que venham a circular no espaço escolar e, por conseguinte, com a inclusão da história da África nos currículos escolares.

O movimento se articulou objetivando a promoção de uma identidade específica do negro, se posicionou contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica e alienadora, como diluição da identidade do negro no Brasil e a destruição da civilização ou cultura de uma etnia por outro grupo étnico. A despeito dessa tentativa conhecida como eugenia, a

resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves. (CAVALLEIRO, 2005, p.9).

Os negros ainda respondem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados. Os idos do ano 2000, o movimento negro, entra em uma nova fase, frente ao movimento popular.

Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Além disso, o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afrodescendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim! Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto. (DOMINGUES, 2007, p. 121)

Alexandre Bianchi de Souza (2019) recorre a Monteiro (2014) para destacar a atuação do movimento negro de Uberlândia e do Prof. Dr. Pedro Barbosa em defesa dos direitos sociais dos negros, conforme abordada em reportagem publicada pelo Jornal Correio de Uberlândia (2014).

Barbosa afirmou que a articulação da sociedade civil de Uberlândia pelos direitos dos negros vive hoje um processo de refluxo depois de mobilizações intensas em décadas anteriores. Segundo o especialista, nos anos 80 e 90, foram criadas entidades para organizar o movimento social na cidade e para implantar órgãos públicos municipais que articulassem as demandas por políticas públicas. Os avanços desta luta culminaram na criação da Superintendência da Igualdade Racial de Uberlândia em 2013. “Com a criação destes órgãos representativos, o movimento negro perdeu as lideranças que passaram a integrar a máquina pública por meio de cargos comissionados”, diz Barbosa. Segundo o autor de “O Movimento Negro de Uberlândia/MG: mobilização social e política”, o desafio atual da luta pela igualdade racial é atribuir autonomia aos órgãos representativos, em âmbitos municipal, estadual e federal. “As entidades públicas ligadas ao movimento são meramente simbólicas, já que não têm orçamento próprio para promover políticas”, afirma o escritor (MONTEIRO, 2014, p.1, *apud* SOUZA, 2019, p.16).

Embora seja um movimento muito importante, principalmente para a formação de jovens e adultos, o movimento negro, desprovido de orçamento próprio, não é fortalecido tanto pela falta de ideologia no combate ao racismo quanto pela permanência de um aparato político que visa minorar as demandas que apresenta. Sua linha de luta não é expressamente definida, pois defende várias bandeiras de enfrentamento a injustiças sociais cometidas pela sociedade de modo geral, que abrangem todas as raças e classes sociais.

1.2.1 O Movimento Negro e a inserção da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no currículo da Educação Básica

O movimento negro se constitui na construção da agenda de reivindicações dentre elas em específico a luta pela educação, que contribuíra para a elaboração e aprovação da lei 10.639, sancionada em 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que tornou obrigatório no currículo escolar das instituições educacionais públicas e privadas o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira. Conforme nos cita Melina Lima Pinotti (2016, p.1):

As lutas desde o início da República contribuíram para o movimento social tornar-se principal sujeito político nas conquistas de direitos da população negra, principalmente no âmbito educacional. As ações afirmativas voltadas para o campo educacional foram o fio condutor das mudanças elencadas nas DCN a partir da lei 10.639/03. Como Gomes afirma. “este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta”.

A agenda do movimento negro teve diferentes temas, mas o tema central sempre foi a busca pela educação de qualidade na luta pela inserção dos negros nos diferentes espaços. Para o movimento negro a igualdade de condições só deixaria de ser uma ideia abstrata através da educação emancipatória.

Com o fim do bipartidarismo em 1979, e resultando da articulação de diversos movimentos sociais, é formado o PT, que congrega parte dos militantes do movimento negro. Esse grupo organiza, em 1982, a Comissão de Negros do PT. Sua atuação – e a do movimento negro como um todo – era inicialmente voltada para a denúncia do racismo no Brasil, e também internacionalmente. Nesse sentido, o movimento assume a tarefa de desconstruir o chamado “mito da democracia racial”, formulação ideológica que contribuiu para tornar o racismo um problema invisível na sociedade brasileira, mesmo entre os setores politicamente progressistas. (SONCINI *et al.*, 2013, p. 199).

Conforme nos cita Pinotti (2016, p.5), somente através do envolvimento do movimento negro, com o PT, oportunizou para que a Lei 10.639/2003 fosse efetivada. Após a posse de Luís Inácio Lula da Silva, em 01 de janeiro 2003, a lei foi sancionada após oito dias após a tomada de posse do cargo de presidente, bem como a homologação da lei.

A agilidade na aprovação da lei gerou questionamentos, como o presidente Lula não queria ser pressionado pelo movimento negro e sancionou a lei assim que assumiu o poder. Nesse ponto, a estratégia da presidência funcionou, mas a aprovação da lei 10.639/03 propiciou uma abertura política e fortaleceu a luta do movimento negro, que tratou de criar uma nova

secretaria para tratar de assuntos referentes às questões raciais. As ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro integraram-se à estrutura do poder executivo com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (PINOTTI, 2016, p.9)

Evidenciando a forte aliança entre o movimento negro e o Partido dos Trabalhadores na luta contra o racismo, importante destacar que na conjuntura do partido havia membros do movimento negro, os quais lutaram para a efetivação do projeto de Lei 10.639/2003, a luta pela educação é histórica no movimento negro e se tornou possível através de aliança política.

Acerca do início da proposta que mais tarde resultou na lei, o professor Edson Cardoso, quadro importante do MNU e então chefe de gabinete do Deputado Eurídio Ben-Hur Ferreira¹², conta que, assim que chegou ao gabinete, falou:

“_Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos.” Quando olhei, que projeto estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou... É importante recuperar essas iniciativas, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afrobrasileira, isso não é coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 429).

Com ideias de lutas semelhantes, o PT e o movimento negro cresceram mutuamente, na busca cessante por eliminar desigualdades e injustiças, porém, segundo nos fala Pinotti, (2016, p. 07), o PT, não ficou imune ao mito da democracia racial. Para os militantes do movimento negro, a questão racial não poderia ser vista separada das problemáticas socioeconômicas, em relação às quais o povo negro estava em desvantagem há séculos.

Como temos analisado, todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro, em que pese o projeto de lei ter sido apresentado em 1999, a sua aprovação no início do governo Lula (09.01.2003) coincide com dois fatos, o primeiro é que o então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra e o segundo é que anunciadas as pastas, não havia nenhuma que tratasse especificamente desta população (DIAS, 2004, p. 13).

¹² Deputado(a) Federal - 1999-2003, MS, PT, Dt. Posse: 01/02/1999. Licenciou-se do mandato de Deputado Federal, na legislatura 1999-2003, para exercer o cargo de Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, de 20 de outubro de 2000 a 9 de abril de 2002.

Aqui fica evidenciado como a política, em si, afeta a vida do cidadão, há um ditame popular “nem sempre precisa se gostar de política, mas é fundamental entender como ela funciona”. O projeto de Lei 10.639/2003 foi fruto de luta de movimentos sociais, que só foi possível vislumbrar através de uma ação política, para legitimar e vislumbrar a introdução acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira. O movimento negro insistiu durante anos na defesa dos direitos à educação da população negra, ciente que o fortalecimento do grupo estava atrelado à conquista pela educação e somente através deste é possível dissipar o racismo, ora instaurado pela falta de reconhecimento e de identidade do povo negro.

De um lado políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado desta tensão ainda é insipiente para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive, as educacionais centram-se na universalidade e não na focalização. (DIAS, 2004, p. 14).

Pinotti (2016, p.11) ressalta que a formação continuada para professores, junto à Lei 10.639/2003, não foi permitida, veto este que “escancara os problemas da aplicabilidade da lei no ambiente escolar, pois, como exigir do professor um ensino que ele desconhece?”. Isto torna claras as mazelas que perpassa a luta por justiça e igualdade de condições, dificilmente se alcança em sua integridade e sim em passos pequenos, porém importantes.

É necessário se constituir no espaço escolar a aplicabilidade da Lei, é neste contexto que a práxis visa retomar o espaço para o reconhecimento, transformar realidades e formar cidadãos. Daí a importância das esferas de poder assumirem a responsabilidade da Lei 10.639/2003 e o quão valorosa ela se torna por meio da educação para a desconstrução marginalizada da população negra, o enfraquecimento do racismo e a valorização da diversidade.

A população que se autodeclara negra no Brasil vem crescendo, e as políticas públicas não têm se efetivado com êxito, para minimizar a larga desigualdade social estabelecida entre brancos e negros. A falta de políticas educacionais que se concretizem na sociedade deixa a população negra em situação de vulnerabilidade e risco social. Freire, nos fala da importância de romper a cultura do silenciamento e deixar de lado o “estado de infante”, isto é, sem fala, sem voz. Sabe-se que historicamente muitas das vezes que no Brasil, tentou falar e até mesmo manifestar, através da razão, foi vencido pela violência e pelo poder.

Vive-se no Brasil um forte preconceito velado, nos dias de hoje, com a cultura negra, o cabelo, religião e a cor da pele, portanto, especialmente os professores devem levar a lei 10.639/2003, como uma oportunidade de reparação da retaliação causada pelo trabalho escravo em mais de três séculos, uma cultura racista desenvolvida no Brasil com base nas teorias racistas imperialistas europeias. (CONCEIÇÃO, 2019, p.03).

Observa-se uma forte mobilização nas escolas e redes sociais em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Em alguns municípios é decretado feriado, em outros simplesmente acham um absurdo e não que os educadores tenham consciência de seu papel e cumpra a exigência da Lei 10.639/2003 diariamente, mas que também por parte do governo tenha o desejo de que a Lei seja efetivada, de nada adianta cria-la, se não há aplicação, desejo de construção de uma nova ordem societária. É preciso buscar mecanismos e sensibilizar as escolas da importância desse trabalho, capacitar o educador, para que ele tenha entusiasmo, para que o professor veja a Lei 10.639/2003 com bons olhos, e não como mais uma exigência; é preciso envolvimento com o que a lei sugere, uma mudança de paradigma e não uma alusão ao dia da consciência negra, enfim, a falta de consciência dos danos causados pela escravidão em nossa sociedade não se exprime em um dia, diante de tal complexidade que é ser negro no Brasil.

Alexsandro Gomes Conceição (2019), em seu artigo “*O racismo no Brasil, o movimento negro e a Lei. 10.639/2003*”, coloca em diálogo o trabalho de três pesquisadores que denotam a importância da política pública educacional para ascensão do povo negro: Mário Theodoro (2014), Rosana Heringer (2002) e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2005).

Recorrendo às obras mencionadas, vemos que, conforme aponta Theodoro (2014, p.214)

Aos negros, no Brasil, ficou o legado da pobreza e o lugar cativo nos estratos sociais inferiores. As penas mais pesadas no judiciário, o maior assédio policial, a absoluta falta de oportunidades de ascensão social. Todo esse processo tem como elemento, o racismo. O racismo como relação social que molda e determina o perfil da sociedade brasileira.

Heringer (2002, p.58), a esse respeito, complementa que as desigualdades

são graves e, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometerem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos. Apresentam-se em diferentes momentos do ciclo de vida, desde a saúde na infância, passando pelo acesso à educação e cristalizando-se no mercado de trabalho e, por consequência, no valor dos rendimentos obtidos nas condições de vida como um todo.

Já para Guimaraes (2005), a raça é uma construção mental, que dá origem ao racismo e que se apresenta sob uma pretensa superioridade estética, cultural e moral.

A Lei 10.639/2003, em sua aplicabilidade exemplifica como surgiu o racismo, clarifica a realidade situacional que vivencia a população negra contemporaneamente. Ao apresentar aos alunos do ensino fundamental e médio as obras “A origem das espécies”, de Charles Darwin (1859) e a “Eugenia” de Francis Galton (1853), os professores podem, através de pesquisadores, desmistificar “as diferentes raças”, enfatizando a reflexão da descendência do brasileiro. Seria um grande avanço do conhecimento das raízes da cultura brasileira e africana, posto que a falta de uma reflexão mais aprofundada dificulta o entendimento populacional da necessidade de políticas afirmativas.

Talvez um simples olhar para o passado mudasse toda a história de uma nação. No I Colóquio de Escritoras Mineiras, ocorrido em maio de 2009 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Conceição Evaristo citou a diferença de brancos e negros no Brasil colonial. O indivíduo precisa de auxílio do mundo externo para seu desenvolvimento interno, este processo na busca pelo conhecimento, auxilia no combate à discriminação e no desenvolvimento do país. É nesse sentimento que Conceição Evaristo cita sua vivência, de como ela se via em seu mundo. Contemporaneamente é preciso pensar como os alunos negros se veem em relação aos alunos brancos. E, da mesma forma, como os alunos brancos se sentem em relação aos alunos negros. Cabe questionar, afinal: será que avançamos ou tornamos ainda mais invisível a situação do negro hoje no Brasil?

Há muitos gargalos a serem rompidos, foram três séculos de escravidão, todo um processo de miscigenação, que deixaram sequelas e é nesse contexto que se faz necessária uma educação emancipatória.

A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (BRASIL, 2009).

A aprovação da Lei nº 10.639/03, faz parte de um processo de luta, tendo como protagonista o movimento Negro e demais grupos e organizações antirracistas, contudo, pouco observável, movimentação de educadores na estreita relação educação e discriminação racial, como bandeira de luta na correção das desigualdades construídas historicamente.

No início do século XXI – quando o Brasil revela avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais –, é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, no qual deve estar incluído o direito à diferença. (GOMES, 2010, p. 20)

A sanção da legislação, avança para uma grande mudança de paradigma, novos ares e novas oportunidades de transformação societária, compreendida como uma medida de ação afirmativa. Como reforça Nilma Lino Gomes (2010, p.21)

As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.

A recorrente ideia de que as políticas afirmativas são efetivadas somente no campo educacional de ensino superior e/ou por meio de política de cotas evidencia a necessidade de ampliar a produção de conhecimento sobre políticas étnico-raciais que visam a inclusão, o respeito e conhecimento da história.

Deve-se destacar que a Lei nº 10.639/2003 é uma ação que se destaca pelo direito à inclusão, no currículo e no espaço escolar, do estudo das diferentes etnias. A diversidade é uma realidade brasileira e também escolar, ainda que tradicionalmente houvesse um processo de silenciamento a que a população negra foi submetida ao longo dos anos, no Brasil e em outros países. As discussões em torno da Lei ajudam a perceber o porquê de os dados censitários do IBGE¹³ apresentarem índices sociais, educacionais e econômicos tão díspares considerando negros e brancos.

A lei 10.639/2003 altera a LDB e suas diretrizes curriculares. Conforme ressaltado por Gomes (2010, p. 22), o documento

¹³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

Evidencia novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afrobrasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito.

Essa lei visa, em seu aspecto legal, contribuir para a construção de uma identidade positiva do negro no Brasil, desta forma diminuir a desigualdade vivenciada, pelo segmento étnico racial, em específico a população negra, corrigir e reconhecer através da educação o direito a diferença, permeando um Estado democrático e igualitário.

Em 1945 Gilberto Freyre sedimentou a noção de “democracia racial” e desmistificado a ideia da superioridade racial, mas também sugerindo uma igualdade que, na prática, estava muito longe de existir. Anos depois, em 1970, o governo brasileiro declarou a não existência de discriminação racial, o que foi realizado com vistas a justificar a ausência de políticas para o combate à discriminação e ao racismo.

Pesquisadores como Oracy Nogueira e Florestan Fernandes reconhecem o racismo como o principal fator da desigualdade e que dificulta o acesso às políticas sociais no Brasil. Rocha e Silva (2013), nos revelam que o movimento negro da década de 70 reagiu ao discurso governista e denunciou também a escola, flagrada como “lugar excludente, discriminatório, racista e que inviabilizava a experiência histórica de africanos no Brasil e seus descendentes” (idem, p 58).

Na passagem para os anos 80,

foram incorporadas, no campo educacional, propostas de revisão de conteúdos na escola sobre os negros e a entrada da história da África no currículo de formação de professores, visando a uma pedagogia interétnica. Paralelamente, houve a presença marcante do movimento nos âmbitos da beleza, da indumentária e da culinária de origem africana. O movimento negro trouxe à baila um posicionamento sobre os nomes de origem africana para crianças negras brasileiras, como outra forma de referência de identidade. No tocante a religiosidade, houve valorização das religiões de matriz africana. (CONCEIÇÃO, 2019, p.09)

Significativos avanços ocorreram naquela década de reabertura política e, na sequência, redemocratização. Foi nos anos 80 que o Conselho Estadual da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra foi criado. Em 1988, a nova Constituição Federal permitiu o estabelecimento do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Enquanto

isso, no currículo de história abria-se espaço para o reconhecimento de “contribuições de diversas culturas e etnias na formação do povo brasileiro”, o que, entretanto, por não ser sustentado por regulamentação, acabou não sendo efetivado nas escolas.

Em 1995 foi criado o programa de cota mínima, como ações afirmativas propostas pela primeira Senadora negra do Brasil, Sra. Benedita da Silva¹⁴, feminista e ativista do movimento negro. Com o intuito de promover mobilidade e ascensão social do povo negro, a Senadora apresentou o projeto de Lei nº 14, que dispõe sobre a inclusão dos segmentos étnico-raciais em Universidades.

Ainda nos anos 90 o movimento sindical demonstrou, em sua pauta, preocupações com a temática racial. Através desta inquietação surgiu, na Central Única dos Trabalhadores – CUT, a Secretaria de Pesquisas e Desenvolvimento da Igualdade Racial de Força Sindical.

A gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso também deixou seu marco, através de um grupo de trabalho em prol da valorização da população negra.

A questão racial no Brasil tornou-se palco das atenções da sociedade e do Estado; notadamente após o presidente Fernando Henrique Cardoso reconhecer que em 1995 que havia racismo e desigualdades raciais no país, ato que se fez acompanhar das primeiras políticas públicas específicas para a população negra objetivando a superação desse quadro. Vale ressaltar que tudo isso foi produto das denúncias e das reivindicações históricas e atuais do movimento negro e de setores progressistas da sociedade civil. (CONCEIÇÃO, 2019, p.10).

Outra medida valorosa no âmbito educacional de FHC foi a criação do Programa Diversidade na Universidade, em 2002, regulamentado através da Lei 10.558, cujo objetivo era propiciar o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, em especial os afrodescendentes e indígenas.

Mário Theodoro (2013, p. 207) argumenta que é preciso atenção ao fato de que

o racismo transforma diversidade em desigualdade. Operando a partir de uma escala de valores que torna socialmente aceitável, e mesmo justificável a distribuição desigual das posições sociais privilegiadas, o racismo reafirma e consolida a subalternidade da população negra. Reproduzido histórica e estruturalmente, este mecanismo perpassa as relações sociais e inscreve no país uma forma particular de convivência entre desiguais.

¹⁴ Benedita Sousa da Silva Sampaio é uma servidora pública, professora, auxiliar de enfermagem, assistente social e uma política brasileira. Foi a 59ª governadora do Rio de Janeiro e atualmente é deputada federal. (<https://pressfrom.info/br/noticias/brasil/-156991-e-falso-que-benedita-da-silva-foi-ministra-da-educacao-durante-governo-do-pt.html> – Acesso em 07/08/2020)

Segundo Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006), o Ministério da Educação, implementou a inclusão da temática Diversidade com um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No ano de 2000, um dos volumes publicados pelo MEC foi intitulado com o tema “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”.

Em sua revisão da literatura, Marilene de Paula (2010), identificou que as pesquisadoras Luciana Jaccoud e Natalie Beghin (2002) ressaltaram as ações positivas no âmbito da educação, como ocorrido no Ministério da Educação. Foram revisados livros didáticos que expusessem ou denotassem preconceito, e em sentido semelhante foi reforçado o apoio a projetos quilombolas. Os pesquisadores envolvidos constataram que estes livros, em seu teor, apresentavam uma visão simplista e muito distante da realidade acerca da importância do negro no Brasil, em todos os aspectos. Outro fator importante foi a bolsa de estudos para afrodescendentes, via Ministério das Relações Internacionais. Na Administração Pública Federal, destaca-se o programa ações afirmativas, com 20% das vagas destinadas a afrodescendentes.

Incentivando pesquisadores a promoverem estudos acerca de problemas que emergem da questão racial no país, estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE e pelo Instituto de pesquisas econômicas aplicadas - IPEA, enfatizaram a importância da dimensão étnico-racial.

A partir desse ponto crucial para a inclusão da população negra, em 2003 as políticas afirmativas assumiram espaço e pela primeira vez na história deste país foi criada uma Secretaria Especial voltada à análise e ao enfrentamento da profunda desigualdade racial brasileira, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.

Marilene de Paula (2010, p. 61), também nos recorda os avanços obtidos na gestão pública federal do Governo Lula (2003-2010), em relação ao Programa Brasil Quilombola, coordenado por referida Secretaria.

Outro fator preponderante é a Lei 10.639/2003, que está dentre as políticas de ações afirmativas que buscam valorizar a história e a cultura africana, tendo como precedente o combate ao preconceito e à discriminação racial. Essa Lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino, em todas as escolas brasileiras das redes pública e privada, de elementos da história e da arte africana. Abordadas em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras, mas preferencialmente atravessando todo o currículo, as questões referentes ao negro e à África deveriam ser trabalhadas com o apoio de material didático revisado, afim de realmente contribuir para uma ressignificação da negritude no Brasil.

Após a implantação das ações afirmativas e em especial da política de cotas,

o contingente de estudantes negros no ensino superior passou de 10,2%, em 2001, para 35,8% em 2011, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do IBGE. [...] Dos 22 milhões de pessoas que saíram da condição de pobreza entre 2002 e 2012, cerca de 15 milhões são negros, de acordo com o PNAD/IBGE. Dados do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas (DIESSE) sobre a Região Metropolitana de São Paulo, apontam uma queda do desemprego entre negros de 15,7% para 7,5% entre 2000 e 2012 (THEODORO, 2014, p. 213).

Já a Lei 11.645 de 2008, que altera a LDB modificada pela 10.639/2003 e amplia a abordagem da diversidade étnico racial na educação estendendo à história e cultura indígena (para além da afro-brasileira) é considerada por Silva (2018, p. 115) como uma das “grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena”. Reconhecendo o negro como pilar no desenvolvimento do país, a lei busca promover a igualdade racial, reeducação das relações sociais no espaço escolar, a parte mais importante nesse processo é do educador que deve buscar conhecimento e ampliar sua cosmovisão em torno da questão.

A lei 10.639 de 2003, visa a inclusão do tema História Africana e Afro-Brasileira, nos conteúdos escolares, com a intencionalidade de reconstruir em alunos e professores uma imagem positiva da África, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, por outro lado, tornar os demais alunos menos impervios à diversidade étnico-racial.

Como todo processo de luta e construção, a Lei 10.639/2003 passou por diferentes estágios, com significativos avanços, retrocessos e muitos obstáculos para que a referida Lei, fosse de fato incluída no currículo Educacional.

Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005). Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei. (PEREIRA; SILVA, 2016, p.2)

Especificamente surgiram políticas públicas voltadas para a população afrodescendente, como a organização do Movimento Pré-Vestibular para Negros carentes (PVNC), no intuito de promover a entrada de alunos negros nas universidades públicas. Vale

destacar a marcha Zumbi dos Palmares, no ano de 1995, impulsionou as lutas antirracistas, abrindo espaço para a discussão e o debate salutar no combate ao racismo.

No ano de 1996, o Governo da União, lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos, neste havia diretrizes voltadas para ações afirmativas para negros e políticas públicas de inclusão social. A década de 1990, evidencia através pesquisas publicadas o quanto a população negra estava em defasagem em relação a população branca, devido aos resquícios da história do nosso país.

As pesquisas serviram também para comprovar o quanto a discriminação estava presente em nossa sociedade. Ainda na década de 80, foi promulgada a Constituição Federal, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, mas também se busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas. (PEREIRA; SILVA, 2016, p.05)

Muitas ações foram voltadas para a superação da discriminação racial e exclusão social que impedira muitos brasileiros de se tornarem cidadãos, com base no texto constitucional o deputado Paulo Paim¹⁵ apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639, este projeto fora encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, uma perca no campo da educação para a discussão das relações étnico-raciais.

Conforme explicam Maria do Carmo Xavier e Ana Pala Lacerda Dornelles (2009), em março de 1999 o movimento negro conseguiu, a partir de um conjunto de esforços políticos, que fosse aprovado o Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi¹⁶: incluíram no currículo oficial da rede de ensino, da temática história e cultura afro-brasileira. O projeto, no artigo primeiro, justificava a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional e de promover o resgate de sua contribuição histórica.

Outros documentos importantes que antecederam a Lei 10.639/2003 deram respaldo para a efetivação da presente Lei, foram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) com vistas a trabalhar no âmbito da educação temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito à diversidade, tendo em vista a sociedade brasileira ser constituída por

¹⁵ Paulo Renato Paim é um sindicalista e político brasileiro filiado ao Partido dos Trabalhadores. Atualmente exerce o cargo de Senador da República no Senado Federal do Brasil

¹⁶ Esther Pillar Grossi, ex-deputada federal, educadora, presidente e coordenadora de pesquisa do Geempa.

diferentes etnias, respeitando os diferentes grupos e culturas que a constituem, combatendo o preconceito e as discriminações existente.

A Lei 10.639/2003, teve seus diferentes desdobramentos e entraves, passou por dois vetos sendo estes a proposta que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática Africana e Afro-Brasileira. O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. Em consequente, aprovou-se o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, assim como a incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro, como sendo o Dia da Consciência Negra.

O governo federal, por meio da SEPPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (BRASIL, 2004, p. 08)

A SEPPPIR, com o intuito de estabelecer parâmetros para todas as instituições escolares e para os docentes e agentes envolvidos com a educação nacional, regeu a formulação e a aprovação da lei 10.639, em defesa da necessidade de conscientização de uma sociedade não discriminatória, não excludente e não racista.

2 DO GOVERNO DILMA-TEMER AO GOVERNO TEMER

Depois de explicar a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e de contextualizar a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, dedicamos o presente capítulo à contextualização dos governos em discussão.

Assim, na primeira parte do capítulo apresentamos elementos do governo de Dilma Rousseff, refletindo sobre o primeiro mandato e o legado de Luís Inácio Lula da Silva para a área da Educação, depois enfocamos o segundo mandato e o projeto “Brasil, Pátria Educadora”, passando, então para a crise de 2015 e o golpe parlamentar de 2016.

Na segunda parte do capítulo abordamos o breve governo de Michel Temer, enfatizando elementos que indicam os rumos por ele dados à política educacional.

2.1 O GOVERNO DE DILMA ROUSSEFF

Em 1 de janeiro de 2011, a economista e ativista Dilma Vana Rousseff (PT) tomou posse como sendo a primeira mulher no Brasil a se tornar presidenta da República, em continuidade ao programa de governo de seu antecessor Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Antes de alçar à presidência, Dilma Rousseff fez parte do governo Lula, ocupando o cargo de ministra-chefe da Casa Civil.

Naquele momento, alguns analistas políticos duvidavam que Lula conseguisse, de fato, eleger um sucessor. Como relembram Helcimara Telles e Teresinha Pires (20143), em entrevista publicada em 2009 na revista *Veja*, o presidente do IBOPE Carlos Augusto Montenegro estava entre os que eram taxativos ao afirmar que, apesar de sua elevada popularidade, Lula não conseguiria que Dilma fosse reconhecida pela população como sua sucessora:

Uma coisa é ele [Lula] participar diretamente de uma eleição. Outra, bem diferente, é tentar transferir popularidade a alguém. Sem o surgimento de novas lideranças no PT e com a derrocada de seus principais quadros, o presidente se empenhou em criar um candidato, que é a Dilma Rousseff. Mas isso ocorreu de maneira muito artificial. Ela nunca disputou uma eleição, não tem carisma, jogo de cintura nem simpatia. (MONTENEGRO, 2009, *apud* TELLES; PIRES, 2014, p. 16).

Não obstante as dúvidas levantadas por analistas de variados matizes, na eleição ocorrida em 2010, Dilma Rousseff venceu o candidato José Serra (PSDB) com boa margem de votos. Ela obteve 56,05% dos votos válidos contra 43,95% obtidos por Serra. Sua gestão, entretanto, diferente da de seu antecessor, foi marcada por picos de impopularidade e por uma forte onda de recessão econômica mundial, a qual abalou gravemente as estruturas de seu governo.

Com pouco apoio no Congresso, Dilma tentou reverter a crise com investimentos na infraestrutura do país, através da segunda fase do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), cuja primeira edição se deu como medida de seu antecessor, Lula¹⁷.

Ao implementar a segunda fase do PAC (ou PAC 2), ainda em 2011, Dilma manteve o pensamento estratégico da gestão anterior, promovendo ajustes na economia nacional e recorrendo a novas parcerias com estados e municípios com vistas à execução de obras que pudessem significar melhorias na qualidade de vida da população. Nas palavras do Ministério do Planejamento, o Programa envolvia “uma carteira de cerca de 37 mil empreendimentos e volume de investimentos expressivo” (BRASIL, 2011).

No documento “*PAC 2 - 6º Balanço*”, divulgado pelo Ministério do Planejamento em fevereiro de 2013, era explicado que o Programa contemplava “dezenas de empreendimentos e infraestrutura logística” e que em transporte rodoviário tinham sido “investidos recursos para obras de implantação, pavimentação, adequação e duplicação de rodovias que totalizam 8.816,21 km em todo o País” (BRASIL, 2013, p.1).

Ao mesmo tempo em que representou um importante aumento do investimento público em infraestrutura, o Programa também foi motivo de muitas críticas, como as acusações de que os projetos envolvidos seriam mal formulados e executados precariamente, causando atrasos na entrega das obras além de custos muito elevados. Para os opositores do governo, o PAC 2 fez reaparecer a inflação e gerou crise fiscal. (LINS, 2017), ainda que, cabe lembrar, houvesse uma crise econômica de nível mundial.

Como observa Telles (2016), a baixa popularidade da mandatária teve relação com a articulação das expectativas negativas da população acerca de temas como desemprego e inflação, com o tema da corrupção na Petrobrás.

¹⁷ Em discurso de lançamento do PAC, ocorrido aos 28 de janeiro de 2007, o então presidente Lula anunciou o objetivo do Programa da seguinte forma: “queremos continuar crescendo de maneira correta, porém, de forma mais acelerada. Crescer de forma correta é crescer diminuindo as desigualdades entre as pessoas e entre as regiões, é crescer distribuindo renda, conhecimento e qualidade de vida [...]. O Programa de Aceleração do Crescimento engloba um conjunto de medidas destinadas a desonerar e incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público e aperfeiçoar a política fiscal” (Jornal O Globo, 2007).

Tais expectativas crescentemente pessimistas, fomentadas midiaticamente e somadas à retração econômica, tenderam a

dilatar a insatisfação popular, dando vazão à intolerância à corrupção, pois os cidadãos se inclinam a responsabilizar a piora de sua situação pessoal aos desvios de recursos públicos promovidos pelo poder público. Em circunstâncias nas quais há uma retração do Produto Interno, seja esta autêntica ou acreditada, os eleitores procuram explicações para o baixo crescimento e podem associar a falta de investimentos do Estado em serviços públicos – que é onde inicialmente se cortam os gastos em períodos de crise –, à recorrência de corrupção por parte dos funcionários públicos e dos políticos. A perspectiva de agravamento do quadro econômico provocou mais dúvidas em relação à competência do gestor público eleito e foi um fator facilitador para a disseminação da crença de que o governo federal, a pessoa do governante e seu partido eram corruptos (TELLES, 2016, p.112).

Ainda assim, sofrendo forte oposição, Dilma Rousseff conseguiu ser reeleita em 2014, mandato, este, que foi interrompido em agosto de 2016 após um obscuro processo de *impeachment*.

2.1.1 O primeiro mandato e o legado de Lula para a Educação

A crise que levaria ao cenário de impedimento de Dilma Rousseff se deu no contexto de um longo e complexo processo, do qual fez parte a dificuldade de segmentos da sociedade brasileira de lidar com a ascensão social de sujeitos aos quais, até muito recentemente, eram reservados apenas posições subalternizadas. Um processo iniciado com a eleição de Lula e de um programa de governo no qual constavam críticas às desigualdades sociais.

Notoriamente as desigualdades sociais, instaladas na sociedade durante séculos, perpassam pelo campo educacional em todos os níveis. Um dos grandes gargalos contemporaneamente é o acesso e a permanência na escola, estes fatores estão atrelados ao modo de vida social, cultural e subjetivo de cada um. O Art. 6º da Constituição Federal (1988), respalda o direito à educação a todos.

Em uma breve retrospectiva da educação de ensino superior no governo Lula, Saviani (2010, p. 14) pondera que, se por um lado, ao longo daquele governo

se retomou certo nível de investimentos nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o

Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

Vale ressaltar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o programa é efetivado no Brasil desde 1999, sendo uma importante ferramenta, que propicia o acesso ao ensino superior a indivíduos que não possuem condições financeiras de arcar com ensino em instituição privada. Importante enfatizar que no governo Lula, ocorreram mudanças significativas e ao mesmo tempo restritivas a um público direcionado.

Embora as facilidades estabelecidas em Lei, para o FIES e outros programas da gestão do Governo Lula, como PROUNI, REUNI e outros, tenham de fato melhorado o acesso à educação superior, Saviani (2010) destaca que, por outro lado, a privatização do ensino superior se acelerou, resultando em um período por ele identificado como de “mercadorização”. Sabe-se que a análise do custo e benefício para se ter o diploma de ensino superior em mãos, muitas vezes não perpassa por uma reflexão profunda e tomada de consciência, desta forma muitos ingressam na instituição de ensino privada pelas supostas facilidades ofertadas.

O autor ainda nos aduz, a um dado interessante em relação às instituições de ensino superior, informando que “em 1996 havia 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%)”, ou seja, não há discussão em relação à desvantagem neste processo das escolas públicas em relação às escolas de ensino privado, o que ocasionou uma crescente busca pelas instituições privadas e concomitantemente a inserção de alunos no governo Lula, no ensino superior.

Comungam do mesmo entendimento Maritânia Rafagnin e Thiago Rafagnin (2019), que concluem que

as políticas desenvolvidas no primeiro mandato de Lula, ao invés de priorizar os investimentos nas universidades públicas, voltaram-se para a expansão das IES privadas, as quais se ampliaram significativamente neste lapso temporal. (idem p. p. 114).

Os autores sustentam que, ainda que o governo Lula tenha tentado se desvencilhar de práticas antigas no campo das políticas educacionais e em especial da educação superior, avanços limitados coexistiram com dificuldades, entre elas, o aprofundamento da mercantilização.

Já Cristina Helena Almeida de Carvalho (2014), discorda do professor Saviani e denota a importância e o avanço nos dois mandatos de Lula, com crescimento de 73%, aos “cursos de formação específica presencial, já os cursos não presenciais, foram abandonados pelo IES.” Segundo Cristina Helena, a graduação presencial manteve a maioria das matrículas sendo no ano de 2003 (97,5%) do total. Segundo a autora, enquanto as “matrículas na graduação presencial aumentou 40% em oito anos, o sequencial apresentou queda de 43%”, os não presenciais tiveram “acréscimo de 1700%, representando 14,5%, e o presencial 85,5% dos alunos em 2010”.

Importante salientar o esforço do governo em garantir acesso aos estudantes nas IES, mesmo sendo também beneficiada a instituição privada, que se beneficiam através de isenções, conforme nos citam Rafagnin e Rafagnin (2019).

Em 2007, no governo Lula, o Ministério da Educação, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE então em vigor, que tinha sido aprovado em janeiro de 2001 e, portanto, no governo Fernando Henrique Cardoso, tendo como eixos norteadores a Constituição de 1988, para vigorar até o ano de 2010, a Lei 10.172, traça metas e diretrizes, a cada dez anos, impetrou algumas críticas, sob não priorizar questões apresentadas como sendo necessárias ao desenvolvimento e a falta de fiscalização na execução de Leis. Já o PNE, que contempla 2011 a 2020, se apresenta sucinto, estatístico, direcionado a execução e fiscalização.

Esse quadro normativo e gerencial, construído em torno das políticas públicas educacionais, na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), visa apresentar um diagnóstico da realidade em todo o território brasileiro, já o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visa angariar recursos para a educação básica, ensino superior e educação profissional, é um projeto do governo federal, com ações que visa operacionalizar uma política de Estado o PNE.

Conforme Dutra, o PDE foi construído a partir de uma série de decisões expressas nos Decretos nº 6.093 (dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais), nº 6.094 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade), nº 6.095 (estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e nº 6.096 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI), todos publicados em 24 de abril de 2007 (IVO; HYPOLITO, 2009, p.1)

Sustentado em seis pilares (visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; mobilização social) e envolvendo 30 ações abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, o PDE foi visto por Saviani (2007) não como um Plano, mas como um conjunto de estratégias, nem sempre articuladas umas às outras: “um grande guarda-chuva” que, naquela ocasião, abrigava “praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

Dentre as 30 ações que compõem o PDE, 17 delas são referentes à Educação Básica, como: “FUNDEB¹⁸”, “Plano de Metas do PDEIDEB”, “Piso do Magistério”, “Formação”, “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de Tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”, “Proinfância”, “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”, “Gosto de Ler”, “Biblioteca na Escola” e “Provinha Brasil”

Das demais ações, cinco referiam-se ao Ensino Superior: “FIES-PROUNI”, “Pós-doutorado”, “Professor Equivalente”, “Educação Superior”, “Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior”; sete às modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (ação “Brasil Alfabetizado”); Educação Especial (“Salas de recursos multifuncionais”, programa “Olhar Brasil” e “Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiências beneficiárias do benefício de prestação continuada da assistência social”) e Educação Tecnológica e Formação Profissional (ação “Educação profissional”, ação “Novos concursos públicos” e ação “Cidades-polo”) . (SAVIANI, 2007, p.1236).

A última ação dizia respeito à questão de estágio, que é assunto tanto do ensino médio, quanto da educação tecnológica e do ensino superior. Oliveira (2009) e Saviani (2007), corroboram que o governo Lula, no início do mandato, foi marcado por ações importantes e significativas para retomada do papel do Estado, que as ações e planos na educação de ensino superior oportunizaram o acesso. Em contrapartida, Marques, Ximenes e Ugino, (2018) destacam que, para alguns, não ocorreu a efetivação, de fato, do acesso à educação de ensino superior, mas sim um sistema de “massas,” elitizado e de baixa qualificação para muitos:

¹⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Quando Dilma assumiu o poder pela primeira vez, em 2011, tornou-se herdeira de planos e programas do governo de Lula que se encontravam em andamento.

Na educação, destacavam-se o Pronatec estabelecido pela Lei 12.513/2011, que amplia a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por intermédio de programas e projetos de ações de assistência técnica financeira, fundo de financiamento FIES, Programa Universidade para todos (PROUNI) e o sistema de seleção unificada (SISU), são ações adotadas através do Ministério da Educação, que amplificou o acesso à educação superior. Como pondera Carmem Waldow (2014, p.15),

Pode-se observar que o PRONATEC tem em sua base legal a intenção de atendimento às minorias marginalizadas e, também, as pessoas em situação de risco social por conta do desemprego. Assim, o Decreto 7721/2012 condiciona o recebimento de assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação de matrícula em curso de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, com a carga horária mínima de cento e sessenta horas.

Em sua excelência traz bojo a ascensão da classe trabalhadora, aprimorando e qualificando, uma vez que historicamente houve uma ruptura na experiência formativa, que com o passar dos anos tornou-se cada vez mais remota, o trabalho tornou-se cada vez mais abstrato, com a diminuição de operários especializados, o Pronatec vem de encontro com a ruptura do trabalho pelo modo capitalista de produção, otimizando a oportunidade de especialização a uma parcela da população de pobres, pretos e discriminados.

A educação no Brasil, historicamente sempre esteve alinhada com o capital, porém vale ressaltar que no governo Dilma, houve um número significativo de aumento de creches, o acesso a escolas públicas em tempo integral, capacitação e formação de professores, reformulação do ensino médio e as ciências sem fronteiras. Nestes programas educacionais é perceptível a relação entre as políticas educacionais, as causas sociais e seus determinantes.

Ainda, no ano de 2013 foi aprovado no Congresso, a lei que destina recursos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal, para investimentos na educação, foram bilhões de reais destinados a investir na educação.

No entanto, as distintas políticas educacionais, implantadas no Brasil nos governos Lula e Dilma Rousseff, ainda há críticos que apresentam uma tensão e ressaltam contradições entre seus objetivos e suas concepções de justiça. Para outros, Lula e Dilma aparecem como

uma das chaves de acesso ao século XXI. Para Marques, Ximenes e Uginó (2018), a ampliação do acesso ao ensino superior federal público, pode ser considerada a principal marca positiva dos governos do PT na educação. Esta marca está atrelada à política de cotas raciais e étnico-raciais, em sua primeira fase, de 2006 a 2011, implantadas e descentralizadas em diferentes universidades do país.

Regulamentada através da Lei 12.711, de 2012, que determina:

em 50% do total de vagas nas instituições federais de ensino superior, que deveriam ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. Esse percentual deve também contemplar a reserva de 25% do total de vagas para alunos com renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo e, dentro de cada um dos estratos de renda, devem ser asseguradas cotas específicas para negros, pardos e indígenas na proporção de sua participação na população do estado em que está localizada a instituição. (MARQUES; XIMENES; UGINO, 2018, p.16)

Para alguns críticos de diferentes setores, a política de cotas só afirma o preconceito e o abismo existente no Brasil, entre brancos e negros. Para outros, é tida como uma poderosa ferramenta de inclusão social, visto as consequências da escravidão no país. O fato é que as universidades adotaram a política de cotas, e realiza o ingresso através do (SISU), Sistema de Seleção Unificado, implantado pelo MEC no ano de 2010, realizado através do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. “De todas as mudanças, promovidas no Governo de Lula e Dilma, talvez esta seja a mais significativa por seu caráter simbólico e distributivo”.

Ao mesmo tempo em que foi ampliada a participação das universidades públicas federais no total da oferta, também cresceu o setor privado, saltando este de cerca de 70% da oferta, em 2003, para quase 75% no final do período estudado, com grande crescimento das instituições lucrativas apoiadas pelo Estado e do ensino à distância (INEP, 2015c, 2005).

Rafagnin e Rafagnin (2019), entendem que, embora o governo Lula tenha tentado se diferenciar das gestões anteriores, foi “controverso” em alguns aspectos. Para os autores, de fato foram importantes o PROUNI e FIES, porém, no que tange à “privatização/mercantilização, estas se aprofundaram durante o governo Lula.” A dinâmica do capitalismo financeiro e a crescente pressão por ampliação de acesso à educação superior teriam adquirido materialidade no FIES e no PROUNI, o que leva os autores à conclusão de que, nos governos de Lula e Dilma, a educação teria sido marcada pela ambiguidade.

Paulo Freire (1996), no livro *a Pedagogia da Autonomia*, exemplifica que umas das “eficácias de uma ideologia fatalista é convencer os prejudicados” de que a realidade é assim mesmo, e o que se pode fazer é seguir a “ordem natural dos fatos” e tece crítica a ideologia neoliberal, que ignora a ordem histórica que nos aduz ao momento presente.

Ele ainda nos lembra que:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (FREIRE, 1996, p 66.)

Paulo Freire, faz o chamamento para que “ultrapassemos o condicionamento” ora imposto secularmente, e nos fala que é necessário se rebelar a ética universal social e humana e não a do mercado, insensível, “apenas aberta à gulodice do lucro”. (idem, p.81)

2.1.2 Reeleição e segundo mandato: a “Pátria Educadora”

No ano de 2014, Dilma Rousseff foi eleita para cumprir o segundo mandato, depois de enfrentar uma grave crise de popularidade devido a manifestações liberais e conservadoras que aproveitaram o clima de contestação criado com o Movimento Passe Livre¹⁹, em 2013.

Sua eleição se deu com 51% dos votos válidos, em uma “queda de braço” com o segundo candidato mais votado, Aécio Neves (PSDB), que, ao tomar conhecimento do resultado das urnas, prometeu fazer uma dura oposição.

De posse em 01 de janeiro de 2015 a presidenta Dilma, apresenta em sua fala, o projeto “Brasil, Pátria Educadora”, a marca política, de seu segundo mandato, faz um chamamento a todas as esferas de poder, um projeto de nação, uma tomada de consciência em busca de educação emancipatória e inclusiva. Notadamente a mídia conservadora, de cunho político e ideológico, apresentou-se agressiva e fechada ao diálogo. O Brasil se apresentava dividido, enquanto a situação econômica do país se agravava. O projeto Pátria Educadora, clamava a atenção de todos os atores civis, públicos e privados, na luta pela educação de qualidade. Pronunciada na fala de Dilma Rousseff.

¹⁹ Surgido no Fórum Social Mundial de 2005, o Movimento Passe Livre (MPL) defende tarifa zero no transporte coletivo. No ano de 2013, após um aumento das tarifas de ônibus em São Paulo, o MPL foi para as ruas usando as redes sociais como estratégia, culminando, assim, em protestos por todo país. Outros movimentos, com pautas e ideologias bem diferentes, aproveitaram o clima de descontentamento, entre eles o MBL – Movimento Brasil Livre.

Ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano". (GADOTTI, 2015, p.02)

O autor, ainda nos esclarece que a palavra cidadã acima referida, remete a um compromisso moral e ético.

Embora o MEC, tenha se manifestado através de dois documentos, Sistema Nacional de Educação (SNS) e Secretaria de Assuntos estratégicos (SAE), articulado pelo PNE - Plano Nacional de Educação, os quais visivelmente não abrangem a complexidade proposta ao anunciar "Pátria Educadora", devido os documentos não dialogarem entre si. Pátria, envolve uma nação em busca de um só objetivo, de um projeto democrático, participativo de mobilização popular, não há junção de pátria educadora banalizando a democracia. A este respeito, Gadotti (2015, p.3), ainda nos diz que: a expressão "Brasil, Pátria Educadora" sustenta o caráter que se realiza por meio da educação, isto é, na formação social, política e cultural de seus cidadãos".

Desta forma, as orientações para a completude de uma "pátria educadora", não pode ser através da mínima intervenção do Estado, como preconiza o projeto neoliberal, e sim através da expressão da cidadania de um povo, ademais o foco não deve ser apenas o ensinar, mas sim uma educação no sentido amplo, para a vida.

No âmbito educacional importante ressaltar as metas do PNE e o projeto Pátria Educadora, ambas lutam por uma educação de qualidade, visto que a projeto Pátria Educadora é um chamamento à nação, em seu contexto aborda a educação formal, executada pelas escolas e universidades e a educação não formal, dada no campo da prática social no cotidiano, que torna pessoas próprias de conhecimento e saberes distintos ao executado no espaço escolar, "o campo da formação política cidadã e da educação popular". O PNE dá providência ao caminho a ser seguido na educação formal, já a "Pátria Educadora" como projeto de nação, corrobora a junção dos três entes federados, como o caminho a seguir, sistematiza e articula o diálogo aberto a discussão.

Em 2003, Lula criou a Rede de Educação Cidadã (RECID), ligada ao Programa Fome Zero. Talvez pela sua estrutura híbrida (governamental e não-governamental), não teve a extensão que poderia ter tido, mas vem fazendo um excelente trabalho de formação política e produzindo importantes propostas de políticas públicas de educação popular como o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas e sua

concepção de Educação Popular em Direitos Humanos (GADOTTI, 2015, p.6).

Documento extraído através da sociedade civil, entidades e ongs, com o sentido de idealizar a Política Nacional de Educação Popular, realizada através de decreto no ano de 2014, “a participação, por si mesma, já é pedagógica e formativa”, educação popular e participação social, retomam o sentido de uma sociedade mais justa e igualitária, o indivíduo tem a oportunidade de passar de uma visão endógena para exógena, ampliar seus horizontes e formar cidadãos. Segundo Gadotti (2015), a participação social se constitui, num método de reconfiguração do próprio Estado. A democracia participativa não concorre com a representatividade elas se complementam, se fortalecem, aproximando o cidadão do Estado.

O projeto pátria educadora, defende a inclusão e participação de todos, reduz a visão tecnocrata ou até mesmo holística de um governo, salienta a importância popular, na tomada de decisões. Gadotti (2015, p.8), cita Paulo Freire quando este diz que “a cidade é educadora-educanda. A cidade educa porque o povo educa educando-se”.

A política pública, nasce do debate, das acaloradas discussões, é necessário o contraponto, o diferente. Nesse sentido, o MEC, propõe dois documentos como salvador da pátria (SNE) – Sistema Nacional de Educação e (SAE) – Secretaria de Assuntos estratégicos, articulado pelo PNE- Plano Nacional de Educação, Gadotti (2015), critica de forma incisiva, que a educação não será melhorada através de experimentalismo pedagógico, meritocracia no âmbito escolar, exprimir potencial de alunos e professores, e sim, através de uma base nacional comum, como eixo norteador da PNE, elucidando através de capacitações os desafios a ser seguido, formado para a disciplina e a cooperação mútua de reconhecimento, alteridade, potencial e concernimento, elevar o conhecimento como um todo, pois conforme Gadotti (2015, p.3) nos cita, “qualidade, para poucos é privilégio, não é qualidade”.

Nesse documento, atribui-se excessiva responsabilidade ao professor e ao diretor no rendimento do aluno, não levando em conta fatores extrínsecos à escola, como a renda e as condições de moradia, que influenciam o desempenho escolar. A formação dos professores, a infraestrutura pedagógica da escola e a gestão escolar não são os únicos fatores determinantes desse desempenho (GADOTTI, 2015, p.09).

É de suma importância o federalismo cooperativo, na educação, atender –se, a produção de conhecimento de alunos e professores, como já dizia Paulo Freire, sobre a necessidade de aprender de forma diferente. É preciso desvincular o olhar de aprendizado associado somente as exigências do mercado, o fato é que a declaração Pátria educadora, está

dissociada, em sua completude aos documentos produzidos para garantir uma nação, concededora de seus direitos e deveres, na mesma proporção que a classe A, B e/ou C.

O documento da SAE não desburocratiza o sistema ideológico político, não liberta, não suprime as desigualdades sociais instauradas no país secularmente, o que se vê são projetos parecidos com outros, já propostos anteriormente em outros governos, não descentraliza, não conversam entre si. Programa e projetos, no Brasil, são realizados por pessoas que têm sua ideologia, de como deveria funcionar o sistema educacional em sua convicção e não pelas pessoas que colocam a mão na massa diariamente e sabe as mazelas enfrentadas corriqueiramente.

O conhecimento é algo formidável, abrangente que te qualifica, que te faz ser mais, que te norteia para a vida, porém vale destacar que somente a educação escolar, não te faz cidadão de bem, de valores éticos e morais. Para se abrir o prisma longitudinal do indivíduo a educação deve ser emancipadora, algo a se construir, na luta por direitos e justiça social.

Gadotti (2015, p. 11) pondera que,

Para fazer justiça, devemos começar pelos mais injustiçados na educação: jovens, adultos e idosos, pessoas pobres, negras e de baixa renda, aos quais a Pátria lhes negou os instrumentos mais elementares para o exercício da cidadania. Precisamos “ratificar o compromisso de construir uma escola pós-racista”, afirmou dia 13 de maio de 2015 o Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro.

Dilma Rousseff incita, em sua fala, a necessidade de instrumentos de controle social mais efetivos e qualificados, monitoramento das propostas defendidas e aprovadas e cita a importância da participação social. Conforme nos ensina Gadotti (2015, p.12) “Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interdependentes”. A ação de governantes, não desmistifica o protagonismo da sociedade, para a construção de uma pátria educadora.

2.1.3 Da crise ao Golpe de 2016

Em 2015, face à crise econômica e em meio a uma crise de governabilidade que se avolumava, Dilma persiste nas alianças com outros países, reduz a taxa de juros, entretanto os problemas econômicos perpetuaram pela falta de apoio e aceitação de seu governo no Congresso Nacional.

Há também uma frente de direita que, cresceu através das redes sociais, jovens universitários e profissionais liberais, que paulatinamente foram se organizando, deste a era do Orkut e se institucionalizando, um contra público ultraliberal na internet, através de blogs, listas de e-mails, obtinham ajuda financeira e organizacional da *Think tanks*²⁰, através de contratos de redes de serviços. Ou seja, havia pontos em comuns, que convergiram a uma coletividade e rede de apoio, militantes, ativistas, pioneiros, construíram uma identidade coletiva, tendo um mesmo sentimento e vontade de mudança no Brasil, o qual contribuiu para os primeiros protestos pró impeachment no país.

Conhecido como ultraliberalismo, defendiam a abolição de uma série de políticas e instituições, mantidas pelos neoliberais, tais como:

o monopólio da moeda, o Banco Central, uma política monetária ativa, órgãos de defesa da concorrência (antitruste), agências reguladoras estatais, investimentos estatais em infraestrutura essencial como estradas e portos, educação e saúde públicas básicas, políticas de renda mínima, imposto regressivo, monopólio do espectro eletromagnético e de rios e lagos, harmonização das leis e impostos entre os estados (ROCHA, 2019, p.12).

Além da pauta com questões econômicas, defendiam outras pautas tidas como anti-conservadores e sem regulamentação estatal, “como a liberação do porte de armas, do aborto, união homoafetiva e legalização da maconha, redução da maioria penal”. Aqui abre-se um parêntese a visão crítica ao governo do PT.

O que o PT teimou em não compreender é que o modelo de governo que adotou nos últimos 12 anos chegou ao esgotamento. Junho de 2013 foi um sintoma disso. A ideia de que todos os interesses são conciliáveis, de que todos podem ganhar, depende do crescimento econômico e da desmobilização das forças sociais. [...] Quem teve força política para capitanear o discurso da mudança não foi a esquerda, mas a direita (BOULOS, 2016, p. 30).

Ocorreu afluência em todos os sentidos, ideológico e partidário, porém não houve análise do governo petista, sobre a possível queda de Dilma, embora a todo momento a mídia, tecia duras críticas ao seu governo, sobre o Mensalão e o escândalo da Petrobrás, também denominado de Lava Jato ou Petrolão por boa parte dos meios de comunicação, principalmente os da direita, que não deixava transparecer os seus ideais inócuos, em

²⁰ A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) define *Think tanks* como “instituições que desempenham um papel de *advocacy* para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde (ENAP, 2020).

sequência a cobertura jornalística Folha de São Paulo, O Globo, o Estado de São Paulo, e o maior programa de audiência em horário nobre o Jornal Nacional, nas eleições 2010 e 2014, escandalizaram a corrupção em demasia, em contrapartida ocorreu perda da popularidade e a avaliação do desempenho do governo caiu. Deixando claro a inexistência de um alinhamento petista, provavelmente pela falta de provas que era acometida ao partido e seus participantes. (FERES JUNIOR; SASSARA, 2016).

Os escândalos midiáticos já fizeram parte da política brasileira outrora. No período seguinte à Segunda Guerra Mundial, até o golpe militar, Carlos Lacerda moveu uma forte campanha, com o apoio da maioria dos órgãos privados da grande imprensa, contra o presidente Getúlio Vargas. Qualquer semelhança não é mera coincidência, como já dizia o ditado. Isso nos mostra que a manipulação da população não muda, enquanto a população não mudar suas atitudes sobre a política em uma tomada de consciência individual e não grupal.

Aqui também podemos lembrar mais tarde do processo eleitoral em 1989, marcado pela edição tendenciosa do último debate da campanha feita pelo Jornal Nacional, da Rede Globo, às vésperas do segundo turno, em prol do candidato Fernando Collor de Mello (PRN) versus Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que promoveu a repercussão midiática do sequestro do empresário Abílio Diniz, com desfecho às vésperas do segundo turno. A grande mídia enquadrou o sequestro como tendo envolvimento do PT, pelo fato de os “sequestradores terem sido apresentados pela polícia vestindo camisetas da campanha de Lula”. Estes, após a eleições, declararam terem sido forçados a fazer pelos próprios policiais, um escândalo de corrupção, explorado pela mídia claramente em favor da oposição ao PT. Também vale lembrar que Collor, mais tarde, acabou alvo de um processo de impeachment que o afastaria da política por décadas.

Em 1998 Fernando Henrique Cardoso concorria as eleições contra Luiz Inácio Lula da Silva, porém aqui vale salientar a compra de votos através da emenda parlamentar, aqui a mídia deu uma cobertura escassa, caindo no esquecimento. Mas não podemos deixar de registrar outro fato de corrupção, porém desta vez não houve alarde, midiático, deixando claro o interesse e a jogada política da mídia e seus interesses inócuos, que sempre toma posição pelo lado A ou B. No artigo de João Feres Júnior e Luna de Oliveira Sassara (2016, p.7), aduz que

Os escândalos explorados pela grande mídia na eleição de 2010 encaixam-se no conceito amplo de corrupção, ou seja, não somente apropriação indevida de dinheiro ou suborno, mas também abuso de poder e abuso generalizado da função pública para benefício particular, isto é, não público.

A eleição presidencial de 2014, também esteve acirrada a disputa entre o PSDB e o PT, com um diferencial Marina Silva (PSB), mas foi vencida nas últimas semanas da disputa por Aécio Neves PSDB, no momento o escândalo da Petrobrás, dominou a cobertura eleitoral e se intensificou de forma crescente.

Eclodiu um cenário de instabilidade econômica recessivo politicamente, o ultraliberalismo ganhou maior evidencia e alcançou novos seguidores. Segundo Rocha (2019), foi nesse momento que se iniciou os primeiros passos pró *impeachment* de Dilma Rousseff, que já havia se iniciado ainda em 2013, no primeiro mandato, pelo Movimento Passe Livre na cidade de São Paulo, que contribuiu para dar visibilidade a temas de discussões e debates nas ruas como a “Marcha da Maconha/ Liberdade, os militantes reunidos pelo Líber”²¹, que já mantinham seus próprios protestos. Em meio a tantas pautas e reivindicações, nasceu o Movimento Brasil Livre (MBL).

Paulo Batista, candidato a deputado estadual pelo partido Republicano Progressista, em São Paulo, participante do movimento Líber, aliado a outros movimentos, inclusive o Movimento Brasil Livre, obteve apenas 17 mil votos válidos e não foi eleito.

Para surpresa do movimento, Dilma Rousseff foi reeleita, e em resposta seus oponentes elaboraram a narrativa da possibilidade de fraude. Terminada a apuração dos votos, enquanto o outro candidato, Aécio Neves, prometia oposição “incansável e intransigente” ao governo eleito, aqui importante citar após alguns anos o deputado federal fora acusado de praticar crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, ele e outros organizam o primeiro chamado via Facebook contra a presidenta Dilma Rousseff. Seis dias após a eleição, o chamado obteve 100 mil confirmações *online*, reuniu 2,5 mil pessoas que, municiadas de bandeiras e cartazes, levaram às ruas o *hit* “fora Dilma”, “Fora PT” e “Fora Corruptos”.

Participaram também outros grupos e movimentos que não faziam parte das redes da militância liberal, como o “Revoltados Online”, o recém-eleito deputado federal Eduardo Bolsonaro, o cantor Lobão, grupos antipetistas e grupos que defendiam a volta da ditadura militar. Quinze dias após o primeiro protesto, foi convocada uma segunda manifestação na Avenida Paulista pelo grupo “Revoltados Online”, para o dia 15 de novembro. (ROCHA, 2019, p.25).

²¹ “Partido ultraliberal brasileiro inspirado no *Libertarian Party* estadunidense, cujo nome “Líber” remetia à abreviação de ‘libertário.’” (ROCHA, 2019, p. 13).

Após o segundo protesto, tiveram mais três movimentos, até que, no dia 15 de março de 2015, ocorreu uma manifestação que reuniu um número significativo de pessoas, demonstrando a insatisfação de parte dos brasileiros com a reeleição de Dilma. Que agravou com denúncias de corrupção ventiladas pela Operação Lava-jato. Segundo Rocha (2019), a presidenta se defende, aos ataques dos adversários, e justifica, a crise econômica.

Segundo Suélen Bezerra Alves Keller (2019, p.104),

as manifestações de junho de 2013 e a polarização nas eleições de 2014 foram os sintomas mais evidentes de que o neodesenvolvimentismo se esgotava como estratégia de conciliação de classes, que só servia enquanto a autonomia concedida ao Estado não interferisse na hegemonia dos interesses da elite econômica.

Sem folego, em agosto de 2016, Dilma foi impedida de continuar seu mandato, que obteve através da legitimidade de votos validos, nas urnas, foi afastada até o julgamento do processo de impeachment.

Naquele ano, explica Daniel Aarão Reis (2014, p.1)

foi registrado PIB (Produto Interno Bruto) negativo no país (-3,8%). As taxas de desemprego e de inflação cresceram. Os aliados da presidência no Parlamento diminuíram. Manifestantes foram às ruas pedindo o impeachment da presidenta, e outros em defesa do governo Dilma, gerando polarização política no país. Em abril de 2016, a maioria dos deputados federais foi favorável ao impedimento do governo Dilma Rousseff.

O processo de *impeachment* teve início quando, em dezembro de 2015, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ, atual MDB)²², aceitou uma denúncia contra Dilma Rousseff por crime de responsabilidade. Tal denúncia tinha sido oferecida pelo Procurador de Justiça aposentado Hélio Bicudo²³, e por dois advogados, Miguel Reale Júnior, que foi Ministro da Justiça no governo Fernando Henrique Cardoso, e Janaina Paschoal, professora de Direito na Universidade de São Paulo.

Estrategicamente, cinco dias depois, o então vice-presidente, Michel Temer, tornou pública uma carta dirigida à presidenta Dilma, na qual listava episódios que indicariam desconfianças por parte do governo em relação ao PMDB (partido do qual Temer era presidente nacional). Com as palavras finais “*sei que a senhora não tem confiança em mim e no*

²² Pouco depois descobriu-se que Eduardo Cunha (MDB) estava envolvido em uma rede de corrupção, o que levou a sua condenação em 30 de março de 2017 a 15 anos e quatro meses de reclusão pelos crimes de corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão de divisas.

²³ Hélio Bicudo foi um dos fundadores do partido de Dilma Rousseff, PT, do qual se desligou em 2005.

PMDB, hoje, e não terá amanhã. Lamento, mas esta é a minha convicção”, Temer deixava claro que estaria disposto a se aliar aos detratores de Dilma.

Depois que o pedido de impedimento foi aceito por Eduardo Cunha, formou-se, na Câmara dos Deputados, uma comissão especial à qual coube discutir sua admissibilidade. O Relatório da Comissão foi favorável ao pedido, de modo que este foi para votação na Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, tendo sido aprovado com 367 votos a favor *versus* 137 que se opuseram, sete abstenções e duas ausências.

Seguindo os trâmites do processo, o parecer da Câmara dos Deputados foi encaminhado ao Senado, que também formou uma comissão de admissibilidade da qual resultou um relatório. Só depois que este relatório foi aprovado internamente (com 15 votos a favor e 5 contra), é que, em 12 de maio, se deu a aprovação da abertura do pedido de impeachment, o que implicou no afastamento de Dilma da presidência da República até que o processo fosse concluído. A votação final pelo Senado se deu no dia 31 de agosto de 2016, ocasião em que o pedido foi aprovado por 61 votos a favor contra 20 negativas²⁴.

Michel Temer, que desde maio já ocupava o cargo de presidente interino, tornou-se, então, o 37º Presidente do Brasil, assumindo em definitivo a presidência no mês de agosto. Os acontecimentos se deram, então, em escala: a crise econômica, a visível falta de apoio no Congresso Nacional, a carta de Michel Temer, demonstrando o enfraquecimento da aliança ao partido PMDB e posteriormente a ruptura entre os partidos, após ter sido eleito duas vezes consecutivas como vice de Dilma Rousseff. Tantos enfrentamentos ao governo Dilma, deixou uma grande parte da população a questionar a sistematização dos fatos que levou à queda de seu governo. Para alguns, tudo fez parte de uma jogada política e tomada de poder, para outros, a inabilidade de gestão da ex presidenta é que levou ao crescimento da crise e à perda do mandato.

2.2 O GOVERNO MICHEL TEMER E SUA POLÍTICA EDUCACIONAL

Michel Temer assumiu o poder demarcando suas diferenças com Dilma, contudo, isso não impediu que fosse alvo de investigações, ainda que não pelo mesmo motivo. Enquanto Dilma era acusada de ter dado “pedaladas fiscais”, Temer estava sendo investigado por um

²⁴ Os votos dos Senadores são públicos e podem ser consultados pela população a partir do seguinte endereço: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/veja-como-votaram-os-senadores-no-julgamento-de-dilma-rousseff>

braço da Lava Jato apelidado de “operação Pripyat”, envolvendo acusações de corrupção ativa e lavagem de dinheiro.

Em resultado, Temer teve a prisão decretada pouco depois de ter passado a presidência a seu sucessor, Jair M. Bolsonaro, em 21 de março de 2019. Após ficar apenas quatro dias em reclusão, o desembargador Antonio Ivan Athié²⁵ opinou pela soltura do ex-presidente, acatando o pedido de *habeas corpus*.

Pelos mais de dois anos em que respondeu como Presidente da República, ainda que investindo muito em publicidade, Michel Temer foi mal avaliado pela população. Pesquisa realizada pelo CNI/IBOPE no segundo semestre de 2017 apontou que, na ocasião, a popularidade de Temer era muito baixa. Dentre os entrevistados, 92% afirmaram não confiar em Temer, e, 89%, declararam discordar do seu jeito de governar. Identificado, jocosamente, como “o pior presidente do país”²⁶, Temer também teve elevados índices de rejeição em uma série de pesquisas realizadas pelo DataFolha. Em meados de 2017, 7% consideravam seu governo bom ou ótimo, 69% consideravam como ruim ou péssimo e 23% como regular. Em 2018, subiu para 82% os que consideravam o governo ruim ou péssimo. Na pesquisa final do DataFolha, realizada em 130 municípios em dezembro daquele ano, Temer foi um pouco menos rejeitado, contudo, mas 62% da população entrevistava ainda consideravam seu governo ruim ou péssimo (DATA FOLHA, 2017; 2018). Em contrapartida, a pesquisa IBOPE da mesma data apontava uma rejeição de 74%.

Os motivos para tal avaliação são muitos. Entre eles, as pesquisas destacam o legado de 13,7 milhões de desempregados no Brasil e a reforma da previdência. E assim, o vice-presidente que chegou ao poder acusado de golpe parlamentar, despediu-se de sua equipe ironizando que sentiria falta do jargão “Fora Temer” (Folha de São Paulo, 19/12/2018).

Também em relação à educação, Michel Temer será lembrado por medidas impopulares. Rapidamente, desconstruiu o que havia sido articulado nos últimos 13 anos, com o Projeto “Ponte para o futuro”.

Segundo Luciano Faria Filho (2016), no campo da educação básica, o que é defendido por especialistas sobre a importância do brincar, foi ignorado por Temer. No ensino fundamental e médio, agrava-se a imposição das bases curriculares, como uma das principais

²⁵ Segundo o site de notícias IG São Paulo, o magistrado do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2) possui um currículo diferenciado, já tendo sido investigado por suposta formação de quadrilha e estelionato, embora o caso tenha sido arquivado em 2008 (<https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2019-03-25/antonio-ivan-athie-michel-temer.html>)

²⁶ Segundo o Jornal o Globo, a popularidade de Temer só não foi pior do que a de José Sarney, que em 1989 recebeu 5% de aprovação em pesquisa do instituto DataFolha (O Globo, 24/06/2017). Já para o instituto CNI/IBOPE, em 2018 Temer chegou a apenas 4% de aprovação, sendo, portanto, mais rechaçado que Sarney.

políticas de Estado, o ensino médio aliado às exigências do mercado, as mudanças efetivadas se deram pela aprovação da Lei n. 13.415/2017, como medida provisória, cabe destacar que as medidas provisórias são utilizadas somente para implementar políticas emergenciais e tem vigência imediata. Desta forma fica evidenciado a urgência na retirada de direitos e construções importantes para uma sociedade mais justa e igualitária. Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel (2018) recorrem a Frigotto para destacar que este autor entende que

a retirada de disciplinas pautada em um discurso de que o ensino médio carrega muitas disciplinas mascara o que de fato se quer excluir do currículo escolar: as disciplinas de sociologia, filosofia, a redução de geografia e história. Sob o argumento de que o aluno de hoje é “digital e não aguenta uma escola conteudista”, não se leva em conta que o que de verdade os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer, o que ficou claro com o movimento de ocupações das escolas por estudantes do ensino médio, em resposta à reforma promovida pelo Governo Temer, reivindicando nada mais que condições decentes para estudar. (LIMA; MACIEL, 2018, p.15)

Outro fator preponderante é o aluno optar o que vai estudar, apenas as disciplinas de português, matemática e inglês são obrigatórias durante o ensino médio. Com as mudanças ocorridas no governo Temer, as demais disciplinas deixaram de ser exigência curricular. Outra mudança é relacionada ao tempo que os alunos deverão permanecer na escola.

Em relação ao piso salarial dos professores, citado apenas a política do bônus de produtividade, já antiga no meio acadêmico. E ainda, poderão lecionar em áreas afins, sem especialização, anteriormente tida como prioridade. Outra novidade apresentada na ocasião é que os professores não necessitam se formar somente em Universidades e institutos superiores de educação.

O fato é que desde o golpe parlamentar de 2016, Temer, apresentou-se, afetivo ao setor privado, incluindo o mercantilismo, em suas propostas de implementação das políticas educacionais no Brasil. Articula ampliando a ação livre do mercado na educação pública brasileira, e, ao mesmo tempo, propôs medidas que asfixiam os processos de participação e de democratização da educação.

Pouco depois de assumir o poder, Temer solicitou à Câmara dos Deputados uma proposta de Emenda Constitucional, a PEC 55²⁷. Aprovada em dezembro de 2016 com 53 votos a 16, a PEC passou a integrar o ordenamento jurídico como a Emenda Constitucional nº 95, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir um novo e muito discutível Regime Fiscal, congelando os investimentos em saúde e educação até o ano de 2036.

A proposta se consolidou estabelecendo um período de 20 anos sem crescimento real dos gastos básicos, ou seja, Temer condicionou um teto mínimo para os gastos relacionados a direitos sociais em saúde, assistência social e educação. Que se torna ainda mais grave se pensado no possível aumento populacional, nos próximos 20 anos.

Nas palavras de Vazquez (2016, p. 7), a PEC (e a Emenda Constitucional dela resultante), representam “um duro golpe que quebra a espinha dorsal da Proteção Social no Brasil, estabelecida na Constituição de 1988 e ainda em consolidação”.

Segundo Marques, Ximenes e Ugino (2018) “apesar de relativamente limitado quanto ao percentual do PIB, o gasto federal em educação sofreu notável expansão a partir de 2006”, o que ocasionou ampliação nos recursos a educação, através do FUND. Vale destacar, que, o PNE lançado no governo de Dilma através da Lei 13.005/2014, reservava à educação 10% do Produto Interno Bruto – PIB, pelo período de 10 anos, porém, com a aprovação da EC 95, o que antes era motivo de alegria e vitória na educação, perdeu-se, no Governo de Michel Temer. Em suma o governo de Michel Temer, fixou o limite de gastos, que afeta diretamente a população mais pobre no Brasil e provoca um desmonte social, nas políticas públicas do Brasil.

Temer intensifica as políticas de retrocesso, como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Porém, as mudanças definidas nesta Lei dependiam da aprovação da BNCC (2017), ainda em elaboração.

Pancini (2017, p.16), tece críticas à Base Nacional Comum Curricular, em relação à educação étnico-racial. Para ele, somente através do estudo disciplinado da história, a qual apresenta um contexto racionalizado do passado, é possível resolver o problema dos oportunistas que utilizam de sua situação privilegiada em detrimento de outras raças de forma abusiva para fins políticos, ideológicos e xenófobos.

²⁷ A Proposta de Emenda Constitucional tramitou na Câmara dos Deputados como PEC 241 e, no Senado, como PEC 55.

Segundo esse autor, o ensino de História, tal como apresentado na BNCC, remete a questões de fundo relacionadas à construção da identidade cultural brasileira, e às diferentes posições político ideológicas relativas a essa identidade, a qual tem influência direta em nosso cotidiano (idem). Há de se questionar como é possível uma previsão de ensino, se vivemos em um mundo que não apresenta periodicidade nos aspectos sociais e nas relações sociais diárias, onde os fenômenos emergem a todo instante e a todo momento somos influenciáveis por diferentes opiniões. Conforme nos fala Nicole Lautier (2011, p.41),

As políticas e os meios de comunicação oferecem a cada dia exemplos facilmente identificáveis destas tentativas para influenciar a produção dos saberes ensinados (o dever de memória, o conhecimento reivindicado dos efeitos de um passado colonial, o dia nacional da abolição da escravidão...). Mais do que simples adaptação de um saber acadêmico disciplinar para colocá-lo a serviço dos profanos, os conhecimentos históricos ensinados precisam responder a múltiplos objetivos.

Segundo Jane Claudia da Silva (2018, p. 20), a BNCC (2017) é fruto de uma quebra de um processo já pouco democrático, e o golpe de 2016 o tornou menos democrático ainda. Para a autora a BNCC (2017) trata do tema étnico e da diversidade em outros componentes, mas não o faz de forma a reconhecer o problema do racismo e do eurocentrismo.

O documento da BNCC (2017) considera a diferença, mas não expõe os problemas socioculturais construídos historicamente, no documento da Base, “pouco se coloca o aluno como sujeito de transformação da sociedade; praticamente apenas espera-se que ele perceba”.

Finalizando, cumpre registrar que o quadriênio 2015-2018 será lembrado, ainda, pelas discussões envolvendo a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e pela promulgação da Resolução CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC. Este documento de caráter normativo, entretanto, só viria a entrar em pleno vigor no início de 2020²⁸, ficando fora, nesse sentido, do recorte temporal em análise.

Em contrapartida a privatização na educação continuou, através do PROUNI e FIES, embora o programa do FIES, tenha sido afetado diretamente com a EC 95, com uma queda significativa de financiamento estudantil, dessa modalidade.

Rafagnin (2016, p. 1), aduz que,

a busca pelo equilíbrio fiscal é fundamental. Mas ele não pode ser obtido à custa do sofrimento daqueles que menos tem, pois se com o “gasto”

²⁸ A partir do disposto em seu art. 15, ainda que as instituições de ensino pudessem alinhar seus currículos à BNCC a partir de 2018, foi estabelecido um período de adaptação de dois anos, de modo que a Base passou a ser considerada como normativa apenas no início do ano letivo de 2020.

orçamentário de 3,91% em educação; 4,14% em saúde; e 3,03% em assistência social a situação já não é nada agradável, então, imagine com o congelamento das despesas primárias pelos próximos 20 anos.

O governo de Temer, foi pautado em três pilares de discussão com o tema “Uma ponte para o futuro”: congelamento dos investimentos nas principais áreas (educação, assistência e saúde); reforma trabalhista; e, a precarização da terceirização dos contratos de trabalho. Nesse sentido o Estado, voltou a se omitir quanto à garantia de direitos previstos na Constituição Federal de 1988.

3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PERÍODO EM ESTUDO

No capítulo anterior vimos o contexto em que se deu o segundo mandato de Dilma Rousseff e o breve governo de Michel Temer. Vimos ainda que, ao assumir o poder, Michel Temer encontrou a Educação das Relações Étnico-Raciais em processo de consolidação depois de muitos anos de esforços relacionados à promoção de políticas compensatórias. Os governos a ele anteriores promoveram políticas de cotas nas universidades públicas e em Institutos Federais, garantiram 20% de reserva das vagas em concursos públicos federais e autarquias para negros e negras, implementaram a Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras.

Posto isso, no presente capítulo nos propomos a analisar *ações concretas* dos governos de Dilma e Temer em relação à EREER, ponderando sobre eventuais avanços e/ou retrocessos. Para tanto, iniciamos identificando legislação e políticas educacionais relacionadas à EREER vigentes do período questão (2015-2018). Na sequência, recorreremos ao Programa de Governo da chapa Dilma-Temer, aos discursos de posse de cada um deles, a informações sobre a composição dos Gabinetes/ Ministérios e a dados referentes ao orçamento e à execução orçamentária relacionada à temática.

3.1 A EREER NO PERÍODO 2015-2018: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Na presente seção nos propomos a identificar e descrever legislação e políticas públicas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais vigentes no período em estudo.

Entre os anos de 2015 e 2018, a legislação que se encontrava em vigência era a mesma atual, que tem como principal documento a já mencionada Lei 10.639/2003. Como vimos, essa lei, voltada para a construção das relações sociais de conhecimento histórico e emancipador, é fruto de muita luta dos movimentos sociais e ativistas, e, a partir dela, foi possível colocar em prática, na educação brasileira, as tão necessárias ações afirmativas.

Há de se destacar que na gestão Lula (2003 - 2010) e Dilma (2011-2016), que as políticas afirmativas tomaram fôlego e foram implementadas concretas em diversas áreas das políticas sociais, especialmente na educação superior, com a adoção de ações afirmativas raciais e sociais nas universidades federais e a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Nestes doze anos da era PT, foram marcadas por melhorias sociais, nos setores da economia e inclusão social e consolidação de programa sociais, principalmente ao povo

negro, o mais afetado pela falta até então de políticas de cunho social, combate à desigualdade social e pobreza. (MOURA, 2019).

Embora muitas críticas em relação ao atendimento massivo da população de baixa renda, que ficou marcada para alguns como “populismo e assistencialismo inconsequente”. Porém vale ressaltar que:

Isso não impediu o governo de retirar da pobreza cerca de 30% das famílias que viviam nesta condição. Até 2009, o crescimento econômico acelerado gerou 11,4 milhões de novos empregos com carteira de trabalho, mais que o dobro dos empregos formais gerados no período 1990-2002. A massa salarial cresceu, em termos reais, 20,7%. Os programas de transferência de renda protegem, hoje, 68 milhões de pessoas, cerca de um terço da população. (MERCADANTE, 2003, *apud* MOURA, 2019, p.13)

Vale destacar a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e da Lei de Cotas. Implementada em 2012, a Lei nº 12.711, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, estabelece 50% das vagas de universidades e institutos federais de ensino sejam reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como aos oriundos de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio. A agência Brasil, publicou em 27/05/2018, através da repórter Débora Brito, que a política de cotas foi a grande revolução silenciosa no Brasil, que beneficia toda a sociedade de modo geral. A publicação apresenta dados entre a implantação do sistema de cotas em 2014 na Universidade de Brasília – UNB, até o ano de 2018, e nos revela que neste período 7.648 alunos negros ingressaram por cotas raciais. E que 8.860 estudantes ingressaram do ensino médio de escola pública. Destes 3.422 alunos negros completaram a graduação. Notoriamente um avanço significativo, onde a única via de acesso ao ensino superior era através da meritocracia, em um país tão desigual em todas as vertentes.

Com o advento da Lei o sonho do ensino superior vira uma realidade para muitos, pode se notar que após dez anos da implementação da Lei o número de reserva de vagas nas Universidades federais, para cotistas duplicou, no ano de 2018, “o número chegou a 48,7%, conforme apontou reportagem publicada no jornal A Gazeta”. Acredita-se, que estudantes oriundos de políticas afirmativas ativos dentro da universidade já soma mais de 10 mil alunos.

Mesmo reconhecendo que a Lei 10.639/2003 é principal marco legal para a temática, não se pode deixar de enaltecer a Lei 12.288, como um grande feito a população negra, no último ano do segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, cuja finalidade mais ampla é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos

étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Em seu art. 4º, o EIR estabelece que a participação da população negra em condições de equidade deverá ser promovida, entre outros elementos, por meio da:

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros. (BRASIL, 2010).

Isso posto, o EIR, cujas origens também se encontram nas lutas do movimento negro, pode ser reconhecido como legislação adjuvante na implementação da educação das relações étnico-raciais, conforme exposto em sua Seção II – Da Educação:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. (BRASIL, 2010).

A Lei 12.288/2010 – EIR, já nos dá pistas de outra Lei a ser considerada em suas relações com a temática da ERER. Trata-se da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em redação alterada pela Lei 11.645, de 2008, a LDB passou a contar com o seguinte artigo:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996).

A partir do exame da LDB, complementada pelo Parecer CNE/CP 003/04, Douglas Verrangia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010) sustentam que a educação das relações étnico-raciais consiste em direito humano fundamental. Isso implica em reconhecer a exigência de prestação positiva do Estado, ou seja: cabe ao Estado não apenas criar legislação sobre a matéria, mas também fixar metas e estabelecer meios pelos quais esse direito seja realmente efetivado. Cabem, portanto, políticas públicas.

As políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações do governo, destinadas a atender determinada demanda ou problemática da sociedade, afetam todos os cidadãos independente de escolaridade, sexo, raça, religião ou classe social, também abrange todas as áreas como educação, saúde, segurança, mobilidade, meio ambiente, habitação etc. Ou seja, é para todos, envolve toda a sociedade, está em todas as áreas seja ela política ou econômica. Enfim, as políticas públicas são conjuntas e programas, ações e decisões tomadas pelos governos (federal, estadual e municipal), com a participação direta ou indireta, de entes públicos e privados, visando atender e garantir o direito à cidadania. (HÖFLING, 2001).

As políticas públicas podem ter apoio tanto de entidades civis e públicas, com viés político (ideológico), que sofrem determinadas alterações de acordo com a atual gestão, ou de viés administrativo (burocrático). A política de Estado tem continuidade, é assegurada através da lei, é independente do governo e do governante e amparada pela Constituição, é a decisão de engajar um processo de integração regional, a assinatura de um acordo de livre comercio, ou seja, a política de Estado é interna e a política de governo é igualmente importante, pode alavancar as desigualdades e/ou minimizar, porém vale ressaltar que a mesma se dá com outros países.

As políticas públicas direcionam os problemas da sociedade, o problema público é como se fosse um organismo social, de uma sociedade como um todo, ou seja, todas as áreas de intervenção, na tentativa de sanar ou diminuir os problemas públicos existentes na sociedade, os instrumentos disponíveis são através da Lei, campanhas, obras, premiações, multas, taxas, impostos, ou seja, são diretrizes voltadas para o enfrentamento de problemas públicos.

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas sociais do país. Constituem um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando.

Segundo Eloisa de Mattos Hölfing (2001, p. 11), mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.

Isto posto, pensando na EREER enquanto uma ampla e urgente política pública, cumpre inicialmente lembrar que a primeira década do século XXI foi um momento em que MEC e CNE participaram de muitos debates envolvendo o papel da escola frente às relações étnico-raciais em nosso país. Destes debates resultaram Pareces e Resoluções fundamentais para o estabelecimento de estratégias para abordagem da temática, como o já citado Parecer CNE/CP 003/04, entre outros, que apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Principais Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais

<p>Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez</p>
<p>Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>
<p>Parecer CNE/CEB n.º 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Relator: Wilson Roberto de Mattos</p>
<p>Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 - Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.</p> <p>Relatora: Nilma Lino Gomes</p>
<p>Parecer CNE/CEB n.º 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011 - Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.</p> <p>Relatora: Nilma Lino Gomes</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quando Dilma Rousseff deu início a seu segundo mandato, em 2015, a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, que havia sido relatora dos pareceres CNE/CEB n.º 15/2010 e CNE/CEB n.º 6/2011, foi nomeada pela presidenta para assumir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Antes disso, a pesquisadora citada chefiou a Secretaria de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), sendo um nome que muito contribuiu para o combate ao racismo dentro e fora do âmbito escolar.

Considera-se, assim, do âmbito das políticas públicas relacionada à EREER, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), a Resolução nº. 1 de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b), e a Resolução nº. 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Essas diretrizes trazem importantes contribuições para educação e apoio para a superação das desigualdades sociais e raciais construídas ao longo do tempo na sociedade brasileira, serve de aporte para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações.

Não são necessariamente uma Lei, as diretrizes são orientações e apontamentos para o processo educativo, capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, possuem Leis educacionais que nortearam a construção das diretrizes, implementando um conjunto de medidas e ações com o intuito de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social. Promovendo de fato a alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra no Brasil, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, de forma democrática, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceitos. As diretrizes propõem reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, busca desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (BRASIL, 2004a).

O governo federal, por meio da SEPP/PR, assume o compromisso de combater as desigualdades sociais e auxiliar no desenvolvimento da população negra brasileira, tendo como instrumento as diretrizes que norteiam a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. As diretrizes são destinadas aos administradores do sistema de ensino, mantenedores de estabelecimentos de ensino e todos os que estiverem ligados diretamente ou indiretamente a educação, inclusive pais e alunos. As diretrizes têm como primazia o reconhecimento da história e valorização do povo negro, este parecer busca oferecer políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade no âmbito da educação, para que os negros se reconheçam na cultura nacional, esclarecer a população, que se os negros não estão nos mesmos patamares, que outras raças, não é por falta de competência ou de interesse, e sim pelas desigualdades seculares que a

estrutura social hierárquica cria com prejuízos para a sociedade e afeta diretamente as pessoas mais carentes.

O setor educacional é marcado por enfrentamentos, as exigências para a melhoria dos índices educacionais convivem com a contratação precária de professores, falta de recursos materiais e financeiros. Nesse sentido, a preocupação com o acesso, permanência e formação para o mercado de trabalho tem norteado as políticas educacionais brasileiras, sob a necessidade da eficácia e eficiência do sistema educacional.

Em 2016, diante da iniciativa do governo federal em propor uma Emenda Constitucional que congela os investimentos públicos dentre as quais a Educação em um período de 20 anos; e em seguida lançou a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, que visa a mudança do Ensino Médio, estudantes se mobilizaram contra tais medidas, ocupando instituições de ensino em todo o Brasil. Segundo Aldimara Boutin e Simone Flach (2017, p. 4) , “foram ocupadas cerca de 850 escolas, 14 universidades e 3 núcleos regionais de educação” [...]. “A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), contabilizou um total de 1.197 escolas ocupadas”. A ocupação demonstrou a força dos jovens, a união entre estudantes de diferentes Estados, que não estão alheios as questões políticas e principalmente, que dão a devida importância para uma educação de qualidade em defesa de uma educação na e para a vida.

Observa-se, ao final, que durante o governo de Michel Temer não foram propostos programas que favorecessem a consolidação e/ou a ampliação de uma política voltada à educação das relações étnico-raciais. O que se viu, ao contrário, foi o (início) do desmantelamento daquilo que se encontrava em processo de construção, conforme será discutido no capítulo a seguir.

3.2 O LUGAR DA ERER EM TEMPOS DE VISIBILIDADE DA QUESTÃO NEGRA

Em período eleitoral, o que se observa é um estudo das reais necessidades da população, porém, após o período eleitoral, as promessas feitas nem sempre são realizadas. A massa populacional tende a votar no candidato que representa a sua angústia, a sua vontade de mudança, aquele que às vezes toca naquela necessidade para a qual poucos dão atenção, ou o que mobiliza seus temores. No quesito educação, o que a população mais sonha é a educação de qualidade para todos, mas, seja no Legislativo ou Executivo, as promessas muitas vezes aparecem sem o projeto para se alcançar a tão sonhada educação de qualidade.

Nas eleições de 2014, os candidatos à presidência Dilma Rousseff e Aécio Neves fizeram algumas falas esparsas nas quais a questão étnico-racial foi associada à educação. Em seu Plano de Governo, Aécio manifestou “apoio a linhas de pesquisa universitárias relativas à questão étnico-racial e de diversidade sexual” e a “ações estaduais e municipais destinadas a promoção da igualdade racial”, bem como comprometeu-se com a “defesa e manutenção das ações afirmativas de inclusão social, inclusive cotas, em razão de raça” (PLANO DE GOVERNO AÉCIO NEVES – PSDB, 2014). Dilma Rousseff, por sua vez, destacou em seu Programa de Governo (intitulado “Mais mudanças, mais Futuro”), todo o trabalho que havia sido realizado nos 11 anos anteriores, assumindo a luta contra a discriminação como uma das prioridades da gestão caso fosse eleita, e estabelecendo que a efetivação da política de cotas seria o caminho para transformar a promoção da igualdade racial em realidade.

A luta contra a discriminação e a promoção da igualdade racial continuarão a ser tarefas prioritárias do nosso governo. Temos o desafio de tornar realidade a Lei de Cotas no serviço público federal, sancionada em junho de 2014, garantindo-lhe a mesma efetividade já alcançada pela lei de cotas nas universidades públicas. (MAIS MUDANÇAS, MAIS FUTURO, 2014, p.32).

Não obstante as diferenças visíveis, em entrevista concedida em 2014 para a Agência Brasil, o coordenador do Centro de Convivência Negra da UnB, professor Ivanir Augusto dos Santos, ponderou que as propostas dos dois candidatos especificamente em relação à questão racial se assemelhavam em alguns aspectos.

O pesquisador destacou que os dois candidatos falavam na necessidade de ampliar ações afirmativas para inserção de negros e indígenas em universidades, cargos públicos e espaços políticos, mas, de maneira semelhante, nenhum deles explicava exatamente *como* isso seria executado ou mesmo mencionava a dimensão orçamentária implicada. (AGÊNCIA BRASIL, 2014).

O Programa²⁹ representado por Dilma foi eleito pela população que, em 1º janeiro de 2016, por ocasião do discurso de posse, foi informada de que o lema daquela gestão seria “Brasil, Pátria Educadora”, em menção ao projeto do qual falamos na seção 2.1.2.

Como era de se esperar, em referido discurso, Dilma retomou a questão do acesso à “educação de qualidade”, o que fez mencionando minorias, entre elas, os negros. Disse ela:

²⁹ No quesito educação, em geral, o Programa ressalta a criação do Plano Nacional de Assistência estudantil ex. moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão digital.

Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa, também, levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros, a educação de qualidade. (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2015)

Ao compor seu gabinete, entretanto, Dilma Rousseff cercou-se de menos Ministros negros do que os governos anteriores – inclusive menos do que ela mesma em sua primeira gestão.

O ex-presidente Lula foi o Presidente da República que mais oportunizou cargos de primeiro escalão a mulheres e homens negros e afrodescendentes. Ele teve a seu lado Benedita da Silva, Edson Ramos, Elói Ferreira e Matilde Ribeiro, que em diferentes momentos foram Ministros-chefes da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Contou com Marina da Silva, que respondeu pela pasta do Meio Ambiente, com Gilberto Gil, que foi Ministro da Cultura, e também com Orlando Silva, que foi Ministro do Esporte. Estes números ainda se mostram tímidos se considerado que no Brasil predominam negros e afrodescendentes, mas foram representativos do início de uma mudança dos discursos para a prática.

Na primeira gestão de Dilma, Orlando Silva se manteve na pasta do Esporte. Além dele, outras duas pessoas negras de destacado trabalho foram chamadas a ocupar o cargo: o economista José Henrique Paim, que de Secretário Executivo do Ministério da Educação desde 2005, passou, em 2014, a Ministro da Educação, e a administradora Luiza Helena de Bairros, que foi Ministra de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

O segundo mandato, entretanto, teve início com uma única Ministra negra, Nilma Lino Gomes, então Reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que, em outubro de 2015, assumiu o recém criado Ministério das Mulheres, da Igualdade e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

Nessa segunda gestão, também encontramos no cargo de Secretário-executivo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ronaldo Crispim Sena e como Secretário Geral Adjunto das Nações Unidas Michel Sibidé, porém vale destacar que Dilma Rousseff se não se ateu à representatividade negra, por outro lado, Dilma triplicou o número de mulheres, que antes eram três, depois passaram a nove.

A pouca presença de negros sobretudo nos Ministérios é importante tanto por sugerir uma preocupante distância entre discurso e prática, quanto por indicar as tensões que já se

faziam presentes no governo de coalisão. O papel de um ministro é auxiliar o Presidente da República, estes assinam e se co-responsabilizam pela tomada de decisões, conforme a exigência da pasta que administram. Trata-se de uma indicação fundamental para o bom funcionamento do Executivo, por isso, realizada diretamente pelo Presidente em exercício. A escolha do gabinete de Dilma, contudo, envolveu disputas acirradas com a base aliada, de modo que, ao final, os 39 ministérios estavam distribuídos entre partidos com bases ideológicas nem sempre conciliáveis (às vezes até mesmo opostas), indo do PT ao PP, passando por PMDB, PRB, PR, PCdoB, PROS, PSD, PDT e PTB.

Nos tempos em que Dilma esteve no poder em seu segundo mandato, a Educação das Relações Étnico-Raciais foi assunto tratado especialmente em duas pastas: MEC e Ministério das Mulheres, da Igualdade e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

O MMIRDH foi criado pela Medida Provisória no. 696 de 2 de outubro de 2015, com a unificação da pasta dos Direitos Humanos com as secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres. Contudo, até fevereiro de 2016, essa MP ainda aguardava aprovação no Senado, tendo se transformado na Lei ordinária nº 13.266 em abril daquele ano. Em 12 de maio, quando o Senado decidiu pela abertura do processo de *impeachment*, a então Ministra Nilma Lino Gomes foi exonerada junto a outros 27 ministros. Na sequência, o Ministério foi extinto.

Quanto ao MEC, o período 2015-2016 foi de intensas mudanças. Por ele passaram, como titulares, Cid Gomes, do PROS (de janeiro a março de 2015), Luís Claudio Costa, interinamente (março e abril de 2015), Renato Janine Ribeiro (de abril a setembro de 2015), e Aloizio Mercadante, do PT (de outubro de 2015 a maio de 2016), que já tinha sido titular da pasta na gestão anterior, entre 2012 e 2014.

Importante destacar que, ainda que tendo sido alçada à condição de prioridade, a educação foi a área que sofreu os maiores cortes orçamentários no início do segundo mandato de Dilma. Uma semana depois da posse, um Decreto presidencial bloqueou, até a aprovação do Orçamento, um terço dos gastos administrativos³⁰ de todos os ministérios. No caso do Ministério da Educação, o valor bloqueado chegou a quase 10% dos 105,4 bilhões do orçamento previsto.

³⁰ As restrições orçamentárias atingiram principalmente os chamados gastos não obrigatórios, como despesas com passagens aéreas, diárias, investimentos, alugueis e contas de água, luz e telefone.

Em pesquisa realizada no Portal da Transparência, vimos que o orçamento da pasta para 2016 era de R\$ 109,90 bilhões, contudo, o total das despesas executadas foi pouco maior que R\$ 95 bilhões.

3.3 O NÃO-LUGAR DA ERER EM UM GOVERNO DE/PARA HOMENS BRANCOS

Em maio de 2016, quando o processo de *impeachment* ainda estava em andamento, por meio de uma Medida Provisória (MP 726) Michel Temer promoveu uma profunda reforma administrativa na estrutura ministerial. Os 39 ministérios então existentes foram reduzidos a apenas 24.

Dentre os vários Ministérios eliminados – cujas atribuições passaram a compor de maneira um tanto periférica outras pastas – estavam o Ministério da Cultura (pouco depois recriado sob forte pressão da classe artística), o Ministério da Previdência Social, e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, então representado por Nilma Lino Gomes. Exceto a parte da Juventude, as demais competências, os órgãos e entidades subordinadas a este Ministério foram transferidos para o Ministério da Justiça e Cidadania que, naquele momento, passava a ser representado pelo jurista Alexandre de Moraes. Em setembro do mesmo ano, com Temer já empossado, a MP foi convertida na Lei n. 13.341/2016.

Quando o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos foi dissolvido, a ex-ministra Nilma Gomes foi taxativa ao manifestar publicamente que Michel Temer “matou as políticas afirmativas por inanição”. Saberíamos, depois, que aquilo tudo era só o começo. Para a ex-ministra, não tardaria à história revelar que o país vivenciava um golpe parlamentar, midiático, de classe, de gênero e raça.

Gomes esteve à frente dos governos de Lula e Dilma durante 13 anos, junto aos movimentos sociais e em especial ao movimento negro, e participou da construção da política de promoção de igualdade racial. Foi a partir deste lugar, de alguém que acompanhou “de dentro” a construção das ações de um governo do qual negros e negras faziam parte da equipe ministerial, que ela teceu duras críticas à indicação de Mendonça Filho (DEM) para o Ministério da Educação, pelo fato do mesmo já ter se pronunciado em outras ocasiões como contrário à política de cotas sociais e raciais e ao PROUNI – ambas políticas fundamentais para a correção de desigualdades educacionais históricas.

Segundo o senador Paulo Paim, há forte predominância de brancos na política brasileira e isso reflete de forma negativa nas ações afirmativas em prol do protagonismo negro. Para ele a pobreza tem cor, e afirma que dificilmente o negro consegue se candidatar e se eleger, devido à falta de estrutura financeira.

Em matéria publicada na Agência Senado, o presidente do Núcleo de Pesquisas Clóvis Moura, da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Tadeu Kaçula, demonstrou em dados a pouca representatividade negra nas esferas de poder do país durante o governo Temer.

Dos 513 deputados federais, 24 são negros. Dos 81 senadores, três são negros. Dos 5.570 prefeitos, 1.604 são negros. Dos 57.838 vereadores, 24.282, são negros. Dos governadores dos estados e do DF, nenhum é negro. Dos ministros do STF, nenhum é negro. Não dá mais para deixar de discutir e participar, sobretudo diante do cenário político em que vivemos - afirmou. (AGÊNCIA SENADO, 2018)

Quando Michel Temer, anunciou seu novo ministério composto apenas de homens brancos, sem a presença de mulheres e negros, parlamentares que fazem uma defesa conservadora. Nilma Lino Gomes (2016), afirma que Temer em suas ações mata políticas afirmativas por inanição, um golpe contra pobres, pretos, mulheres, LGBTQIA+, comunidades de matriz africana e os terreiros.

A foto de Temer e seus ministros (homens brancos) causou um grande rebuliço nas redes sociais, e aumentou após a revista *Veja* apresentar a esposa de Michel Temer como sendo “bela, recatada e do lar”, sendo o ideário de mulher, feministas, sociedade civil, se mostraram indignadas em pleno século XXI, esse pensamento de mulher servil.

A ausência de negros no cenário demonstra preconceito e exclusão nas tomadas de decisões do país. Após sofrer duras críticas nas redes sociais, pela ausência de mulheres e negros, ao longo de seu mandato Michel Temer, insere Luislinda Valois, mulher, negra, desembargadora aposentada do Tribunal de Justiça da Bahia, foi ministra dos Direitos Humanos do Brasil no período de fevereiro 2017 e fevereiro 2018.

A falta de representativa dos diferentes grupos que representa o país nos ministérios é um retrocesso, que nos deixa distante de uma democracia justa, igualitária e emancipatória.

Como se não bastasse, a emenda constitucional 95/2016 fixou o teto de gastos públicos na educação e saúde, as regras do novo regime não permitem o crescimento das despesas acima da inflação, nem mesmo se a economia do país estiver indo bem.

Importante salientar que a EC foi fixada no período de 20 (vinte) anos, impedindo investimentos, manutenção e expansão dos serviços públicos, inovações tecnológicas, aumentos de remunerações, contratação de pessoal, reestruturar carreiras, todo esse processo se faz necessário em virtude do crescimento humano, que garantem os direitos constitucionais dos indivíduos de 1988, retira a autonomia de novos governantes sobre o orçamento.

Como nos cita Cynara Monteiro Mariano (2017, p.5), “o novo regime fiscal revela uma clara opção por uma antidemocracia econômica”, na educação o teto de gastos pode chegar à diferença de 32,2 bilhões a menos em dez anos, segundo estudos realizados por técnicos da Câmara dos Deputados. Sabemos que a nova regra não garante o suficiente nos próximos anos para atender a população e sabe-se que vai afetar diretamente aos grupos excluídos e pauperizados da sociedade, com a PEC do teto, como ficou conhecida, tende a atingir diretamente os negros e pobres, conforme dados apontados por Rita Izsák, relatora especial das Organizações das Nações Unidas sobre questões de minorias, os negros brasileiros correspondem a 70,8% de todos os 16,2 milhões que vivem em situação de extrema pobreza. Conforme dados do IBGE, em 2014, 76% dos mais pobres no Brasil são negros.

Vivemos, atualmente, os reflexos deste desmonte na política educacional. Em maio de 2021 o Jornal Estado de Minas publicou uma preocupante matéria segundo a qual as Universidades UFRJ e UFG, UFMG podem fechar em breve por falta de recursos. De acordo com as informações publicadas, Universidades públicas de todo o país enfrentam uma situação orçamentaria difícil: as 69 instituições de agora recebem a mesma verba que recebiam as 51 universidades em 2004. A diferença é que 17 anos atrás elas tinham 574 mil alunos, quando, hoje, atendem 1,3 milhão de estudantes. Em tais circunstâncias fica claro que conquistas dos movimentos sociais, como o direito à educação e à ressignificação da história e da identidade do povo negro estão seriamente ameaçadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a Lei 10.639/2003, a pesquisa teve como objetivo mais amplo analisar possíveis avanços e retrocessos na implementação de políticas públicas educacionais voltadas à educação das relações étnico raciais – EREER, no período de 2015-2018.

Assim, no primeiro capítulo identificamos que a categoria raça funciona como critério da hierarquia social dos indivíduos, e eu nos dias atuais ainda contemplamos no mundo inteiro situações de racismo e retrocesso; somente com a eliminação deste é possível uma democracia efetiva, por isso se torna tão necessária a educação das relações étnico raciais, para possibilitar o reconhecimento de pessoas negras, entender a cultura brasileira, promover o real conhecimento da população brasileira sobre a história do país, através da troca de saberes, entre brancos e negros, e construir, assim, uma sociedade equânime.

Por muito tempo a população negra deixou de ter acesso à educação escolar. Após conquistado o direito à educação escolar, a escola cumpria a função de vigilância e repressão. Autores como Gonçalves e Silva (2000) destacam que as crianças passavam por um processo de aculturação, gerada pela visão cristã, que visava um comportamento social repressivo de obediência e servidão.

Militantes da Frente Negra lutaram bravamente para que após a Lei Áurea de 1888, que abolia definitivamente a escravatura, se consolidasse o direito à alfabetização. A luta do movimento negro pela educação foi constante e segue até os dias atuais.

Como parte dessa luta, no ano de 2003 foi aprovada a Lei 10.639, no governo do então -presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei tornou obrigatório no currículo escolar o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira. A luta desde o início da República denota a importância do movimento social como principal sujeito político-sócio-histórico na luta pela educação para a população negra.

As ações afirmativas são extremamente importantes na medida que a sociedade brasileira se reconhece, apropria-se da herança histórica do Brasil, como seus feitos para a economia, para a nossa cultura africana e a identidade de fato deste país. E principalmente reconhecer a beleza, a garra e a luta que traz a cor negra na pele de cada brasileiro afrodescendente.

São várias gerações de luta, que buscaram esclarecer e aprofundar compreensão da história do povo negro no Brasil. O movimento negro é um espaço ideológico e político, que se articulou e prol da luta pela educação do povo negro e de sua história. No ano de 2003

conquistamos a efetivação da Lei, através de uma articulação política que alçou voos ainda maiores com o Partido dos Trabalhadores na presidência, como a ampliação do acesso ao ensino superior federal público através da política de cotas raciais e étnico-raciais. Com a Lei 12.288, de 2010 tivemos a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial – EREER; dois anos depois, com a Lei 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições de ensino federais, se estabeleceu que 50% das vagas do ensino superior seriam destinadas a alunos oriundos de escola pública e 25% do total de vagas a alunos com renda *per capita* inferior a 1,5 (salário mínimo), expandindo-se a garantia de cotas específicas para negros, pardos e indígenas.

Em 2014, a então presidenta Dilma Rousseff iniciou seu segundo mandato, dando sequência às políticas públicas desenvolvidas desde antecessor, Lula. Ainda que em meio a rupturas relacionadas a cortes em investimentos educacionais, a área da Educação foi o destaque de sua campanha, intitulada “Brasil: Pátria Educadora”.

Houve avanços significativos na EREER. A intelectual Nilma Lino Gomes, que muito contribuiu no combate ao racismo no espaço escolar (merecido destaque a seu trabalho pela elaboração de diretrizes curriculares para a educação étnico racial, propondo o reconhecimento da história e valorização da população negra), assumiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

A forte oposição e a economia do país em crise, a falta de apoio, escândalos de corrupção e a não aceitação de seu governo pela maioria no Congresso Nacional, levaram o país a um golpe orquestrado e sistematizado, o *impeachment*, embora a população tivesse tido, no governo do PT, oportunidades jamais vistas no âmbito educacional e a menor faixa de desemprego. Gadotti (2015) nos explica, “não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas”. É neste frisar que o conhecimento se faz importante e somete através de uma educação de qualidade é que podemos propor uma mudança de fato.

Com o golpe contra o governo da então presidenta Dilma, assumiu o poder um dos principais articuladores do processo, seu vice, Michel Temer (PMDB). Em apenas dois anos Temer provocou um desmonte social e educacional que atingiu principalmente as classes sociais menos favorecidas, resultando em famílias desempregadas, enriquecimento dos mais ricos e empobrecimento dos mais pobres, além de uma reforma da previdência pensada pela lógica dos que não exercem trabalhos exaustivos e tão pouco entram cedo no mercado de trabalho e do teto descabido que congela por 20 anos investimentos em vários setores. Um

governo veloz na retirada de direitos constituídos e na estagnação de políticas para a minimização da desigualdade social.

Também entram para a história, como feitos do governo citado, a retirada de disciplinas no ensino médio sob a justificativa de que a grade curricular estaria inchada, bem como a articulação da ampliação da ação do mercado livre na educação pública.

Isso posto, mesmo não tendo sido oficialmente contestada como política pública ou suspensa pelo governo Temer, a política de educação das relações étnico-raciais, objeto da presente pesquisa, foi estagnada pelo governo desarticulador de direitos. No esvaziamento de pastas estratégicas e no minguar orçamentário estiveram elementos que nos levam a concluir que a EREER sofreu o mesmo golpe desferido contra pretos, pobres, mulheres, população LGBTQIA+, indígenas e religiões de matriz africana.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, São Paulo: Hucitec, 1993.
- AGÊNCIA SENADO. *Os avanços e as crises do primeiro mandato de Dilma Rousseff*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/12/30/os-avancos-e-ascrisas-do-primeiro-mandato-de-dilma-rousseff>
- AGÊNCIA BRASIL. *Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v.99, n. 252, p. 429-448, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812018000200429&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 nov. 2020.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Estudos feministas*, ano 10, 2002, p. 119-141. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acesso em 26 out. 2019
- BARROS, Juliana de Lima. *Makena: a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36073>. Acesso em
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BEZERRA, Juliana. Michel Temer. *Toda Matéria*. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/micheltemer/>. Acesso em: 24 set. 2020.
- BRASIL. Resolução nº. 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004b.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. 2008 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução nº. 5 de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004*. Regulamenta o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que altera as diretrizes das Leis 9.394/1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional 11.494/2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 9.204. 23 de nov. 2017. Institui o Programa de Inovação Conectada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de Outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-2205547122055471>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conheça a história da Educação Brasileira. 2018. Portal MEC. Gov. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/33771-institucional/83591-conheca-aevolucao-da-educacao-brasileira>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2008. Portal MEC.gov. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html. Acesso em 07 ago. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BOBBIO, Norberto *et al.* Dicionário de política. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito; FLACH, Simone de Fátima. O Movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Revista Inter Ação*, 42(2), 429–446, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i2.4575>. Acesso em 12 mai. de 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. *In: História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

CARNEIRO, L.T. Maria. *O racismo na História do Brasil*. 8ª ed., São Paulo: Ática, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, jul/dez 2011. Disponível em:

<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em 10 fev. 2020.

CAMPOS, Mariane Mota. *Mídia e crise política: uma análise das estratégias de comunicação dos governos Dilma Rousseff (PT) e Michel Temer (MDB) e o enquadramento noticioso da Folha de S. Paulo*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9584/1/marianemottadecampos.pdf>. Acesso em 1 jan. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>

CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. *Brasil Escola*. s/d. Acesso em:

<https://educador.brasile scola.uol.com.br/estrategiasensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 28/02/2020.

CLEMENTINO, Ana Maria. *As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação*. Tese

(Doutorado em Educação) – UFMG, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31802/1/Tese%20Final%20Ana%20Maria%20Clementino.pdf>. Acesso em

CONCEIÇÃO, Alexsandro Gomes. O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. *Revista África e Africanidades*. Ano 12, n. 31, ago. 2019. Disponível em: <http://africaeaficanidades.net/documentos/0030082019.pdf> . Acesso em 10 jan. 2020.

CUNHA, Heloisa Marinho. *A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BOULOS, Guilherme. *De que lado você está? Reflexões sobre a conjuntura política e urbana do Brasil: ensaios sobre os atuais tempos sóbrios do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói. v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em 29 ago. 2020.

FARIA FILHO, Luciano M. A educação em tempos sombrios: perspectivas para a educação no governo Provisório de Temer. *Pensar a Educação*, 2016. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blog/a-educacao-em-tempos-sombrios-perspectivas-para-aeducacao-no-governo-provisorio-de-temer/>. Acesso em 24 de nov. 2020.

FERES JÚNIOR, João; SASSARA. Luna de Oliveira. Corrupção, escândalos e a cobertura midiática da política. *Novos Estudos – CEBRAP*. São Paulo. v.35, n.02, p. 01-21, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/v35n2/1980-5403-nec-35-02-205.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes* – vol. 2. São Paulo: Ática, 1986.

FERNANDES, Florestan. Racismo e cordialidade. *Folha de S. Paulo*, 10 jul. 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/10/opiniaio/7.html>. Acesso em 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Marcos Vinicius. *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FONSECA, Marcus V.; ROCHA, Laura Fernanda R. O processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e187074, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982019000100428&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. *Pátria Educadora*: marca política do segundo mandato do governo Dilma Rousseff. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Patria_Educadora-Gadotti-290915.pdf. Acesso em 18 jan. 2021.

GOMES, Clayton Murilo Cavalcanti. O mito do racismo reverso e o “pacto narcísico da branquitude”. *Le monde Brasil diplomatique*, 14 nov. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/o-mito-do-racismo-reverso-e-o-pacto-narcisico-da-branquitude/>. Acesso em 18 abril 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005, pp. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>. Acesso em 29 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula. *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.4)

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134158, dez. 2000.

GONÇALVES. Luis Alberto Oliveira. Os negros e educação no Brasil. In LOPES, Eliane Marta T.; VEIGA, Cynthia G.; FARIA FILHO, Luciano M. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Racial no Brasil*. Traduzido por Patrick Burglin. 2 ed., Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil. Síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18 (Suplemento), p.57-65, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sqxP3HJB58RwMKVHNPCdNyw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2020.

HÖFLING, Heloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 30- 41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em 07 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censos da Educação Superior – Resumo Técnico 2004*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnicoCenso_2004.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. In: REUNIÃO ANPED, 2009. *Anais...* Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-5475-int.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

KELLER, Suéllen Bezerra Alves. *A ascensão do conservadorismo e o esgotamento do projeto neodesenvolvimentista: implicações profissionais ao serviço social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8619>. Acesso em ago. 2020.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011.

LINS, Paulo. O PAC valeu a pena? *Blog do IBRE – FGV*, 26/05/2017. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/o-pac-valeu-pena>. Acesso em 12 dez. 2020.

MANI, Elaine Aparecida Mani. *A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do Interior de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). UNESP, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154018?locale-attribute=es>. Acesso em 23 dez. 2020.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, v.4, nº 1, Curitiba, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rinc/v4n1/2359-5639-rinc-04-01-0259.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Intolerâncias e in[ter]venções: "menores" e "crianças" no imaginário social brasileiro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, n. 2, v. 9, p.797-809, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlesnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/474>. Acesso em 10 dez. 2020.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Raça e etnia - aspectos conceituais. In: Relatório Final - Projeto Educação na Diversidade para a Cidadania, FAPEMIG, 2019.

MÁRQUES, Fernanda Telles. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Colombia. No prelo.

MARQUES, Rosa; XIMENES, Salomão; UGINO, Camila. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. *Brazil. J. Polit. Econ.*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 526-547, set. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MONTEIRO, Rosana Batista. Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 524-534, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902016000300524&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 set. 2020.

MOURA, Tatiana Matias. Políticas afirmativas nos governos Luiz Inácio Lula Silva e Dilma Rousseff. In: XXIV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Vitória, ES, junho 2019. Anais... Vitória, ES, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2019/resumos/R68-0197-1.pdf>. Acesso em:

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-racial: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antiracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5 de nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidadee-etnia.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. *A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP*. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – UNESP, Franca, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153957/Nascimento_DG_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 18 jan. 2021.

NOVAES, Silvia Caiuby. *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 26 set. 2020.

PAC. Programa de Aceleração do Crescimento. Sexto Balanço: 2015-2018. Disponível em: <http://pac.gov.br/pub/up/relatorio/11f9b2f7cbeeb3ec5c1f9f67b5f3be.pdf>. Acesso em 26 set. 2020.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/24467/22135>

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. *Estudos Avançados*, vol. 12, n. 33, ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a12.pdf> . Acesso em 10 fev. 2017.

PAULA, Marilene de. *Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, FGV, Rio de Janeiro, 2010.

PERES, Eliane Teresinha. “*Tempo da Luz*”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1995.

PINOTTI, Melina Lima. O movimento negro e a configuração da lei 10.639/03. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. ANPUH. *Anais...* Coxim, MS, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigocompleto.pdf. Acesso em 20 nov. 2020.

PINTO, Regina Pahim A. *Movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo / USP, 1993.

PORTAL GELEDÉS. A desigualdade e o racismo em degradê. 16/02/2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-em-degrade/>. Acesso em 08 de abr. 2020.

PORTAL. Governo Brasileiro. Biblioteca da Presidência da República. Biografia. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilmarousseff/biografia>. Acesso em: 24 set. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y classificação social. In: CASTRO GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, pp. 93-126.

RAFAGNIN, Maritânia; RAFAGNIN, Thiago R. Políticas de educação do ensino superior de Lula a Temer. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/educacao-ensino-superior.html>. Acesso em 08 de set. 2020.

RAFAGNIN, Thiago Ribeiro. PEC 241: Pilar de uma ponte do futuro. *Empório do Direito*, 2016. Disponível em <https://emporiiodireito.com.br/leitura/pec-241-pilar-de-uma-ponte-para-o-futuro>. Acesso em 21 dez. 2020.

RAMALHOSO, Wellington. Temer, o impopular. O que mudou no Brasil em dois anos e meio. *Notícias UOL*, 31 de dez. 2018. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/30/temero-impopular-o-que-mudou-no-pais-em-dois-anos-de-governo.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

RAVANELLO, Alceu Ferraro. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, nº 2, p. 505-526. maio/ago. 2010.

REIS, Daniel Aarão (Org.). *Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Origens e significados do termo raça. *A cor da cultura*, maio 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-12-05-2011> . Acesso em: 21 de dez 2017

REUTERS, Pilar Olivares. IBGE: População negra é principal vítima de homicídio no Brasil. *Exame*. Rio de Janeiro, novembro/2019.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, n. 8, v.1, p. 205-219, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/1848>. Acesso em 10 jan. 2020.

RIBEIRO, Cândida Céspedes. *Gestão pública e política curricular: a materialidade da educação das relações étnico-raciais na educação básica do estado de Mato Grosso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

RIBEIRO, Carlos Costa. Racismo em Degradê. *Valor Econômico - Globo*, 14 fev. 2014. Disponível <https://www.geledes.org.br/racismo-em-degrade/>. Acesso em 8 abr. 2020.

ROCHA Camila. “Imposto é Roubo!” A Formação de um Contrapúblico ultraliberal e os Protestos Pró-Impeachment de Dilma Rousseff. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, e20190076, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v62n3/0011-5258-dados62-3-e20190076.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10/.639/2003 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006

ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em 15 dez. 2020.

SANTANA, Rebecca Alethéia Ribeiro *et al.* A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde. *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 23, e170039, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832019000100208&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 nov. 2020.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Raça, genes, identidades e política no Brasil contemporâneo. *In: XXVII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 2003, Caxambu, MG. *Anais... ANPOCS*, 2003, p. 1-35. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-27-encontro-2/gt-24/gt13-11/4229-santos-maio-raca/file> . Acesso em:

SAVIANI, Dermeval. Expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v.8, n.2. ago/dez, p.4-17, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.* v. 28, n. 100, Especial. Campinas: CEDES, p. 1231-1255, 2007.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. *Anuário Antropológico*, n. 93, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581/7559>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. *Educación*, Lima, v. 25, n. 48, jan. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101994032016000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 23 dez. 2020.

SILVA, Hellen Cristine. Análise dos livros didáticos de Geografia e a representatividade étnico-racial após 130 anos de abolição. *Mosaico*, v. 9, n. 15, 2018.

SILVA, Jane Cláudia da. *As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/9446/1/As%20conctru%C3%A7%C3%B5es%20da%20BNCC%20e%20o%20Estudos%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20etnico%20racial.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

SILVA, Jefferson Pereira da. *Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014)*. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27805>. Acesso em dez. 2020.

SILVA, Meiriane Jordão. *Ambiência de ensino e aprendizagem para educação de enfrentamento ao racismo: um estudo de caso na escola estadual Azarias Leite Bauru - São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – UNESP, Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182468/silva_mj_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 23 dez. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602018000300123&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 out. 2020.

SONCINI, Luana. CESAR, Rodrigo. NADOTTI, Vanessa Xavier. O PT e o combate ao racismo. *Revista Perseu*, Nº 9, Ano 7, 2013. Disponível em: https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/12PT.Combate_Racismo.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

SOUZA, Alexandre Bianchi de. *História da educação de negros em Uberlândia: memórias, dilemas e resistências (1950-1970)*. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.971>. Acesso em 20 abr. 2021.

SOUZA, Tiago Zaquêta de. *Arquivos da história e histórias de vida: diálogos com a educação popular*. 2012, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/803/1/TIAGO%20ZANQU%c3%8aTA%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

TELLES, Helcimara. A Direita Vai às Ruas: o antipetismo, a corrupção e democracia nos protestos antigoverno. *Ponto e Vírgula*, n 19, 2016, p. 97-125. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29895/20746>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TELLES, Helcimara; PIRES, Teresinha. A comunicação política para o “terceiro mandato de Lula”: a transferência de prestígio nas eleições presidenciais brasileiras de 2010. *In: TELLES, Helcimara; LAVAREDA, Antonio. Voto e Estratégias de Comunicação Política na América Latina*. Curitiba: Appris, 2014.

THEDORO, Mário. Relações Raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo.

Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, n. 8, v. 1, p. 205-219, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/18484>. Acesso em: 22 dez. 2020

AZQUEZ, Daniel Arias. O Plano Temer/ Meireles contra o povo: o Desmonte Social proposto pela PEC 241. *LeMonde Diplomatique Brasil*, São Paulo, v. 36, p. 1-7, 2016.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnicoraciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, dez. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 nov. 2020.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. *EccoS*. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512786014.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

WALDOW. Carmem. As políticas educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: Reflexões iniciais. *In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis. Seminário de Pesquisa em Educação*. Instituto Federal do Paraná. 2014; p.1 -18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.