

18

v.10 n.18
janeiro/junho 2022

Revista Parlamento e Sociedade

Relações Raciais

Apresentação

*Alexsandro Santos, Suelaine Carneiro
e Jaqueline Santos*

O legado da escravidão sobre a democracia existente no Brasil

Sueli Carneiro

Necroestado, negrogoverno, necropolítica racial e a resistência negra no Brasil

Juarez Tadeu de Paula Xavier

Relações de poder e a construção da subalternidade de raça e gênero

Rosane Borges

Partidos políticos e (sub)representação racial e de gênero

Vilma Reis

O legado da pandemia: desvelando propostas latentes sobre o público-alvo das ações afirmativas a partir do grupo prioritário para vacina contra a covid-19

Sales Augusto dos Santos e Matheus Silva Freitas

Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico

Alexsandro do Nascimento Santos

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

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



Mesa

2022

Presidente

Milton Leite (UNIÃO)

1º vice-presidente

Rute Costa (PSDB)

2º vice-presidente

Atílio Francisco (Republicanos)

1º secretário

Juliana Cardoso (PT)

2º secretário

Fernando Holiday (NOVO)

1º suplente

George Hato (MDB)

2º suplente

Milton Ferreira (Podemos)

Corregedor Geral

Gilberto Nascimento Júnior (PSC)

Revista

**Parlamento
e Sociedade**

Revista **Parlamento e Sociedade**

v.10 n.18 janeiro-junho 2022

São Paulo

ISSN 2318-4248
e-ISSN 2764-6548

Rev. Parlamento e Sociedade	São Paulo	v.10	n.18	p.1-156	jan.-jun.2022
-----------------------------	-----------	------	------	---------	---------------

A **Revista Parlamento e Sociedade** é uma publicação semestral da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo

Secretaria e Redação

Escola do Parlamento

Câmara Municipal de São Paulo

Palácio Anchieta – Viaduto Jacaré, 100

13º andar, 1302A

São Paulo – São Paulo – CEP 01319-900

Solicita-se permuta

e-mail: escoladoparlamento@saopaulo.sp.leg.br

versão eletrônica: www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento

<https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/index>

Ficha catalográfica elaborada pela Equipe de Biblioteca da CMSP – SGP.32

Revista Parlamento e Sociedade / Câmara Municipal de São Paulo.

- Vol. 10, n. 18 - (2022). - São Paulo : CMSP, 2013-

Semestral

Continuação parcial de: Revista do Parlamento Paulistano (Debates)

Edições de 2013-2014 têm o título : Revista Parlamento & Sociedade

ISSN 2764-6548 (versão eletrônica)

ISSN 2318-4248 (versão impressa)

1. Administração Pública - Periódicos 2. Poder Legislativo - Periódicos

3. Políticas Públicas - Periódicos I. Câmara Municipal de São Paulo.

CDU 35(05)

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial 4.0 Unported (CC-BY-NC 4.0)

Revista Parlamento e Sociedade

Expediente

Editor Presidente	Alexsandro Santos
Editor Científico	Alexsandro Santos
Editor Executivo	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Conselho Editorial	Camila Camila Barrero Breitenvieser, Silvia Aparecida Santos de Carvalho, Pedro Henrique Lopes Campos, Maria Regina de Faria Vallado Costa, Alexsandro Santos, Gustavo Costa Dias, Rubem Davi Romacini
Comitê Científico	Ademir Alves da Silva (PUC SP – Departamento de Serviço Social), Andreza Davidian (USP), Carla Reis Longhi (PUC SP – Departamento de História), Cristina Fróes de Borja Reis (UFABC - Centro de Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas), Edmar Tetsuo Yuta (FACAMP – Departamento de Ciências Humanas), Enio Passiani (FACAMP – Departamento de Ciências Humanas), Fernanda Graziella Cardoso (UFABC - Centro de Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas), Fernando de Souza Coelho (USP – EACH), Flávia Mori Sarti (USP – EACH), Ingrid Cyfer (Unifesp), Marcel Mendes (Mackenzie – Vice-Reitor), Maria Lúcia Martinelli (PUC SP – Departamento de Serviço Social), Maria Lúcia Refinetti R. Martins (USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), Maria Nazaré Lins Barbosa (FGV), Mauricio Izumi (CEBRAP)
Equipe Editorial	André de Oliveira Leonardo, Marcio Tadeo Tanabe, João Francisco Ferreira Nascimento
Revisão	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Projeto gráfico e diagramação	Equipe de Comunicação – CCI.3

Sumário

Relações Raciais

- 11 **Apresentação**
Alexsandro Santos, Suelaine Carneiro e Jaqueline Santos
- 15 **O legado da escravidão sobre a democracia existente no Brasil**
Sueli Carneiro
- 23 **Necroestado, negrogoverno, necropolítica racial e a resistência negra no Brasil**
Juarez Tadeu de Paula Xavier
- 39 **Relações de poder e a construção da subalternidade de raça e gênero**
Rosane Borges
- 55 **Partidos políticos e (sub)representação racial e de gênero**
Vilma Reis
- 67 **O legado da pandemia: desvelando propostas latentes sobre o público-alvo das ações afirmativas a partir do grupo prioritário para vacina contra a covid-19**
Sales Augusto dos Santos e Matheus Silva Freitas
- 95 **Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico**
Alexsandro do Nascimento Santos
- 117 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**
- 121 **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**

Relações Raciais

Dossiê organizado por

Alexsandro Santos,
Suelaine Carneiro e
Jaqueline Santos

Apresentação

Escola do Parlamento *Geledés – Instituto da Mulher Negra*

Nas eleições municipais de 2016, a socióloga e mestra em Administração Pública Marielle Francisco da Silva (Marielle Franco) foi eleita para exercer o mandato de vereadora na Câmara Municipal do Rio de Janeiro com mais de 46 mil votos, consagrando-se como a segunda mulher mais votada em todo o país naquele pleito. Marielle estava filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e havia construído uma trajetória importante a partir de sua ação como liderança comunitária e assessora parlamentar na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, ao longo de mais de uma década. Uma das frentes de atuação mais destacadas de sua atuação até aquele momento era junto à Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da ALERJ, onde liderava articulações para oferecer apoio jurídico e psicológico a familiares de vítimas de homicídios, incluindo policiais militares assassinados em serviço.

No dia 14 de março de 2018, após participar de uma atividade de formação política na *Casa das Pretas* (localizada no bairro da Lapa, Rio de Janeiro), Marielle Franco, deixou o local de carro, acompanhada da assessora parlamentar Fernanda Chaves e de seu motorista, Anderson Gomes. Cerca de meia hora depois, na Rua Joaquim Palhares, no bairro do Estácio, um outro carro emparelhou-se e de lá partiram uma série de disparos de arma de fogo. Três tiros atingiram a cabeça de Marielle Franco e um tiro atingiu seu pescoço. Pelo menos outros três tiros atingiram as costas do motorista Anderson Gomes. Ambos morreram.

Mais de quatro anos depois desse atentado político, o Estado brasileiro ainda não solucionou o crime por completo. Restam inconclusas as investigações sobre os mandatários do crime e há uma vergonhosa letargia da justiça brasileira em entregar uma resposta satisfatória à sociedade brasileira. Além disso, parcelas da direita conservadora no Brasil seguem mobilizando discursos públicos de desqualificação da memória da vereadora e de apoio aos seus assassinos.

A tragédia do caso Marielle Franco precisa ser interpretada à luz das dinâmicas estruturais de ódio racial, de gênero e de classe que formatam e organizam as relações sociais, econômicas e políticas próprias da modernidade/colonialidade ocidental e que se manifestam com especial perversidade nas regiões do mundo

que foram submetidas a subalternidade colonial, como o Brasil. A partir desse enquadramento, é incontornável que se reconheça que o patriarcado/machismo, o racismo estrutural e a divisão de classes ordenadora da aporofobia impõem limites estruturais à qualidade da democracia e que, portanto, a democracia liberal – modelagem hegemônica deste regime – tem sido uma democracia para poucos [o que significa dizer que, talvez, ela não seja uma verdadeira democracia].

Opera-se, na democracia liberal, com uma institucionalidade que não tem sido capaz de enfrentar e desfazer o contrato de dominação racial (Mills, 1997; 2000) e o contrato de dominação de gênero (Pateman, 1988, 1997). Por essa razão, os corpos negros, os corpos das mulheres e os corpos periféricos ou pobres são corpos indesejáveis nos espaços e arranjos privilegiados do poder político e simbólico modelados para o governo das sociedades que se afirmam democráticas.

Nos países do Sul, que experimentaram a produção dessas estruturas de forma entrelaçada ao regime de colonização capitalista, esses processos sustentam a continuidade de estruturas de poder e de imaginários e relações sociais coloniais, nas quais raça, gênero e propriedade demarcam um abismo radical entre aqueles que podem ser considerados seres humanos com legitimidade para requerer e experimentar a cidadania regulada da modernidade e aqueles que estão alijados dessa possibilidade. Assim, a estruturação de sociedades efetivamente democráticas exige um esforço consistente e radical de descolonização das relações políticas, sociais e econômicas e o rompimento com as dinâmicas de dominação de raça, classe e gênero que elas engendram.

Enxergando esse cenário como ponto de partida e reafirmando compromissos institucionais com a radicalização e fortalecimento da democracia brasileira, no segundo semestre de 2020, a *Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo e Geledés – Instituto da Mulher Negra* organizaram, em parceria, o curso de extensão universitária “Raça, Gênero, Democracia e Participação Política no Brasil”. Na programação, foram previstas 18 horas destinadas a seminários temáticos com convidadas e convidados e outras 12 horas de atividades de produção acadêmica dos cursistas e de estudo individual e coletivo. Os nove seminários temáticos realizados ao longo do curso foram registrados em áudio e vídeo e estão disponíveis no site institucional da Escola do Parlamento¹. Esta edição especial da Revista Parlamento e Sociedade reúne contribuições dos palestrantes convidados para o curso.

1 Para acessar o material gravado dos seminários, utilize o link: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/cursos/cursos-antiores/cursos-realizados-em-2020/raca-genero-democracia-e-participacao-politica-no-brasil>.

O primeiro artigo deste dossiê é a transcrição da Aula Magna inaugural, intitulada “O legado da escravidão sobre a democracia existente no Brasil” e realizada pela Profa. Dra. Sueli Carneiro, uma das fundadoras de *Geledés*, e nele, a eminente intelectual explora os limites estruturais que a estrutura escravista estabeleceu para a institucionalidade política e para a experiência social brasileira e sinaliza as fronteiras de seu enfrentamento e superação como compromisso radical de efetivação do pacto democrático que desejamos.

O artigo “Necroestado, negrogoverno, necropolítica racial e a resistência negra no Brasil” escrito pelo Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, da Universidade Estadual Paulista – Unesp parte da análise das estruturas de poder organizadoras e sustentadoras do racismo estrutural e sistêmico como balizas definidoras do necroestado, do negrogoverno e da necropolítica para explicitar e discutir aspectos da história e da atualidade da resistência de mulheres e homens negros às recorrentes e poderosas estratégias de extermínio de seus corpos e de sua ação política praticadas na democracia brasileira.

O artigo “Relações de Poder e a Construção da Subalternidade de Raça e Gênero” é o terceiro artigo que compõe este dossiê. Trata-se da transcrição adaptada de palestra proferida pela Profa. Dra. Rosane Borges, pesquisadora do Centro Multidisciplinar de Pesquisas em Criações Colaborativas e Linguagens Digitais da *Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo* (Colabor – ECAUSP) no seminário temático de mesmo nome e que integrou a programação do curso. Nele, a pesquisadora analisa a construção histórica da subalternidade nos enclaves de raça e gênero e dialoga com uma vasta tradição filosófica e das ciências sociais para explorar as relações entre [Macro/Micro]política, colonialidade do poder, subalternidade/subalternização e as fronteiras de crítica e transformação social que emergem a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

Também a partir de sua participação em um dos seminários temáticos do curso de extensão universitária oferecido no segundo semestre de 2020, apresentamos neste dossiê a transcrição da palestra proferida por Vilma Reis (socióloga, ativista e liderança incontestada do movimento social negro e de mulheres) intitulada “Partidos Políticos e (sub)representação racial e de gênero”. Num movimento dialético entre sua própria experiência social e política e um conjunto de referentes teóricos e conceituais, a autora analisa o labirinto das estruturas partidárias e eleitorais no Brasil para explicitar os mecanismos que sustentam a sub-representação de mulheres e de pessoas negras nas posições de decisão e direção partidária e na ocupação de cargos do poder legislativo e do poder executivo.

Na sequência do dossiê, o Prof. Dr. Sales Augusto dos Santos e o cientista social Matheus Silva Freitas colaboram com o artigo “O legado da pandemia: desvelando propostas latentes sobre o público-alvo das ações afirmativas a partir do grupo prioritário para vacina contra a covid-19”. O texto propõe uma análise inovadora dos discursos que pretendiam (e ainda pretendem) contrapor a adoção das ações afirmativas para reserva de vagas no ensino superior para pessoas negras a um modelo alternativo, organizado exclusivamente a partir da lógica de ações afirmativas por critérios socioeconômicos. Para tanto, estabelece um cotejamento desse conjunto de discursos com as proposições e decisões assumidas no enfrentamento à pandemia de covid e na distribuição das vacinas.

Finalmente, o sexto artigo que compõe o dossiê, de autoria do Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos parte da exigência ética, política e estratégica de uma conexão incontornável entre o enfrentamento do racismo estrutural e a superação do racismo institucional que organiza o sistema escolar brasileiro para propor um instrumento de avaliação negociada do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas e privadas. O autor argumenta que a progressiva superação da distância entre os discursos e boas intenções propagados pelos educadores e educadoras em favor de uma educação antirracista e a produção cotidiana de práticas pedagógicas e relações educativas coerentes com esses princípios exige que se assumam uma vontade coletiva crítica em torno das decisões sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e sobre seu currículo manifesto.

Pretendemos, com este dossiê, colaborar para o adensamento crítico e para a mobilização política coletiva em torno da superação do racismo estrutural e das estruturas de dominação de gênero e de classe que seguem impondo limites gigantescos à realização efetiva da democracia brasileira. Compreendemos que estamos inscritas e inscritos numa luta transgeracional, sustentada pelos excluídos desta sociedade ao longo do tempo e sabemos que é nosso dever sustentar as conquistas já alcançadas e inventar novas ousadias. Por nós, por nossos ancestrais e pelas meninas e meninos que virão.

O legado da escravidão sobre a democracia existente no Brasil¹

Sueli Carneiro²

Boa noite a todas, todos e todes!

Quero inicialmente, mais uma vez, agradecer, na pessoa do professor Alexsandro Santos, à Escola do Parlamento pela parceria que está nos permitindo abrir, nesta noite, esse curso sobre Raça, Gênero, Democracia e Participação Política.

Um curso que contará com a *expertise* e brilhantismo de professores e professoras tais como Hélio Santos, Jones Manoel, Gabriel Sampaio, Matheus Gato Jesus, Luciana Brito, Edilza Sotero, Maria Betânia Ávila, Rosane Borges, Luiz Augusto Campos, Vilma Reis, Allyne Andrade, Juarez Xavier, Selma Moreira, Sales Augusto, Uvanderison da Silva, Douglas Belchior, Ricardo Henriques, Juliana Gonçalves aos quais aproveito a oportunidade para também agradecer por aceitarem participar dessa iniciativa e compartilhar com a nossa audiência os seus saberes.

Então, tendo em vista que teremos o prazer e o privilégio de ouvir essas referências que irão aprofundar as questões que esse curso se propõe a tratar, pretendo nessa breve exposição inicial apenas ressaltar as dificuldades e desafios com os quais temos nos defrontado nessa difícil jornada de mulheres e homens negros para efetivar e desfrutar de princípios fundamentais da democracia que são a igualdade de direitos e de oportunidades na sociedade brasileira.

Entendo que boa parte dessas dificuldades que temos enfrentado se devem a duas matrizes teóricas que por longo tempo determinaram a visão sobre a natureza das relações sociais no Brasil.

A primeira dessas matrizes teóricas, a noção de democracia racial como afirmou o sociólogo Carlos Hasenbalg, se constituiu em “uma poderosa construção

1 Participação de Sueli Carneiro na aula inaugural do Curso de Extensão Universitária *Raça, Gênero, Democracia e Participação Política no Brasil em parceria com o Geledés Instituto da Mulher Negra* em 22/09/20, transmitida online em <https://www.facebook.com/eparlamento/videos/328234174904517> a partir de 17'37" - texto fornecido pela autora.

2 Filósofa, feminista antirracista, escritora e ativista do movimento social negro brasileiro. Possui Doutorado em Educação pela *Universidade de São Paulo* (acesse a tese em <https://repositorio.usp.br/item/001465832>), é fundadora e coordenadora executiva de *Geledés – Instituto da Mulher Negra*.

ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial”³.

Estas condições apontadas por Hasenbalg, permitiram que a visão da democracia e cidadania venha se construindo tendo por paradigma às necessidades e interesses das populações brancas, o conforto que elas desfrutam nas relações sociais, ignorando as desigualdades existentes entre os diferentes segmentos raciais e como essas desigualdades são produzidas por estigmas acerca da raça e dos gêneros com impactos determinantes nas violações de direitos humanos no Brasil.

A outra matriz teórica é a força do pensamento de esquerda em nossa tradição cultural, que ao privilegiar a perspectiva analítica da luta de classes secundariza as desigualdades raciais, obscurecendo o fato da raça ser determinante na configuração da estrutura de classes do país.

Essas duas matrizes ideológicas, o mito da democracia racial e a perspectiva da luta de classes, têm, portanto, em comum, a minimização ou o não-reconhecimento ou a invisibilização da importância do racismo para as questões dos direitos humanos, da justiça social e para a consolidação democrática.

Nesse contexto, a contribuição que os movimentos sociais negros e de mulheres vem oferecendo aos esforços contemporâneos de defesa da democracia que a atual conjuntura impõe é afirmar em alto e bom som e cada vez mais, que *com racismo e com sexismo não haverá democracia*, pois como afirma Boaventura Sousa Santos, a missão dos movimentos sociais, é ser “a consciência do que não há”.

Então com esse mantra *com racismo e sexismo não há democracia*, esses movimentos sociais contemporâneos tanto denunciam que racismo e sexismo produzem *déficit* democrático, como estabelecem as condições necessárias e ainda inexistentes para a efetivação da experiência democrática para a maioria da população no Brasil.

A democracia pressupõe primeiramente, o direito a ter direitos, e o primeiro direito violado das racialidades oprimidas e subalternizadas pelo racismo e pelo sexismo é o direito à vida.

É de Michel Foucault a concepção segundo a qual o século XIX assiste à emergência de uma nova tecnologia de poder que ele denominou de biopoder, concebido como a nova forma de exercício do poder soberano sobre a vida e a morte, que se traduz no direito do Estado de decidir quem deixar viver e quem deixar morrer. Essa é para Foucault a primeira função do racismo, estabelecer essa

3 HASENBALG, Carlos. Raça e Mobilidade Social. In C. HASENBALG e N. V. SILVA (eds.), *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro: Iuperj/Vértice, 1988

distinção sobre quais as vidas que o Estado deve proteger e quais pode abandonar. A segunda função do racismo seria para Foucault promover a assepsia social pela “eliminação dos inferiores, impuros, anormais ou diferentes pois: “é o que vai deixar a vida em geral mais sadia e mais pura.”

Assim, para Foucault, “A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo.” (Foucault, 2002, p. 306).

É nessa perspectiva que inscrevemos a negritude no signo da morte no Brasil, a partir das evidências das distinções que se apresentam no processo nascer-adecer-morrer, ou simplesmente no processo viver-morrer dos negros no Brasil.

O biopoder é uma biopolítica, em que gênero e raça articulam-se produzindo efeitos específicos quanto ao viver ou morrer, demarca diferentes formas de assunção do corpo-alvo segundo o gênero.

O controle sobre o gênero feminino negro se dá fundamentalmente pela violação dos direitos reprodutivos das mulheres negras e pela violência doméstica e sexual que determina o feminicídio.

Sobre o homem negro, prevalece a violência racial institucional que promove o genocídio da juventude negra. E para ambos, homens e mulheres negros, estão disponíveis as mortes preveníveis e evitáveis que as comorbidades do abandono social produzem. A pandemia do Covid 19 nos oferece diariamente exemplos, os mais cruéis da perspectiva genocida, que informam o abandono e descaso do Estado para com os seres humanos que ele decretou como indesejáveis.

Assim, o biopoder instala os segmentos inscritos no polo dominado da racialidade, numa dinâmica em que os “cídios”⁴, em suas diferentes expressões, os abarca, os espreita como ação ou omissão do Estado, suportado pela convivência, tolerância ou indiferença de grande parte da sociedade. Extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil.

Tal como afirma Foucault são essas condições que permitem compreender “porque os Estados mais assassinos são, ao mesmo tempo, forçosamente os mais racistas.” (Foucault, 2002, p. 309). A esse processo genocida e eugenista informado pelo biopoder, Achille Mbembe denominou de necropolítica.

4 Etimologicamente, “cídio” é definido como “(...) ação de quem mata ou o seu resultado, (...) deitar abaixo, imolar. Dicionário Houaiss, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 714

Nesse contexto de uma “democracia de baixa intensidade”, expressão de Boaventura Sousa Santos, essa democracia de baixa intensidade que temos experimentado historicamente, a resistência negra se configura em esforço dramático de preservação do primeiro e mais elementar dos direitos humanos, que é o direito à vida.

Com racismo e sexismo não há democracia, e o segundo direito humano violado dos negros nessa democracia de baixa intensidade em que vivemos é o direito de ir e vir. A cena social se configura para os grupos subalternizados racialmente como uma espécie de panoptismo⁵, estando os corpos negros sempre submetidos à lógica do vigiar e punir.

São tipos humanos sob os quais pesa o estigma de suspeitos *a priori*. Daí porque a negros não se aplicam alguns dos princípios elementares de direitos humanos: o de não ser preso ou detido arbitrariamente e o da presunção de inocência.

A interdição ao direito de ir e vir se torna possível pela construção em relação à coletividade negra, de um sentimento generalizado de “convicção íntima de culpa”⁶. Convicção íntima de culpa é uma figura do campo jurídico que resvala para o cultural e social, e no caso do negro a cor opera como metáfora de um crime de origem, do qual a cor funciona como uma espécie de prova, de marca ou sinal que justifica a presunção de culpa, e a culpa presumida pelo *a-priori* cromático desdobra-se em punição *a-priori*, preventiva e educativa, que para Foucault consiste numa autorização para condenar sem provas”.

A suspeição transforma a cena social para os negros no espaço onde se realiza a vigilância e a punição como tecnologias de controle racial.

Então, os atos infracionais dos negros são a consequência esperada e promovida da substância do crime que é a negritude como afirmou recentemente a juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal de Curitiba, que condenou um homem negro a 14 anos por organização criminosa e cometer furtos no centro de Curitiba. Como justificativa, ela escreveu em sua decisão que o suspeito é “seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça”. Portanto a matéria punível é a própria racialidade negra.

Com racismo e sexismo não há democracia. A terceira forma de violação aos direitos humanos dos negros diz respeito à impossibilidade aos negros e negras de realização dos direitos econômicos, sociais e culturais, objeto de diferentes

5 Em seu livro “Vigiar e Punir”, Foucault caracteriza o panoptismo como um poder na forma de vigilância individual e contínua, com intuito de controle, castigo e recompensa, e também como forma de correção

6 Ibidem, pag.10

mecanismos de interdição que vão dos processos de seleção e alocação no mercado de trabalho, no qual a brancura opera como critério de seleção preferencial aos melhores postos e ocupações profissionais. Estão presentes no acesso diferencial à terra ou às dificuldades colocadas para a sua preservação e titulação.

Seguem-se as dificuldades no acesso à educação de qualidade e as dificuldades interpostas pelas desconfianças sobre a educabilidade dos grupos étnicos e raciais não hegemônicos, a desvalorização de seus valores culturais, a imposição da aculturação nos valores ocidentais e a um conjunto de estratégias de reprodução da inferioridade cultural.

Com racismo e sexismo não há democracia. Quero aludir, por último, a um direito persistentemente negado por diferentes modalidades de interdições, o direito à participação política dos negros, seja como sujeito político que sustenta a luta e resistência negra, sejam os limites impostos à representação política institucional.

Começemos pela democracia representativa que tem no voto seu instrumento básico de funcionamento e que, conforme alerta a *Plataforma Política Feminista*, o voto, “vigora no Brasil como se fosse a única prática legítima de exercício de poder, apesar da forte crise de legitimidade de suas instituições. (...) A democracia representativa ainda está impregnada dos perfis racista, sexista e classista da sociedade brasileira, que consolidaram um poder hegemônico de face masculina, branca e heterossexual, em que pesem as diferenças político-ideológicas entre os partidos. Essa situação tem sido ainda agravada pela política liberal/conservadora vigente que, com seus mecanismos de poder junto ao sistema econômico e ao sistema de comunicação de massa, restringe as possibilidades de disputa política para muitos segmentos⁷.

Nesse sentido, a *Plataforma Política Feminista* oferece à sociedade a sua contribuição para uma sociedade democrática e socialmente justa. Sinaliza claramente para a urgência de instituição de um novo marco civilizatório no interior do qual impõe-se a necessidade de avançar a democracia política porque *com racismo e sexismo não há democracia*.

Por isso, Marielle Franco paíra sobre nós como metáfora extrema de tudo o que há para dizer sobre racismo e sexismo e a interdição ao direito à representação política para mulheres e negros. Um assassinato que contém em si todos os

7 Plataforma Política Feminista aprovada na Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras (CNMB) em 6 e 7 de junho de 2002. Parágrafos 12 e 13.

elementos essenciais para a compreensão das relações raciais e de gênero no Brasil e como essas relações se configuram no presente.

Marielle era a expressão completa ou síntese perfeita do que chamamos de interseccionalidades que o feminismo negro aporta ao debate sobre as questões de gênero em que se articulam gênero, raça, classe, território e identidade sexual.

Marielle Franco é assassinada no momento em que o protagonismo das mulheres negras alcança o seu maior grau de visibilidade, afirma o seu lugar de fala, demarca as condições necessárias para que o feminismo possa se tornar um instrumento emancipatório efetivo para todas as mulheres, portador de um novo contrato racial e de gêneros que desestabilize as hierarquias e violências físicas e simbólicas instituídas pelo racismo e o sexismo.

Em entrevista sobre esse assassinato, a pesquisadora Flávia Rios afirma que Marielle desempenhava um “mandato coletivo” e que esse crime “assassina simbolicamente todas as mulheres que representam pautas coletivas na política.

Esse assassinato revela ainda a disposição de certos setores da sociedade em levar às últimas consequências as formas de intimidação daquelas e daqueles que se dispõem a defender os direitos fundamentais e a denunciar as suas violações.

A população negra, pelas condições históricas de exclusão que bem conhecemos, tem enormes dificuldades para alcançar instâncias de poder em qualquer dos espaços institucionais.

Chegar ao Parlamento tem sido experiência solitária de algumas poucas mulheres negras, e quando uma representação política com a extraordinária dimensão social como a de Marielle Franco é ceifada, provoca revolta e indignação, pois sabemos o esforço extraordinário que foi necessário para construir uma liderança política como Marielle Franco e todo o esforço e tempo que demandará construir uma nova representação com a densidade e potencialidade dela.

Digo sempre e reitero que Marielle era uma promessa de gestora pública, uma promessa de mandato popular de deputada estadual, federal e senadora, tudo o que nela se vislumbra como perspectiva de futuro.

Antes dela, somente Benedita da Silva encarnou e realizou essas expectativas, trazendo pela primeira vez para a arena política essa síntese das múltiplas formas de opressão vividas pelas mulheres negras: mulher negra, favelada, empregada doméstica, feminista, evangélica, vereadora, deputada federal, senadora, ministra e governadora do estado do Rio de Janeiro.

Marielle espelhou com sua vida e seu curto mandato coletivo histórias que falam de opressão, territórios segregados e barreiras rompidas por gestos heroicos ou pequenas e cotidianas resistências. Mulheres negras, primeiro escravas, depois

libertas, sempre oprimidas e discriminadas, sempre resistindo e combatendo as interdições que a negritude e o sexo lhes impõe ontem e hoje. Ela encarnou sobretudo, a dignidade humana da gente dos territórios que vivem sob o signo da morte.

Mas ao mesmo tempo sinalizou com as lutas que assumiu e travou que dessa gente considerada descartável pode emergir projetos políticos generosos, que carregam consigo a possibilidade de aprofundamento de nossa democracia, na medida em que advoga pela não admissão ou aceitação de nenhuma forma de exclusão.

Porque a simbologia que envolve as mulheres negras como o polo extremo da exclusão da cidadania, impõe para a reversão dessa condição a radicalização da democracia, porque Marielle como produto de lutas coletivas de mulheres, negros e populações periféricas sabia perfeitamente que *com racismo e sexismo não haverá democracia*.

Se essas são as contradições, interdições e riscos que rondam a representação política negra legitimamente eleita, o mesmo ocorre com os movimentos sociais de mulheres e negros que padecem de frequente processo de deslegitimação e invisibilização e atemorização.

No combate que parcelas das elites nacionais travam contra os remédios pleiteados pelos movimentos sociais negros para a correção das desigualdades raciais, como as políticas de promoção da igualdade racial, esses setores conservadores e racistas se servem da desqualificação pública dos movimentos negros e seus parceiros e aliados, da negação do racismo e da discriminação racial, da deslegitimação acadêmica de estudos e pesquisas que há décadas vêm demonstrando a magnitude das desigualdades raciais.

Isso ocorre como consequência do protagonismo de negras e negros brasileiros contra o racismo e a discriminação racial, que impulsionaram os processos de democratização do acesso de negros ao ensino universitário, colocou em xeque o mito da democracia racial, apontou as iniquidades raciais que o racismo produziu e reproduz, e pressiona o Estado brasileiro por políticas públicas específicas de promoção da igualdade e equidade racial e de gênero.

A introdução dessas questões na esfera pública, que vem alargando os sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades.

Portanto, apesar de experimentarmos uma democracia de baixa intensidade, fomos capazes de importantes conquistas, o que reafirma a importância da democracia para impulsionar a cidadania.

Ao longo dos últimos quase 40 anos vimos travando o bom combate por causas justas e generosas que encerravam um outro projeto de nação capaz de acolher, incluir e se regozijar com a riqueza de nossa diversidade humana, com a nossa pluralidade cultural, com as múltiplas identidades de gênero e de orientação sexual que nos recortam e a diversidade de crenças religiosas.

Esses sonhos libertários propõem uma nova estética social fundada noutra ética, em que a diversidade humana se constitua no mais belo espetáculo da natureza a ser preservado. Essa missão civilizatória é talvez o ponto mais elevado da agenda política de negros e mulheres - a busca de um novo marco civilizatório.

Acreditávamos que nas duas últimas décadas havíamos adentrado em definitivo num círculo virtuoso na sociedade brasileira no qual a redução das desigualdades raciais tornar-se-ia objetivo permanente. Ledo engano!

O racismo e o sexismo recrudesce na sociedade brasileira. A “licença para matar” que o fascismo emergente em nossa sociedade autoriza tem por alvo prioritário a negritude, desafiando os defensores de direitos humanos a redobrar os seus esforços na contenção dessa crescente violência racial que atinge de maneira especial as mulheres negras e jovens negros. Em nenhum outro momento do pós-abolição, o projeto de extermínio da racialidade indesejada se tornou tão evidente no Brasil.

Por outro lado, o fundamentalismo religioso prospera em sua saga de intolerância religiosa para demonizar as religiões de origem africana, e fazer retroagir a condição feminina aos padrões da Idade Média, tornando a defesa da laicidade do Estado um campo de batalha essencial para a preservação dos valores emancipatórios que o feminismo aportou ao nosso processo civilizatório.

Portanto, estamos diante de um cenário temerário que clama pela resistência vigorosa da sociedade brasileira na defesa intransigente do ambiente democrático, indispensável para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades com reconhecimento e justiça social que tanto almejamos.

Porém, o avanço da consciência social e de nossa capacidade de incidência política enquanto movimento social, nos obriga a condicionar essa exigência de defesa da democracia ao enfrentamento do racismo e do sexismo pois *com racismo e sexismo não há democracia!*

Muito obrigada a todas, todos e todes pela escuta e que esse curso, com a oportunidade de reflexão coletiva que nos oferece, possa nos ajudar a avançar na busca de novos caminhos e soluções para o enfrentamento dessa complexidade de problemas que Raça, Gênero, Democracia e Participação política nos colocam. Obrigada!

Necroestado, negrogoverno, necropolítica racial e a resistência negra no Brasil

Juarez Tadeu de Paula Xavier¹

Resumo

Este artigo aborda o processo de resistência à violência racial contra a população negra, no período pós-abolição. Os espaços de rearticulação de humanização desse grupo - espaços de transcendência e imanência, espaços de resistência urbana e espaços de fruição cultural - deram as bases para as ações de enfrentamento à política de execução física e cultural de negras, negros e seus descendentes, em quatro fases distintas, desde o século 19: segregação material e imaterial radical, espelhamento ao modelo social imposto, militância política e a articulação para a adoção de políticas públicas de superação das assimetrias, com marcadores raciais. Para essa análise longitudinal, foram observados os pontos de inflexão nesses períodos, a partir de suas relevâncias históricas e dos impactos das tecnologias políticas negras nos embates com o necroestado, as necropolíticas e os negrogovernos, base das violências patriarcais, segregacionistas e supremacistas brancas, que caracterizam o racismo sistêmico no país. Nesse cenário, a gramática apreendida pela população afrodescendente escreveu um capítulo de resistência à barbárie, em defesa da sua humanização e do direito à existência negra.

Palavras-chave: Resistência Negra; Racismo Sistêmico; Racismo Fundante; Racismo Estruturante; Racismo Replicante.

1 Jornalista, docente na *Universidade Estadual Paulista* no curso de Jornalismo-graduação, e no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia, membro da comissão de averiguação das autodeclarações para pretos e pardos no vestibular, coordenador do grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos e Observação em Economia Criativa* (NeoCriativa), que estuda mídia, artes urbanas, tecnologia social e relações interseccionais de gênero, classes e étnico-raciais, e vice-diretor da *Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design*, na cidade de Bauru.

Introdução

O movimento social de negras e negros no Brasil adotou, ao longo da história, uma série de tecnologias políticas de enfrentamento à violência racial, que se mostraram eficientes, na resistência ao genocídio, etnocídio e epistemicídio², promovidos pelos dispositivos de poder, desde o período da escravização, com as práticas da quilombagem³, tipologias das mais diversas formas de ações políticas antirracistas, coletivas ou individuais, espontâneas ou planejadas, que marcaram a luta política antirracista no território.

No período imediatamente anterior e pós-abolição, essas tecnologias tiveram quatro fases de mobilização política contra a violência física e simbólica. Elas propiciaram formas de articulação de lideranças políticas, culturais e sagradas, com o desenvolvimento de plataformas tangíveis e intangíveis de resistência e de reafirmação dos valores civilizatórios das matrizes africanas, com digitais ancestrais, que cristalizaram as ações em defesa das “rodas sagradas” negras - candomblé, capoeira e samba -, e metas econômicas, culturais, sociais e políticas, a fim de se atingir a reumanização da população afro-brasileira, diante do persistente processo de genocídio, etnocídio e epistemicídio⁴.

Essas ações garantiram, de diferentes formas, a resistência da população preta e parda, encapsulada pela experiência dos seus núcleos sociais com digitais africanas, tais como o candomblé, a capoeira, o samba e, mais tarde, nas demais rodas inventadas pelos saberes negro-africanos, garantidoras das ações que asseguraram relações transgeracionais, trocas orais entre velhas e velhos com as novas gerações negras, essencial para o compartilhamento dos saberes históricos, sociológicos, pedagógicos e éticos, para a rearticulação dos universos culturais afrodescendentes, eles para a continuidade dos valores, das experiências e das resistências da população preta e parda.

2 Xavier, Juarez. *Escravidão [388] + Abolição [130] = Desumanização da negra [518]*. Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta1#!/noticia/32407/escravida0-388--abolica0-130--desumanizaca0-negra-518>.

3 Moura, Clóvis. *Quilombagem como expressão de protesto radical*. Disponível em: <https://movimento-revista.com.br/2019/11/a-quilombagem-como-expressao-de-protesto-radical>.

4 Xavier, Juarez. *Desapropriação cultural preta nos espaços negros*. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/quilombo/desapropriacao-cultural-preta-nos-espacos-negros>.

Desde o princípio, as pré-condições do racismo sistêmico

A escravização negra e indígena, a colonização e o *apartheid*, apontados por Mbembe (2018) como raízes do racismo moderno, fundaram no país as pré-condições básicas, que deram à sociedade brasileira os mecanismos para a concentração dos capitais econômico, cultural, social e político, das mais agudas entre os países da mesma classe econômica, nas mãos de uma reduzida franja social. Esse cenário de segregação material e imaterial é intensificado pelo contexto da pandemia⁵ global, que levou ao colapso os sistemas de saúde e sanitário, em processo de desconstrução neoliberal⁶.

Desde o início da colonização portuguesa até a chegada da Família Real, o território brasileiro caracterizou-se pelo extenso processo de genocídio indígena, escravização em larga escala do maior contingente de africanas e africanos nas Américas e pelo processo de segregação espacial, caracterizado pela lógica da casa grande & senzala, segundo Ribeiro (1995).

Essas pré-condições estão no barro que moldou o estado patriarcal, capitalista e supremacista branco no país, bases das atuais violências contra negros e negras, mulheres e pobres, materiais, com o registro dos altos índices de morbidade desses segmentos, e imateriais, com o registro das mais difusas formas de discriminações e preconceitos.

Segundo o antropólogo, em linhas gerais, a experiência que criou o “combo” escravização, colonialismo e *apartheid* sedimentou os dispositivos de promoção da morte, nas dimensões coercitivas, com a criação dos equipamentos de contenção e destruição de corpos não normatizáveis - negras e negros, mulheres, pobres, *gays*, lésbicas e *trans* -, considerados inadequados, e de natureza persuasiva, para a formação da rede de fabulações e convencimentos via educação e produção cultural, que se tece desde o século 19⁷.

Esse processo narrativo - na academia, imprensa e espaços científicos e culturais⁸ - estimulou o supremacismo do grupo racial branco, detentor dos

5 “Pandemia democratizou o poder de matar, diz autor da teoria da ‘necropolítica’”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>.

6 “Saúde perdeu R\$20 bilhões em 2019 por causa da EC95/2016”. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1044-saude-perdeu-r-20-bilhoes-em-2019-por-causa-da-ec-95-2016>.

7 “Como se deve escrever a história do Brasil”. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/15864>. Concurso público do IHGB, em 1844, vencido pelo bávaro Carl Martius, sobre como escrever a história nacional.

8 “O espetáculo das raças”. Lilia Moritz Schwarcz, 1993.

mecanismos de poder, cultural e político, e a subserviência do grupo social majoritário, formado por descendentes dos povos originais e de matrizes africanas.

A concentração dos dispositivos tangíveis e intangíveis no grupo permitiu a reprodução, em escala ampliada, das diversas formas de violência, que encarcerava a população não-branca em condições de extrema vulnerabilidade (SOUZA, 2009). Por causa dessa realidade perversa, mulheres e homens têm restringidas as suas possibilidades na sociedade, restando-lhes as condições sociais mais degradantes, como possibilidades de sobrevivência, diante do sistema de privilégios, para uma ínfima minoria, e de segregação robusta para a maioria da população, pobre e não branca.

A combinação dos dispositivos de violência material e imaterial, pautada pela lógica da morte, da imposição do supremacismo retroalimentado pela máquina de persuasão por séculos, da reprodução ampliada do sistema de violências e da formação de um sistema eficiente de privilégios, forjou no país os conceitos de descartabilidade humana, subcidadania para o grupo apartado dos equipamentos sociais e a suspensão do estado de direito e civilidade em extensa faixa do território formada pelas periferias.

Os dados captados, processados e divulgados por reconhecidos grupos de pesquisa de excelência evidenciam a natureza do necroestado, negrogoverno e necropolítica⁹ em vigência no país, e as suas implicações sobre a população negra.

Necroestado, negrogoverno, necropolítica

Os altos índices de morbidade da população levaram as organizações políticas do movimento social de negras e negros a advogarem a existência de um processo permanente de genocídio da população preta e parda¹⁰.

As análises apontam para a ideia difusa de “descartabilidade humana”, resultante do profundo processo de genocídio das populações originárias e africanas, para o conceito de “sub-cidadania”, em razão dos baixos indicadores de representação nos espaços de poder e decisão políticas, no executivo, legislativo e judiciário, municipal, estadual e federal, e o “aprisionamento” nas regiões do

9 Para efeito deste artigo, os conceitos de necroestado, negrogoverno e necropolítica utilizados estão em relação livre, portanto, de responsabilidade do autor do artigo, com a definição feita pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, sobre necropolítica. Procura-se, a partir dessa opção, estender a ideia nuclear do conceito de um estado, governo e política que, pelas suas ações ou omissões, são responsáveis pela morte de pessoas, de forma intencional, direta e pública.

10 Atlas da violência 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.

território onde vigem a suspensão do estado democrático de direito e do acesso aos equipamentos sociais - saúde, educação, renda, cidadania e tecnologias inclusivas, que são as periferias brasileiras.

Descartabilidade humana, sub-cidadania e aprisionamento às condições sociais de vulnerabilidade são as métricas das narrativas de segregação e violência raciais denunciadas pelo movimento social de negras e negros¹¹.

A associação da escravização negra com o genocídio, etnocídio e epistemicídio¹² das populações indígenas fez com que esses grupos sociais se tornassem, no imaginário social, populações descartáveis, cujas altas e permanentes taxas de morbidade e mortalidade não provocam a indignação social correspondente à gravidade da situação¹³.

O colonialismo, cuja “etnografia” das barbáries foi registrada por Fanon (1961), desenhou a lógica da casa grande & senzala com arranjos de alto padrão - condomínios de luxo da classe média alta, ocupados pelas elites segregacionistas, ao lado das condições de moradia mais vulneráveis, ocupadas pela “ralé”, à disposição para servir. Aos primeiros, os dispositivos de coerção e de persuasão asseguraram a plena cidadania. Aos segundos, os mesmos dispositivos impuseram às condições de subcidadania, cidadania de segunda classe e a não-cidadania.

A discriminação, a segregação e o apartheid deram forma ao conceito de casa grande & senzala, com a reserva dos espaços ocupados pelo equipamentos sociais aos incluídos - assegurando uma rede de privilégios -, e a reversa dos espaços “do não ser” - destituídos do acesso aos equipamentos sociais -, aos não-brancos, cujas fronteiras de gênero, classes sociais e étnico-raciais são evidentes, em todos os indicadores macroambientais¹⁴.

Essas condições criaram e, dialeticamente, foram criadas, pelo ecossistema que deu origem ao estado “patriarcal, capitalista e supremacista branco” (hooks, 2019), no território brasileiro.

11 “Carta Proposta da Coalizão Negra por Direitos”. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>.

12 Neste artigo, os conceitos de genocídio, etnocídio e epistemicídio mobilizados são os encontrados nos documentos e veículos produzidos pelo ativismo social e universitário negros, e considerados epístemes em construção, em fase acumulativa, com dimensões científicas articuladas nas pesquisas realizadas nas universidades, e particulares, produzidas pela militância negra, em estágio, muitas vezes, mais amadurecido do que a registrada na experiência acadêmica.

13 “Operação com 25 mortos no Jacarezinho é a mais letal da história do Rio. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/05/06/operacao-no-jacarezinho-e-a-mais-letal-da-historia-do-rio-de-janeiro.htm>.

14 “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Racismo Sistêmico: fundante, estruturante e replicante do racismo

A chegada da Família Real ao Brasil em 1808, fugindo das tropas napoleônicas, é um ponto de inflexão essencial na construção do Estado nacional. A chegada de mais de 20 mil pessoas com uma máquina burocrática transferível, capacidade administrativa e competência gerencial permitiu, em um relativo curto espaço de tempo, lançar as bases das instituições do Estado nacional brasileiro, com todos os mecanismos de coerção e persuasão característicos da estrutura estatal (GOMES, 2007).

Nos baús trazidos pela *entourage* lusitana tinha mais do que roupas, livros, terços, “memórias de uma rainha louca”, piadas sobre um “príncipe medroso e covarde”, uma ampla história de corrupção e imagens religiosas. Eles traziam anos de experiência administrativa acumulada em um largo período de tempo de exploração e domínio colonial, em diversas partes do mundo. Tinha, ainda viva, na cera da memória, as digitais do Estado português, moldadas por centenas de anos.

No Brasil banhado pela escravização de milhões de africanas e africanos, maioria populacional, e pelo conhecimento dos resultados da Revolução Haitiana, entre 1791 e 1804¹⁵, que carbonizou o aparato colonial e passou pelo fio da guilhotina os representantes do poder colonial, os portugueses e os “nacionais” passaram a temer “a onda negra”, e a radicalidade dos seus atos. O racismo sistêmico, para além das subjetividades e das relações interpessoais, e que encapsula todas as relações efetivas e afetivas, ofereceu todas as suas ferramentas fundantes, estruturantes e replicantes para a organização do moderno Estado brasileiro.

O racismo sistêmico se caracteriza como uma prática global, que contém todas as dimensões da sociedade, as tangíveis e intangíveis. Condiciona todas as formações de organização com implicações sobre o conjunto da sociedade, implica a organização dos capitais econômicos, culturais e políticos e imprime sua digital em todos os dispositivos de coerção -aparelhos repressivos e de controle social -, e persuasivos - aparelhos de articulação do universo simbólico e das representações culturais.

Por essas razões, quando a Família Real aporta no território brasileiro, *lato sensu*, as pré-condições dadas pela escravização, colonização e apartheid fornecem todas as conjunturas materiais e imateriais que formataram o Estado nacional.

15 “Uma revolução racial em perspectiva – relatos de testemunhas oculares da Insurreição do Haiti”. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752008000100014.

Sendo assim, o supremacismo racial, em suas diversas tipologias - supremacismo racial, supremacismo racial religioso, supremacismo racial cultural, supremacismo racial científico- fundou -, estruturou e replicou todas as instituições criadas desde 1808 e, de modo, geral, encontram-se presentes na sociedade brasileira.

O racismo sistêmico fundou os dispositivos de coerção. Em 1809, o príncipe regente, com a autoridade de suas atribuições, criou a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte¹⁶ no dia 13 de maio. Ela é o núcleo original das polícias militares e constitui o lastro do banco genético da PM do Rio de Janeiro. Com 218 oficiais, a guarda substituiu os “quadrilheiros” -grupo armado que patrulhava a cidade -, que faziam a segurança da cidade armados de bastões e lanças.

A cidade do Rio de Janeiro experimenta, com a chegada da Família Real, um súbito crescimento. Em um curto espaço de tempo, com os 20 mil homens, mulheres e crianças que chegam com a Corte, a população da cidade salta para cerca de 60 mil pessoas. Os problemas se multiplicaram. Pressão para a ocupação territorial, com o deslocamento dos antigos moradores para locais mais distantes, a fim de acomodar os novos. Crise no sistema de comercialização de alimentos, frutas e água. E o aprofundamento dos problemas sanitários. A Guarda é criada para disciplinar as relações sociais, já em fase de agudização.

A função da Guarda era assegurar o direito de ir e vir do pequeno grupo que orbitava ao redor da corte, em meio a uma ampla massa de vulneráveis formada pela escravização, em mais de 3 séculos. Sendo assim, ela protegia um pequeno grupo humano cercado por uma multidão de desempregados, desocupados, vivendo em moradias sob condições de sobrevivência de extrema vulnerabilidade. Esse cenário formou o *modus operandi* da corporação: a defesa de um pequeno núcleo de incluídos ante a enorme massa de excluídos. Nessa ambiência surge, nas décadas seguintes, as casas de correção e os “hospícios” na corte, nas décadas de 1850, quando o país adota uma série de políticas que definiram o futuro do Estado brasileiro e das suas relações sociais (MOURA, 1994), com a aprovação da Lei da Terra: Lei 601 de 18 de setembro de 1850¹⁷ e da Lei 581, de setembro de 1850¹⁸ que pôs fim ao tráfico humano de negras e negros, por pressão do governo britânico.

16 “Dom João cria Política Militar um ano depois de chegar no Rio de Janeiro”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u379738.shtml>.

17 “Há 170 anos, a Lei de Terras oficializou a opção do Brasil pelos latifúndios”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-16/ha-170-anos-lei-de-terras-oficializou-opcao-do-brasil-pelos-latifundios.html>.

18 Lei Eusébio de Queirós. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz>.

Em 1850, com a deflagração do lento, gradual e seguro processo de abolição do trabalho escravizado, é criada a primeira Casa de Correção do Rio de Janeiro¹⁹, e em 1852, surge o primeiro “Palácio dos Loucos” - Hospício Pedro II. Dessa forma, o sistema de repressão e encarceramento, criado entre 1809 e 1850, foi fundado com base nos pressupostos do racismo sistêmico, que a seguir estrutura a forma de acesso aos capitais econômico, cultural, social e político, do final do século 19 e ao longo do século 20, conformando a sociedade brasileira com um pequeno grupo humano se apropriando dos recursos nacionais, condicionando a “ralé” brasileira, fundamentalmente negra, às condições de extrema vulnerabilidade social (SCHWARCZ, 1993; RIBEIRO, 1995; SOUZA, 2009).

Esse processo exclusivo de acesso ao mercado de trabalho, com a substituição da população negra na produção e no imaginário social pela população imigrante, pavimentou a construção do sistema de privilégios para a classe média, e de precariedade para trabalhadoras e trabalhadores, em um sistema de retroalimentação permanente: acesso ao capital econômico, que assegurou de forma exclusiva o acesso ao capital cultural, que formou quadros para a ocupação de postos estratégicos no Estado, mercado e sociedade, se apossando do poder político, que converteu privilégios em direitos (SOUZA, 2017). Um circuito perfeito de alimentação do sistema de privilégios.

As práticas de preconceito, discriminação racial e racismo, replicadas pelo racismo sistêmico, disseminam a ideologia da meritocracia, legitimando o processo de acesso, na forma de cotas raciais supremacistas brancas, ao sistema de bem estar. O preconceito cristaliza o estigma anti-negro, que o torna alvo das violências físicas e simbólicas. A discriminação racial segrega a população negra nos espaços do não-ser, em que vigem a suspensão do estado democrático de direito, onde todas as formas de violência são exercitadas (FANON, 1961), deformando as relações sociais, com a criação, em um polo da equação, do supremacismo e, no outro polo, da subordinação. E, ao final do processo, o racismo, etapa superior das violências raciais, provoca, em escala industrial, elevadas taxas de morbidade²⁰, sem paralelo nos países da mesma classe econômica em que se insere o Brasil²¹ atual.

19 Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/268-casa-de-correcao>.

20 Atlas da Violência 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.

21 Anistia Internacional denuncia alta da violência policial no Brasil em meio à pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/04/06/anistia-internacional-denuncia-alta-da-violencia-policial-no-brasil-em-meio-a-pandemia-de-covid-19.htm?cmpid=copiaecola>.

Resistências negras no Brasil, em quatro fases

Neste artigo, o objetivo é identificar as formas de resistências negras, diante do processo de formação do necroestado, negrogoverno e necropolítica nacional, que forjou as bases de criação do estado patriarcal, capitalista e supremacista branco, com base no racismo sistêmico, fundador, estruturador e replicador do preconceito, discriminação e racismo em todas as dimensões, tangíveis e intangíveis, da sociedade, objetivo geral de uma pesquisa institucional em curso²².

Para efeito da análise, adotar-se-ão quatro fases a partir de 1870, ponto de inflexão essencial para a compreensão da política de substituição populacional, com o processo de branqueamento e as “políticas públicas” que visavam eliminar a presença física e cultural da população descendente de africanas e africanos no país.

Essas fases são baseadas nas categorias de análises desenvolvidas em pesquisas executadas nos anos de 1990, no âmbito do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Negro Brasileiro (Neinb) da Universidade de São Paulo (USP), pelo pesquisador Ricardo Franklin Ferreira²³ - fase da segregação racial radical, fase do espelhamento social, fase da militância política negra e fase de articulação das políticas públicas de ação afirmativa²⁴.

1. Fase da segregação racial radical: 1870-1930

O período de 1870 a 1930 foi o mais duro para a resistência da população negra. No início dessa fase, o país tinha definido o projeto de abolição - lenta e segura -, sem a indenização à população negra, com o objetivo de substituí-la pela população branca europeia²⁵. A política pública do Estado prospectou países e populações dispostas a se radicarem para o Brasil, com a formação de colônias, e a participação no sistema de produção assalariado, em substituição à população recém emancipada da escravização.

Para a população negra, a política implicou violência e segregação, com alisamento forçado para substituir a jovem população branca no campo de batalha²⁶ e ações militares que se caracterizaram como faxina étnica (CUNHA, 1902),

22 A pesquisa em tela faz parte do plano de atividades acadêmicas desenvolvidas na *Universidade Estadual Paulista*, como parte das atividades docentes deste pesquisador, entre os anos de 2021 e 2024.

23 Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8001651839235344>.

24 Neste artigo, as fases serão apontadas de forma sintética, em razão do espaço, e por estarem em fase de amadurecimento conceitual.

25 *Museu da Imigração do Estado de S. Paulo*. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/>.

26 A participação dos negros escravos na Guerra do Paraguai. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v9n24/v9n24a15.pdf>.

justificadas pelas teorias do racismo científico, em voga, nas áreas da intelectualidade e dos formuladores das políticas públicas (ADORNO, 2019).

Para a população negra desassistida, sem apoio institucional e sem políticas, as “rodas sagradas” - candomblé (SANTOS, 1994), capoeira (ABREU; CASTRO, 2009) e samba (LOPES; SIMAS, 2015) - foram um papel essencial para a rearticulação social desse grupo. Cada um, a seu modo, adicionou um saber no balaio das resistências negras. O candomblé - entre outras formas de organização do sagrado com matriz africana - forneceu a essa população as referências positivas, ante o processo de desumanização, caracterizado pela escravização e pela fase de substituição de um modelo cosmogônico - lastro para as formas de organização de transcendência e imanência -, de um modelo sociológico para as relações internas do grupo e das relações do grupo com a sociedade, de uma forma pedagógica de compartilhamento de saberes transgeracionais - entre as velhas e velhos e as novas gerações - a partir da oralidade com a mobilização dos universos cosmológicos e culturais ainda vivos da memória e, o fundamental, para o processo de reumanização forneceu um código ético-deontológico que permitiu a condução da população negra entre as adversidades econômicas, culturais, sociais e políticas, desse período. Esses valores foram reeditados nas rodas de capoeira e de samba, surgidas em seguida.

2. Fase do espelhamento social - 1930-1950

A imigração europeia começa a arrefecer no final da década de 1930. Calcula-se que, em sessenta anos, ingressaram no país cerca de 3 milhões de europeus (RIBEIRO, 1995) , estimuladas pela política pública do governo brasileiro, ante os cerca de 4.5 milhões de africanas e africanos que ingressaram no país, entre o século 16 e a primeira metade do século 19 (SCHWARCZ; GOMES, 2018). Números que mostram o empenho do governo em implantar a política de branqueamento em curso.

Essas substituição no mercado de trabalho, com acesso exclusivo à renda, permitiu a esse grupo formado por trabalhadores brancos europeus acessarem os demais capitais em formação, como o cultural - acesso ao ensino superior em especial, formador dos quadros técnicos que ocuparam lugares estratégicos no Estado, mercado e sociedade -, o social - com a formação do *apartheid* de concentração de equipamentos sociais e próteses tecnológicas no centro das cidades, e do vazio dessa infraestrutura nas regiões periféricas, desprovidas de condições materiais para o exercício da cidadania - e o político - que converteu, a partir dos procedimentos legislativos, os privilégios assegurados nos período anterior, em direitos.

Com foco na disputa política, nessa fase de organização da classe média, em 1931, com uma série de eventos, foi criado o primeiro partido político negro: a Frente Negra Brasileira (SILVA, 2013). Experiência singular na vida política, a FNB sobreviveu até 1938²⁷, quando sucumbiu ao peso da ditadura varguista, mas deixou um rastro vivo de uma rica trajetória.

Em fase de consolidação, a classe média ditava modos, costumes e comportamentos. A métrica era a lógica da eugenia²⁸, que desde o início favorecia a população branca, o módulo do branqueamento, e degradava as condições de vida da população negra. Nesse ambiente, os padrões da classe média tornaram-se guia para os segmentos médios da sociedade. Um modelo!

Não foi diferente para a população negra. O modelo da classe média era perseguido e tido como exemplar. A população passa a mimetizar os hábitos, gostos e costumes predominantes. A análise de fotografias da FBN²⁹ em seu período de auge - relíquias etnográficas e “artefatos antropológicos” - evidenciam um traço imagético que sugere “espelhamento” ao comportamento social predominante branco, modelo da classe média. O estatuto da entidade, além dos objetivos políticos em defesa da população negra em todos os campos sociais, sinalizava comportamentos para a “elevação moral”, artística e intelectual de mulheres, homens e crianças negras. Eram fortes as recomendações comportamentais em seus documentos, que chegavam ao detalhamento, nas entrevistas para emprego, de orientar corte de unha e forma de arrumar o cabelo.

Esse comportamento não é exclusivo da população negra brasileira à época. Porém, ele indica que, como parte da estratégia de superação da segregação racial a qual a população negra foi submetida, houve uma tentativa de mimetização do comportamento social da classe média branca, como ação de enfrentamento à discriminação e tentativa de furar o bloco granítico do racismo.

A Frente Negra Brasileira é uma fonte inesgotável para a compreensão do contexto histórico da luta política antirracista entre as décadas de 1930 e 1950, e para o estudo das contradições nas condições de vida da população negra, nesse período crucial do século 20.

27 FNB: o percurso e a voz da resistência negra brasileira (1933-1939). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/fnb-o-percurso-da-voz-da-resistencia-negra-brasileira-1933-a-1938/>.

28 “Monteiro Lobato, um pai da eugenia”. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/quilombo/monteiro-lobato-um-pai-eugenista>

29 Memória da Democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/criada-em-sao-paulo-a-frente-negra-brasileira>.

3. Fase da militância política negra - 1950-1978

O quadro teórico que dá referência para esta fractal análise demonstrativa, tece uma linha que se inicia com a não-identificação das marcas do racismo, por negras e negros, a tentativa de inclusão no sistema de relações sociais sem a compreensão dos marcadores raciais e, ante os obstáculos racistas, inauguração da fase da militância.

Há diversos motivadores para a adoção desse ponto de referência como ponto de inflexão, tais como o final da 2ª Guerra Mundial, que derrotou o racismo nazi-fascista, a proclamação dos direitos universais, as manifestações racistas contra o multicampeão goleiro Moacir Barbosa Nascimento (1921-2000), que estigmatizou a posição no futebol brasileiro durante décadas. Mas, como ponto para a reflexão neste artigo, parte-se da missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco³⁰) entre os anos de 1951 e 1952, que impulsionou as pesquisas sobre as relações raciais no país, que deflagraram estudos, pesquisas e análises e romperam com a episteme da interrelação casa grande & senzala.

Para a pesquisa em tela, serão tomadas como referências as produções de dois ícones negros desse período de militâncias negra: Solano Trindade (1908-1974) e Abdias do Nascimento (1914-2011) que, em comum, denunciam as fabulações da “democracia racial”. Suas reflexões políticas, leituras sobre as relações raciais no Brasil, e ações político-culturais trazem importantes elementos de estudos e análises sobre o cenário no qual se desdobram lutas políticas antirracistas, estratégias, mobilizações, teorias e contradições.

O período entre 1950 e 1978 prepara as condições de ruptura que o movimento negro moderno sofre e poliniza as ações que se desdobrarão, a partir da segunda metade dos anos de 1970.

4. Fase de articulação das políticas públicas de ação afirmativa - a partir de 1978

Os anos de 1970 trazem o signo da luta antirracista no mundo. Na África, o ano de 1960 concentra o maior período de independência das jovens nações no continente³¹ - as ações anticolonialistas se espalham pelas savanas, florestas, litoral e interior do continente, a luta de independência da Argélia, pela brutalidade

30 “O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos de 40 e 50”. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009.

31 “Lições de Sharpeville que atravessaram os oceanos do tempo”. Disponível em: <https://vermelho.org.br/autor/juarez-xavier/>.

do imperialismo francês, torna-se parte do debate internacional sobre as características do colonialismo. E, nos EUA, um raio atravessa o céu azul: é fundado do Partido dos Panteras Negras, que traz novas táticas, estratégias e compreensões sobre a natureza do racismo institucional, que estrutura as condições de vida e morte do mulheres e homens negros.

No Brasil, no dia 7 de julho de 1978³², nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, com um grupo de militantes formado por negras e negros, em plena ditadura civil-militar, faz-se o lançamento público do manifesto que funda o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), mais tarde Movimento Negro Unificado (MNU).

Esse episódio é um ponto de inflexão na luta política do movimento social dos negros e inaugura o movimento negro moderno, dando início à fase atual de articulações políticas em defesa das ações afirmativas antirracistas, para a superação das assimetrias econômicas, culturais, sociais e políticas, com marcadores étnico-raciais, que estão nas raízes das violências físicas e simbólicas contra a população negra.

“O baobá já existe em potencial em sua semente”, ensinou o tradicionalista do Mali, Tierno Bokar³³. No manifesto de 1978 existiam, em potencial, a crítica radical ao racismo genocida e a necessidade de adoção de políticas públicas de Estado para a superação do preconceito, da discriminação racial e do racismo na sociedade. Essas indicações foram essenciais para a construção das políticas antirracistas e a formação de mulheres e homens negras e negros para o enfrentamento ao racismo, além da organização e formação de ações coletivas da população negra, e o fortalecimento de uma ética-deontologia de enfrentamento permanente às mazelas produzidas pelo racismo sistêmico.

Mesmo com a pluralização de organizações e formas de enfrentamento ao racismo em um amplo arco de tipologias, as digitais políticas desse ato inaugural estão presentes nas conquistas obtidas na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) que, depois de cem anos da abolição, criminalizou o racismo; nas conquistas dos anos de 1980, com a adoção de metódicas que geraram dados analíticos para a compreensão do racismo e de ações políticas para enfrentá-lo; na consolidação, nos anos de 1990, da mais importante tecnologia política construída pelo movimento social de negras e negros, com a criação do conceito de maioria social

32 “Movimento Negro Unificado: 42 anos de luta contra o racismo”. Disponível em: <https://mnu.org.br/>.

33 “A escrita é uma coisa, e o saber, é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá, já existe em potencial em sua semente.” Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>.

de negros - pretos e pardos -; na denúncia do estado racista brasileiro, em 1995; nas propostas aprovadas em Durban, África do Sul, em 2001³⁴, e nas conquistas das políticas públicas de ação afirmativa em 2012, que alteraram a dinâmica de enfrentamento à segregação racial no país³⁵.

A fase atual de articulação das políticas públicas contém todas as anteriores e, em meio a profundas contradições, sinaliza novos desdobramentos e possibilidades de luta política contra o genocídio, etnocídio e epistemicídio que marcam a carne e a alma da sociedade brasileira.

Considerações iniciais

Este resumo, em forma de artigo, faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa de pós-doutorado, adiado há uma década, em razão das atividades táticas de enfrentamento ao racismo, no âmbito acadêmico, como reflexo do embate na sociedade. Creio, ainda, que o projeto coletivo se sobreponha ao individual: “sou porque somos, e somos porque sou!”

Nas condições preliminares deste artigo, algumas ideias despontam como possibilidades consistentes para estudos futuros.

No período definido como de destruição radical, assumido como o mais complexo para a sobrevivência negra, as categorias políticas de alienação e de incapacidade de projeção do futuro não se aplicam à realidade da população negra.

A brutalidade do racismo impôs ao grupo humano negro a necessidade de concentração nas condições de sobrevivência. O horizonte observável encurtou-se, na proporção do encurtamento das perspectivas de vidosos descendentes de escravizados, ante a política de eliminação física e simbólica.

Para poder sonhar o futuro foi preciso se manter vivo no presente. Dessa forma, a suposta alienação revela-se em inteligência tática, e a projeção do futuro é a sobrevivência. Nesse sentido, a estratégia mostrou-se eficiente, pois o projeto era a eliminação da presença negra no país.

34 Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Ancia.pdf>.

35 Lei de cotas nas universidades públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>.

Os valores afrodescendentes das rodas sagradas (projeção positiva do ser negro, episteme da capoeira, de compreender a situação e o movimento certo a ser desferido e, como lógica estratégica, fundar, na forma de tecnologia social de ocupação do território, as escolas de samba, como técnica de ocupação territorial urbana) deram à população negra recursos de resistência.

Aprendizado fundamental para o período de espelhamento, em que as contradições sobre o caminho a seguir asseguraram a preservação do não-espelhamento.

As contradições registradas nesse período foram as expressões verbalizadas sobre o melhor caminho a ser seguido pelo movimento social de negros.

Essa circunstância favoreceu a manutenção da ossatura e musculatura para os enfrentamentos que se avizinhavam. Na disputa pelo acesso aos capitais - econômico, cultural, social e político -, o racismo se explicitou e a militância tornou-se imprescindível.

Nela, duas veredas se apresentaram, não como oposição, mas como complementaridade. O enfrentamento racial, como módulo das ações políticas, e o enfrentamento classista, como o centro do debate e das ações.

Essas veredas antecipam os debates promovidos pela geração dos anos de 1970 e 1980, nos bem sucedidos argumentos que prepararam o terreno para a teoria da interseccionalidade, não como sobreposição de categorias de gênero, classes e relações étnico-raciais, mas como episteme nova, para maiorias sociais, empenhadas em mudanças estruturais.

Esse longo percurso com marcas indeléveis de ancestralidade deu aos movimentos sociais a mais importante tecnologia política para a superação do estado patriarcal capitalista supremacista branco, com a possibilidade de paralisação da máquina de destruição em escala industrial de corpos não normatizáveis, evidenciando a eficiente estratégia de resistência negra, diante da desumanização da escravização e do racismo.

Por essas razões, a resistência negra se mostra eficiente e vitoriosa, no passado, e vislumbra possibilidade de êxito, no futuro.

Referências Bibliográficas

ABREU, Fred; BARROS, Maurício de. **Capoeira**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009.

ADORNO, Sérgio. (2a ed.) **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo: Edusp, 2019.

- BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** - editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. Ed. Rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- CUNHA, Euclides. **Os sertões: campanha de Canudos**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1902.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- GOMES, Laurentino. 1808 - **Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta, 2007.
- HOOKS, Bell. **Olhares negros - raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. São Paulo/Rio de Janeiro, 2015.
- MOURA, Clóvis. **Os Quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.
- _____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1994.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, Deoscórides Maximiliano dos. **História de um terreiro nagô: crônica histórica**. São Paulo: Carthago & Forte, 1994.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade : 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Luiz. **E disse o velho militante José Correia Leite**. São Paulo: Editora Noovha América, 2013.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Lisboa: Editora Leya, 2017.
- _____. (org.). **Ralé brasileira: quem e como vive**. Minas Gerais: UFMG, 2009.

Relações de poder e a construção da subalternidade de raça e gênero¹

Rosane Borges²

Boa noite a todas e todes, a todos. Pela presença em tempos de disputa, de audiência, em meio a tantas *lives* e encontros virtuais, já que migramos absolutamente por esses espaços. Então é sempre uma alegria muito grande a gente contar com pessoas interessadas em temas, digamos assim, não tão “focos”, em temas muito “ásperos”. Quando a Suelaine me fez o convite, em nome do *Geledés* e da *Escola do Parlamento*, eu fiquei pensando quais seriam as possibilidades de entrada para a gente abordar esse tema, porque a gente pode entrar efetivamente errado, mas quais as possibilidades de entrada, né? Já que as portas são inúmeras para a gente pensar, abordar um tema, uma reflexão e com tanto mais razão com as questões relativas ao poder e a subalternidade pensadas, anexadas a partir de dois eixos extremos de diferenciação negativa, que é raça e gênero. E aí, a partir, digamos, dessas escolhas que são sempre difíceis, eu vou partir de uma exposição, que seria uma exposição mais clássica. Então o tema da aula é “Relação de Poder e a Construção da Subalternidade de Raça e de Gênero”, e a ideia é um pouco a gente percorrer duas questões - elas se sobressaem -, que é: poder e subalternidade.

O Alessandro (Santos) acaba de mencionar o livro novo do Richard (Santos). Eu fiz o prefácio do livro anterior dele, da televisão onde ele também parte dessa ideia da maioria “minorizada”. “Minorizada”, essa expressão tem a ver com a subalternidade, e um ponto fundamental para a gente, digamos, tomar como nexos, como vetores essenciais é também como, a partir de duas categorias - poderes e subalternidades, a gente pode visar também a emancipação a partir da insubordinação das “minorizadas” e dos “minorizados”. O primeiro tópico é um pouco como é que a gente poderia, invariavelmente quando a gente fala de poder,

1 Transcrição da participação de Rosane Borges na aula do Curso de Extensão Universitária *Raça, Gênero, Democracia e Participação Política* em parceria com o *Geledés Instituto da Mulher Negra* transmitida online em 20/10 e disponível em <https://www.facebook.com/eparlamento/videos/342840936976881> a partir de 12'15".

2 Jornalista, pesquisadora colaboradora do *Colabor* (Centro Multidisciplinar de Pesquisas em Criações Colaborativas e Linguagens Digitais) da ECA-USP. Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela USP. É articulista da Revista *Carta Capital Digital* e do blog da Editora *Boitempo*, escreve regularmente no portal de notícia *Jornalistas Livres*.

a gente fala em termos teórico, inescapavelmente vem o *Michel Foucault*, que a despeito de ter virado panaceia para muitas coisas, mas para pensar o poder ele é fundamental. Para *Foucault*, o poder é uma prática social constituída historicamente, são formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. Consta *Foucault*, que o poder está por toda parte, provoca ações e uma relação flutuante, não estando em uma instituição, nem em ninguém. Essa afirmação do *Foucault*, que é muito polêmica para determinar os setores de uma esquerda, eu acho ela fundamental, porque a grande contribuição do *Foucault* para os debates sobre o poder - ele sempre dizia que ele não construiu uma teoria do poder -, mas foi tirar exclusividade do Estado, das grandes instituições, porque ele mesmo diz que o poder você não detém, o poder está em uma relação posicional, em topos em que ele vai se dinamizando a partir de vários lugares, irradiando a partir de vários lugares. Esse é um pressuposto importante porque se é bem verdade que *Foucault* diz isso, é igualmente verdade que nem todas nós e todos nós experimentamos o exercício do poder, né? O que eu avalio muito com essa frase do *Foucault*, as pessoas dizem, olha, mas agora até o porteiro tem poder, o *Foucault* diz que todo mundo pode ter o poder, o porteiro da universidade, o porteiro do prédio. Na verdade, ele não está querendo dizer, embora ele diga, que o poder está em todo lugar, mas que o fato de ele estar em todo lugar não significa, portanto, que nas relações de dominação, eu enquanto mulher negra, subalternizada, destituída, enfim, todas essas classificações, adjetivações, eu possa, dentro dessas relações, manter uma conexão com o que ele vai chamar do poder disciplinar, do poder de Estado, etc.

É o próprio *Foucault* que vai dizer, já que ele diz, ele afirma que o poder não está em um lugar fixo, não é apenas o exercício do Estado, das grandes instituições, ele vai dizer que “Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício” (FOUCAULT, 1979, p.182). Essa ideia do menos jurídico se relaciona com esse princípio primeiro do *Foucault*, o poder, a ideia de autoridade que a gente vai ver no conceito do próprio poder não exercido a partir apenas de um sujeito jurídico, aquele que manda, aquele que detém a lei, mas os poderes que mandam a subjugação podem vir sim de outros focos. E para ele é fundamental a gente pensar isso, é por isso que a ideia da macropolítica e micropolítica, que voltou com muita força nos dias de hoje, é fundamental, porque ao contrário também do que a gente se acostumou, a micropolítica não é a política na sua dimensão privada, com mesinha, das relações

individuais, mas a micropolítica é fundamental porque, primeiro, o capitalismo, ele não é uma abstração.

Portanto, pensar subjetividades é pensar exatamente como o capitalismo se exercita a partir de arranjos que dependem de sujeitos e não indivíduos. Eu acho que uma das nossas discussões, de que a gente não está muito bem, não está saindo muito bem na foto, nas discussões entre macro e micropolítica, é que a gente dá à micropolítica uma dimensão individualizante, pequena, e que não tem, digamos assim, estatura para pensar as estruturas, para pensar dimensões mais gerais. Mas vejamos, se a gente tentando aí juntar essas duas questões, estamos na institucionalidade que nós estamos, esse liberalismo liberal, esse neoliberalismo “chinfirin” com esse conservadorismo reacionário, porque o neoliberalismo apostou num empreendimento subjetivo. Esse sujeito cidadão de bem, neopentecostal, cis, hetero, homem, macho, branco, foi fundamental para que nós estivéssemos hoje sob o julgo de *slogans* arcaicos, primitivos, não só *slogans*, mas práticas, né? E isso, eu acho que a gente tem no Brasil um exemplo muito forte, muito preciso do que é essa relação entre a macro e a micropolítica. E aí, eu acho que nesse sentido, *Foucault* nos leva para pensar poder a partir dessas duas dimensões, né? Não é que ele, de certa forma, está dizendo que todos nós, todas nós somos poderosas. Exercer o poder, já que ele não é definitivo, não significa dizer que você é poderoso. E aí, é essa leitura equivocada, que eu ousou dizer que é equivocada, porque nos coloca em labirintos, em situações meio difíceis do ponto de vista da nossa atividade política, como sujeitas, como ativistas, como pessoas.

E aí, a gente tem a partir dessa, digamos, desse primeiro postulado que vem do *Foucault*, o poder que se exclui das relações da macropolítica e da micropolítica, é pensar se de fato ele vem de todos os lados, ele não é algo só do Estado, das grandes instituições, como a ciência política quis nos convencer. É preciso que a gente pense, portanto, no reverso do poder, seja nas destituídas do poder, como é que a gente pode nessa dinâmica *foucaultiana*, porque um dado também importante à toda discussão do *Foucault* em relação ao poder, o *Michel Foucault* foi um pensador que sempre teve, a preocupação constante dele foi pensar como o poder se configurava em cada tempo histórico. Eu costumo fazer uma pergunta, que eu digo que é uma pergunta *foucaultiana*, e eu gosto de imaginar e projetar o que determinados autores e escritores fariam nesse século XXI, nesse ano de 2021 - eu ainda tenho dúvida se e a gente está realmente no século XXI mas, enfim, vamos acreditar no calendário -, eu costumo brincar e dizer que se o *Foucault* estivesse aqui entre nós ele perguntaria, principalmente no Brasil, como foi possível? Eu digo que essa é uma pergunta muito *foucaultiana* porque a preocupação dele é

essa: como o poder se configura em cada tempo histórico, em cada lugar, em cada sociedade. E aí, nessa trilha, da gente pensar como foi possível, e dialogando com essa ideia do “minorizado” e da “minorizada”, a gente pode antecipar, apresentar aqui algum ensaio de resposta: só foi possível o poder se apresentar da forma que ele se apresenta e ele ganhar novas, digamos, colorações com a nossa institucionalidade, mas mantendo a base arcaica, a base escravagista, a base homofóbica, transfóbica, enfim, genocida, sexista e patriarcal, porque a subalternidade de determinadas humanidades é uma operação que é derivada dessas relações de poder. E pensar, portanto, poder nos países marcados pelo pior crime da humanidade, que é a escravidão transatlântica, é pensar subalternidade a partir da raça e do gênero.

Se o tema do poder é um tema muito caro para o *Foucault*, e a gente pode pensar que outros autores e autoras - mais para frente eu vou convocar a Sueli Carneiro -, a gente vê que a sua subalternidade, que é um termo muito localizado no Antonio Gramsci, tanto subalternidade como hegemonia, como sociedade civil, mas que foi ganhando aí novas dimensões e perspectivas a partir de pensadores negros ou fora do cânone ocidental como o Stuart Hall, o Raymond Williams - que não é um homem negro e nem necessariamente fora -, o Edward Said, o Edward Thompson e com duas indianas que vêm sendo referência para a gente pensar o que se configurou de estudos da subalternidade, que é a Ranajit Guha e a (Gayatri) Spivak. Pensando, há um compósito de perspectivas que, construída por esses autores - eu vou pegar a Spivak, não porque ela tenha uma teoria mais acabada em relação a esses autores, mas porque ela vai se voltar para a dimensão de raça e gênero para pensar a subalterna ou o subalterno e as subalternidades -, do ponto de vista etimológico, pensar subalternidade. O que é ser subalterno? Subalterno é o outro inferiorizado, na verdade dicionar, a definição etimológica diz que é o outro inferior, mas a gente sabe que esse inferior ele foi inferiorizado. Então, eu prefiro colocar o “outro é inferiorizado”. E a Spivak, vai pensar em relação de subalternidade, ou seja, das que são destituídas de poder a partir de três questões que são fundamentais, são os lugares enrijecidos, os lugares fixos... A gente vê em *Gramsci* uma ideia de subalternidade que ele vai falar em fragmentariedade. O Gramsci pensa - embora também tenha tido uma leitura meio enviesada dele, porque a partir do Norberto Bobbio, muita gente pensou e afirma até hoje que o Gramsci foi um liberal, mas foi uma leitura, eu também diria equivocada dele - o Gramsci vai pensar essa noção de fragmento como uma característica das classes subalternizadas, porque pra ele é a partir da cultura e da política que o subalternizado não participa de uma totalidade, da totalidade da vida, no que diz respeito a participação dele nos destinos comuns.

Uma outra questão fundamental que a gente vai encontrar em *Spivak* é o silenciamento. Tanto que um dos livros mais conhecidos dela é *Pode o Subalterno Falar?* e, nesse livro, que gosto muito e que muita gente diz que a *Spivak* afirma que o subalterno é aquele que não pode falar, é uma pergunta que, inclusive parece dúvida (se pode o subalterno falar) Mas, para quem conhece a *Spivak* e leu com bastante atenção, acho que a grande lição do livro, ela vai inclusive dizer que o subalterno não pode falar, mas não é porque ele não possa falar, é porque ele é aquele que não pode ser ouvido. O subalterno, se ele é ouvido, ele rompe a cadeia da invisibilidade, da instituição, sai de um lugar, esse lugar fixo, o lugar da fragmentariedade, numa concepção *gramsciana*, e parte a ter acesso a uma soberania negada, e esse é um outro traço da subalternidade muito presente na *Spivak*. A ideia de margem, que não é necessariamente uma categoria que a *Spivak* usa muito diretamente embora ela também use, mas a ideia de margem vem da Bell Hooks, pensando essa ideia de lugares fixos, da fragmentariedade, ela vai também definir o que faz o subalterno e a subalterna, os subalternos, é a margem. E a ideia de margem eu acho também interessante porque a Bell Hooks traz um dado fundamental para a gente dar essa outra volta do parafuso. Como é que a gente sai da subalternidade? Normalmente a gente pensa nessa relação topológica de lugares, se é margem ou centro, ela tem um livro inclusive *Teoria Feminista: da Margem ao Centro*, normalmente a gente acha que esse é o movimento que nos tiraria da subalternidade. A Bell Hooks acredita que é esse mesmo, mas ela não, digamos, aposta suas fichas nesse deslocamento topológico porque para ela rigorosamente o deslocamento está em outro lugar. Que lugar seria esse outro? O lugar próprio da margem. Para Bell Hooks, a margem não é apenas o lugar da falta, o lugar da destituição, o lugar da miséria material ou mesmo simbólica, não é o lugar do silenciamento, pensando silenciamento no sentido que as nossas vozes não irradiam no centro, ou seja, nós não somos vozes que definimos os destinos de uma coletividade. E a Bell Hooks vai dizer que à margem a gente também se autonomiza. As subalternas, as subalternizadas, as mulheres negras conseguiram/vem conseguindo da margem não ter o poder, porque elas não estão em direção ao centro, elas não estão no centro, embora às vezes a gente se desloque. Muitas de nós, enfim, chegamos em determinadas relações, posições de poder, mas em geral nós reinventamos - que é uma ideia que eu vou pensar ideia de invenção do mundo - a partir das margens. E a partir das margens a gente pode ter, do ponto de vista *foucaultiano*, relações de poder, podemos, né? Mas como o próprio *Foucault* diz, o poder não é algo que se tem, e quem está na margem não tem poder, dentro de relações, digamos, dos jogos identitários é possível porque toda relação para o

Foucault é imediata por poder. Mas repito, relações mediadas pelo poder não faz da subalternizada uma pessoa poderosa no sentido, digamos, mais usual do termo.

A ideia de margem vem muito associando com o termo que eu acho poeticamente lindo, ele não tem nada de lindo nem fofo, porque é borda, margem igual a borda. A despeito da nossa autonomia e da nossa insurreição, tem uma frase que estou tentando lembrar o nome do pensador, que diz o seguinte que "(...) as pessoas da borda veem coisas inimagináveis, quem habita as bordas veem as tragédias, ruínas bueiradas. Portanto, as pessoas da borda veem o que de pior acontece no mundo". Me lembra muito um texto do *Walter Benjamin*, que é um autor que eu gosto bastante também, da turma aí dos teóricos, dos pensadores da *Escola de Frankfurt* é um dos que mais, digamos assim, simpatizo. O *Walter Benjamin* tem um texto muito bonito, ele vai dizer que era judeu, para quem não sabe o *Walter Benjamin* se suicida, ele vê cada vez mais o cerco do *Hitler*, ele tenta fugir, não consegue e, a partir, digamos assim, dessa tensão, cada vez mais cercado pela morte, ele escreve um texto que eu acho muito bonito, que vai dizer o seguinte: que em situações anormais - em situações como aquela (nazismo), Alemanha nazista, enfim, os judeus e os outros sobre o cerco do *Hitler* - são poucas as pessoas que conseguem ver o que está acontecendo. Eu acho inclusive, ele estava falando dele próprio. Quando todo mundo consegue ver o que está acontecendo, já é tarde demais, o que se vê já não adianta mais a gente ter essa visão. E ele vai cunhar um termo que ele diz que são "fenômenos de vidência" em toda sociedade, face as tragédias que se avizinham, enfim, todas as formas, o medo, a miséria, em todos os sentidos são poucas as pessoas que conseguem ver. Ele batiza, digamos, esses poucos que conseguem ver "fenômenos de vidência". E eu diria que, portanto, pensar sobre subalternidade a partir de raça e gênero é a gente pensar, digamos, do outro lado da moeda, já que o outro lado na moeda é a moeda também, é pensar que nesse sentido, se o poder toma como fundamento essencial à subalternidade, é preciso que também a gente pense que a subalternidade guarda sempre o germe da insurreição, da insubmissão. Essa ideia de borda e de "fenômeno de vidência", eu digo, portanto, que as mulheres negras, a *Spivak* que vai falar das mulheres negras, ela diz "mulheres de cor", elas são fenômenos. Nós nos constituímos enquanto sujeitas políticas como fenômenos de vidência, porque exatamente por nós estarmos na margem ou se a gente pensar, trazer, convocar o termo da *Angela*, a expressão da *Angela Davis*, que se tornou também uma expressão muito comum entre nós, quando a base se movimenta, toda estrutura da sociedade se movimenta. E é uma questão ao mesmo tempo simples, mas muito complexa, e aí eu acho que essa expressão dialoga com essa ideia de margem, de borda.

Pensando essa ideia da base de *Angela Davies*, a partir dessa movimentação da base que toda estrutura social também se movimenta, a gente pode tecer algumas correlações com essa ideia de margem da *Bell Hooks*, que é um traço da subalternidade: estar na margem, ser silenciada e ocupar esse lugar que se quer fixo, a subalternidade supõe um lugar fixo. E aí, a *Spivak*, que ainda na trilha dela, vai dizer que um ponto fundamental discutido, quer dizer, aí não é ela, sou eu mesma dizendo por Spivak, que se refere à violência epistêmica, cuja prática da neutralização do outro, seja ele subalterno ou colonizado, consiste em visibilizá-lo, expropriando-o de qualquer possibilidade de representação, silenciando. E aí a gente tem um ingresso de uma outra palavra que é fundamental para a gente pensar subalternidade, que é a impossibilidade de representação. Por que o debate de representação é fundamental em tempos de alterofobia³? Porque fundamentalmente quando nós falamos de representação a gente está dizendo o que é hegemônico no mundo. A disputa por novos regimes de representação é a disputa por hegemonia, mas não a hegemonia apenas de uma estética negra, o que a gente está disputando é a pluralidade para podermos também ser indivíduos, pessoas que representam um universal. Então, a ideia quando a *Spivak* fala sobre o silenciamento, a invisibilidade, a representação, é esse o lugar fixo, a possibilidade, já que a representação nos diz o que é hegemônico no mundo, a gente está fora desse hegemônico do mundo, a gente faz pessoas absolutamente estranhas. Mas não estranhas no sentido *benjaminiano*, porque tem uma noção de estranheza que é muito bonita, o Benjamin dizia que o capitalismo coloniza tudo, menos o que a gente tem de mais estranho. Mas não é essa estranheza, estranheza inclusive que vem da arte, estranheza no sentido do exótico, que está fora do meu campo de visão. Se a gente infinizar a palavra “exótico”, a gente tem *ex-ótico*. E a subalternidade passa por essa dimensão, exotiza corpos porque está fora do meu campo de visão, e se está fora desse meu campo de visão, esses corpos, essas pessoas podem sofrer qualquer tipo de destituição. Ou se ela é inserida no meu campo de visão, ela é inserida a partir de uma concepção do outro inferiorizado, que é o que define etimologicamente o subalterno.

Eu escrevi o artigo sobre o caso do Robinho⁴, enfim, do estupro coletivo, e eu li as interceptações telefônicas e em um certo momento que ele diz: “meu, eu

3 Aversão ao Outro.

4 Jogador de futebol brasileiro acusado e, posteriormente condenado pela Justiça italiana (em última instância em 2022) por crime de violência sexual em grupo. O caso aconteceu em Milão em uma boate durante a madrugada de 22 de janeiro de 2013 e a vítima é uma mulher albanesa que, na época, comemorava seu aniversário de 23 anos. Além de Robinho, outros quatro brasileiros foram denunciados por terem participado do ato.

tô dando risada, eu não tô nem aí, eu tô dando risada, ela estava completamente bêbada”. A frase, enfim, é uma coleção de frases terríveis, desde o “infelizmente movimento feminista existe” até essas e tantas outras. Mas quando Robinho diz isso, ele está falando inclusive da consciência que ele e a sua turma tinha que aquela mulher, aquela jovem, por ser mulher, por ser bêbada e por ser albanesa, sequer a gente. A masculinidade grotesca do Robinho e dos seus colegas revela isso, uma forma italiana, eles sabiam o que é ser albanesa na Europa, né? O que é ser europeia do leste europeu. Então, esse desenho vai esculpindo o que é o subalterno: mulher bêbada albanesa. Então, “eu tô rindo, isso não vai dar efetivamente em nada”, “nós violamos aquele corpo porque é isso”. É a subalternidade no suprassumo, é a excelência das subalternidades. E aí, a *Spivak* vai falar diretamente, à mulher, especialmente, à pobre e negra, que preenche para ela todos os requisitos que lhe conferem a condição de subalternidade, a da pobreza, a do gênero, a da cor que fazem com que a mulher negra permaneça no lugar, isso é a permanência do lugar - vou falar slides à frente a ideia do lugar, o lugar de fala, e a fala como lugar - demarcada ideologicamente e que lhe foi reservado, um lugar que não é... porque veja, voltando então aquela ideia primeira do *Foucault*, se a gente partir do princípio que o poder... e é por isso que o ele e aí por isso que o *Foucault* não disse que o poder é um lugar. Não é o lugar do Presidente da República, são as relações que você estabelece a partir do lugar e da posição que você ocupa. Então, portanto, essa ideia do lugar que deve ser fixo e deve ser rígido, é fundamental porque ela se sobrepõe na dinâmica do poder a uma outra ideia que defende o próprio termo empoderamento, que é um termo que eu acho fundamental, estratégico, dos movimentos feministas, do feminismo negro, mas que se a gente levar radicalmente a palavra “empoderamento” para uma reflexão analítica, eu venho dizendo isso, no fundo, na verdade não é de empoderamento que a gente necessariamente quer e precisa, embora a gente pode, a partir do lugar de subalternizada, dizer: “eu quero sim ter uma experiência de poder”, isso não está riscado total e completamente no nosso horizonte.

Demarcando ideologicamente o que foi reservado, um lugar que não é central mas mais periféricas, não é dentro, mas fora do circuito. Desse modo, refletindo a atuação da subalternidade feminina, a autora chama atenção para a marginalização da mulher no cenário da produção colonial dominado pelo gênero masculino. E aí aqui eu coloco “mulher negra, subalternização por excelência”. Então, vocês vão percebendo que a gente vai a cada avanço na discussão sobre subalternidade, alguns termos, expressões vão ganhando protagonismo. E aí a experiência colonial, ela é fundamental para gente pensar, essa ideia de

subalternidade que a *Spivak* nos traz, o próprio *Stuart Hall*. E aí eu coloquei esses dois exemplos aqui ela (*Spivak*) vai dizer que mulheres negras e pobres são exemplos que estão aí todos os dias, um dia sim, outro também, os meios de comunicação apresentam que mulheres negras recebem menos que homens. A gente não vai se ater aos dados porque eles continuam criminosos, continuam terríveis. Mas eu coloquei só esse exemplo um pouco para gente, já que a *Spivak* diz, é pensar experiência colonial, pensar gênero e pensar raça, que vai nos levar a percorrer esse circuito dos lugares fixos, dos silenciamentos, da não representação. E aí a gente tem esse dado que é aquela coisa, vamos desenhar agora o que a *Spivak* está dizendo: 55% do salário pago a brancos do sexo masculino é o que as mulheres negras recebem e as mulheres brancas recebem 76% do salário pago a brancos do sexo masculino. Eu lembro, uma vez ouvir a *Sueli Carneiro* falando da *Lélia Gonzalez*, ela fala da *Lélia Gonzalez* sempre com muitos detalhes do que foi o encontro da *Lélia*. A narrativa, sempre que a gente vai narrar, esquece e dá uma outra dimensão do que a pessoa falou, mas o que o que eu fiquei na memória foi a *Sueli Carneiro* falando com a *Lélia Gonzalez*, ela foi fundamental para dar ao feminismo negro esse fundamento a partir do lugar da subalternidade, segundo ao que a *Sueli* colocou momento que eu estava ouvindo. Falar é a participação da *Lélia Gonzalez*, se não me engano, em algum congresso feminista, o feminismo considerado universal, leia-se o feminismo branco, e em certo momento a *Lélia Gonzalez* teria sido alertada, chamada à atenção para não ficarmos muito nessas especificidades, porque isso diluiria a luta das mulheres, nas quais estavam as mulheres negras. E aparece a *Lélia Gonzalez*, dá a resposta e diz o seguinte: para as mulheres negras experimentarem o que é a exclusão, o preconceito das mulheres brancas, elas tinham - voltando a ideia da base, da *Angela Davies* - que dar alguns saltos qualitativos na pirâmide social. Então, a ideia de subalternidade a partir de *Spivak*, quando ela diz que é preciso que a gente percorra esse circuito, a gente só vai percorrer esse circuito se a gente alcançar o que é gênero e raça nos países que tiveram a experiência da escravidão transatlântica. Portanto, falar em subalternidade no Brasil, embora seja uma categoria que recubra a todos os que estão fora do escopo do poder e dos, digamos, privilégios do capital é a gente tomar raça e gênero como categorias que são prioritárias.

Guardadas as devidas proporções, o *Achille Mbembe* vai pensar numa condição universal do que a ser negro, ele tem um livro que, enfim, quem vai pensar o que é ser negro, tanto no polo negativo, no polo positivo, como é que a gente inventou e reinventou a própria expressão, enfim. Mas o *Achille Mbembe* vem insistindo muito que o neoliberalismo, esse neoliberalismo aí, repito “chinfrin”,

terrível, ele vai fazer com que pessoas não brancas experimentem a condição do que é ser negro, porque para o *Achille Mbembe* foi a única escravidão que destituiu triplamente corpos foi essa escravidão chamada de “escravidão moderna”, escravidão transatlântica, porque foi uma escravidão que em um só tempo nos fez corpo moeda, corpo mercadoria e corpo objeto. Não há registros na história da humanidade de outros modelos de escravidão, de outras tecnologias de escravidão que chegasse a esse ponto. E chegar a esse ponto tomando uma raça como categoria fundamental, essa que é a grande a grande questão, problema de se debater escravidão. “Ah, mas a África teve escravidão”, a gente responde: teve em todo lugar, teve na Grécia. Ninguém está querendo dizer que escravidão é algo legal, mas dizer é esse tipo de escravidão foi “A escravidão”. E aí o que que ele pensa nessa ideia, ele está querendo colocar todo mundo no mesmo patamar? O famoso todos a bordo? Não, ele está querendo dizer que pensar também subalternidade, pensar exclusão - ele não fala na categoria gênero nesse particular -, vai tomar muito a raça, e aí eu acrescentaria gênero, é pensar esses dois eixos de extrema, de diferenciação negativa para a gente alcançar e pensar realmente o que é ser subalterno e ser subalternizado num país racista, sexista e patriarcal como o Brasil.

Enfim, pensando essas questões todas, eu falei do *Achille Mbembe*, e agora eu inseriria, e aí eu vou tentar ser rápida, a *Sueli Carneiro*, eu comecei falando do *Michel Foucault*, a *Sueli* é uma filósofa, enfim, muita gente conhece a *Sueli*, ativista, feminista, etc., mas a *Sueli* também nos deu uma grande contribuição para o exercício do pensar, embora ela não esteja na academia, mas ela volta para academia, e eu brinco, eu digo que a filosofia está morrendo, ninguém mais quer estudar filosofia, mas a filosofia não pode morrer antes que a *Sueli* e *Achille Mbembe* me escrevam. Eles escreveram protagonizando a filosofia, mas a gente tem que ouvir pessoas como *Achille Mbembe* e *Sueli Carneiro*. E a *Sueli Carneiro* faz esse movimento, volta para a academia e eu acho que diz o que deveria, o que tinha que ser dito, porque ela expande e qualifica ainda mais a teoria *comteana*⁵, porque a *Sueli* vai pensar o poder, primeiro, a partir da noção do próprio poder, o poder é uma categoria do *Foucault* e vai pensar o exercício do poder no Brasil, tomando as formas de destruição, principalmente, na sua face letal. Ela vai falar de feminicídio, de todas as formas de morte e com destaque também para a morte física, a partir do *Foucault*. E aí isso tem muito a ver com as relações de poder do Brasil, porque,

5 Auguste Comte foi um filósofo francês que formulou a doutrina do Positivismo. Ele é considerado o primeiro filósofo da ciência no sentido moderno do termo. Defendia a existência da razão e da Ciência como sendo fundamentais para a vida humana e pregava uma atitude voltada para o conhecimento positivo, concreto e objetivo da realidade

vejam, se a gente pegar o exemplo da Marielle Franco⁶, vou dar um exemplo aqui que é arriscado, né gente? Mas eu já vou dizer que eu não desejo a morte do Marcelo Freixo⁷, mas na lógica, na arquitetura, do assassinato da Marielle Franco, vamos combinar, não seria Marielle Franco para morrer, dentro da lógica de quem mandou matar Marielle Franco, quem estaria na linha de frente, o alvo preferencial seria o Marcelo Freixo. Mas por que que não mata o Marcelo Freixo? Marcelo Freixo é um homem branco, zona sul carioca, com uma projeção nacional, mundial, muito querido por setores progressistas do Brasil. Então, a decisão é: mato essa preta, periférica, lésbica, anexa-se a ela *fake news*, e quem vai protestar a morte dessa mulher são aquelas outras pretas feministas durante uma semana, um mês e depois tudo cairá no esquecimento. O cálculo só deu errado aí, porque Marielle que já era grande, cresceu ainda mais. Eles só erraram nesse cálculo, mas veja, a fundamentação da morte de Marielle para além dos objetivos reais, tem um pressuposto: é o corpo matável. Só que vira exemplar, manda o recado para os brancos e manda recado também para as pretas das favelas da Maré e de tantas outras que estão se achando, fazendo denúncias, etc. Estou dando exemplo da Marielle, eu tenho mais dois exemplos para pensar essa coisa do lugar fixo da subalternidade, por que nossos corpos são matáveis? Porque eles são corpos subalternizados, portanto, é o outro inferiorizado.

A gente tem dois exemplos que eu acho clássico, entre tantos, né? Mas o alvejamento do carro do músico⁸, quem entende de segurança, enfim, de exército, diz que, primeiro, o exército brasileiro foi para o Haiti fazer o serviço sujo, porque os coletes azuis, como são conhecidos os soldados em missão de paz da ONU, a ONU se mobiliza, se ordena nas missões de paz a partir de capítulos. Então eles nunca, dentro do capítulo da ONU, eles não podiam nunca violar, matar, atirar. A ONU ficou muito mal, ela sai muito mal na fita nos conflitos, tanto da Bósnia, da Sérvia e com o massacre de Luanda, porque ela saiu “lindamente”. Pediu para seus funcionários sair e dizer é uma briga de preto contra preto. A partir desses

6 Marielle Franco foi uma vereadora do Rio de Janeiro eleita pelo PSOL, executada aos 38 anos de idade junto com seu motorista Anderson Gomes em uma emboscada no centro da capital fluminense no dia 14 de março de 2018. Socióloga e ativista de direitos humanos, era presidente da Comissão da Mulher na Câmara do Rio e integrava a comissão que investigava abusos das Forças Armadas e da polícia durante a intervenção federal na área da Segurança Pública do Estado.

7 Marielle coordenou a Comissão de Direitos Humanos da Alerj, durante o seu trabalho com Marcelo Freixo, antes de ser eleita vereadora.

8 Em 7 de abril de 2019, por ter sido confundido com um assaltante, o carro que Evaldo Rosa dos Santos dirigia foi alvejado por militares do Exército e ele morreu na hora. Foram disparados 257 tiros de fuzil e 62 atingiram o automóvel. Além dele estavam no automóvel sua esposa, seu filho de sete anos idade, uma amiga da família e o seu sogro, que conseguiram sair antes da maior parte dos disparos.

dois episódios, a ONU muda a história do capítulo - quem é do direito aí sabe muito bem, desculpe falar de maneira tão vulgar e ruim, que ela passa a adotar, é o capítulo de uma investida mais cruel. Então, soldados brasileiros no Haiti já vão com essa, a missão da ONU era isso: no Haiti os soldados estão autorizados a fazer tudo. O que tem a ver com a morte do músico? A GLO, aquela presença do exército no Rio de Janeiro tinha os soldados que foram preparados para matar, que foram preparados para violar, que estupravam no Haiti, enfim, que faziam o que todo mundo faz. Portanto, a gente tem esses homens na rua, em nome da segurança e do bem-estar de todos, preparados para matar corpos pretos da pior maneira possível. Porque, gente, se 111 tiros de Costa Barros⁹, eles são fora de qualquer parâmetro civilizatório, os 70 tiros no carro do músico também estão. Há inclusive quem especule se não é um surto momentâneo, eu lembro que um dos pais dos meninos de Costa Barros... o repórter pergunta para o pai e fala assim... pergunta como ele está, algo assim, não sei se vocês lembram em uma reportagem do Jornal Nacional, e ele responde com uma outra pergunta, ele responde perguntando o seguinte: "Você sabe o que são 111 tiros de armamento pesado num carro pequeno? Eu sequer tenho o corpo para enterrar". Então, a repórter fica muito, digamos, desmilinguida, meio sem graça e a gente corta, dando esses dois exemplos, corta para o Miguel, né? Porque eu posso recuperar isso depois no diálogo com vocês. Aí vocês podem perguntar: "Mas aí com o Miguel não foi a polícia?! Mas, vejam, se a ideia da subalternidade, onde é que está a ligação, a conexão aí oculta entre Marielle Franco e o músico, Evandro¹⁰? A conexão oculta está nessa ideia do outro inferiorizado.

Quando a Sari Corte Real¹¹, pertencendo à família que pertence, a Marilene Felinto, que é pernambucana, escreveu um texto¹² belíssimo sobre esse episódio. Uma aluna minha disse: "professora assistiu a entrevista da Sari no Fantástico?".

9 Em novembro de 2015, na Chacina de Costa Barros, bairro carioca, o carro em que estavam 5 jovens negros, com idades entre 17 e 25 anos, foi alvejado com 111 tiros disparados pela polícia. Eles tinham saído para comemorar o primeiro emprego de um deles. Todos morreram.

10 Aqui Rosane se refere ao músico Evaldo Rosa dos Santos.

11 Miguel Otávio Santana da Silva, de cinco anos de idade, filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza, morreu ao cair do 9º andar de um edifício no bairro de Santo Antônio, no Centro do Recife, no dia 2 de junho de 2020 após a mãe dele deixá-lo com Sari Corte Real, sua patroa, para passear com Mel, a cadela da família que a empregava. Em 31/05/22, Sari foi condenada pelo crime de abandono de incapaz com resultado morte a 8 anos e 6 meses de prisão. De acordo com a decisão do juiz José Renato Bizerra, titular da 1ª Vara dos Crimes contra a Criança e o Adolescente da Capital, a acusada iniciará o cumprimento da pena em regime fechado. Entretanto, conforme previsto pelo artigo 387, parágrafo único, do Código de Processo Penal, a sentenciada tem o direito de recorrer em liberdade.

12 <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marilene-felinto/2020/10/recife-da-corte-real.shtml>

E eu falei não, acho o Fantástico muito chato. E ela: “Não, mas assiste!”. Eu assisti no YouTube dois dias depois e entendi o porquê da raiva das pessoas em relação às respostas frias daquela mulher. Aí muita gente dizia que eram respostas calculadas, o advogado orientou, o que é verdade, mas vejam, a Sari estava sendo Sari. Tem um certo momento, ela vai irritando a repórter, que tenta se conter. E a repórter pergunta assim: “mas por que que você não tirou a criança do elevador?”. Aquele tipo, que que você não deu um “safanão” no moleque, crianças às vezes são voluntariosas, etc. E a resposta que a Sari dá é a seguinte: “eu não tinha esse tipo de interlocução” - ela não usou essa palavra interlocução -, “mas eu não conversava com ele nesse nível, quem conversava com ele era a mãe dele e a avó dele”. Ou seja, a Sari não tinha, ela não interagiu com essa criança nem para dar um passa-fora, sabe? Aquela coisa da bronca, ela não era capaz dar bronca naquela criança, não é porque ela é uma pessoa polida, é porque é algo que impede, impedia com que ela falasse com aquela criança, nem para bronca. E aí, voltando essa ideia da subalternidade, quando a gente pensa raça e gênero, subalternidade, vem um outro tópico que a *Sueli Carneiro* trabalha muito, que é não semelhança, que também o *Achille Mbembe* vai trabalhar. Pensar o outro inferiorizado a partir da dimensão de raça e de gênero, é pensar como a tecnologia do poder criou em todos nós essa ideia de não semelhança e que a gente não se vincula. Não há possibilidade de vínculo. O problema da Sari, eu acompanhei, enfim, uma outra amiga que mora lá, branca, disse assim: “nossa, Rosane, realmente, o que ela fez foi terrível, mas ela está destruída, destrocada”. Eu falei, Alessandra, se ela não tivesse, Sari não seria mais gente, qualquer pessoa tem que ficar destrocada quando cai a ficha do que aconteceu com a criança. O problema não é a Sari estar arrasada com a morte do Miguel, o problema é o que faz com que aquela mulher, aquela criança entrar no elevador e não estabelecer nenhum tipo de relação com aquela criança, porque o que a gente vê é isso, uma mulher impaciente, mas sem se vincular porque ele é um não semelhante. Esse subalternizado, filho da subalternizada, desse outro inferiorizado e a nossa tragédia de pensar essa tecnologia do poder reside exatamente aí, porque quando a gente fala que as pessoas, a sociedade racista, polícias genocidas, muita gente fica meio chateada. Eu não sou racista e a gente tem que dizer que cada gente branca é.... porque você não estabelece vínculo e você se move a partir de uma ideia de não semelhança com esse outro, esse outro minorizado como diz o *Richard*. É por isso que do ponto de vista dessa ideia de subalternidade, como a gente sai da subalternidade, eu venho muito combatendo essa coisa da empatia.

Eu acho “empatia” um termo fofo, eu não estou querendo dizer que empatia não sirva, eu brinco, eu digo o seguinte, quando determinadas expressões começam a ser utilizadas pelo mundo corporativo, os movimentos progressistas, a militância tem que abandonar porque a coisa já deu ruim, mas para além disso eu venho insistindo que embora a empatia seja algo legal, fundamental para a gente exercer com o outro, ela não tem a força política de transformação, porque na empatia quem está em perigo é o outro, eu tenho que me colocar no lugar do outro, porque ele dorme na rua... eu assisti um programa desses ridículos aí dessas TVs, eu estava sem sono, fui assistir umas coisas totalmente sem noção, e era uma dondoca aqui em São Paulo que foi dormir na rua para saber como que os moradores dormiam. Então, ela descobriu que o grande problema de quem mora na rua não é necessariamente comida, as pessoas de certa forma se viram, vão para as latas de lixo, pegam comida que o restaurante jogou, é insegurança alimentar, mas de certa forma elas comem. Mas o problema maior é água para beber, é mais difícil elas terem água. Então assim, a mulher começou a contar história. Ora, não é preciso você dormir na rua para saber que aquela situação é de indignância. Então a empatia, embora ela não seja apenas isso, ela pode ser um perigo porque pensar o lugar dos subalternos é pensar que o outro está em perigo tanto quanto eu, é uma ideia de reconhecimento. Se nós temos racismo e sexismo no Brasil, claro que o outro inferiorizado, subalternizado, ele é vítima desse processo. O poderoso, quem tem o poder, ele tem privilégios, mas mesmo sendo privilegiado estamos todos em perigo, estamos todos em perigo porque todos os dias abrimos mão da cota do que a gente chama de humanidade. Então, quando a gente convoca, que nós temos que ser empáticos com o outro, repito, do ponto de vista das relações micro, a empatia é fundamental, mas quando ela se torna, como a gente está fazendo no Brasil, a empatia como categoria política, não dá em nada, porque o subalterno vai continuar sendo subalterno. O subalternizado vai permanecer no seu lugar fixo, porque o habitar esse lugar fixo da subalternizada, dizer coitadinho, ajudar, me condoer, mas veja, é provisória aquela situação em que me coloco no lugar do outro. E empatia ela tem um outro problema, quando os atentados de Londres, um pesquisador fez um trabalho dos pais destrocados que perderam seus filhos jovens atropelados, e aí tinha a campanha dos bairros que dizia, olha, temos que ser empáticos. Eram bairros em que os pais se mudaram praticamente na mesma época, então são pais de praticamente a mesma idade com filhos praticamente na mesma idade. Então, os pais que não perderam os filhos, fizeram essa campanha e qual foi o resultado dessa campanha? Eles começaram a ter ódio de imigrante, colocar muçulmano, árabe,

tudo no mesmo balaio, porque quando a gente se põe no lugar do outro, a partir dessa perspectiva, você vai se colocar no lugar do outro... gente, na boa, uma mãe que, um pai que tem o filho morto em situações como essa não vai querer justiça, vai querer vingança, num primeiro momento. Você não pode se colocar no lugar de uma mãe... eu perdi uma amiga há dois anos atrás, ela era investigadora da polícia civil e filha única de cinco homens, eram 6 filhos e todos policiais (1 era de policial federal), e eu fiquei muito abalada com a morte da minha amiga de infância. Quando eu encontrei os irmãos, eles disseram assim: “Rosane, a polícia está atrás, mas a gente quer encontrar esse cara primeiro, sabe por quê? Porque não vai ter encarceramento, a gente vai fazer o que ele fez com a nossa irmã”. E naquele momento, eu queria também a mesma coisa, sabe? E eles falaram: “olha, a gente quer encontrar ele primeiro, não vai ter justiça, a gente quer trucidar esse corpo”. Quer dizer, quem perde um filho, um irmão, uma irmã nessas condições, no primeiro momento não quer justiça, depois a gente pode dizer, olha, vivemos numa sociedade de leis, enfim. Mas não espere de uma mãe, de um pai um discurso em nome da justiça quando ela perde um filho, é nesse sentido.

E aí, tem essa ideia de como é que a gente sai do lugar da subalternidade, eu acho que temos duas expressões que se tornaram também fundamentais sobre sair da subalternidade. “E eu não sou uma mulher?”, de *Soujoner Truth* e “Agora o lixo vai falar, e numa boa” da *Lélia Gonzalez*, já referida, que a gente utiliza muito. Eu acho que são mulheres subalternizadas, que do lugar fixo de subalternizadas questionam o poder para dizer. “E eu não sou uma mulher?”, porque a *Lélia Gonzalez* também está dizendo isso, ela não está dizendo que ela é lixo. E é por isso que eu venho insistindo que a gente diz que a *Lélia Gonzalez* fala do lugar dela de subalternizada, mas quando ela fala do lugar dela de subalternizada, não é mais o lugar dela de subalternizada, porque quando ela diz isso, ela mobilizou inclusive a audiência, significa dizer que a *Lélia* deslocou pela fala outro lugar, senão sequer ela seria ouvida, já que a escuta é uma decisão política. E aí tem algo que eu acho que para a gente pensar raça, gênero, subalternidade, poder, eu venho brincando, eu estou escrevendo um texto que eu não tenho coragem de publicar porque está uma coisa muito doida, mas eu vou partilhar essa loucura, essa doidice com vocês. É que se o lugar de fala, como eu venho insistindo, é uma categoria fundamental, que tem um longo concurso ao longo da história, o lugar de fala, ele ganha um assento especial na década de setenta, teoria do discurso, né? Uma certa fração dos feminismos, o que se chama aí de pós-estruturalismo na teoria, e ele ganha um impulso renovado nos últimos anos nas redes sociais com a nossa reivindicação legítima, pela nossa fala, da gente falar de nós mesmas, mas se o lugar de fala, e

eu digo que ele é uma categoria importante, mas ele não é o suficiente para gente sair da subalternidade. Então, eu venho, é uma comparação muito mal-ajambrada, mas eu venho dizendo que o lugar de fala está dentro dessa ideia do conhece-te a ti mesmo que se aprende, né? Dessa ideia do conhece-te a ti mesmo do Sócrates, né? Mas veja, para quem é subalternizado, considerando o que a *Spivak* nos ensina em relação aos lugares fixos, ao silenciamento, você sabe o que é o seu lugar de fala. Costumo dizer que no Brasil, brancos é que estão sempre se surpreendendo, diz assim, nossa, realmente, agora que eu percebi que na minha escola não tinha aluno negro, é a branquitude que está sendo surpreendida no seu lugar de fala, nós negros, a nossa operação é a partir do conhece-te a ti mesmo, como a gente inventa de a ti mesmo. E aí, eu acho que a ideia da margem da subalternidade é fundamental porque o que está se presenciando é esse deslocamento de um inventa-te a ti mesmo que vem incomodando os privilégios, o poder, a ideia do poder, a branquitude. A branquitude está incomodada, não porque nós falamos no nosso lugar de fala, ela vai querer que a gente fale desse lugar, ela está incomodada porque, primeiro, a gente está dizendo, e aí a gente tem um livro que é o livro da *Djamila (Ribeiro)*¹³ que vendeu e continua vendendo bastante, isso é legal”.

13 Ribeiro, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras, São Paulo, 2019. A filósofa e ativista Djamila Ribeiro, 41 anos, foi eleita em 24/05/22 para ocupar a 28ª cadeira da Academia Paulista de Letras (APL) que pertencia à Lygia Fagundes Telles. A votação teve 30 votos favoráveis de um total de 39.

Partidos políticos e (sub)representação racial e de gênero¹

Vilma Reis²

Saudações a todos e todas aqui. Eu sou do *Fórum Marielles* que ocupa esse espaço histórico, nesse momento de fortalecer as mulheres nos espaços de poder e eu quero dedicar essa noite aqui nossa, de encontro, de reflexão para duas lideranças que para mim são emblemáticas.

Primeiro, *Luiza Bairros* no Brasil que lá em 1998, e mais particularmente a partir de dois mil, ao lançar o *Projeto Raça e Democracia nas Américas*, nos desafiou a termos e botarmos em campo aberto o enfrentamento a esse debate sobre representação no Brasil e hoje aqui também eu quero destacar um trabalho em que foi o próprio *Projeto Raça e Democracia nas Américas* que juntou muitos e muitas de nós, Brasil afora e proporcionou encontros memoráveis de *Luiza Bairros* com *Sueli Carneiro*, e nesses encontros com a *Associação de Cientistas Políticos Negros* dos Estados Unidos, exatamente debatendo várias questões que nos desafiavam nesse contexto do continente e, essa segunda pessoa que eu destaco aqui, ela partiu em 26/10/2020, um pensador ganense, o *Anani Dzidzienyo*, posicionado na *Universidade de Brown*, nos Estados Unidos, e que desde 1971 nos ajudou a pensar várias questões sobre o Brasil, enquanto um negro brasileiro posicionado nos Estados Unidos.

Pois bem, ao longo desses, vamos pensar assim, últimos 40 anos, nós intelectuais e nós da esquerda negra brasileira, é importante a gente dizer que para nós chegarmos à construção do *Fórum Marielles*, para nós chegarmos às questões que nós levantamos no Brasil nos últimos 5 anos, fundamentalmente, a partir da *Marcha de Mulheres Negras*, nós fizemos uma longa caminhada para nós levantarmos questões que nos são muito caras como o jogo da representação no Brasil, muito bem aqui apresentado em números pelo companheiro professor

1 Transcrição da participação de Vilma Reis na aula do Curso de Extensão Universitária *Raça, Gênero, Democracia e Participação Política* em parceria com o *Geledés Instituto da Mulher Negra* transmitida online em 27/10 e disponível em <https://www.facebook.com/eparlamento/videos/440150070300619> a partir de 37'47".

2 Socióloga, professora, ativista do Movimento de Mulheres Negras, defensora de Direitos Humanos e doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos no PosAfro-UFBA.

Luiz Augusto (Campos)³, para nós termos essa realidade de uma ciência política pensada por *Luiz Augusto*, por *Clóvis Oliveira*, por uma nova geração que pisou no próprio IUPERJ⁴, onde nós termos essa geração de *Flávia Rios*, que nesse momento ao sistematizar o próprio pensamento de *Lélia Gonzalez*, essa geração nos coloca no desafio de pensar. Bom, como é que a gente sustenta alguns debates no Brasil, como garantir que haja renovação na política brasileira, estabelecer que as lide-ranças negras que construíram toda essa história recente do próprio campo pro-gressista brasileiro, possam fazer parte de um projeto democrático, já que somos nós, as mulheres negras, que fortalecemos uma ideia de democracia no Brasil? Somos nós que sofisticamos essa ideia e o nosso debate mais para dentro da ges-tão pública que é caber no orçamento público das cidades, dessas 5.571 cidades brasileiras e isso passa por algo fundamental que é gestão democrática que, em nosso entendimento, implica em controle, em um controle das ações destruidoras que o racismo nos impõe.

E esse é um momento emblemático no Brasil, com uma eleição emblemá-tica em 2016, que num contexto de quase 58 mil vereadores e vereadoras eleitas, nós tivemos uma situação de 50 mil homens eleitos e somente 7.811 mulheres. É bom a gente repetir porque chega a ser chocante, né? Nós, a sociedade brasileira, cujo eleitorado é de 52% de mulheres, e num contexto de uma população em que nós, a população negra, com todas as questões levantadas pelo movimento Negro Brasileiro de 1995, eu vou só datar assim, 1995 a 2015, a gente falando aqui de 20 anos, nós já tínhamos colocado todas as questões sobre a mesa e contestado o pro-cesso de uma democracia burguesa, porque enquanto mulheres negras, mulheres indígenas, enquanto os homens negros não puderem participar dessa conta da representação, a gente efetivamente vai continuar questionando o sistema político brasileiro. O jogo da representação está profundamente prejudicado.

Pois bem, sendo as mulheres, 52% do eleitorado, nós chegamos nas eleições de 2016 com 50 mil homens eleitos vereadores, e 7.811 mulheres eleitas vereadoras e nós chegamos naquela mesma eleição em que, na categoria pretos e pardos, num conjunto de todos esses prefeitos e prefeitas eleitas, nós tivemos uma performance de apenas 10 mulheres da categoria preta eleitas no país. Essas são questões que realmente nos mobilizaram, então quando *Andréia de Jesus* nos fez essa provocação, ao chamar um fórum estadual em Minas de mulheres que são candidatas e

3 Professor de Sociologia e Ciência Política no IESP-UERJ e Doutor em Sociologia pelo mesmo instituto. Realizou estágio doutoral na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris e estágio pós-doutoral na *Universidade de Nova Iorque* e no *Observatoire Sociologique du Changement (SciencesPo)*.

4 Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

movendo com outros grupos esta eleição de 2020, nós temos profunda esperança numa mudança na fotografia do poder, a partir dos municípios, com essa máxima de *Andréia de Jesus*, que é uma deputada estadual, dentro de um projeto que pulou de cerca de 136 projetos de candidaturas coletivas em 2016 para 328. E tem muito a ver com duas questões: empobrecimento dos movimentos sociais que mais lutam para fazer parte da representação no jogo do poder, e tem a ver também com a combinação e a necessidade de que grupos historicamente fora dessa fotografia do poder pela primeira vez consigam ter êxito, né? E é por isso que *Andréia de Jesus* fala em transformar a política em algo feito por nós e para nós, fazer dela uma política do nosso povo. O que é isso senão o nosso profundo esforço em pensarmos, nossa, como a gente garantir que grupos historicamente fora como nós temos nesse momento em Salvador pela primeira vez, uma candidata pescadora artesanal, que é *Eliete Paraguassu*, vinda de Ilha de Maré, da região das Ilhas. que nunca teve uma candidata, construída pelos movimentos sociais. Pois bem, isso aqui tem a ver com uma outra questão que a gente traz aqui com muita precisão, né? Que é a nossa luta por democracia nas chamadas linhas. E a gente tem falado em paridade racial nas linhas de poder das organizações Partidárias no Brasil.

O Brasil nesse momento tem cerca de 39 partidos e tem 35 partidos que tiveram acesso ao Fundo Eleitoral, e nesse momento, essas são eleições⁵ absolutamente diferentes, porque não tem mais financiamento das empresas, não tem mais nenhum daqueles financiamentos e aqueles modelos. Os partidos não têm o jogo da coligação no campo proporcional, então a luta nesse momento de primeiro turno em que nós elegemos as representações dos parlamentos municipais como a Câmara Municipal de São Paulo, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre, todo o Recife, e o entorno, principalmente as regiões metropolitanas, mas obviamente a gente tem eleição em todos os municípios brasileiros. O único lugar nesse momento que não tem eleição é o Distrito Federal. E nós vivenciamos essa situação que é de, no campo desses partidos que tiveram acesso ao fundo eleitoral e a gente tá falando de bastante recursos, 1% de candidaturas, marcadamente candidaturas de homens, brancos, mais velhos ou do “familismo” na política e das dinastias que controlam a política por um consórcio de interesses, 80% todo o dinheiro, todo esse dinheiro público está na mão de 1%

5 Eleições Municipais de 2020 aconteceram em 15/11 e 29/11/2020, primeiro e segundo turnos respectivamente, devido a uma (PEC) nº 18/2020 aprovada pela Câmara, que alterou o calendário eleitoral em razão da pandemia provocada pelo novo coronavírus.

das candidaturas⁶ e, em geral, é exatamente dentro de um perfil de quem já tem mandato, de quem já tem uma caminhada. Portanto, há um processo de asfixia política, há um processo de asfixia de quase impossibilidade de nós chegarmos a esse desenho que é exatamente de alternância no poder.

Quando a gente pensa assim: “bom, mas a gente tem um sistema político que ele, aparentemente, é profundamente democrático”. Não, nós entendemos que não é um sistema democrático para as mulheres, para a população negra, pra candidaturas de mulheres negras, não é democrático para as candidaturas indígenas, não é democrático para as candidaturas LGBTQIA+, não são democráticos para as candidatas que vêm da agricultura familiar, que vêm das lutas quilombolas, que vêm da pesca artesanal, as *ialorixás* que vêm dos terreiros de candomblé. A gente está vendo as batalhas que tem em Olinda para mãe Bete de Oxum, por exemplo, que é fantástico que essas mulheres, *Luana Rayalla* na Baixada Fluminense, em São Gonçalo lutando para as mulheres à frente de mulheres negras, indígenas, amazônicas, que nesse momento fazem uma batalha, as mulheres do *Fórum Marielles* em todo o estado da Bahia, né? As Juntas de Pernambuco e a gente está vendo os processos de indeferimento que começam a acontecer dentro do próprio jogo da Justiça Eleitoral, e tudo isso envolve questões que deveriam ter sido antecipadas à própria situação de nossas candidatas e candidatos se lançarem. E fundamentalmente quando a gente pensa: o que é você construir uma candidatura no Jardins ou na Zona Leste? De São Paulo? O que é você em Guaianases ou você estar em outra região, de Higienópolis e você ter uma candidatura parida nos salões do poder das famílias quatrocentistas e não ter a outra realidade, que é não ter parentes na política, de não ter o poder de controle da máquina partidária, e nós assistirmos a toda a desigualdade.

Pois bem, nós entendemos que no Brasil, na hora da gente discutir a questão do poder, nós precisamos, antes de entrar nessa pauta, que nós do *Movimento de Mulheres Negras no Brasil*, principalmente a partir da marcha de 2015, essa marcha que a gente bota o cartaz [mostra atrás dela] que é para as pessoas verem e terem como exemplo, é importante que todas as pessoas que estão aqui nesse diálogo da *Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo*, depois busquem esses manifestos, e a gente pensar: bom, a gente está falando em paridade racial nas linhas de poder. O que é que nós temos que antecipar? Obviamente que a arguição, que a companheira e parlamentar *Benedita da Silva* fez ao TSE, o Tribunal Superior

6 <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/10/menos-de-1-dos-candidatos-concentram-80-dos-fundos-publicos-de-campanha.shtml>

Eleitoral⁷ - o parecer do ministro Lewandowski ao decidir que não seria levado para 2022 essa questão, também tensionou e afirmou nesse momento desde aqui. Portanto a posição de um campo da esquerda que está sendo profundamente tensionado e a gente está falando das questões do Brasil que tem um quadro de representação que é o mais radicalmente branco no controle do poder nesse momento, todo chamado fronteira dos países das grandes democracias. O PSEI da Espanha criou o mecanismo para que os próprios imigrantes participassem das eleições dentro da Espanha, nós temos realidades de confronto político e que tem mudado a composição, Há uma semana venceu as eleições na Bolívia⁸, e dos 36 senadores e senadoras eleitos são 20 mulheres pela primeira vez também na história do próprio Parlamento boliviano, nós tivemos toda uma mudança e na Colômbia há uma luta de coletivas de mulheres exatamente para mudar a fotografia do poder. Na Costa Rica, a própria ascensão de *Epsy Campbell*, uma mulher que se formou no movimento feminista, economista, que transitou nesse ambiente nacional e internacional e nesse momento é vice-presidente. Nós temos outros exemplos mundo afora como o próprio exemplo de Ruanda, a partir do momento que as mulheres incidiram por fazer alterações no campo do poder a partir de 1994 quando o país sai daquele horror da guerra que se abateu no país.

Qual é a grande democracia no mundo que continua com uma fotografia absolutamente desfigurada entre o que é a sua população e o que é a representação no poder político? Nós mulheres negras no Brasil, nesse momento nós somos 2,1% na representação de poder. Portanto, nós entendemos que o Brasil precisa discutir desde esse antes que é a paridade racial nas linhas de poder dos nossos partidos, né? Então se a gente tem um sistema político em que todos os partidos que alcançaram 5% e conseguiram algum assento no Parlamento, portanto ultrapassaram a cláusula de barreira e consegue acessar o próprio fundo eleitoral. E que esses recursos você tem desde partido lá no topo como o MDB, PT e ali a gente vai descendo, PSDB, PDT, a gente tem esses partidos, você tem desde partido que alcançou 234 milhões de reais no fundo eleitoral até o partido que conseguiu só 10 milhões. Pois bem, nesse contexto nós entendemos que ou a gente divide o poder já dentro da direção partidária ou na hora de decidir para onde vai o recurso, e a gente inverter a pauta de prioridade. Você não pode continuar tendo uma pauta de poder em que aquele que já tem mandato vai receber 300 mil como a gente

7 <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2020/Agosto/tse-distribuicao-fefc-candidatos-negros>

8 Eleições Gerais da Bolívia em 18 de outubro de 2020, após dois adiamentos e que elegeu como presidente o candidato Luis Arce do *Partido Movimento pelo Socialismo* (MAS) com 55,1% dos votos.

teve esses casos na eleição de 2018 em São Paulo, e aquele e aquela que nunca teve mandato e em geral é uma mulher negra ou um homem negro, esse vai receber 5 mil reais. Isso é uma coisa muito importante nessa questão.

Outra questão é a gente olhar para o exemplo de Portugal, que garantiu a assunção de parlamentares como *Joacine Katar Moreira* no espaço de poder pela primeira vez. E o que foi o desenho ali? Prioridade na lista, a gente vai precisar de lista no Brasil. E lista baseada em equidade de raça, de gênero e como bem disse o professor *Luiz Augusto (Campos)*, a gente pensando nisso aqui que para nós é tão importante, que eu quero muito que da *Coleção Feminismos Plurais* que a companheira *Djamila (Ribeiro)* que coordena esse livrinho aqui de *Carla Akotirene Santos* sobre interseccionalidade, que são essas discriminações acumuladas, eu gostaria muito que a gente pensasse, bom, para fazer justiça no jogo da representação política, nós vamos ter que pensar, como acionar todas essas identidades não como uma questão, não porque esse debate assim que ele é periférico não, enfrentar o racismo institucional no âmbito dos partidos políticos no Brasil é uma questão decisiva pra democracia brasileira, porque sem as mulheres negras o Brasil não vai. É como a discussão do desenvolvimento que a *Marcha* e uma visão desenvolvimentista que por sinal está muito presente na cabeça de uma esquerda tradicional no Brasil e que a *Marcha de Mulheres Negras* enfrentou com precisão em 2015. Para nós o debate sobre representação e sobre desenvolvimento são debates que caminham conjuntamente, e quando a gente está dizendo que eles caminham conjuntamente, a gente está dizendo “para nós é bem viver”. Por que que é bem viver? Porque nós entendemos que no município eu quero bem partir dessa questão no município, a gente estava falando como é que desenha dentro do partido? Revolução boa, minha gente, começa em casa, então são os partidos mais progressistas, são os partidos de esquerda, os partidos de centro-esquerda que vão ter que propor as mudanças. E a primeira mudança vai ser, paridade racial. E se a gente está propondo paridade racial, a gente também precisa de paridade casada, com paridade racial e paridade de gênero.

Portanto a prioridade ao criar as listas e antes de criar as listas porque, se só for possível mudar a questão, que são questões que você tem que fazer com proposta de emenda constitucional - até houve uma reforma política aí, meia boca - só para fazer esses arranjos para poder chegar razoavelmente organizado em 2020. Então em 2019, com o prazo de um ano antes, teve alguns arranjos que tirou o financiamento privado, tirou algumas questões do meio para ir, são tentativas de chamada, melhorar o sistema político brasileiro. As mulheres negras não foram chamadas para conversar sobre essas, nem sobre essa reforma política meia boca.

Nós acreditamos na necessidade de uma reforma política no país. E para quê? Porque nós acreditamos que tem que ter lista fechada e com base em justiça racial, justiça de gênero, territorialidade, a gente superar que quando está falando de pobreza, pobreza no Brasil, tem cor e tem gênero, e quando nós falarmos também das questões regionais muito bem posicionadas aqui pelo professor *Luiz Augusto (Campos)*. Pois bem, essa é uma questão aqui do sistema político, pois a gente tem um sistema econômico, de desenvolvimento, que incide de controlar o sistema político. Então, nós temos aqui que tratar das questões que não é o desenvolvimento pelo desenvolvimento, porque se não se perde no desenvolvimentismo. Nós precisamos de questões muito, muito, muito diretas que têm a ver com, como é que vai desenvolver o quê e para quem, para chegar o quê?

Então, na política a gente precisa de metas de 30 anos e não de um imediatismo. Então, nas cidades, o que que nós queremos fazer? Primeiro, devolver as cidades para nossas populações e que envolve boa parte de nossa cidade devolver para os empobrecidos e os injustiçados, que vivem sobre a ameaça do controle dos *lobbies* da indústria do lixo, dos *lobbies* das empresas de transporte e, portanto, é por isso que nós temos essas terríveis políticas de mobilidade. E tudo isso passa antes pela possibilidade de nós debatermos gestão democrática e participativa. E para isso a gente vai ter que mudar aqui nesse sistema político e para poder a gente fazer o giro para gestão pública, por que qual é o grande esforço? Ao fim, ao cabo, onde é que nós queremos chegar? Nós sabemos que pós-pandemia, nós não vamos poder mais ter cidade sem renda básica continuada para as mulheres negras. No Norte do Brasil, para as mulheres indígenas e as mulheres negras, nós vamos ter que lutar pra zerar fila de creche, nós vamos ter que lutar pra ter planos municipais de manejo dos resíduos sólidos, porque 80% do que vai pro lixo não é lixo, nós precisamos que cidades como São Paulo, o entorno de São Paulo, toda a região metropolitana, Salvador, a região metropolitana de Salvador, Recife, que essas cidades, mas eu pego o exemplo de São Paulo, que precisa de um entendimento sobre como transformar essa cidade em mecanismo de que ela não tenha mais enchente, né? Para isso precisa de gestão democrática. A população precisa ser ouvida, a população precisa incidir sobre as políticas e aqui entra uma outra coisa, há uma visão torta de quem dirige os partidos e que são homens brancos, mais velhos, heterossexuais públicos, e que estão nesse campo aqui, de classe média e classe média alta.

Pois bem, nós entendemos que esse lugar de mando dos partidos precisa mudar, por quê? Porque é uma visão equivocada de que diversidade, e se faz uma panaceia com diversidade e as pessoas, não, a gente não é tão injusto na política, quando se faz política de diversidade numa sociedade desigual, brutalmente

racista como o Brasil, brutalmente violadora dos direitos das mulheres, no máximo a política alcança mulheres brancas. Então, nós precisamos enegrecer o serviço público bem pago no município de São Paulo. Lá em Araraquara, nós precisamos enegrecer o serviço público bem pago dos procuradores municipais e procuradoras municipais que têm que assinar as coisas e também justiça racial para dentro dos pareceres, dentro das demandas da sociedade civil nos municípios. E como é que a gente pode fazer isso se a gente não tiver mecanismo de bancas de aferição para controlar essas questões? Como é que a gente muda a realidade, por exemplo, da educação em nossos municípios, se a gente não muda radicalmente e a gente não empurra as grandes corporações que controlam o dinheiro público da educação nos municípios, tira essas grandes corporações e a gente passa a repensar as contas, as compras públicas em nossos municípios, como fez cidades como Atlanta (EUA), cidades muito parecidas com a minha, por exemplo, que é Salvador, em que aqui não se discute justiça racial nas compras públicas, mas nós sabemos que tem 40 mil pescadores e pescadoras que nós podemos tirar o veneno da merenda escolar e comprar da agricultura familiar e comprar da pesca artesanal, mas e a gente também pensar: eu vou comprar na mão de empresários, empresárias, negros e negras, eu vou tirar um pouco aqui as corporações que elas estão tão à vontade, que se pode oferecer tudo para uma criança, inclusive, a gente pode oferecer um “pó” na merenda escolar.

Pois bem, nós estamos aqui, portanto, é uma mudança de cultura política, quando a gente bota, por exemplo, a cultura no centro das políticas públicas. Eu estou falando isso de uma experiência real que nós vivemos desde 2004. A gente construiu um programa *Raça e Democracia nas Américas*, a gente formou um laboratório para formar líderes que pudessem ter um profundo entendimento da realidade. Obviamente que antes de entrar no *Raça e Democracia nas Américas*, através de *Criolo*, a organização de mulheres negras do Rio de Janeiro, eu tive a possibilidade de ir pra um espaço internacional de governança e entender muitas questões de o que você pode buscar de empréstimos não reembolsáveis, o que você pode buscar de políticas para fortalecer localmente um diálogo que não é necessariamente com Governo do Estado, em que pese o esforço que nós precisamos fazer para esse pacto federativo em desdobramentos que nós precisamos mudar radicalmente a cultura, como recursos do FUNDEB e outras questões, desde as verbas carimbadas até a possibilidade da gente pensar, só nessa tríade: bom, como é a cobertura da saúde básica no meu município? A questão da educação, como é que está a situação no meu município? E o SUAS, Sistema Único de Assistência Social? E a gente está falando de um país em que só de escolas

municipais quilombolas já foram fechadas, de 2016 até aqui, mais de 620 escolas quilombolas em nossos municípios, pois o entorno todo de São Paulo, esse interiorzão todo de São Paulo tem territórios quilombolas na própria capital.

Os companheiros e companheiras que escreveram esse livro *Racismo e Violência Contra os Quilombos no Brasil*, e toda essa mobilização de *Vico Rodrigues*, de *Selma Dealdina*, de toda essa geração, *Vercilene Dias*, nosso povo que está no Conselho Pastoral de Pescadores, há uma mobilização exatamente de conter, mas quando a gente olha, bom, como é que estão as políticas sociais do meu município? Por exemplo, no meu município, poderia ter em cada uma das áreas de abrangência da cidade, que são 21 regiões, já que a fome voltou para as nossas cidades, nós poderíamos ter um restaurante popular. E restaurante popular com políticas de justiça racial e de gênero, dando prioridade para as mulheres, para a população negra, para aqueles que são historicamente empobrecidos nessa situação da pirâmide social brasileira. Pois bem, em geral você tá lidando com quadros que cada vez mais a gente precisa mexer com democracia na gestão pública municipal, para que os Conselhos de Direitos da Assistência Social, da Educação, da Saúde, da Cultura, do Meio Ambiente, o Conselho da Cidade - estou dando esses exemplos porque são emblemáticos das políticas que nós precisamos em nossas cidades -, cada vez mais a gente precisa que todos esses conselhos sejam deliberativos e respeitados como deliberativos. Portanto, que as decisões tomadas nesses conselhos não sejam de conchavo, de mansidão, de obediência ao Poder Executivo. E cada vez mais nós precisamos de um Poder Legislativo, como bem nos disse aí, nossa irmã *Tainá de Paula*, ela fez um exerciciozinho na tela do *Instagram* dizendo para que é um vereador e uma Vereadora, cada vez mais a gente entender o papel no Parlamento Municipal que é de controle, do Poder Executivo que é de fazer as leis no município e que ao fazer essas leis não é no meio de machismo e sim em muito diálogo em uma relação real, ouvindo e fortalecendo os Conselhos de Direito, ouvindo a sociedade civil organizada, que se levanta nesse momento e que não aguenta mais o abandono de nossos bairros, tem gente que pensa, então a gente vai cumprir a Lei Maria da Penha, não, essa tarefa é do Poder Público Estadual e da Segurança Pública, nós queremos que a Lei Maria da Penha seja objeto central das administrações municipais. E nós precisamos de um Parlamento que fortaleça as suas Ouvidorias locais, seus Conselhos de Direito, exatamente para gente entender que ter creche é garantir os direitos das mulheres e das meninas.

A gente entender que como nos disse *Marielle Franco*, naqueles seus nove projetos, os nove projetos emblemáticos de *Marielle Franco*, que depois sete deles foram aprovados após o seu assassinato, que é exatamente de a gente fazer creche

noturna. E por que fazer creche noturna no município em que as mulheres negras e as mulheres, as mais empobrecidas, estão fora do jogo e que se forma um ciclo perverso. E eu vou voltar para esse debate que eu estava falando antes do esvaziamento das políticas de diversidade. Pois bem, no município que se importa com a vida das mulheres tem creche noturna, no município que se importa em assegurar o que está colocado na lei Maria da Penha, nesse município a gente vai colocar lavanderias públicas para desonerar, já que as mulheres estão empobrecidas e muitas vezes submetidas a uma chantagem econômica e diante também de tantos usos e abusos da sua vida por país e muitas vezes expostas a relacionamentos corrosivos. Elas terem as condições concretas de romper se a gente desonera a sua conta de energia elétrica, se a gente desonera a sua conta de água através de políticas públicas que coletivamente impactam dentro dos bairros, um restaurante que ela possa ir lá em busca da comida, com lavanderias públicas, com creche noturna e creche o dia todo, sem essa panaceia de municípios em que você não tem nem como a sua criança pós-creche ter direito ao contraturno, né? E com qualidade, com cultura, com atividades realmente lúdicas e que deixe crianças serem criança.

Então, essas são questões que nos custam muito, e eu gostaria rapidamente muito falar dessa panaceia que está sendo feita com a questão da política de diversidade e que os partidos precisam criar respostas. A primeira coisa é: por que investir nas candidaturas de mulheres negras? Porque nós estamos na ponta, nós somos 2,1% na representação de poder e estamos dialogando exatamente nas periferias da cidade e nesse momento a gente provou nesse país, com quarenta e seis milhões de pessoas que estavam fora do sistema bancário, com cinco milhões de pessoas que estavam sem documentação civil, nossos trabalhos comunitários foram efetivamente a barreira sanitária para conter a pandemia e nós criamos respostas políticas. Pois bem, quando a gente fala em investir nas candidaturas de mulheres negras, primeira coisa, nós não queremos o poder para nós mesmas. Nós somos o que sustenta a sociedade brasileira e somos nós que qualificamos a democracia brasileira. A outra questão é: tem um outro desafio nos municípios que nós queremos muito que as pessoas que estão interessadas na questão do parlamento municipal brasileiro se liguem. Nós temos trabalhado muito numa perspectiva, a gente entende a interseccionalidade como forma de ler os desafios que estão postos, que é a gente olhar as discriminações acumuladas, que incidem sobre nós.

A gente está vivendo o confronto que somos mulheres, negras, periféricas, de candomblé ou LGBT, de várias frentes. Por outro lado, a gente precisa que nessa

nova legislatura na Câmara Municipal de São Paulo⁹, em todos os municípios brasileiros, nós tenhamos condições de entender que as Secretarias de Políticas para as Mulheres, as Secretarias de Enfrentamento ao Racismo e as Secretarias de Desenvolvimento Social são os três lugares estratégicos. Quem pensa que as Secretarias mais importantes são de Governo, de Fazenda, nós queremos botar no mesmo patamar aqui com educação e saúde, assistência social, as Secretarias de Políticas para as Mulheres e as Secretarias de Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial. Por quê? E já apresentando com novo desenho, nós não queremos mais Secretarias transversais, nós não queremos “ah, que vai dialogar com todos os secretários para fazer a política”, nós estamos debatendo exatamente a possibilidade desses dois lugares de fazer política serem Secretarias finalísticas. Mas é exatamente para gente dar uma virada na questão política e que vai envolver em cada município do Brasil, um outro redesenho na discussão sobre recurso, entendendo que essas três Secretarias, nós precisamos priorizá-las e garantir orçamento para elas. E quem vai para o parlamento a partir de 2021, porque vai vencer ou que está interessado em monitorar o poder das Câmaras Municipais a partir de 2021 ou já agora, é muito importante que, ao votar *Estatuto de Igualdade Racial*, a gente faça como fez na Secretaria de Igualdade Racial, na Bahia, em 2014. A gente precisa ter fundos. Nós temos problemas muito graves nos municípios e sem ter fundo a gente não consegue botar as políticas para frente. Como bem a gente tem destacado, essa questão do poder para nós passa exatamente pelo esforço que a gente tem feito do lado de fora das salas do poder, mulheres negras, comunidade LGBTQIA+, povos indígenas e todas as lutas que têm dentro do mundo negro e dentro da luta das organizações nacionais, da luta nacional das mulheres negras. Pois o nosso esforço é que muda a institucionalidade, o jogo da representação no Brasil, a partir de 2020, é exatamente possibilidade de a gente chegar com toda força nos parlamentos e no poder executivo, pós-eleição de 2020. Essas eleições mudam o Brasil!

9 18ª Legislatura escolhida pela população da cidade de São Paulo pelas Eleições de 2020.

O legado da pandemia: desvelando propostas latentes sobre o público-alvo das ações afirmativas a partir do grupo prioritário para vacina contra a covid-19

Sales Augusto dos Santos¹

Matheus Silva Freitas²

Resumo

Neste artigo refletimos sobre como a pandemia da covid-19 e a discussão sobre o público-alvo a ser vacinado nos ajudam a revisar e interrogar os argumentos manifestos e latentes contrários ao sistema de cotas para estudantes negros, mas favoráveis a cotas sociais (para pobres), que foram apresentados por alguns/mas intelectuais na “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior”, realizada em 2010, no Supremo Tribunal Federal. A partir da comparação das condutas desses/as intelectuais, relativas à implementação do sistema de cotas e à imunização contra o vírus Sars-CoV-2, levanta-se a hipótese de que a proposta de sistema de cotas sociais apresentada na audiência, contraposta ao sistema de cotas para estudantes negros/as, não tinha como objetivo a busca por justiça social, como alegaram os seus proponentes. Intentava-se, na realidade, reavivar o chamado “mito da democracia racial” por meio de uma retórica política fundamentada no princípio da igualdade social.

1 Doutor em Sociologia pela *Universidade de Brasília* (UnB), com pós-doutorado na *Brown University* e na *University of Wisconsin Milwaukee* (UWM). É Professor Visitante do Departamento de Ciências Sociais da *Universidade Federal de Viçosa* (UFV). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0856-6653>
E-mail: salesaugustodossantos@gmail.com

2 Licenciado em Ciências Sociais pela *Universidade Federal de Viçosa* (UFV) e Mestrando em Educação pela *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6245-9085>
E-mail: freitassmat@gmail.com

Palavras-chave: Sistema de cotas; Vacina contra Covid-19; Público-alvo; Mito da Democracia Racial

Introdução

Após vinte anos da implementação do primeiro sistema de cotas para estudantes negros em universidades públicas no Brasil, o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e dez anos da confirmação da constitucionalidade do sistema pelo Supremo Tribunal Federal (STF), bem como do surgimento da Lei nº 12.711/2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, o debate sobre o público-alvo da referida lei está retornando, entre outros fatores, por causa da revisão dessa lei neste ano de 2022, conforme prevê o seu art. 7º, assim como da sua possível manutenção por mais alguns anos.

Autores/as que questionavam os sistemas de cotas para negros/as e que, portanto, questionavam também os seus sujeitos de direito - os/as estudantes negros/as - estão apresentando novamente, com vistas à revisão da Lei de Cotas, a mesma argumentação/proposta do início da década de 2001: de que o público-alvo de políticas públicas de ações afirmativas deve ser composto por estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, os pobres, como se verá mais à frente.

A conjuntura sociopolítica em que essa proposta é retomada nos dias de hoje é bem diferente da conjuntura das décadas de 2001 e 2011. Hoje convivemos com a pandemia da covid-19, que demanda ações e políticas públicas imediatas para a nossa existência, como, por exemplo, a vacinação em massa da população. Das políticas de ação afirmativa no ensino público superior e da luta contra a pandemia de covid-19 derivam disputas políticas e sociais por dois bens públicos altamente valiosos: vagas em cursos de graduação nas universidades públicas (que, em geral, são as melhores universidades do país), que possibilitam a obtenção de diploma de nível universitário (necessário para se ter empregos não precários e salários decentes), e vacinas, que garantem a imunização (fundamental para não sermos vítimas fatais do vírus Sars-CoV-2). Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo refletir essa relação revisitando o debate/controvérsia/conflito da aprovação de políticas de ações afirmativas para a população negra, travado desde o início dos anos 2000, e a questão da priorização do acesso da população pobre à vacina.

Pretende-se refletir e, em certo sentido, interrogar como alguns acadêmicos/intelectuais, que são contrários ao sistema de cotas para estudantes negros/as e indígenas, apresentaram contra esse sistema uma contraproposta de cotas sociais, sob o argumento manifesto de promover a justiça social e diminuir as

desigualdades, mas não defenderam que a vacinação contra a covid-19 deva ser focalizada nos pobres, para, mais uma vez, e coerentemente, sustentarem os princípios da igualdade e diminuição das desigualdades e injustiças sociais.

Para tal reflexão, revisitamos sobretudo as propostas e/ou argumentos apresentados e defendidos durante a “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior”, realizada no STF no período de 03 a 05 de março de 2010. A audiência foi uma das ações preparatórias para o julgamento da Arguição do Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada pelo Partido Democratas (DEM)³, contra o sistema de cotas para estudantes negros da *Universidade de Brasília* (UnB).

Contudo, diante da pandemia, momento em que as desigualdades sociais se destacaram e se acentuaram (Gomes, 2020), questionamos a ausência desses atores (com a devida argumentação incisiva) em defesa da vacinação contra a covid-19, mas focalizada na população mais vulnerável socioeconomicamente, os pobres, uma vez que o público alvo prioritário focalizado pelo Estado brasileiro para ser vacinado foram os idosos. Como se sabe, um dos fatores para a longevidade de qualquer cidadão/a são as suas condições sociais de existência, especialmente se ele/ela não tem renda baixa, ou melhor, tem trabalho e salário dignos, proteção social, mora em localidades com taxas elevadas de saneamento básico, entre outros fatores (WHO, 2005), o que nos leva a inferir que a maioria das pessoas que não têm elevada longevidade e/ou expectativa de vida no Brasil são, em geral, pobres.

Relembrando, brasileiros com vulnerabilidade socioeconômica (de todas as cores/raças), segundo os intelectuais que são contra o sistema de cotas para estudantes negros ingressarem nas universidades públicas, são os cidadãos que deveriam ser focalizados em políticas públicas para enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais. Não bastasse isso, os pobres (que em geral são negros) têm sido majoritariamente as vítimas fatais da covid-19 no Brasil (Hallal, 2021 e 2020; Werneck, 2021; Werneck et al, 2021), ao contrário dos cidadãos ricos e/ou de classe média alta (que em geral são brancos). Frise-se que indivíduos dessas classes sociais economicamente mais elevadas têm se apropriado ilegal e imoralmente das vacinas contra a covid-19, ou seja, têm praticado fraudes na imunização contra o vírus Sars-CoV-2. Por exemplo, um professor doutor, aposentado da *Universidade Federal de Viçosa* (UFV), portanto um intelectual, que também é

3 Em outubro de 2021, o partido Democratas (DEM), unindo-se ao Partido Social Liberal (PSL), mudou seu nome para União Brasil. Disponível em: <https://dem.org.br/uniaobrasil/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

empresário bem-sucedido, visto que é presidente e fundador de uma empresa que é referência nacional “em vacinas autógenas e sanidade animal”⁴, tomou ilegal e imoralmente quatro doses de vacina contra a covid-19, de três fabricantes diferentes (*CoronaVac*, *AstraZeneca* e *Pfizer*), sendo flagrado ao tentar tomar, também ilegalmente, a quinta dose, conforme divulgado em vários meios de comunicação de massa nacionais, entre os quais os portais G1⁵ e Uol⁶, a revista Istoé⁷, a Rede Record⁸, entre outros. Sua cônjuge tomou “pelo menos três doses de vacina contra a Covid – duas doses de *CoronaVac* em Viçosa e uma da *AstraZeneca* no Rio [de Janeiro]”⁹. Para fraudar a imunização contra o vírus Sars-CoV-2, o professor aposentado da UFV mentiu mais de uma vez aos responsáveis pela aplicação das vacinas: a) afirmou que tinha 61 anos de idade, quando tinha 69; b) declarou que não havia recebido nenhuma dose de vacina contra a Covid; e c) entre outras inverdades declaradas.¹⁰

Deve-se destacar que ilegalidades como a informada acima, de apropriação indevida da vacina contra a covid-19 por pessoas não pobres, não foi um caso isolado, visto que ocorreram em várias cidades mineiras¹¹ e brasileiras¹². Porém, desconhecemos manifestações públicas dos/as intelectuais contrários/as ao sistema de cotas condenando tais ações e, principalmente, defendendo a focalização da vacina aos pobres, de forma a guardar coerência com as suas argumentações em favor do princípio da promoção da justiça social. Ao que parece, esse princípio (ou retórica) só vale e/ou é exigido para se contrapor ao ingresso coletivo de estudantes pretos/as e pardos/as no ensino superior público por meio do sistema de cotas para negros/as.

Finalizando esta introdução, o texto reflete, de modo geral, sobre como a pandemia da covid-19 e a discussão sobre o público-alvo a ser vacinado nos ajudam a revisar os princípios e/ou argumentos manifestos e latentes contrários ao sistema de cotas para estudantes negros.

4 Disponível em: <https://bityli.com/ZRkdT>. Acesso em: 28 jul. 2021.

5 Disponível em: <https://bityli.com/hkBMK>. Acesso em: 28 jul. 2021.

6 Disponível em: <https://bityli.com/biSRI>. Acesso em: 28 jul. 2021.

7 Disponível em: <https://bityli.com/kNexo>. Acesso em: 28 jul. 2021.

8 Disponível em: <https://bityli.com/GDmDI>. Acesso em: 28 jul. 2021.

9 Disponível em: <https://bityli.com/biSRI>. Acesso em: 28 jul. 2021.

10 Disponível em: <https://bityli.com/biSRI>. Acesso em: 28 jul. 2021.

11 Disponível em: <https://bityli.com/IecLJ>. Acesso em: 28 jul. 2021.

12 Disponível em: <https://bityli.com/vYBzd>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Retornando ao debate sobre o público-alvo do sistema de cotas

Apesar de ter anunciado em alguns eventos que não expressaria mais argumentos contra o sistema de cotas para estudantes negros/as ingressarem coletivamente¹³ nas universidades públicas brasileiras, como, por exemplo, no seminário “O Ensino e a Pesquisa em Antropologia na Zona da Mata Mineira II”, realizado no período de 15 a 18 de agosto de 2017, o renomado antropólogo e Professor Emérito da *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), Peter Fry, concedeu, em 14 de março de 2021, uma entrevista ao jornalista Gabriel Sestrem, do jornal *Gazeta do Povo*, manifestando-se contrário à possível renovação da Lei 12.711/2012 (a chamada Lei das Cotas) da forma como ela está elaborada.

Na entrevista, Fry indica, nas entrelinhas, um dos motivos pelos quais não se manifesta mais contra o sistema de cotas para estudantes negros/as. Segundo ele, em nosso país, o debate sobre o sistema de cotas para ingresso de estudantes nas universidades públicas virou “prova de correção”. Segue o antropólogo: “Aqui no Brasil, infelizmente, quem é contra a forma como está a medida acaba sendo tachado de racista. As pessoas não têm coragem de manifestar argumentos contrários por medo de serem rotuladas dessa forma” (Fry *apud* Sestrem, 2021).

Contudo, ao ser perguntado pelo jornalista Gabriel Sestrem, em março de 2021, sobre a renovação da Lei 12.711/2012, o antropólogo rompeu o silêncio sobre o tema e, ao que parece, retomou o debate sobre o sistema de cotas. E, entre outras declarações, afirmou que as cotas estabelecidas pela Lei 12.711/2012 “poderiam perfeitamente ser apenas sociais, e por razões demográficas favoreceria muito mais as pessoas negras” (Fry *apud* Sestrem, 2021).

Como se constata, o antropólogo, assim como vários/as outros/as acadêmicos/as que são contrários às cotas para estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas (Maggie, 2010; Zarur, 2010), defendem discursivamente cotas sociais para estudantes brasileiros/as (com histórico de vulnerabilidade) ingressarem

13 Ao usarmos o termo “ingresso coletivo no ensino superior público”, por um lado, estamos a indicar que formalmente não houve, a partir do Período Republicano, nenhuma proibição (quer individual ou coletivamente) para negros/as e/ou pobres ingressarem nesse nível de ensino. Mas ao mesmo tempo estamos indicando que o ingresso desses grupos em universidades públicas historicamente era muito baixo. Por exemplo, os/as pesquisadores/as Santos e Queiroz (2013, p. 50) constataram por meio de pesquisas que “desde o início da década [de 2001] era perceptível a variável *renda* como um indicador da maior participação de estudantes oriundos das classes médias nas universidades brasileiras. No ano de 2000, em pesquisa realizada com os estudantes de cinco instituições públicas federais de ensino superior, indicadores acima de seis salários mínimos representavam na UFMA 78,6%, na UFBA 76,4%, UFPR 83,7%, UFRJ 80,2, UnB 88,4%”.

coletivamente nas universidades públicas, como alternativa à política pública das cotas para estudantes negros/as. Frise-se, para que não haja dúvidas, que o público-alvo das cotas sociais seriam estudantes considerados/as pobres, independentemente das suas cores/raças. Portanto, cotas sociais, ao que parece, visariam promover a justiça social e diminuir as desigualdades (Maggie, 2010, p. 169).

A proposta de Fry, como a de Yvonne Maggie (2010), George Zarur (2010), (Fry et al. (2007), entre outros, tem como argumento principal o ideal de igualdade econômica, embora as políticas de ações afirmativas tenham como objetivo combater discriminações, mas não necessariamente combater desigualdade econômica (Gomes, 2001; Darity Jr., 2012). Mais ainda, reivindicadas pelos movimentos sociais negros e incluída (por esses movimentos) na agenda política nacional após a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*, realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, visam combater a discriminação racial (Gomes, 2017).

Deve-se lembrar que o argumento e/ou proposta do antropólogo Peter Fry (*apud* Sestrem, 2021) não é novo. Na realidade, ele é um dos argumentos mais antigos e sustentados por vários/as acadêmicos/as, políticos, meios de comunicação de massa, entre outros atores sociais contrários aos sistemas de cotas que têm como público-alvo estudantes negros/as. Por exemplo, a também Professora Emérita da UFRJ, Yvonne Maggie, advogou igual argumento/proposta durante a “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior”, realizada no STF, no período de 03 a 05 de março de 2010¹⁴. Para sustentar seu argumento/proposta que, segundo ela, é fundamentado em vários anos de observação nas escolas públicas do Rio de Janeiro, onde “estão os mais pobres estudantes do estado” (Maggie 2010: 166), a professora afirma que

um olhar atento para estas classes onde estudam jovens e crianças de camadas sociais baixas torna evidente que uma política que proporcionasse maiores oportunidades de acesso ao nível universitário aos pobres, produziria

14 A professora Yvonne Maggie não pôde comparecer pessoalmente à audiência supracitada em virtude de problemas de saúde, conforme informou o ministro Ricardo Lewandowski, presidente da referida audiência (Lewandowski, 2010, p. 165). Mas ela enviou o seu texto e/ou argumentação contra o sistema de cotas para estudantes negros, que foi lido pelo professor George de Cerqueira Leite Zarur, antropólogo e professor da *Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais* (Flacso). Frise-se que esse professor também participou da referida audiência, posicionando-se contra o sistema de cotas, apresentando, entre outros, igual argumento. Segundo o antropólogo George Zarur (2010, p. 175), “Se negros e pardos são a maioria dentre os pobres, serão eles os maiores beneficiários de políticas sociais de combate à pobreza que atinjam a todos os brasileiros, sem a necessidade da introdução do racismo travestido de política de Estado. Boas escolas públicas e cotas sociais, não cotas raciais, é que democratizam o acesso à educação superior”.

feito mais radical no sentido de colorir o cenário claro e rico das salas de aula das universidades públicas (...). **Bastaria oferecer cotas para estudantes pobres** porque eles são majoritariamente pretos e pardos, com a vantagem de não carimbar em suas testas a marca da cor e o estigma que certamente lhes será imposto. Dados elaborados a partir da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* (Pnad) indicam que se fizermos esta escolha o número de pretos e pardos beneficiados será muito maior do que se escolhermos o caminho de separar os estudantes em brancos e “negros” legalmente. **Se o foco da política for sobre os estudantes pobres**, os mais beneficiados serão os “negros”, pois estes representam 56,1% do universo de estudantes pobres, o que supera sua participação percentual na população, em torno de 48%. (Maggie, 2010, p. 167-169). (Grifos nosso)

A referida audiência foi realizada para embasar¹⁵ o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, impetrada no STF¹⁶, em setembro de 2009, pelo Partido Democratas (DEM)¹⁷ contra o sistema de cotas para estudantes negros/as da *Universidade de Brasília* (UnB).

Deve-se destacar que em 2010 ainda não havia lei federal que determinasse a todas as universidades públicas federais implementar cotas para estudantes de escolas públicas, como, por exemplo, a Lei 12.711/2012. Naquela época, as universidades federais que implementaram algum tipo de política de ação afirmativa para estudantes o fizeram por meio da sua autonomia, conforme permite o art. 207 da Constituição Federal brasileira¹⁸.

Assim, não era sem razão que antes da Lei 12.711/2012 havia pelo menos quatro tipos de políticas de ação afirmativa nas universidades federais brasileiras

15 Segundo o STF, as Audiências Públicas são convocadas “para ouvir o depoimento de pessoas com experiência e autoridade em determinada matéria, sempre que entender necessário o esclarecimento de questões ou circunstâncias de fato, com repercussão geral e de interesse público relevante” debatidas no Tribunal. Disponível em: <https://bityli.com/NWczd>. Acesso em: 27 jul. 2021.

16 “O Supremo Tribunal Federal é o órgão de cúpula do Poder Judiciário, e a ele compete, precipuamente, a guarda da Constituição, conforme definido no art. 102 da Carta Magna. É composto por onze ministros, que integram o Plenário, as Turmas e a Presidência” (STF, s/d, p. 6).

17 O ex-senador Demóstenes Torres, que também participou da audiência supracitada, como convidado especial do Ministro Relator da ADPF 186, Ricardo Lewandowski (2010: 86), afirmou em sua exposição no STF que “confesso à Vossa Excelência [Ministro Ricardo Lewandowski] que fui eu mesmo que incitei o meu partido a vir aqui buscar uma definição do Supremo Tribunal Federal” (Torres, 2010, p. 119) sobre a constitucionalidade do sistema de cotas da *Universidade de Brasília* (UnB), que à época tinha como sujeitos de direito estudantes negros/as independentemente da sua origem escolar ou renda familiar, assim como reserva de 10 vagas por vestibular para estudantes indígenas.

18 O artigo estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Disponível em: <https://bityli.com/bTtAt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

para proporcionar o ingresso de estudantes com histórico de vulnerabilidades nessas instituições: a) o sistema de cotas para estudantes negros/as, independentemente da sua origem escolar e/ou classe social; b) o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas, com subcotas para estudantes negros/as, entre outros grupos; c) a reserva de vagas, isto é, do total de vagas ofertadas pela universidade no seu vestibular e/ou processo seletivo se reserva um número “x” delas para determinado grupo (por exemplo, quilombolas ou indígenas); e d) o bônus ou pontos extras acrescentados às notas dos/as estudantes nos vestibulares (que em geral beneficiava estudantes oriundos/as de escolas públicas) (IIESP, 2012). Logo, em face das várias políticas de ação afirmativa antes da Lei de Cotas, havia também vários/as beneficiários/as ou sujeitos de direito dessas políticas, como, por exemplo, estudantes de escolas públicas (independentemente de sua cor ou renda familiar), estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (independentemente da origem escolar ou renda familiar desses), assim como estudantes de escolas públicas de baixa renda, entre outros (Daflon, Feres Júnior e Campos, 2013; IIESP, 2012).

Salientamos que antes da Lei 12.711/2012 algumas políticas de ação afirmativa, como as supracitadas no parágrafo anterior, podiam se interseccionar, isto é, serem implementadas e/ou operacionalizadas simultaneamente numa mesma instituição. Por exemplo, a *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) aprovou suas políticas de ação afirmativa no final do primeiro semestre de 2007. Na época, no mínimo, 30% das vagas do seu processo seletivo eram reservadas para alunos de escolas públicas. Destas, no mínimo 50% eram para estudantes auto-declarados/as negros/as. Além disso, 10 vagas eram reservadas para indígenas, em cada vestibular. Já a UnB aprovou o sistema de cotas para estudantes negros (independentemente da renda familiar ou origem escolar dos/as estudantes – se pública ou privada) no segundo semestre de 2003, assim como estabeleceu a reserva de 10 vagas, em cada vestibular, para estudantes indígenas (Monsma, Souza e Silva, 2013, p. 140-141). Em 2006, a UnB instituiu mais um tipo de política de ação afirmativa, o bônus regional, quando criou o curso de Gestão de Agronegócios e a licenciatura em Ciências Naturais na cidade de Planaltina (DF) (IIESP, 2012; Gazeta do Povo, 2009). O bônus regional consistia no “acrécimo de 20% à nota dos candidatos a cursos da UnB que fizeram pelo menos dois anos

do Ensino Médio em escolas situadas nas regiões de abrangência dos *campi* [das cidades satélites] de Planaltina, Gama e Ceilândia”¹⁹.

Como se pode observar por meio dos exemplos acima, as universidades federais que tinham algum tipo política de ação afirmativa antes da Lei 12.711/2012 usavam diversas técnicas de implementação dessa política, assim como beneficiaram diversos sujeitos de direito. Portanto, na época, era compreensível e/ou plausível contrapor (propostas de) sistemas de cotas sociais a “sistemas de cotas raciais” pois, naquele período, de fato, existiam cotas exclusivas para estudantes pretos/as e pardos/as (negros/as), além de reserva de vagas para indígenas, independentemente das origens escolares desses/as estudantes (se de escola pública ou privada) e das suas rendas familiares. Por exemplo, negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas eram sujeitos de direito do sistema de cotas da UnB, que, por isso, foi contestado no STF em 2009 pelo DEM através da ADPF 186, como visto anteriormente.

Antes de prosseguirmos se faz necessária uma consideração. Pensamos ser mais adequado usar a expressão “sistema de cotas para estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as)”, conforme aprovado na UnB (Carvalho e Segato, 2001), e não “sistema de cotas raciais”. Mas, para não descaracterizar ou mudar o sentido da crítica ao sistema de cotas implementado na UnB (a partir de 2004), mantivemos aqui a expressão utilizada pelos autores/as que eram contrários a esse sistema e o denominavam de “sistema de cotas raciais”, como, por exemplo, Maggie (2010), Zarur (2010), Maggie e Fry (2004), (Fry et al. (2007), entre outros/as.

Justificamos a nossa opção fundamentados no fato de que concebemos o termo *raça* como uma construção social. Logo, se há raças no plural (como construção social), não somente as pessoas de pele escura são racializadas, mas também as pessoas de pele clara. Portanto, não somente a pretos/as e pardos/as é atribuída uma raça, como também a brancos/as e amarelos/as, entre outros. Assim, se designarmos o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas (implementado antes da Lei 12.711/2012) de “sistema de cotas raciais”, comete-se no mínimo dois erros. Primeiro, esse sistema, como a referida lei indica, é para estudantes de escolas públicas (e não para estudantes negros/as), embora tenha subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas dessas escolas. Mas, enfatize-se, para ser seu sujeito de direito tem que ser estudante oriundo de escola pública. Este é o critério beneficiador e, simultaneamente, excludente dos

19 Contudo, o bônus regional foi extinto pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB em 22 de outubro de 2015 (D'Alessandro, 2015).

possíveis sujeitos de direito da Lei das Cotas (Lei 12.711/2012). Segundo, mesmo levando em consideração a existência de subcotas para estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), não se pode supor que somente os/as negros/as têm raça ou são racializados/as e os/as brancos/as e amarelos/as não o são, o que é um grande equívoco. Aliás, em nenhuma parte da redação da Lei 12.711/2012 a categoria *raça* e/ou a expressão “sistema de cotas raciais” é utilizada.

Regressando da consideração acima, por meio da ADPF 186, o DEM, de espectro político de direita (Codato, Berlatto e Bolognesi, 2018; Holanda, 2016; Boito Jr., 2007), requereu a declaração da inconstitucionalidade do sistema de cotas da UnB, ao mesmo tempo em que alegou que esse sistema gerava discriminação racial reversa contra os/as brancos/as pobres (ADPF 186, 2009, p. 29). Ato contínuo, o partido defendeu no STF a proposta de implementação de cotas sociais como alternativa às chamadas “cotas raciais”, como já propunham à época os/as antropólogos/as Yvonne Maggie (2010), George Zarur (2010), entre outros, assim como recentemente propõe novamente o antropólogo Peter Fry (2021). Segundo o DEM,

Percebe-se, ao longo da argumentação desenvolvida, clara ofensa ao subprincípio da adequação, no que concerne à utilização da raça como critério diferenciador de direitos entre os indivíduos, **posto ser a pobreza a grande mazela a dificultar o acesso dos negros às universidades.** (...) Por consequência, cotas raciais seriam também inconstitucionais, porque excessivas. **A imposição de um modelo assistencialista, que objetivasse integrar os pobres de todas as cores,** seria menos lesivo aos direitos fundamentais e terminaria por atingir também a finalidade pretendida, sem gerar a racialização do país, já que 70% dos pobres são negros. (DEM *apud* STF/ADPF 186, 2009, p. 73-75) (Grifos nossos)

Como se sabe, a ADPF foi considerada improcedente por unanimidade dos votos dos ministros do STF que participaram do seu julgamento, em abril de 2012 (STF, 2012). Os magistrados presentes no julgamento ratificaram que o sistema de cotas para estudantes negros ingressarem coletivamente no ensino superior público é constitucional, jogando uma “pá de cal” em argumentações que têm como fundamento a assertiva de que “cotas raciais seriam também inconstitucionais”.

Novamente se faz necessária mais uma consideração ou digressão. O DEM deriva do antigo Partido da Frente Liberal (PFL), com ideologia de direita e defensor da não regulamentação da sociedade de mercado, assim como da teoria do Estado mínimo. O PFL foi fundado no primeiro semestre de 1985, quando houve

o fim (formal) da ditadura civil-militar no Brasil, que teve início em 1964. Em março de 2007 o PFL passou a se chamar Democratas (DEM). Como nos lembram Codato, Berlatto e Bolognesi (2018), o PFL era uma dissidência do antigo Partido Democrático Social (PDS), que apoiou a ditadura supracitada, partido esse que sucedeu à antiga Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que também dava sustentação política à ditadura civil-militar no Brasil. Observa-se, assim, que o DEM não é somente um partido político de direita e defensor da sociedade de mercado, mas que também tem posições conservadoras no que diz respeito à defesa de direitos humanos, à igualdade social, ou, caso se queira, a avanços políticos, educacionais, culturais, econômicos e democráticos aos/às cidadãos/ãs brasileiros/as (Codato, Berlatto e Bolognesi, 2018; Holanda, 2016; Boito Jr., 2007).

Com tais características e histórico, como compreender, explicar e/ou demonstrar que o DEM defende sem tergiversar e/ou concretamente os/as pobres (de todas as cores, sexos, orientações sexuais, entre outras distinções)? Como explicar que o DEM defende políticas sociais que visem eliminar a pobreza e/ou estabelecer o bem-estar social? Analistas políticos indicam que os interesses do DEM são outros. Por exemplo, segundo o cientista político Boito Jr. (2007, p. 69), “o antigo Partido da Frente Liberal (PFL), atuais Democratas, também representa os interesses financeiros internacionais, mas parece, dentre todos os grandes partidos, o mais vinculado aos interesses da nova burguesia de serviços”.

Desconhecemos propostas apresentadas no Congresso Nacional pelo DEM e/ou seus membros visando incluir coletivamente os/as pobres nas universidades públicas²⁰ antes do ano de 1995, quando os movimentos sociais negros demandaram políticas de ações afirmativas para estudantes negros/as ingressarem coletivamente nas universidades públicas, como se verá à frente.

Assim, sem histórico de proposições (por meio de políticas de ação afirmativa) de inclusão de grupos sociais vulneráveis em espaços de poder, prestígio e mando, não foi surpresa o então senador Demóstenes Torres (DEM/GO) ter demonstrado uma certa mentalidade escravista, em sua exposição na “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior”, realizada no STF em março de 2010, ao tentar negar que houve estupro de mulheres negras escravizadas durante a período escravista de nossa história. Evocando o sociólogo Gilberto Freyre, o ex-senador afirmou que a miscigenação

20 Aliás, desconhecemos qualquer proposta de política de ação afirmativa de intelectuais que visasse a incluir coletivamente estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras antes da marcha supracitada.

no Brasil “se deu de uma forma muito mais consensual e que, felizmente, isso levou o Brasil a ter hoje essa magnífica configuração racial” (Torres, 2010, p. 129).

Romantizando o período escravocrata brasileiro, o senador Torres cita o abolicionista Joaquim Nabuco para afirmar que mesmo durante o período escravocrata havia tratamento igualitário entre negros/as escravizados/as e brancos/as senhores/as livres: “A escravidão, ainda que fundada sobre a diferença das duas raças, nunca desenvolveu a prevenção de cor no Brasil” (Nabuco *apud* Torres, 2010, p. 130). Se no período escravocrata havia supostamente uma “democracia racial”, segundo o então senador Torres, logo, seguindo o seu pensamento, também não temos racismo na contemporaneidade, não cabendo políticas públicas para combatê-lo. Portanto, não é sem razão que o então senador conclui que: “A realidade é que somos mestiços. Nosso grande problema é a pobreza que, aí sim, é estrutural. O racismo no Brasil não é estrutural, nem institucional. A pobreza, essa marginaliza, essa tira o cidadão de qualquer tipo de benefício” (Torres, 2010, p. 131)²¹.

Cotas Sociais ou proposta latente de renovação da narrativa do mito da democracia racial?

Com tal histórico e argumentos do DEM e/ou de muitos de seus membros, é plausível postular que a sua proposta de sistema de cotas sociais (isto é, de cotas para pobres ingressarem coletivamente nas universidades públicas) apresentada na ADPF 186, contraposta à do “sistema de cotas raciais” da UnB, era mais uma retórica política²² do que uma proposição de política pública concreta, consequente e efetiva, para se incluir (coletivamente) estudantes considerados/as vulneráveis no ensino superior público. Tal hipótese não se fundamenta apenas no histórico do DEM, que historicamente apoia políticas e/ou governos neoliberais (Holanda, 2016), mas também porque não havia nenhum Projeto de Lei (PL) dos/as seus/suas parlamentares (e/ou de qualquer outro partido político) no Congresso Nacional propondo tal política antes de os movimentos sociais negros brasileiros apresentarem a proposta de “desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas

21 Mesma tese defendida pelo jornalista Ali Kamel (2006) ratificada pela antropóloga Yvonne Maggie (2006, p. 9). Segundo o jornalista, “a face mais feia da sociedade brasileira, mas que frequentemente se manifesta de maneira inconsciente, é o que chamo de ‘classismo’: o preconceito contra os pobres. Estou cada vez mais seguro de que o racismo decorre essencialmente do ‘classismo’” (Kamel 2006: 101).

22 No sentido de ser um discurso elaborado, mas vazio, inclusive como suporte de autores clássicos e/ou renomados das ciências sociais brasileiras, como, por exemplo, Gilberto Freyre e Joaquim Nabuco.

de tecnologia de ponta”, que consta no “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, que foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso durante a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, realizada em Brasília por aqueles movimentos, na data histórica e simbólica de 20 de novembro de 1995 (Santos, 2014).

Até julho de 2021, por exemplo, havia vinte e quatro PLs na Câmara dos Deputados (CD) que incidem direta ou indiretamente na Lei 12.711/2012 e/ou buscam legislar sobre o sistema de cotas, como se pode ver no Quadro 1. Apenas um deles, o PL 10.612/2018, é de autoria de uma parlamentar do DEM/TO, a Professora Dorinha Seabra Rezende. Dos vinte e quatro PLs supracitados, cinco foram apresentados pelos/as deputados/as do Partido dos Trabalhadores (PT), mesma quantidade apresentada pelos parlamentares do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que foram os partidos cujos membros mais apresentaram propostas relativas ao tema em tela, seguidos dos/as parlamentares do PDT, com quatro proposições (Quadro 2).

Quadro 1 - Projetos que direta ou indiretamente incidem sobre a Lei 12.711/2012 na Câmara dos Deputados – julho 2021

Identificação	Autoria Parlamentar	Partido dos/das parlamentares
PL10612/2018	Professora Dorinha Seabra Rezende	DEM
PL 3079/2015	Victor Mendes	PV
PL 3489/2015	Roberto Sales	PRB
PL 1024/2021	Bibo Nunes	PSL
PL 5008/2016	Vinicius Carvalho	PRB
PL 1255/2019	Senador Styvenson Valentim	PODEMOS
PL10516/2018	Jandira Feghali, Paulo Teixeira	PCdoB; PT
PL 1531/2019	Professora Dayane Pimentel	PSL
PL 4799/2020	Felipe Rigoni	PSB
PL 5303/2019	Dr. Jaziel	PL
PL 5476/2020	Joenia Wapichana	REDE
PL 3489/2020	Bira do Pindaré, Danilo Cabral, Wilson Da Fetaemg, Mauro Nazif, Camilo Capiberibe, Gervásio Maia, Alessandro Molon, Elias Vaz, Aliel Machado, Ted Conti, Denis Bezerra, Cássio Andrade, Rodrigo Agostinho, Luiza Erundina, Sâmia Bomfim, Edmilson Rodrigues, Luciano Ducci, Benedita da Silva, Marcelo Freixo, Áurea Carolina, Carlos Veras, Marcelo Nilo	PSB; PSOL; PT

continua...

Identificação	Autoria Parlamentar	Partido dos/das parlamentares
PL 3438/2020	Enio Verri, Maria do Rosário, Carlos Veras, Patrus Ananias, João Daniel, Margarida Salomão, Beto Faro, Professora Rosa Neide, Valmir Assunção, Marília Arraes, Rogério Correia, Marcon, Vicentinho, Arlindo Chinaglia, Afonso Florence, José Ricardo, Helder Salomão, Célio Moura, Joseildo Ramos, Airtton Faleiro, Pedro Uczai, Erika Kokay, Frei Anastacio Ribeiro, Vander Loubet, Rejane Dias, Alexandre Padilha, Waldenor Pereira, Paulão, Padre João, José Guimarães, Odair Cunha, Zé Carlos, Paulo Teixeira, Benedita da Silva, Luizianne Lins, Henrique Fontana, Leonardo Monteiro, Nilto Tatto, Rubens Otoni, Zeca Dirceu, Zé Neto, Rui Falcão, Paulo Pimenta, Gleisi Hoffmann, Assis Carvalho, Reginaldo Lopes, Alencar Santana Braga, José Airtton Félix Cirilo, Paulo Guedes	PT
PL 3425/2020	Tabata Amaral, Orlando Silva, Eduardo Bismarck, Joenia Wapichana, Felipe Rigoni, Professor Israel Batista, João H. Campos, Perpétua Almeida, Áurea Carolina	PDT; PCdoB; REDE; PSB; PV; PSOL
PL 4567/2020	Danilo Cabral	PSB
PL 431/2020	Alexandre Frota	PSDB
PL 5384/2020	Maria do Rosário - PT/RS, Benedita da Silva - PT/RJ, Damião Feliciano - PDT/PB, Vicentinho - PT/SP, Bira do Pindaré - PSB/MA, Fernanda Melchionna - PSOL/RS, Áurea Carolina - PSOL/MG, Orlando Silva - PCdoB/SP e outros.	PT; PDT; PSB; PSOL; PCdoB
PL 9582/2018	Luizianne Lins - PT/CE	PT
PL 1527/2019	Léo Moraes - PODE/RO	PODE
PL 2918/2020	Marcelo Aro - PP/MG	PP
PL 4697/2012	Damião Feliciano - PDT/PB	PDT
PL 4530/2004	Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude.	-
PL 1527/2019	Léo Moraes - PODE/RO	PODE
PL 3402/2020	Dep. André Figueiredo (PDT-CE)	PDT

Fonte: Dados agregados a partir do BOLETIM INFORMATIVO da Conectas (Tramitação de projetos prioritários políticas de cotas na Educação) e Site da Pulso: <https://www.pulsopublico.com.br/>.

Porém, deve-se lembrar que o primeiro Projeto de Lei (PL) apresentado no Congresso Nacional após o fim da ditadura civil-militar de 1964 a 1985, relativo à inclusão coletiva nas universidades públicas de estudantes considerados vulneráveis, foi o de número 73, de 24 de fevereiro de 1999, proposto pela então deputada federal Nice Lobão, do PFL do Estado do Maranhão²³. Na ementa desse PL constava que ele “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências”. Ao que tudo indica, foi uma das respostas à demanda dos movimentos sociais negros supracitadas.

²³ Aliás, trata-se do PL que deu origem à Lei 12.711/2012.

Quadro 2 – Quantidade de PLs propostos Câmara de Deputados, segundo o partido do/a Parlamentar proponente

Partido	Quantidade de PLs propostos	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
DEM	1	2,9
PV	2	5,7
PRB	2	5,7
PSL	2	5,7
PODEMOS/PODE	3	8,6
PCdoB	3	8,6
PT	5	14,3
PSB	5	14,3
PL	1	2,9
REDE	2	5,7
PSOL	3	8,6
PDT	4	11,2
PSDB	1	2,9
PP	1	2,9
Total	35	100

Fonte: Dados agregados a partir do BOLETIM INFORMATIVO da Conectas (Tramitação de projetos prioritários políticas de cotas na Educação) e Site da Pulso: <https://www.pulsopublico.com.br/>.

Antes do PL 73/1999 ser proposto no parlamento brasileiro, o único PL apresentado no Congresso Nacional que tratava de políticas de ação afirmativa contemplando área de educação foi o de número 1.332, de 7 de junho de 1983, pelo então deputado federal Abdias Nascimento, do Partido Democrático Trabalhista (PDT/RJ). Na sua ementa constava que dispunha “sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º, da Constituição da República” (Nascimento, 1985, p. 61). Contudo, esse PL não obteve êxito, sendo arquivado pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, em 5 de abril de 1989 (Santos, 2014).

Ante a esses fatos e dados, levantamos a hipótese de que a proposta do DEM apresentada na ADPF 186, de “imposição de um modelo assistencialista, que objetivasse integrar os pobres de todas as cores” nas universidades públicas, não tinha como objetivo primeiro a busca por justiça social, como alegaram o partido e/ou o ex-senador Demóstenes Torres (2010). Ao que tudo indica, intentava-se por meio dessa proposta a reafirmação (ou renovação) do chamado “mito

da democracia racial”²⁴, que tem pelo menos dois corolários. Primeiro, a ideia de que os/as negros/as são discriminados/as porque são pobres e não porque são negros/as. Segundo, a tese de que a miscigenação e/ou casamento entre negros/as (pretos/as e pardos/as) e brancos/as, e vice-versa, é uma das maiores provas de que as relações entre esses grupos raciais são “harmônicas” e/ou “democráticas/igualitárias” no Brasil.

Tais corolários estão expressos não somente na exposição (contra o sistema de cotas para negros/as) do ex-senador Demóstenes Torres (DEM/GO) feita na “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior”, como também nas afirmações dos/as antropólogos/as George Zarur (2010) e Yvonne Maggie (2010), citadas anteriormente.

Quanto ao segundo corolário, o do relacionamento afetivo-amoroso ou o casamento e/ou a miscigenação entre negros/as e brancos/as, como indicadores de uma suposta harmonia racial no país, a professora Yvonne Maggie afirma que:

Ao longo de minha vida de pesquisa nessas escolas do Rio de Janeiro, perguntei aos jovens estudantes se na escolha de seus namorados ou amigos levavam em conta a cor. A maioria esmagadora respondeu que isso era irrelevante. A observação de campo ao longo dos últimos cinco anos do cotidiano dessas escolas mostra, além disso, que os estudantes, como a maioria dos brasileiros, preferem não levar em consideração a cor na hora de escolher os amigos ou parceiros. São estudantes misturados na cor, fruto do que já foi detectado ao longo dos últimos censos, o aumento dos casamentos mistos em relação ao total de casamentos. (Maggie, 2010, p. 167)

É curioso atestar harmonia racial ou, caso se queira, uma suposta não “prevenção de cor no Brasil” por meio de casamentos inter-raciais (ou da miscigenação²⁵). Supõe-se com esses casamentos e/ou miscigenações que o racismo ou a discriminação racial não têm peso nas escolhas ou tomadas de decisão ou ações das pessoas, pois, se tivessem, pessoas brancas não casariam e/ou miscigenariam com pessoas pretas ou pardas, e vice-versa, no Brasil. Logo, supõe-se também que nos casamentos inter-raciais não há preconceitos e/ou discriminações raciais entre os cônjuges, afinal de contas se casaram livre e espontaneamente “sem levar

24 Segundo Carlos Hasenbalg (1996, p. 237), “a noção de mito para qualificar a ‘democracia racial’ é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e sua negação no plano discursivo”.

25 Aliás, segundo Ali Kamel (2006, p. 105), “a nossa miscigenação é uma realidade e derruba por terra o argumento de que somos estruturalmente racistas”.

em conta a cor dos/as parceiros/as”. Se as escolhas são simples e lineares como indicado, isto é, se isso é verdade, poderíamos afirmar também que o machismo ou o sexismo não têm peso nas escolhas ou nas tomadas de decisão ou ações das pessoas no Brasil (ou em qualquer outro lugar do mundo), pois homens se casam com mulheres e vice-versa. Por analogia, poderíamos supor que não há preconceitos e/ou discriminações sexuais entre os cônjuges (ou, se se quiser, o que é mais comum, de homens contra mulheres). Assim sendo, perguntamos: por que há casamentos intersexos não há machismo/sexismo em nossa sociedade? Não há violência de homens (de todas as classes sociais e/ou de todas cores/raças) contra as mulheres, por exemplo? Evidentemente que não. Se isso fosse verdade não haveria feminicídio²⁶ no Brasil.

Portanto, assim como o casamento não é critério absoluto de ausência de machismo/sexismo entre os cônjuges, também não é critério absoluto de ausência de preconceito e/ou discriminação raciais entre marido e mulher (em uma sociedade miscigenada); o casamento não é prova da inexistência ou da existência residual de discriminações ou violências (raciais, sexuais, entre outras).

Com relação ao primeiro corolário, o de que os/as negros/as são discriminados/as porque são pobres e não porque são negros/as, observa-se que aqui a questão racial brasileira é vista como um epifenômeno da questão de classe. Assim sendo, o problema das desigualdades raciais no Brasil seria basicamente de classe, sustentando-se a equivocada tese de que se o país acabar com a pobreza acabará consequentemente com a discriminação racial, visto que a maioria esmagadora dos pobres é negra. Ou ainda, se incluirmos coletivamente os/as estudantes de baixa renda (*proxy* de alunos de escolas públicas) nas universidades públicas estaremos automaticamente incluindo os/as estudantes negros/as, como afirmou anteriormente a professora Yvonne Maggie (2010, p. 167-169). Relembrando a sua afirmação, “bastaria oferecer cotas para estudantes pobres porque eles são majoritariamente pretos e pardos (...)”. Se o foco da política for sobre os estudantes pobres, os mais beneficiados serão os ‘negros’ ...”. Pensamos que esse é um pensamento linear e raso para uma realidade complexa e profunda. Dados da *Pesquisa*

26 *Feminicídio* é o homicídio “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino”, de acordo com a Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Ou, ainda, o feminicídio é “o homicídio de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (...) É ponto pacífico na literatura que o feminicídio pode ser considerado o resultado final e extremo de um *continuum* de violência sofrida pelas mulheres (...) Ao mesmo tempo, a literatura internacional reconhece que a maior parte dos homicídios que ocorrem nas residências são de autoria de pessoas conhecidas ou íntimas das vítimas” (Cerqueira e Bueno, 2020, p. 38).

Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018 indicam, entre outros problemas, que estudantes negros/as concluem menos o ensino médio que estudantes brancos/as, confirmando o pensamento equivocadamente supracitado.

Um entrave para a equalização do indicador de estudantes cursando o ensino superior reside na menor taxa de ingresso da população preta ou parda nesse nível de ensino, comparada à da população branca. Essa taxa representa o percentual da população com qualificação mínima requerida para ingressar no ensino superior, isto é, que concluiu ao menos o ensino médio, e que de fato entrou no ensino superior, independentemente de tê-lo concluído ou não. Em 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda e de 53,2% na população branca. Um fator que auxilia a compreensão desses resultados consiste na maior proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar trabalho. De fato, em 2018, entre jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos. Outro obstáculo é refletido pela taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda (61,8%) que, embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), continua menor que a taxa da população branca (76,8%). Essa taxa mede a proporção de pessoas com 3 a 5 anos acima da idade esperada de frequência no último ano do ensino médio (de 20 a 22 anos de idade) que concluíram esse nível. Em todas as Grandes Regiões do País, observou-se uma proporção menor de pessoas pretas ou pardas de 20 a 22 anos apta a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observada na Região Sul (19,2 pontos percentuais) (IBGE, 2019).

Os dois corolários do chamado mito da democracia real, supracitados, não estão expressos explicitamente na defesa das cotas sociais encampadas recentemente pelo professor Peter Fry (2021), mas estão nas suas entrelinhas²⁷. Ademais Maggie e Fry (2004) já defendiam cotas sociais para pobres, interessados, ao que parecia, em promover a justiça social, como vários/as outros/as acadêmicos/as que assinaram o manifesto contra as cotas para os/as negros/as ingressarem nas universidades públicas brasileiras e o manifesto contra a proposta do Estatuto da Igualdade Racial. Ambos os documentos foram entregues, respectivamente, ao

²⁷ Até porque foi uma entrevista rápida do referido professor.

presidente da Câmara dos Deputados, em maio de 2006²⁸, e ao presidente do STF, em abril de 2008²⁹ (Santos, 2014).

Sistema de cotas e vacina contra a covid: público-alvo e (in)coerência na sua justificação?

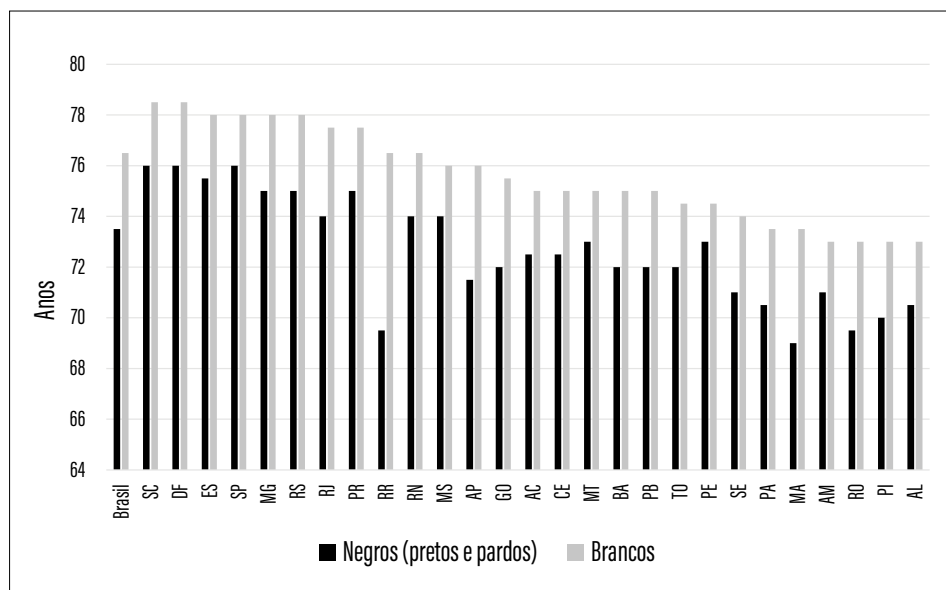
Contudo, considerando o interesse desses/as autores/as na promoção da justiça social e/ou na diminuição da desigualdade social no Brasil (Maggie, 2010), especialmente quando se está em disputa um bem público extremamente valioso - uma vaga em um curso de uma universidade pública federal -, é plausível indagar por que até o presente momento esses/as autores/as não defenderam para os/as pobres, com a mesma ênfase, energia e contundência, outro bem público extremamente valioso: a vacina contra a covid-19?

Em condições normais, isto é, para a população do país sem comorbidades, as autoridades em saúde estabeleceram a faixa etária (idade) dos/as cidadãos/ãs, e não a sua condição socioeconômica, como critério prioritário para a vacinação. Não se pode esquecer que a expectativa de vida das pessoas brancas (76,7 anos) no Brasil é significativamente mais elevada que a das pessoas negras (73,8 anos), como se pode observar no Gráfico 1. Há Unidades da Federação brasileira em que essa diferença é abismal. Por exemplo, em Roraima a expectativa de vida das pessoas negras era de 69,5 anos e das pessoas brancas de 76,7 anos, em 2017. No Estado do Maranhão, também em 2017, a expectativa de vida dos/as negros/as era de 69 anos e a dos/as brancos/as era de 73,5 anos. Frise-se que, como afirmam os/as pesquisadores/as Silvia Stringhini et al. (2021, p. 1229), *“low socioeconomic status is one of the strongest predictors of morbidity and premature mortality worldwide”*.³⁰

28 Cujo título era *Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm direitos iguais na República Democrática*.

29 Cujo título era *Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as Leis Raciais*.

30 Tradução livre: “o baixo nível socioeconômico é um dos mais fortes preditores de morbidade e mortalidade prematura em todo o mundo”.

Gráfico 1 - Expectativa de vida por raça/cor e UF em 2017, ao nascer

Fonte: Pnad 2017 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) via Radar IDHM
 PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).³¹

Contudo, o fator que tem mais impactado a possibilidade de uma pessoa ser infectada por covid-19 ou não, e até mesmo sobreviver ou morrer após infecção pelo vírus, não é a idade, mas a vulnerabilidade econômica ou não, como indicam algumas pesquisas nacionais. Por exemplo, a investigação nacional sobre a covid-19 feita pelo ex-reitor da *Universidade Federal de Pelotas* (UFPel), o epidemiologista Pedro Hallal (2021 e 2020)³², constatou que as pessoas de baixa renda são duas vezes mais infectadas pelo vírus da covid-19 que as de renda mais elevada. Segundo o próprio pesquisador, “o resultado por nível socioeconômico é muito marcante. (...) os 20% mais pobres da população têm o dobro da infecção dos 20% mais ricos da população e esse resultado é bastante consistente ao longo das três fases da pesquisa” (Hallal, 2020)³³. Outra investigação, a dos/as pesquisadores/as Guilherme Loureiro Werneck, Ligia Bahia, Jéssica Pronestino de Lima Moreira

31 Disponível em: <https://bityli.com/OVdQJ>. Acesso em: 29 jun. 2021.

32 Partes do resultado desta pesquisa também foram apresentadas na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado Federal referente à Pandemia, no dia 24 de junho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/q7E9zc207yE>. Acesso em: 24 jul. 2021.

33 Disponível em: <https://bityli.com/EPYqx> e em: <https://youtu.be/tMwH4Qvyk4>. Acesso em: 29 jul. 2021.

e Mário Scheffer (2021), constatou que até novembro de 2020 menos de 14% da população brasileira havia realizado testes para diagnosticar a infecção por covid-19³⁴. Dessas poucas pessoas que realizaram o teste, as com renda maior do que quatro salários mínimos realizaram quatro vezes mais testes do que aquelas que recebiam meio salário mínimo. Em razão disso, entre outros fatores, os/as autores/as da pesquisa concluíram que:

As desigualdades sociais e econômicas entre as regiões do Brasil têm papel decisivo na persistência do alto número de mortes, **fator possivelmente mais determinante de óbitos do que a faixa etária e as comorbidades dos pacientes que foram a óbito**. Na maior cidade do país, São Paulo, o risco de morte por Covid foi maior nas áreas com piores condições sociais. Efeitos distintos, porém associados, levam ao aumento da mortalidade, que foi maior na região Norte e nas populações de pretos e pardos. Desequilíbrios regionais de desenvolvimento socioeconômico e desigualdades de acesso aos serviços de saúde, segundo raça/cor, ajudam a explicar o fenômeno. Sobre o evidente maior impacto da pandemia na população negra, discute-se que no Brasil, por ter sido importado pelas classes média e alta, o vírus ajudou a forjar, equivocadamente, a noção de que a Covid-19 seria uma doença “democrática”, que atinge a todos e cujas consequências são igualmente sentidas (...) [Portanto] **está em curso um verdadeiro genocídio dos mais pobres**, à medida que a epidemia avança nas periferias e favelas, nos asilos de idosos, nas aldeias, nas comunidades tradicionais e nos presídios. (Werneck et al., 2021, p. 48-49 e 54) (Grifos nossos)

Frise-se que realizamos pesquisas na Internet por meio da palavra-chave “Covid” associada aos nomes dos/as autores/as contrários ao sistema de cotas para estudantes negros/as acima citados/as, aqueles/as que argumentaram contra as chamadas “cotas raciais” e, simultaneamente, argumentaram em favor do sistema de cotas sociais. Encontramos apenas um texto da professora Yvonne Maggie sobre a pandemia, cujo título era “Pandemia e o isolamento social”³⁵. Contudo, nesse artigo não se comentou sobre os critérios para cidadãos/ãs receberem a vacina contra a covid-19. Encontramos uma entrevista da socióloga e pesquisadora da *Fundação Oswaldo Cruz*, Nísia Trindade Lima, que não foi citada

34 Partes do resultado desta pesquisa também foram apresentadas pela Dra. Jurema Werneck na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado Federal referente à Pandemia, no dia 24 de junho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/q7E9zc207yE>. Acesso em: 24 jul. 2021.

35 Disponível em: <https://bityli.com/0zLMJ>. Acesso em: 28 jul. 2021.

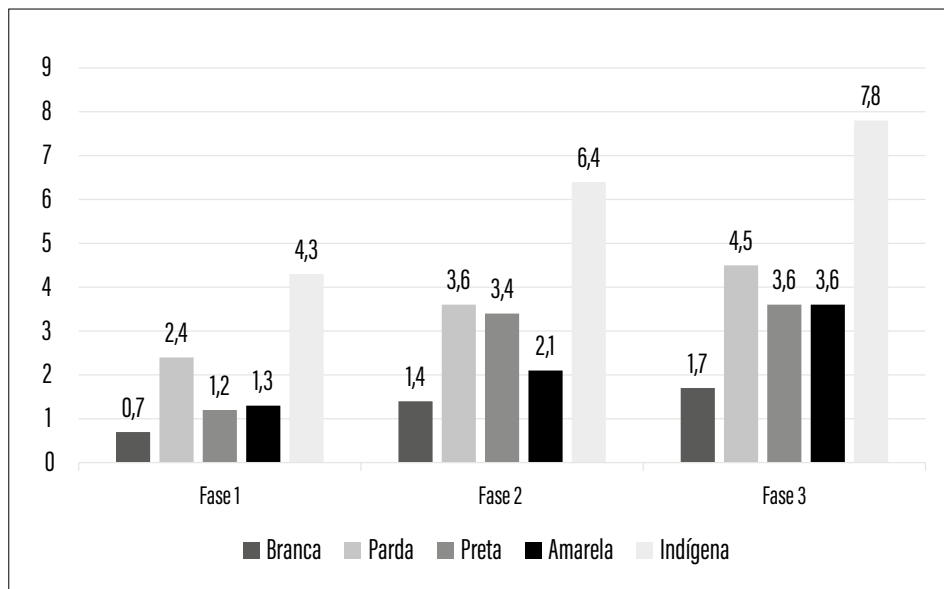
explicitamente neste artigo, mas assinou um dos manifestos contra as cotas citados anteriormente, que, como se sabe, argumenta em favor da promoção da justiça social no Brasil. Na entrevista, comentando sobre a covid-19, a pesquisadora afirma que para se enfrentar a pandemia é preciso “trabalhar medidas de proteção social”. Segundo ela, “outro ponto no enfrentamento da pandemia é a extrema desigualdade no Brasil, que implica condições de vida sem saneamento, sem água, o que torna as medidas de higienização muito difíceis de serem implementadas” (Lima *apud* CEE, 2020). Apesar dessa afirmação não encontramos na entrevista uma defesa ou proposta que estabelecesse explicitamente a vulnerabilidade socioeconômica dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as (visto que são pobres) como critério prioritário para receberem a vacina contra a covid-19.

Também encontramos uma entrevista³⁶ e dois artigos do professor Ricardo Ventura dos Santos (Santos, Coimbra e Radin, 2020; Santos, Pontes e Coimbra, 2020), autor que também não foi citado explicitamente neste artigo. Em uma entrevista, cujo título era “Por que predomínio do ‘homem branco’ em testes pode atrapalhar futuro de vacinas e remédios”, ele defende que os/as “indígenas sejam mais incluídos em ensaios clínicos” em razão de haver “maior mortalidade e letalidade pela covid-19 [na população indígena] do que na população brasileira em geral”³⁷, proposição que guarda coerência com a tese de promoção da justiça social e/ou da diminuição da desigualdade social no Brasil, dos/as autores/as que são contra o “sistema de cotas raciais” e a favor do sistema de cotas sociais, visto que, conforme o epidemiologista Pedro Hallal (2021) demonstrou em sua pesquisa, durante a apresentação na CPI da Pandemia, a população indígena é a mais atingida pelo vírus da covid-19. Como se pode observar no Gráfico 2, segundo o trabalho de Hallal, na fase 1 da pesquisa os/as indígenas foram 6,10 vezes mais infectados que os/as brancos/as e nas fases 2 e 3 foram 4,60 vezes mais infectados que os/as brancos/as.

36 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55067815>. Acesso em: 28 jul. 2021.

37 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55067815>. Acesso em: 28 jul. 2021. Tal proposição também aparece explícita ou implicitamente nos dois artigos de Santos, Coimbra e Radin (2020) e Santos, Pontes e Coimbra (2020).

Gráfico 2 – Porcentagem de infectados, segundo a cor de pele nas três fases do EPICOV119



Fonte: Hallal (2021 e 2020)³⁸

Portanto, não encontramos nenhum artigo, texto ou entrevista dos/as autores/as que defendem cotas sociais para pobres ingressarem nas universidades públicas, com o objetivo de se promover a justiça e diminuir as desigualdades sociais, argumentando em favor de se priorizar os pobres no processo de vacinação contra a covid-19, para serem coerentes com mesma argumentação em favor da promoção da justiça social quando se debate inclusão de estudantes vulneráveis em universidades públicas, salvo os artigos de Santos (2020a) em defesa de dar prioridade aos indígenas. O que nos faz lembrar também que, antes das cotas para os negros/as, igualmente não havia preocupação dos nossos/as intelectuais em apresentar proposta de políticas de ação afirmativa para pobres (quer sejam eles/as negros/as ou brancos/as) ingressarem coletivamente nas universidades públicas.

³⁸ Disponível em: <https://youtu.be/tMuwH4Qvyk4>. Acesso em: 29 jul. 2021.

Conclusão

Ao longo do texto procuramos demonstrar que ideias como a defesa dos mais vulneráveis socioeconomicamente, com o objetivo de promoção de justiça social e diminuição de desigualdades sociais – defendidas pelos contrários às “cotas raciais” através das suas propostas de cotas sociais para estudantes pobres – em geral não carregam uma real coerência, pois não foram sustentadas em outros contextos políticos em que bens públicos valorizadíssimos também estão em disputa, como, por exemplo, a vacinação contra a covid-19. A vacinação, como hoje é implementada no país, seguindo o critério geracional com poucas exceções (como grupos de risco e/ou com comorbidades), não foi, até o presente momento, objeto de disputa e confronto por um conjunto de acadêmicos e políticos que protagonizaram uma verdadeira guerra contra o sistema de cotas para estudantes negros/as nas duas últimas décadas.

Nesse sentido, poderíamos pensar que a preocupação sobre quem devem ser os sujeitos de direito dos sistemas de cotas para ingresso em universidades públicas não parece ser com os/as brasileiros/as mais vulneráveis socioeconomicamente, mas sobretudo, além de sustentar a barreira que impedia que a população negra ingressasse no ensino superior, reafirmar ou renovar interpretações acerca da realidade racial brasileira, como uma suposta harmonia ou democracia racial vigente no país.

Cabe destacar que essa reiteração e reafirmação de um ideal de harmonia racial está alinhada às atuais compreensões do Governo Bolsonaro em relação à questão racial no Brasil. Conforme o cientista político Luiz Campos (2021, p. 360), um dos pilares discursivos do Presidente Jair Bolsonaro e de seus aliados, no que tange à questão racial, baseia-se em uma “reciclagem do mito da democracia racial”. Embora reconhecendo divisões entre raças, o governante e/ou os seus ideólogos destacam que há uma relação “fraterna e harmônica” entre elas.

Ademais, a discussão do artigo indica os possíveis debates, confrontos, tensões e contrapropostas que estarão em jogo na revisão da Lei 12.711/12, prevista para este ano 2022, mas que, ao que tudo indica, já se iniciaram em razão da quantidade de projetos que visam a incidir sobre essa norma, como visto neste artigo. Ao que parece, intelectuais, jornalistas e/ou formadores/as de opinião, meios de comunicação de massa, instituições públicas e privadas continuarão a defender cotas sociais para se contraporem às chamadas “cotas raciais”, como se observa nas últimas declarações do professor Peter Fry (2021). Ao que tudo indica, na nova rodada de discussão sobre políticas de ações afirmativas para estudantes, se tentará construir uma nova narrativa hegemônica de existência de harmonia racial no Brasil.

Referências

- ARRUDA, Roldão. Especialistas divergem sobre causas da desigualdade no País. **O Estado de São Paulo**, 03 de junho de 2007, Nacional, p. A14.
- BRAGON, Ranier. Brasil Registra 1.338 feminicídios na pandemia, com forte alta no Norte e no Centro-Oeste. **Folha de S. Paulo**, 06 de junho de 2021, Cotidiano.
- CAMPOS, Luiz Augusto. “Um só povo, uma só raça”: a questão racial nos dois primeiros anos de Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHÉ, Fábio; MARONA, Marjorie (org.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. São Paulo. Autêntica, 2021, p. 359-371.
- CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, mar. 2001. Mimeo, versão revisada e ampliada.
- CEE – Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz. **Nísia Trindade Lima: a Fiocruz diante da Covid-19**, 2020.
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (org.). **Atlas da Violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020.
- CODATO, Adriano; BERLATTO, Fábila; BOLOGNESI, Bruno. Tipologia dos políticos de direita no Brasil: uma classificação empírica. **Análise Social**, LIII (4º), nº 229, pp. 870-897, 2018.
- D’ALESSANDRO, Marcela. UnB extingue bônus regional do Sisu e do vestibular. **UnBNotícias**. 23 out. 2015.
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, pp. 302-327, 2013.
- DARITY JR., William. **Affirmative Action Grumbles**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GLOBAL AFFIRMATIVE ACTION IN A NEO-LIBERAL AGE. Center for African and African American Research and Duke and the University of Malaya in Asia, 8-10 nov. 2012.
- FRY, Peter. Entrevistas concedida a Gabriel Sestrem. In: SESTREM, Gabriel. Lei de cotas em universidades será revista em 2022. Medida deve ser renovada? **Gazeta do Povo**, 14 de março de 2021.
- FRY, Peter et al. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GAZETA DO POVO. Justiça estadual considera legal sistema de cotas. **Gazeta do Povo**. 30 Mai. 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. In: SCORALICK, Klinger (org.). **Filosofia em confinamento**. Rio de Janeiro: Bataque, 2020. p.189-207.

_____. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALLAL, Pedro. 2021. Apresentação sobre o “EPICOV19” à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia. **Análise de medidas não farmacológicas contra a covid**. 24 jun. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/q7E9zc207yE>. Acesso em: 24 jul. 2021.

HALLAL, Pedro. 2020. EPICOV19-BR – Maior Estudo Epidemiológico do Mundo sobre Coronavírus. In: Agência Brasil. **Coletiva de imprensa sobre Covid-19. 02 jul. 2020**. Disponível em: <https://bityli.com/EPYqx> e em <https://youtu.be/tMuwH4Qvyk4>. Acesso em: 29 jun. 2021.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, CCBB, 1996.

HOLANDA, Mariani Ferri. Debates sobre os conceitos de direita e a pertinência de uma tipologia dual para classificação dos partidos brasileiros. **Leviathan Cadernos de Pesquisa Política**, nº 13, pp. 30-56, 2016.

IIESP – INSTITUTO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA. **Mapa das ações afirmativas no Brasil**: instituições públicas de ensino superior. Brasília: Universidade de Brasília/IIESP; MCTI /CNPq, SEPIR, MC/FCP, 2012

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LEWANDOWSKI, Ricardo. Presidente da Audiência. In: STF – Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.287**. Brasília: STF, 2010. 2017.

MAGGIE, Yvonne. Um ideal de democracia, 2010. In: STF – Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública ADPF 186 e Recurso Extraordinário 597.287.**

Brasília: STF, 2010. 2017.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**: revista do IEA da USP, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira da. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **Povo negro**: a sucessão e a Nova República. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.

SANTOS, Ricardo Ventura; COIMBRA JR., Carlos E. A.; RADIN, Joanna. “Why Did They Die?” Biomedical Narratives of Epidemics and Mortality among Amazonian Indigenous Populations in Sociohistorical and Anthropological Contexts. **Current Anthropology**, v. 61, n. 4, 2020. DOI: 10.1086/710079

SANTOS, Ricardo Ventura; PONTES, Ana Lucia; COIMBRA JR., Carlos E. A. Um “fato social total”: COVID-19 e povos indígenas no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, 36 (10), p. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00268220>

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SESTREM, Gabriel. Lei de cotas em universidades será revista em 2022. Medida deve ser renovada? **Gazeta do Povo**, 14 de março de 2021.

STRINGHINI, Silvia Stringhini et al. Socioeconomic status and the 25 ×25 risk factors as determinants of premature mortality: a multicohort study and meta-analysis of 1.7 million men and women. **The Lancet**. V. 389, n. 10075, p. 1229-1237, March, 2007.

TORRES, Demóstenes. Apresentação na Audiência Pública Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186. In: STF – Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública ADPF 186 e Recurso Extraordinário 597.287.**

Brasília: STF, 2010.

STF – Supremo Tribunal Federal. **Arguição do Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186**. Brasília: STF, 2012.

STF – Supremo Tribunal Federal. **Relatório. Um ano de Gestão.** Ministra Cármen Lúcia (de 12/9/2016 a 12/9/2017). STF, s/d. Disponível em: <https://bityli.com/8q3SP>. Acesso em: 28 jul. 2021.

WERNECK, Guilherme Loureiro et al. **Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil.** Rio de Janeiro: IBDC/Oxfam Brasil, 2021.

WERNECK, Jurema. Apresentação “Estudo Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil” à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia. **Análise de medidas não farmacológicas contra a covid.** 24 jun. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/q7E9zc207yE>. Acesso em: 24 jul. 2021.

WHO - World Health Organization. **Envelhecimento ativo:** uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. Apresentação na Audiência Pública Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186. In: STF – Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.287.** Brasília: STF, 2010.

Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico

Alexsandro do Nascimento Santos¹

Resumo

O presente artigo apresenta resultados de um percurso investigativo comprometido com a construção de um instrumento de avaliação institucional/negociada do Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino fundamental e médio no que tange ao compromisso e ao conjunto de esforços e práticas para a materialização cotidiana de uma educação antirracista, comprometida com a equidade educacional. Após uma introdução que contextualiza o dilema racial da educação brasileira, a segunda seção do artigo ancora-se na retomada de um repertório conceitual e analítico sobre: a) o racismo estrutural e institucional e seus atravessamentos no sistema educacional e b) o reconhecimento das conexões entre o princípio da gestão democrática da escola pública, o princípio da autonomia pedagógica e administrativa das unidades educacionais e a construção do Projeto Político Pedagógico como expressão desses dois princípios. Na terceira seção do artigo, apresenta-se o instrumento Matriz de Avaliação do Projeto Político Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP³-EAEF), seguida das considerações não-finais do autor.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Racismo Institucional; Ensino Fundamental; Projeto Político Pedagógico; Avaliação Negociada

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico) e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid. Diretor-Presidente da Escola do Parlamento e Conselheiro Municipal de Educação de São Paulo.

1. Introdução

O lugar de nossa preocupação: uma longa jornada para uma educação antirracista

*Você corta um verso, eu escrevo outro
Você me prende vivo, eu escapo morto
De repente, olha aí, olha eu de novo
Perturbando a paz, exigindo o troco.*
(Paulo Cesar Pinheiro)

Em 1997, o professor José Geraldo da Rocha defendeu sua tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Teologia da *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*. Por infelicidade minha, só tive acesso ao texto da tese do professor no ano de 2020, por intermédio de uma amiga em comum. A tese de doutorado de Rocha trata da atuação dos agentes de pastoral negros. é um trabalho brilhante e uma versão com alguns ajustes foi publicada na forma de livro em 1998. Mas, o que me faz trazer essa memória para começar este artigo é um trecho da escrita de Rocha que conversa comigo diariamente:

A grande tarefa do campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo da comunicação da ideologia branca. (Rocha, 1998, p. 56)

Considero que, nessa passagem, Rocha sintetiza as vozes de centenas ou milhares de ativistas, militantes, educadoras/es e pesquisadoras/es vinculados aos movimentos sociais negros e que denunciam, desde há muito tempo, as profundas relações entre os processos sociais de sustentação e reprodução do racismo e as práticas educativas das instituições de educação básica e superior públicas e privadas brasileiras. Essa denúncia tem sido feita de diferentes formas e tem se comprometido a desvelar múltiplas dimensões do atravessamento radical de ideologias racistas na formulação e implementação das políticas educacionais desde as estruturas centrais do sistema de ensino até as variadas interações educativas cotidianas que se fazem dentro da escola (na sala de aula, na quadra, no pátio em que as crianças brincam, no refeitório em que se serve a merenda, no atendimento

que se faz às famílias na secretaria escolar, nas conversas e conflitos que emergem no portão nos momentos de entrada e saída, etc.).

Escrevo este artigo vinte e cinco anos depois da tese de Rocha. É inevitável que eu me questione, como professor, como pesquisador e como ativista e militante da luta antirracista, quantos passos foram dados e o que conseguimos modificar daquela realidade. Será que as políticas educacionais que formulamos e implementamos hoje estão atentas às desigualdades estruturais erigidas a partir do racismo e aos seus efeitos nos processos de escolarização? Será que temos sido eticamente corajosos e tecnicamente competentes para desenhar e materializar ações corretivas dessas desigualdades, fazendo valer o princípio de justiça da equidade na educação? Será que nossas escolas e instituições de ensino superior assumiram como sua tarefa a produção de arranjos curriculares capazes de enfrentar as manifestações do racismo no ambiente escolar e proteger as crianças, adolescentes, jovens e adultos (negros e não negros) das deformações e distorções que uma educação que reproduz preceitos ideológicos de uma supremacia política, econômica, cultural e social brancas? E, por fim: será que temos sido capazes de impedir a incessante (re)produção do fracasso escolar massificado das pessoas negras, expressão singular e permanente de um tipo específico de genocídio, cujas origens profundas estão no fato de o sistema educacional brasileiro ter sido erigido para, num primeiro momento da nossa história, impedir a entrada dessas pessoas e para – quando se tornou inviável aceitar sua entrada – expulsá-las de lá o mais rápido possível?

Há um conjunto robusto de pesquisas que explicitam que o sistema educacional brasileiro se movimentou de modo consistente e contínuo nos últimos trinta anos para se tornar mais efetivo quando observado do ponto de vista dos dados gerais do conjunto de crianças, adolescentes e jovens atendidos na educação básica. Avançamos em termos de acesso e de permanência em todas as etapas da educação básica, ampliando o número de vagas disponíveis nos sistemas de ensino e chegando mais perto de parcelas da população que, historicamente, estavam alijadas das oportunidades educacionais (ALVES et al., 2017; FERRÃO et al., 2018; CARNOY et al. 2015; OLIVEIRA, 2007; entre outros).

Também avançamos do ponto de vista da capacidade do sistema educacional manter os estudantes matriculados e na mitigação dos efeitos deletérios da reprovação escolar na trajetória dos educandos. Essa segunda dimensão da melhoria da qualidade é importante porque os estudos consolidados em nível nacional e internacional apontam que a permanência na escola é um fator crítico na reprodução das desigualdades educacionais. Particularmente a partir de 2007, o Brasil

conseguiu diminuir de modo substantivo tanto a defasagem idade-série quanto as taxas de abandono e reprovação ao longo da educação básica; mesmo que esse avanço tenha sido substantivamente maior nos anos iniciais do ensino fundamental, um pouco menor nos anos finais do ensino fundamental e bem menos significativo no ensino médio (NERI, 2009; MORAES e ALAVARSE, 2011; KLEIN, 2017; GIL, 2018; CORREA, BONAMINO e SOARES, 2014; FARIA, 2011; entre outros).

Por fim, avançamos também no que diz respeito à melhoria das aprendizagens alcançadas pelos estudantes. Neste aspecto singular, importa frisar dois antecedentes: a) o que temos disponível na estrutura institucional brasileira como medidas de aprendizagem em larga escala ainda é algo muito restrito [mensuração de proficiência de leitura, de matemática e, em alguns casos, da apropriação dos conteúdos da área de ciências naturais] - essas não são todas as aprendizagens que desejamos que os estudantes realizem na escolarização; e b) mesmo para esses aspectos restritos, nossas medidas mais seguras e robustas só estão disponíveis a partir da segunda metade da década de 2000. Feitas essas ressalvas, as médias de proficiência nas áreas de língua portuguesa e matemática, mensuradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica apresentaram uma evolução constante entre 2007 e 2019 tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas brasileiras. Essa evolução se mostra mais estável e mais significativa nos anos iniciais do ensino fundamental e mais frágil nos anos finais e no ensino médio. (CARNOY et al, 2015; FERRÃO et al, 2018; entre outros).

Todavia, se é verdade que as estatísticas globais, que tratam do conjunto dos estudantes das escolas de educação básica sinalizam alguns avanços importantes, quando colocamos em perspectiva a equidade educacional entre os estudantes negros e não negros, esses avanços parecem menos robustos.

Do ponto de vista do acesso e da permanência na escola, os dados sistematizados na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD anterior à emergência da Pandemia de Covid-19 sinalizavam que, na faixa etária de 7 a 14 anos, 99,3% das crianças e adolescentes brancos estavam matriculados na escola, face a 98,1% dos seus colegas negros. Quando avançamos para focalizar os jovens de 15 a 17 anos, essa desigualdade entre brancos e negros aumenta muito: 91,9% dos jovens de 15 a 17 anos brancos estão matriculados nas escolas de ensino médio ou de ensino fundamental (em condição de defasagem idade-série) face a um percentual de apenas 88,2% dos seus colegas negros. Somos obrigados a reconhecer, portanto, que as condições de acesso e permanência na escola brasileira, mesmo com os avanços que produzimos nos últimos anos, permanecem desiguais, desfavorecendo as pessoas pretas e pardas.

Do ponto de vista das aprendizagens, a situação também é dramática. Em pesquisa conduzida pela organização *Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional* – Iede, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2019, identificou-se que, ao final do 5º ano do ensino fundamental, os resultados de proficiência média da *Prova Brasil* demonstram que 65,1% das crianças brancas apresentam aprendizado em leitura e matemática no nível adequado frente à apenas 40,3% dos seus colegas pretos. Em matemática, a diferença também é expressiva: 55,8% das crianças brancas apresentam proficiência em nível adequado enquanto apenas 31,2% dos estudantes pretos alcançam esse patamar. Ao final do nono ano, quando os adolescentes concluem o ensino fundamental, essa diferença permanece: em língua portuguesa, 46% dos estudantes brancos demonstram aprendizagens dentro do padrão adequado em língua portuguesa, face a 27,4% dos estudantes pretos; em matemática, 25,8% dos estudantes brancos estão no padrão adequado de aprendizagem face a 11,9% dos estudantes pretos. Importa sublinhar uma ressalva: a metodologia assumida pelo Iede distinguiu, no conjunto dos estudantes negros, aqueles que compõe o subgrupo de ‘pretos’ e o subgrupo de ‘pardos’ (IEDE, 2021).

No Ensino Médio, a sistematização dos dados do SAEB 2019 feita pelo *Instituto Unibanco* também revela a prevalência das desvantagens educacionais em prejuízo dos estudantes negros. Quando analisados os dados de proficiência em língua portuguesa, os estudantes negros que se encontram no padrão insuficiente da escala SAEB somam 39,1% enquanto os estudantes brancos que estão nesse nível de desempenho são 26,7%. Na outra ponta da distribuição, os estudantes brancos que apresentam padrão proficiente ou avançado somam 20,1%, contra apenas 11,1% de estudantes negros (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Nós não devíamos tolerar essa realidade na escola brasileira. Não deveria ser algo aceitável que o funcionamento do sistema educacional permanecesse segregando, do ponto de vista do direito humano à educação, os estudantes negros e não negros, conferindo a eles oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento desiguais e injustas. Existem fatores extraescolares que condicionam a manutenção dessas desigualdades e qualquer análise desse fenômeno precisa levá-los em conta. Mas, também existem fatores próprios do funcionamento do sistema de ensino e, mais particularmente, fatores próprios do funcionamento de cada escola que cumprem um papel decisivo para mitigar os impactos dos fatores extraescolares e para desconstruir a reprodução das desigualdades raciais mais amplas da sociedade brasileira na forma de desigualdades educacionais. Quanto maior a consciência sobre esses processos e maior a intencionalidade da escola

no combate ao racismo e na promoção de ações afirmativas para gerar equidade educacional na relação entre estudantes negros e não negros, maiores as chances desses fatores intraescolares produzirem resultados educacionais mais justos.

É nessa perspectiva que a nossa investigação se debruçou sobre o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de gestão da escola e de materialização de suas intencionalidades educativas. Nossas preocupações iniciais podem ser resumidas em três questões: a) de que maneira o Projeto Político-Pedagógico pode orientar as ações educativas da Escola em perspectiva antirracista, com foco na promoção da equidade racial? b) quais elementos devem estar presentes no Projeto Político-Pedagógico como chaves obrigatórias para fazer a escola avançar nessa perspectiva e c) podemos enxergar, na análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, expressões desse compromisso?

Neste artigo, reunimos nossos achados em torno dessas questões investigativas e apresentamos o processo de construção de um instrumento para avaliação compartilhada do Projeto Político Pedagógico das escolas na perspectiva de seus compromissos com a Educação Antirracista e com a promoção da equidade racial na escola.

Desde 2019, o Brasil vive as tensões entre um governo federal orientado por políticas públicas que se afastam dos consensos científicos e da perspectiva de estado de bem estar social preconizada na Constituição Federal de 1988. Também se afastam do princípio da gestão democrática da escola pública e da perspectiva atenta ao enfrentamento das desigualdades. Estamos vivendo uma dinâmica de autoritarismo líquido (SERRANO, 2020), segregacionista e excludente. Nessa conjuntura, torna-se ainda mais urgente visibilizarmos os caminhos para a resistência ética, política e pragmática aos retrocessos que podem nos assaltar. Apoiar educadores e educadoras para o fortalecimento de suas ações democráticas, inclusivas e comprometidas com a qualidade social da Educação é uma urgência radical dos que se comprometem com a defesa da escola pública.

2. Breves Notas Conceituais

2.1. Racismo Estrutural, Racismo Institucional e Processos de Escolarização

Início esta seção explicitando que sua finalidade é apresentar breves notas em torno de alguns conceitos relevantes para compreender a proposta de instrumento para a avaliação compartilhada do Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino fundamental. Não se trata de aprofundar, na forma de uma

revisão exaustiva, a análise de cada conceito, mas sim de explorar algumas de suas dimensões de forma a dar visibilidade ao marco referencial que presidiu o esforço empreendido na construção da proposta de avaliação.

De partida, gostaria de sinalizar a relação entre os conceitos de racismo estrutural e racismo institucional para argumentar em torno da existência, prevalência e efeitos do racismo na Escola. Há uma vasta discussão na literatura em torno do conceito de racismo estrutural, com alta dose de convergência em torno de suas principais características. Assumo, aqui, que o adjetivo 'estrutural' presente nessa expressão quer explicitar quatro questões: (1) o fato de o racismo ser uma robusta construção ideológica, produzida de maneira entrelaçada à modernidade/colonialidade ocidental e -portanto - dela constituinte. Assim, ao invés de pensarmos o racismo como um dado incremental ou um 'acidente de percurso' que emergiu quase que aleatoriamente da modernidade/colonialidade, devemos considera-lo como um dos seus pilares e um pressuposto obrigatório de seu funcionamento; (2) o fato de o racismo engendrar, permanentemente, efeitos de sua própria reprodução e expansão nos diferentes campos e esferas da vida social e nas interações interpessoais e interinstitucionais que se desenrolam nos espaços públicos e privados e que tais efeitos se reforçam mutuamente; (3) o fato de o racismo funcionar como uma linha que organiza e tece, no funcionamento regular das instituições, processos de hierarquização de sujeitos e dinâmicas de negação, violação e distribuição desigual de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais em desfavor das pessoas negras; e (4) o fato de que, sendo um traço estrutural do sistema mundo da modernidade/colonialidade, a manifestação e a realização de práticas, sistemas de práticas e comportamentos orientados pelo racismo não dependem, exclusivamente, de atos de vontade racionalizados ou conscientes de cada sujeito, ainda que se possa responsabilizá-los por suas consequências objetivas.

Tal definição assume que o racismo estrutural é um subsistema do sistema modernidade/colonialidade que opera para produzir, reproduzir e sustentar, ao mesmo tempo, posições e estruturas que: (a) permitem às pessoas brancas o gozo de privilégios, mediados pela posse privativa ou prioritária de capital econômico, capital social, capital político e do poder de gerir e organizar o mercado dos bens simbólicos da cultura; e (b) restringem radicalmente as possibilidades de pessoas não-brancas alcançarem patamares semelhantes de oportunidades para a participação plena na vida social, política, econômica e cultural mediante sua exclusão ou subalternização nas dinâmicas sociais que distribuem o capital econômico, social e o poder cultural.

A partir dessa compreensão do racismo estrutural, podemos desdobrar algumas considerações em torno do conceito de racismo institucional. Talvez possamos localizar a emergência desse conceito a partir da luta pelos direitos civis e por ações afirmativas que emergiu nos Estados Unidos nos anos 1960. Introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles Hamilton, no livro “Poder Negro”, o conceito pretendeu, por um lado, explicitar as estruturas de poder branco e articular as condições necessárias (materiais, políticas e simbólicas) para a emergência de estruturas de poder negro. Trata-se de um constructo político e analítico, que nasce com a temperatura das disputas da sociedade estadunidense naquele momento histórico. Nesse contexto, importa sublinhar a divisa e a relação intrínseca entre as manifestações individuais do racismo e esta lógica institucional, na perspectiva enunciada por Carmichael e Hamilton:

Os autores se referem ao racismo como a predicação de decisões e de políticas sob considerações de raça com o propósito de subordinar um grupo racial e manter o domínio sobre esse grupo. O racismo apresenta-se, ao mesmo tempo, aberto e encoberto, em duas formas estreitamente relacionadas entre si. Quanto à forma individual, o racismo manifesta-se em atos de violência de indivíduos brancos que causam mortes, danos, feridas, destruição de propriedade, insultos contra indivíduos negros. Já com a forma de racismo institucional, aparece menos identificável em relação aos indivíduos específicos que cometem esses atos, mas não por isso menos destrutivo de vidas humanas. Origina-se no funcionamento das forças consagradas da sociedade, e recebe condenação pública muito menor do que a primeira forma. Dá-se por meio da reprodução de políticas institucionalmente racistas, sendo muito difícil de se culpar certos indivíduos como responsáveis. Porém, são os próprios indivíduos que reproduzem essas políticas. Inclusive, as estruturas de poder branco absorvem, em muitos casos, indivíduos negros nos mecanismos de reprodução do racismo. (LOPEZ, 2012, p. 127)

As instituições sociais, conjuntos de normas, procedimentos e aparelhos são criados e historicamente situados nas comunidades humanas com a finalidade de produzir alguns efeitos, dentre os quais destaco: (1) a integração e captura subjetiva dos indivíduos para que possam se conectar à vida social, apropriando-se do conjunto de normas, papéis e comportamentos considerados legítimos e válidos, ou seja, forjar subjetividades coerentes com os ditames da vida social estabelecida; (2) a reprodução das próprias instituições e, por derivação, a reprodução das características mais profundas de uma dada sociedade no tempo; (3) o controle dos processos de permanência e mudança nos âmbitos econômico, social,

político e cultural, mediando conflitos e disputas que emergem nas relações entre diferentes grupos sociais; e (4) a regulação dos sistemas de governo da vida e da morte das populações, mediante a ação sistêmica e iterativa (ou seja, repetida) entre as instituições.

Dizer que o racismo é institucional é, também, dizer que ele está no núcleo gerador e definidor do funcionamento das instituições sociais. Portanto, ele é parte constitutiva das normas, procedimentos e aparelhos criados historicamente pelas sociedades humanas a partir da modernidade/colonialidade.

Nos anos 1980, esse conceito de racismo institucional foi apropriado e ressignificado na luta antirracista desenvolvida no Reino Unido e que articulava, em especial, imigrantes caribenhos, africanos e sul-asiáticos em torno da denúncia do funcionamento inadequado das instituições do poder judiciário para fazer frente às demandas de cidadania deste grupo social. O acúmulo desse movimento e a ampliação da sensibilidade social em torno das desigualdades raciais foi se ampliando progressivamente naquela sociedade de modo a se tornar pauta entre pesquisadores e pesquisadoras, entre parte dos agentes políticos e da burocracia.

Em 1993, o assassinato do jovem negro Stephen Lawrence e os problemas que atravessaram sua investigação, por parte do Metropolitan Police Service (Polícia Metropolitana) mobilizou a opinião pública britânica. A protelação de prisões preventivas, os “erros” e “desvios” do processo investigativo – que produziram versões inconsistentes e enviesadas sobre a dinâmica do crime – e a demora numa resposta efetiva do serviço policial e do sistema de justiça à família do jovem e à toda comunidade negra fizeram com que o processo e a sentença judicial proferida se tornassem objeto de um inquérito público, conduzido por Sir William Macpherson, que se debruçou sobre todo o histórico de documentos das investigações e retomou entrevistas e testemunhos dos envolvidos no caso. O *Relatório Macpherson*, produzido ao final do inquérito, concluiu que a Metropolitan Police Service havia sido incompetente em toda condução do caso: desde a não prestação de socorro ao jovem atacado, passando pela execução de erros crassos no processo de busca de evidências, oitivas das testemunhas, produção do inquérito policial e chegando até a negligência com providências básicas de prisão dos envolvidos. Além de declarar a incompetência da MPS, Macpherson explicita, em seu relatório, que essa incompetência era fruto de um enviesamento do funcionamento global da instituição a partir de uma dinâmica de racismo institucional que contaminou todo o caso. Macpherson recomenda, então, que o governo britânico assuma providências mais amplas para conscientizar as instituições a respeito deste fenômeno e para combater seus efeitos.

A partir do *Relatório Macpherson*, a definição de racismo institucional tornou-se pauta comum em debates sobre o enfrentamento de desigualdades nas diferentes políticas públicas. O britânico definiu o racismo institucional como:

a falha coletiva de uma organização em prover um serviço profissional adequado para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Pode ser percebido ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que somam-se à discriminação por meio de preconceito inconsciente, ignorância, negligência e estereótipos racistas que colocam em desvantagem pessoas ou minorias étnicas (MACPHERSON, 1999 apud HESSE, 2004, p. 131)

O robusto conjunto de pesquisas sobre os atravessamentos do racismo nas políticas educacionais, nas práticas de gestão da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar nos autoriza a afirmar que há, no caso brasileiro, uma “falha coletiva” do sistema educacional em prover o serviço que garante o direito humano à educação para, produzindo severas desvantagens para as crianças, adolescentes e jovens negros que, quando comparados aos seus concidadãos não-negros são vitimados, de maneira mais ampla e incisiva pelo fracasso na escolarização. Estamos autorizados, então, a afirmar que o racismo institucional é uma realidade no sistema educacional brasileiro.

Entendo que nós, sujeitos individuais e coletivos, associados aos movimentos sociais negros e nossos aliados empreenderam uma longa e tenaz batalha para que houvesse, por parte do governo brasileiro, o reconhecimento dessa realidade. Esse processo de reconhecimento foi lento e precisou ser produzido progressivamente, emergindo de forma mais explícita no final do governo Fernando Henrique Cardoso, já no início do século XXI. Após esse passo e, num cenário em que governos liderados pelo *Partido dos Trabalhadores* conseguiram imprimir maior centralidade à agenda de combate ao racismo, outros avanços normativos foram possíveis e políticas públicas intencionalmente orientadas para ações afirmativas de recorte racial floresceram com mais vigor. Dentre elas, se destacam as leis 10.639/2003 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Após a edição da Lei 10.639/03, outro passo importante foi dado com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, propostas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, documento balizador dos esforços de combate ao racismo e promoção da equidade racial nos sistemas de ensino.

Ocorre que a produção dos marcos normativos não é ação suficiente para que sejam desconstruídas as estruturas que sustentam a reprodução do racismo na escola e desfazer, na cultura escolar, as marcas de uma história de epistemicídio e negação/violação do direito humano à educação para as pessoas negras. O processo de transformação da cultura escolar e do funcionamento dos sistemas educativos se dá mediado pela história das lutas e das disputas em torno do que ensinar, de como ensinar e das formas legítimas ou ilegítimas de organizar as práticas educativas dentro da escola.

É nessa perspectiva que estamos interessados em considerar o Projeto Político-Pedagógico, documento organizador das intencionalidades e das práticas educativas produzidas no ambiente escolar, como um campo de análise a respeito da disponibilidade, da capacidade e dos movimentos que se desdobram na Escola em torno do combate ao racismo e da promoção da equidade racial.

2.2. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia da Escola e Gestão Democrática

O processo social e político que produziu a Constituição Federal de 1988 se estabeleceu numa conjuntura histórica balizada pela vontade de democracia e pela luta contra as estruturas, marcas e entulhos produzidos pela ditadura civil-militar. Naquele enquadramento, a ‘vontade de democracia’ permitiu aos constituintes expandir sobremaneira a visão progressista, inclusiva e de bem-estar social no texto da Carta Magna.

No campo da Educação, uma das consequências desse clima político foi a consagração do princípio da gestão democrática do ensino público no artigo 206 da Constituição Federal, estabelecendo um valor que deveria orientar permanentemente a produção das políticas públicas e o funcionamento dos sistemas educativos. Em que pese a Constituição Federal não ter explicitado o modo de tradução desse princípio em ações – inclusive porque não seria este o lugar para esse tipo de norma – ele foi repetido na Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 e repetido nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais de todo o país.

É importante considerar que a gestão democrática da escola pública não diz respeito apenas à garantia de processos participativos, colaborativos e negociados de organização, funcionamento e administração das escolas e dos sistemas de ensino. Essa dimensão, embora importantíssima e ainda bastante maltratada, não garante toda amplitude do conceito de gestão democrática. O que diríamos nós se escolas participativas, colaborativas e nas quais o processo de tomada de decisões

fosse orientado por um regime democrático de escuta e negociação continuassem produzindo resultados educacionais, em termos de desenvolvimento integral dos estudantes e de equidade educacional, insatisfatórios? Quero crer que a maior parte das pessoas que defendem a gestão democrática da escola pública teria uma posição inequívoca neste cenário: apontaria a contradição entre a face participativa desta escola e sua dinâmica perversa de negação e violação de direitos.

Assim, a gestão democrática da escola pública deve pressupor, ao mesmo tempo, a) instalação e sustentação cotidiana de uma cultura democrática, inclusiva e colaborativa de participação dos estudantes, das suas famílias e dos profissionais que ali atuam num processo compartilhado de gestão e corresponsabilização e b) um trabalho intencional, diligente, incansável e obcecado para garantir para todas as crianças, adolescentes e jovens, o usufruto da plenitude do direito à educação, com o desenvolvimento integral de suas capacidades cidadãos e com a aprendizagem dos conteúdos que consideramos adequados para que vivam com autonomia e possam construir e realizar projetos de vida individuais e coletivos potentes, sem as restrições.

Dito isso, importa sublinhar que gestão democrática da escola pública é um princípio conexo a outra marcação legal estabelecida na nossa LDB: a autonomia [e a responsabilidade irrecusável] de cada escola construir sua proposta pedagógica (termo utilizado no Artigo 12 da LDB). Vale sublinhar que, ao longo dos anos 1990 e, principalmente a partir dos anos 2000, a expressão ‘proposta pedagógica’ foi tensionada por uma certa epistemologia da educação que pretendeu explicitar que a proposta pedagógica da escola é sempre um ‘projeto’ (no sentido ético do termo), que revela uma intencionalidade de intervenção na realidade. Essa epistemologia também pretendeu explicitar que todo projeto/proposta pedagógica é também ‘política’ (ver: VEIGA, 1995; DEMO, 1994, GADOTTI e ROMÃO, 1997; entre outros). Daí que o vocábulo ‘projeto político-pedagógico’ se apresenta como uma espécie de sinônimo ampliado, mais robusto, da expressão ‘proposta pedagógica’.

A produção do Projeto Político-Pedagógico deve ser, ao mesmo tempo, a) uma tarefa que permite instalar e movimentar uma cultura de participação democrática, inclusiva e convocatória da corresponsabilização em torno das intencionalidades e das práticas educativas da escola e b) uma ação que marca a autonomia da escola, como instituição enraizada socialmente na comunidade e manejada a partir dos saberes profissionais de sua equipe, com capacidade para fazer escolhas conscientes e intencionais para garantir que sua função social seja plenamente cumprida.

Se assumimos essa perspectiva abrangente e orientada pelo paradigma da potência do PPP, creio que se faz necessário confrontar essa expectativa com os processos vividos empiricamente, no dia a dia das nossas escolas e nos provocarmos em torno de algumas questões: será que temos construído nossos projetos político-pedagógicos de forma a criar e movimentar uma cultura de participação, inclusão e corresponsabilização de todos e de cada um pelo que fazemos na escola? Será que nossos projetos político-pedagógicos são expressão da nossa autonomia política e profissional? Será que o processo de produção dos nossos projetos político-pedagógicos tem sido experimentado como um exercício ético, no qual explicitamos, negociamos, reelaboramos e justificamos nossos valores individuais e coletivos a partir da régua da cidadania e da garantia do direito humano à educação? Será que nossas intencionalidades educativas estão realmente explicitadas nos nossos projetos político-pedagógicos e, por fim, será que enxergamos uma conexão coerente entre essas intencionalidades e as práticas educativas/pedagógicas que se manifestam diariamente na nossa escola?

Neste artigo, não intenciono responder a essas perguntas. Na verdade, considero que os artigos científicos poderiam ter mais perguntas não respondidas, como forma de convocar o leitor a assumir um papel reflexivo e ativo na produção de possíveis respostas. Mas, é a partir desse conjunto de perguntas que tenho me movimentado para propor um processo de autoavaliação institucional dos projetos políticos-pedagógicos a partir do que deveria ser o compromisso obrigatório de qualquer escola com uma educação antirracista e obcecada por equidade educacional.

3. A proposta do instrumento de avaliação compartilhada

Início esta seção dedicada a apresentar a Matriz de Avaliação do Projeto Político Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP³-EAEF) com a obrigação de localizar essa iniciativa no campo epistemológico da avaliação negociada ou avaliação compartilhada da escola. Correndo o risco da simplificação exagerada, nos limites deste artigo, assumo que o campo epistemológico da avaliação negociada ou compartilhada da escola está organizado a partir da compreensão de que as escolas são instituições/organizações reflexivas e aprendentes, (ALARCÃO, 2001; BOLIVAR, 2000) capazes de construir um olhar valorativo sobre seu funcionamento e suas práticas educativas (BARROSO, 1996),

que pode sustentar processos de avanço contínuo e desenvolvimento de suas capacidades (FULLAN e HARGREAVES, 2002).

Apesar de, muitas vezes, o debate educacional explicitar uma retórica segundo a qual a avaliação negociada ou compartilhada da escola seria o oposto ético e político dos processos de avaliação com auxílio externo ou de avaliação externa, quero sublinhar que essa visão polarizada é – no melhor dos casos – um equívoco conceitual e, frequentemente, um desserviço frente ao esforço de produzirmos conhecimentos consistentes, diversificados e plurais sobre a qualidade da escola que temos e sobre a qualidade da escola que deveríamos oferecer aos nossos estudantes.

Ao declarar que esse instrumento está vocacionado para a avaliação negociada ou compartilhada da escola, sinalizo que seu uso mais potente é formativo (e não fiscalizatório), que sua intencionalidade é gerar e sustentar a reflexão dos agentes educadores (e não sua penalização) e que, por definição, o processo que ele pretende instaurar é de negociação e compartilhamento de sentidos, significados, propostas de ação e movimentos de transformação nos corações, nas mentes e nas práticas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A matriz de avaliação está organizada como um guia de leitura crítica do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Espera-se que esse processo seja feito de modo a permitir que os diferentes sujeitos da comunidade educativa possam ampliar sua reflexão sobre o PPP da Escola e aprofundar sua percepção e consciência sobre o quanto este documento expressa ou não um compromisso efetivo da escola com as ações de combate ao racismo e de promoção da equidade racial.

O documento possui seis categorias provocativas da leitura:

- **Categoria Provocativa 1: Paisagem da Escola**

Convida os leitores para a análise da caracterização da comunidade escolar, do território e dos profissionais que compõem a equipe escolar considerando a visibilidade/invisibilidade das identidades étnico-raciais dos sujeitos e das relações étnico-raciais em cena.

- **Categoria Provocativa 2: Declaração de Princípios e Valores**

Convida os leitores para a análise dos princípios e valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico e para a verificação da presença/ausência dos princípios e valores que expressem o reconhecimento e valorização da identidade racial das crianças e adolescentes negros e, da cultura africana e afro-brasileira.

- **Categoria Provocativa 3: Compromissos com a Equidade Racial**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político Pedagógico, de dados, análises, metas, objetivos e ações dedicadas a prevenir, mitigar, corrigir ou eliminar desigualdades de aprendizagem e desenvolvimento entre as crianças negras e não-negras.

- **Categoria Provocativa 4: Ação e Corresponsabilização**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, nos Planos de Ação da equipe escolar (diretor, assistente de direção, coordenação pedagógica, professores de projetos especiais, entre outros), de ações explícitas dedicadas ao enfrentamento do racismo e à promoção da equidade racial na escola.

- **Categoria Provocativa 5: Ambiente Escolar**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político Pedagógico, de dados, análises, metas, objetivos e ações dedicadas a promover um ambiente escolar racialmente inclusivo (materiais pedagógicos e infraestrutura).

- **Categoria Provocativa 6: Gestão Democrática e Relações Raciais**

Convida os leitores para a análise da presença ou ausência, no Projeto Político Pedagógico, de pactos, combinados, normas ou procedimentos específicos para o tratamento dos conflitos raciais no âmbito da sala de aula, do Conselho de Escola, do Grêmio Estudantil, da Associação de Pais e Mestres e de outros colegiados.

Para cada categoria provocativa, há um conjunto de questões avaliativas. As perguntas avaliativas devem ser respondidas, individualmente, com a sinalização “sim”, “em parte” ou “não”, considerando a leitura feita pelos sujeitos participantes do processo de avaliação. Após completar o conjunto das questões avaliativas de cada categoria provocativa, o grupo é convidado a elaborar um breve texto de reflexão sobre os itens avaliados. As tabelas 1 a 6 apresentam as questões avaliativas que compõem o instrumento de avaliação.

Tabela 1 - Questões Avaliativas - Paisagem da Escola

CATEGORIA PROVOCATIVA: 1. PAISAGEM DA ESCOLA			
QUESTÃO AVALIATIVA	NÃO	EM PARTE	SIM
1.1. A caracterização do corpo discente disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de estudantes de modo a possibilitar a compreensão da composição racial do alunado?			
1.2. A caracterização do corpo docente disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de professores/as de modo a possibilitar a compreensão da composição racial do professorado?			
1.3. A caracterização da equipe de funcionários técnico-administrativos disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de modo a possibilitar a compreensão da composição racial deste grupo?			
1.4. A caracterização da equipe de funcionários dos serviços terceirizados disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre a identidade étnico-racial de modo a possibilitar a compreensão da composição racial deste grupo?			
1.5. A caracterização das famílias disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita dados sobre composição racial de modo a compreender as diferentes configurações familiares presentes, do ponto de vista das relações étnico-raciais?			
1.6. A caracterização da infraestrutura pública presente no território, disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita a presença ou declara a ausência de serviços públicos dedicados à implementação das políticas de promoção da igualdade racial?			
1.7. A caracterização dos espaços comunitários e movimentos sociais presentes no território, disponível no Projeto Político-Pedagógico explicita a presença ou declara a ausência de coletivos, entidades, organizações, espaços culturais, espaços religiosos ou outros espaços liderados e/ou organizados pela população negra?			
1.8. A caracterização do território em que a escola está inserida apresenta indicadores socioeconômicos detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?			
1.9. A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações internas e dos índices de reprovação, aprovação e abandono/evasão escolar detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?			
1.10. A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores específicos da avaliação do desenvolvimento progressivo da alfabetização, ao longo do primeiro ciclo, detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?			
1.11. A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas promovidas pela Secretaria de Educação ou pelo INEP?			
1.12. A caracterização da unidade educacional apresenta dados sobre as ocorrências de situações conflituosas e/ou ocorrências de situações de discriminação nas quais o componente racial foi mobilizado?			

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 2 - Questões Avaliativas - Declaração de Princípios e Valores

CATEGORIA PROVOCATIVA: 2. DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES			
QUESTÃO AVALIATIVA	NÃO	EM PARTE	SIM
2.1. Entre os princípios/valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira?			
2.2. Entre os princípios/valores enunciados no Projeto Político-Pedagógico da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização das identidades dos estudantes negros?			
2.3. Nos trechos em que o PPP explicita a concepção de educação e de ensino-aprendizagem que fundamenta o trabalho da Escola, há referências explícitas à educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, educação para a equidade racial ou semelhantes?			
2.4. Nos trechos em que o PPP explicita os objetivos ou metas institucionais (mais amplas) da Escola, há metas e objetivos especificamente voltados ao enfrentamento do racismo e/ou ao reconhecimento e valorização das identidades das pessoas negras e da história e cultura africana e afro-brasileira?			
2.5. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com organizações sociais, coletivos, entidades ou movimentos sociais negros com foco no reconhecimento e valorização da presença da população negra na sociedade brasileira?			
2.6. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com pesquisadoras/es, núcleos de estudo afro-brasileiro e outros segmentos da universidade para a realização de ações de pesquisa, extensão ou formação continuada no campo da educação antirracista?			
2.7. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, envolvendo a equipe da escola e as famílias dos estudantes, com o objetivo de ampliar o conhecimento, celebrar e valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira no território?			
2.8. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a ampliar o conhecimento geral e o repertório didático-pedagógico dos professores sobre a cultura africana e afro-brasileira e questões relativas ao racismo na Escola/Sociedade?			

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 3 - Questões Avaliativas - Compromisso com a Equidade Racial

CATEGORIA PROVOCATIVA: 3. COMPROMISSO COM A EQUIDADE RACIAL			
QUESTÃO AVALIATIVA	NÃO	EM PARTE	SIM
3.1. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de informações referentes à desigualdade educacional presente na Unidade Escolar, com o recorte de raça/cor?			
3.2. Há, no Projeto Político-Pedagógico, metas e objetivos propostos para diminuir a desigualdade de aprendizagem entre estudantes negros e não-negros?			
3.3. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, dedicadas a oferecer suporte adicional para os estudantes negros fortalecerem sua autoestima e suas possibilidades de elaborar os conflitos e sofrimentos relacionados à experiência do racismo?			
3.4. Há, no Projeto Político-Pedagógico, registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a apoiar os estudantes negros em defasagem, no sentido de melhorar seu desempenho acadêmico e fortalecer suas aprendizagens?			

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 4 - Questões Avaliativas - Ação e Corresponsabilização

CATEGORIA PROVOCATIVA: 4. AÇÃO E CORRESPONSABILIZAÇÃO			
QUESTÃO AVALIATIVA	NÃO	EM PARTE	SIM
4.1. No Plano de Ação do/a diretor/a de Escola, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.2. No Plano de Ação do/a assistente de diretor/a de Escola, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.3. No Plano de Ação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.4. No Plano de Ação do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.5. No Plano de Ação do Professor Orientador de Educação Digital (POED), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?			
4.6. No(s) Projeto(s) Especial(is) de Ação propostos para este ano ou realizados no ano anterior, há a previsão de estudos e pesquisas especificamente dedicados a compreender e enfrentar os dilemas raciais que se manifestam no espaço escolar e suas consequências?			

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 5 - Questões Avaliativas - Ambiente Escolar

CATEGORIA PROVOCATIVA: 5. AMBIENTE ESCOLAR			
QUESTÃO AVALIATIVA	NÃO	EM PARTE	SIM
5.1. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a presença ou ausência de recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
5.2. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a qualidade da organização do espaço físico com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?			
5.3. No PPP, há registros de ações propostas ou já realizadas destinadas a ampliar a presença dos recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
5.4. No PPP, há registros de processos formativos adicionais (além do Projeto Especial de Ação) destinados a ampliar os saberes dos professores no campo da Educação das Relações Raciais?			
5.5. No PPP, há registros de (boas) práticas já desenvolvidas na unidade com foco na educação das relações étnico-raciais?			

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 6 - Questões Avaliativas - Gestão Democrática e Relações Raciais

CATEGORIA PROVOCATIVA: 6. GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES RACIAIS			
QUESTÃO AVALIATIVA	NÃO	EM PARTE	SIM
6.1. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a presença ou ausência de recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
6.2. No PPP, há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a qualidade da organização do espaço físico com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?			
6.3. No PPP, há registros de ações propostas ou já realizadas destinadas a ampliar a presença dos recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?			
6.4. No PPP, há registros de processos formativos adicionais (além do Projeto Especial de Ação) destinados a ampliar os saberes dos professores no campo da Educação das Relações Raciais?			
6.5. No PPP, há registros de (boas) práticas já desenvolvidas na unidade com foco na educação das relações étnico-raciais?			

Fonte: Elaboração Própria

4. Considerações (não) finais

Em geral, os artigos científicos terminam com uma seção dedicada às considerações finais. Entretanto, neste caso particular, quero concluir a escrita com considerações não-finais. Nomeio assim esta seção com a vontade de abrir um diálogo franco e verdadeiro com os meus colegas que atuam nas escolas de educação básica e que estiveram comigo, em reflexão, quando elaborei esta proposta de instrumento avaliativo.

Considero que esse exercício preliminar é o começo de uma jornada que se pretende dialógica. O instrumento está na sua versão inicial e, certamente, demandará muitos ajustes para melhor alcançar seus objetivos. Para isso, meu desejo é que ele seja utilizado e customizado por escolas de ensino fundamental e que eu possa ter acesso às reflexões que emergirem desse processo.

Encerro essa primeira comunicação científica e pedagógica com quatro mensagens:

1. Não há educação antirracista e promoção de equidade racial na Escola sem intencionalidade. O racismo estrutural e institucional nos confina a repetir e reproduzir processos de discriminação e violação de direitos na escola cotidianamente, em diferentes situações, espaços e tempos. Se não estivermos alertas e intencionalmente focados na identificação dessas situações e na sua reorganização e superação, fatalmente fracassaremos.
2. É fundamental instituir uma lógica de aprendizagem a partir dos erros que cometemos. As escolas precisam se debruçar sobre as situações conflitivas, difíceis e problemáticas que se manifestam no cotidiano escolar com coragem ética de não lançá-las para baixo do tapete, ainda que elas sejam dolorosas. Evidentemente, esse não é um processo fácil e, por essa razão, sinalizo a terceira mensagem.
3. O caminho para fortalecer uma perspectiva inclusiva e democrática na escola e enfrentar as perversidades que o racismo instaura no ambiente educativo exige que a escola procure a ajuda de ativistas, militantes, pesquisadores, organizações e movimentos sociais negros que acumulam um saber e uma experiência densa na mediação de conflitos, dilemas e dores conectadas aos processos de discriminação e sofrimento ético-político associados ao racismo. Criar redes de colaboração entre a escola e esses sujeitos individuais e coletivos é essencial.
4. Registrar a própria história e sistematizar os processos e realizações é o movimento mais seguro para que a escola torne-se consciente de seu

próprio processo de transformação. Quando sinalizo aqui o registro, não falo de uma atividade burocrática, geralmente feita para ‘alguém’ que fiscaliza o fazer cotidiano da unidade. Falo de um processo imersivo, reflexivo e autoral que implica, inclusive, explicitar as conexões entre sentir-pensar-fazer que condicionam a ação humana na história.

Reitero a abertura ao diálogo para avançarmos nessa agenda que considero tão importante. Em favor da construção de uma escola inclusiva, democrática, diversa e antirracista na qual possamos ajudar a refazer, sobre outras bases, as tensas, dolorosas e violentas relações raciais da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Frederico Alves e ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 26, p. 1-28, 2021, v. 26
- ALVES, M. T. G. et al. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Brasília: Unesco, 2017. (Série Debates ED, n. 5)
- CARNOY, M. et al. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, jul./set. 2015
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOLÍVAR, António. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidad**. Madrid: Editorial La Muralla, 2000
- CARNOY, M. et al. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, jul./set. 2015.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1994.
- FERRÃO, M. E. et al. Estudo longitudinal sobre eficácia educacional no Brasil: comparação entre resultados contextualizados e valor acrescentado. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018.

- CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C.V. **Poder negro: la política de liberación en Estados Unidos**. México: Siglo XXI, 1967
- CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014
- FARIA, E. M. Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa. **Estudando Educação**, São Paulo, n. 1, 2011
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Natália de L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.
- HESSE, B. Im/plausible deniability: racism's conceptual double bind. In: **Social Identities**, v. 10, nº 1, p. 9-29, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2000**. Brasília: Inep, 2001.
- LÓPEZ, L.C. The concept of institutional racism: applications within the healthcare field. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.
- MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, 2011.
- NERI, M. C. (Coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola Rio de Janeiro**: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em: 29 maio 2013.
- VEIGA, I. P. A. da. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 11. Ed. Campinas, SP : Papirus, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- SERRANO, P. E. A. P. Estado de exceção e autoritarismo líquido na América Latina. In: **Poliética**. São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 94-125, 2020

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)»

“Art. 79-A. (VETADO)”

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
Atos do Poder Legislativo
(DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1)

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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CP/CNE 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica

do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

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

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

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

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

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

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

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Parágrafo único. Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

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

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

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
(DOU Nº 118, 22/6/2004, SEÇÃO 1, P. 11)

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana¹

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

São objetivos específicos do Plano Nacional;

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.
- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;

¹ Versão Resumida. O documento na íntegra pode ser acessado no Portal do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br>

- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

EIXOS FUNDAMENTAIS DO PLANO

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC. Nesse sentido, o Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal tem contribuição estruturante na institucionalização da temática. Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/06 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE).

Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP n. 03/2004).

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afro-descendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes socio-científicos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações Etnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010).

O eixo 4- Gestão democrática e mecanismos de participação social reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado. A União, por meio do MEC, desempenha papel fundamental na coordenação do processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais (conforme o art. 8º da LDB). A mesma lei estabelece normas para a gestão democrática do ensino público, assegurando dessa forma a participação da sociedade como fator primordial na garantia da qualidade e no controle social dos seus impactos.

O eixo 5 - Avaliação e Monitoramento aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Nestes indicadores incluem-se aqueles monitoráveis por intermédio do acompanhamento da execução das ações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) implementado pelo MEC.

O eixo 6 - Condições Institucionais indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma

a necessidade da criação de setores específicos para a temática etnicorracial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação.

ATRIBUIÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Leis 10639 e 11645, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 003/2004 compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da educação brasileira. Compõem essa segunda parte as atribuições, por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações Etnicorraciais.

AÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo o art. 8º da LDB, a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia. A Resolução CNE/CP Nº 01/2004 compartilha responsabilidades e atribui ações específicas para a consecução das leis.

No art 1º da Resolução, é atribuído aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras” assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações etnicorraciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas. Nesse sentido, faz-se necessário:

- a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2011), na construção do futuro PNE (2012-2022), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;
- b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:

- I. A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;
 - II. Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações.
 - III. Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político- Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais.
-
- c) Realizar levantamento, no âmbito de cada sistema, da presença de conteúdos de Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, como estabelece a Resolução CNE/CP nº 01/2004;
 - d) Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática;
 - e) Adequar as estratégias para distribuição dos novos materiais didáticos regionais de forma a contemplar ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;
 - f) Realizar Avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 na educação básica;
 - g) Elaborar agenda propositiva em conjuntos com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial e sociedade civil para elaboração, acompanhamento e avaliação da implementação desse Plano e consequentemente das Leis 10639/2003 e 11645/2008;
 - h) Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao preconceito, racismo e discriminação na sociedade, assim como a Lei 11645/2008;
 - i) Divulgar experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino;
 - j) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, na CAPES, CNPq e nas Fundações Estaduais de

Amparo à Pesquisa e estimular a criação e a divulgação de editais de bolsas de pós-graduação stricto sensu em Educação das Relações Etnicorraciais criados e dirigidos aos profissionais que atuam na educação básica, educação profissional e ensino superior das instituições públicas de ensino.

AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana atende a Lei 9394/96, no que tange como tarefa da “União a coordenação da política nacional da educação”, articulando-se com os sistemas, conforme já ocorre com o PNE.

O Art. 9º da LDB incumbe à União missão, dentre outras, de “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos”; “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. A LDB, no Art. 16, compreende que o sistema federal de ensino é formado por: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.

Este Plano deve ser compreendido como uma proposta estruturante para a implementação da temática, do ponto de vista do sistema federal, na sensibilização e informação dos ajustes e procedimentos necessários por parte das instituições de ensino superior públicas e particulares devidamente autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação ou, quando for o caso, pelo Conselho Nacional de Educação. Aos órgãos federais de educação, colégios de aplicação, rede federal profissional e tecnológica e demais entes dessa rede, o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação Etnicorracial deve ser objeto das discussões dos colegiados de cursos e coordenações de planejamentos para o cumprimento devido no que dizem respeito à sua esfera de competência e nos termos aqui levantados.

Principais ações para o Governo Federal:

- a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de

- funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);
- b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro- Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08;
 - c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;
 - d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações etnicorraciais e à história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas;
 - e) Apoiar e divulgar a Ouvidoria da SEPPIR para questões Etnicorraciais, na área de educação;
 - f) Encaminhar o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Lei 11645/08 e este Plano aos conselhos universitários, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos;
 - g) Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica;
 - h) Desagregar os dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir de recortes por perfis socioeconômicos, etnicorraciais e de gênero;
 - i) Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade;
 - j) Promover ações de comunicação sobre as relações etnicorraciais com destaque para realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e de combate ao preconceito, racismo e discriminação nos meios de comunicação, em todas as dimensões;
 - k) Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos a Formação de Professores

e produção de Material Didático para atendimento das Leis 10639/2003 e 11645/2008;

- l) Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004;
- m) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, visando a valorização e o respeito à diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC.

AÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL

O Art. 10 da LDB incumbe os Estados de, entre outras atribuições: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”.

No Art. 17 da LDB diz que aos “sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal” pertencem: “I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.” sendo que “No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino”.

Para o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações etnicorraciais, os Estados, o Distrito Federal e seus sistemas de ensino têm como objetivo aplicar as formulações aqui explicitadas, assim como suas instituições privadas ou superiores públicas, como reza o conteúdo da Resolução CNE/CP 01/2004 e do presente Plano.

Principais ações para o Sistema de Ensino Estadual:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
- e) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11645/08;
- f) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
- g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais.

AÇÕES DO GOVERNO MUNICIPAL

O Art. 11 da LDB diz que os Municípios se incumbem, dentre outras coisas, de: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer

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

Podem ainda, compor um sistema único com o estado ou ser parte do sistema deste, caso opte. Possuindo sistema próprio, pertencem a esse sistema municipal, pelo Art. 18 da LDB: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação”.

Portanto, o presente Plano, recomenda, no espírito da legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004 inclusive observando à sua rede privada a necessidade de obediência a LDB , alterada pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Principais ações para o Sistema de Ensino Municipal:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da Lei 11645/08;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

- g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Etnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial.

ATRIBUIÇÕES DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Os Conselhos de Educação têm papel fundamental na regulamentação e institucionalização das Leis 10639/2003 e 11645/2008. O trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação na produção das DNCs da Educação para as Relações Etnicorraciais, e a preocupação em instituí-las através da Resolução nº. 01/ 2004, mostra a responsabilidade em adequar a Lei de Diretrizes e Bases às transformações que vem sendo estabelecidas em Lei nos últimos anos.

Sabemos que a importância da temática requer sensibilidade e ação colaborativa entre os Conselhos, os Sistemas Educacionais, os Fóruns de Educação, os pesquisadores da temática nas Instituições de Ensino Superior, assim como a larga experiência do movimento negro brasileiro, para a consolidação das ações que são traduzidas pelos marcos legais. Assim a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, ao definir a formação básica comum estabelecia:

- a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional da educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana;
- b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos;
- c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;
- d) a vinculação da educação com a prática social;

Os Conselhos de Educação não só regulamentam a Lei, mas são órgãos que zelam, através de seus instrumentos próprios, pelo cumprimento das mesmas.

O § 3º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP 01/2004, estabelece que “caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas”.

Principais ações para os Conselhos de Educação:

- a) Articular ações e instrumentos que permitam aos conselhos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação o acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- b) Articular com a UNCME e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação para ampliar a divulgação e orientação que permita o acompanhamento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pelos conselhos estaduais e municipais de educação;
- c) Assegurar que em sua composição haja representação da diversidade etnicorracial brasileira comprometida com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, assim como da Lei 11645/08, quando couber;
- d) Orientar as escolas na reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas no Parecer CNE/CEB n° 03/2004;
- e) Recomendar às instituições de ensino públicas e privadas a observância da Interdisciplinaridade tendo presente que:
 - I. os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia;
 - II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes e da diversidade na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira;
 - III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade.
 - IV. a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis nºs 9.394/96, 10639/03 e 11645/2008, têm por meta adotar Políticas de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade.

ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A LDB classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis públicas e privadas. O Art. 12 da LDB diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outras, de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e européia. É preciso ter clareza de que o Art. 26A, acrescido à Lei nº. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações Etnicorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, está dirigido formalmente para que, s sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas leis 10639/03 e 11645/08. Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

Art. 3º A Educação das Relações Etnicorraciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO

Assim, as exigências legais contidas nas Leis 10639 e 11645, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 recomendam às instituições:

- a) Reformular ou formular junto á comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11645/08;
- b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004;
- c) Responder em tempo hábil as pesquisas e levantamentos sobre a temática da Educação para as Relações etnicorraciais;
- d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e história e cultura africana e afrobrasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;
- e) Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;
- f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradiático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações etnicorraciais;
- g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. (Resolução CNE/CP nº 01/2004)

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Como Instituições de Ensino Superior, compreende-se qualquer instituição que se incumba de formação em nível superior de caráter público ou privado. Essas instituições têm seu funcionamento ligado aos documentos legais que normatizam a Política Educacional Brasileira, quais sejam: Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PNE – Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais que, a rigor, compreendem resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira.

A Resolução CNE/CP 01/2004 em seu Artigo 1º dispõe que as Diretrizes tema deste Plano devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. No § 1º deste artigo, estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

Principais Ações das Instituições de Ensino Superior:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

ATRIBUIÇÕES DAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

As coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que maior interface possuem entre o trabalho docente, por meio do Planejamento de Curso/aula e do Projeto Político-Pedagógico. Ignorar essa importante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam melhoria na qualidade de ensino e melhoria do desempenho educacional tenham êxito. As coordenações pedagógicas não só devem ser valorizadas como, também, devem fazer parte dos planejamentos de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento e de gestão educacionais.

A LDB, no Art. 13 diz que os docentes têm a incumbência de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

A Resolução CNE/CP 01/2004, no Artigo 3º, § 2º estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Portanto, o presente Plano recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplicação desse Plano no âmbito escolar.

Principais Ações das Coordenações Pedagógicas:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história

e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;

- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola.

ATRIBUIÇÕES DOS GRUPOS COLEGIADOS E NÚCLEOS DE ESTUDO

O exercício democrático pressupõe que a sociedade participe, de diferentes formas, dos processos que visam atender às demandas sociais. Assim, a política pública é entendida como uma construção coletiva onde a sociedade tem importante papel propositor e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance.

Essa participação social organiza-se por si mesma ou por indução dos agentes públicos e instituições com diferentes naturezas, campos de atuação e interesses. No caso da educação para as relações etnicorraciais essa participação e controle social não são somente desejáveis, mas fundamentais.

É necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os NEAB's e os Grupos de Trabalho e Comitês possuem, normalmente, a capilaridade para inserção da temática em grupos diferenciados de interesses, por isso, a importância desses órgãos para a implementação do Plano Nacional.

NÚCLEOS DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E GRUPOS CORRELATOS

Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano.

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que “Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”.

Principais Ações Para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos:

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004.
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/ e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber;

FÓRUNS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ETNICORRACIAL

Os Fóruns de Educação de Diversidade Etnicorracial, formados por representantes do poder público e da sociedade civil, organizados por meio de Regimento Interno, são grupos constituídos para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para diversidade Etnicorracial, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e, por consequência, também, este Plano.

Sua existência se respalda no princípio disposto no inciso II do Art. 14 da LDB “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, e no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2004: “os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”.

Sendo instrumentos estabelecidos pelos sistemas, é recomendável que existam estruturas semelhantes induzidas em nível estadual, municipal e federal.

Principais ações para os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial:

- a) Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis 10639 e 11645;
- b) Colaborar com a implementação das DCNs das Relações etnicorraciais na sua localidade, orientando gestores educacionais sobre a temática das relações raciais quando solicitados;
- c) Colaborar com os sistemas de ensino na coleta de informações sobre a implementação da lei nas redes privada e pública de ensino, para atendimento ao Artigo 8º da Resolução CNE/CP nº. 01/2004;
- d) Divulgar atividades de implementação da Lei 10639/03, assim como suas reuniões e ações para toda a sociedade local e regional;
- e) Acompanhar e solicitar providências dos órgãos competentes onde se insira quando da constatação de ações discriminatórias ou do descumprimento da Lei 10639/03;
- f) Verificar e acompanhar nos estados e municípios as ações de cumprimento do presente Plano, assim como a aplicação de recursos para implementação da Educação das Relações Etnicorraciais.

NÍVEIS DE ENSINO

A educação brasileira organiza-se por níveis e modalidades de ensino, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os níveis compreendem educação básica – composto por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Para qualquer nível de ensino, os dados revelam significativas diferenças de acesso e permanência quando analisados sob o aspecto das distinções entre brancos e negros.

No espírito da Lei 10639/2003, que pretendeu explicitar a preocupação com o acesso e o sucesso escolar da população negra, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 dispôs, em seu Art. 5º, que “os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”.

EDUCAÇÃO BÁSICA

A LDB, em seu Art. 22, determina que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Nessa fase o risco de evasão, os problemas sociais e familiares ficam evidentes na grande maioria dos educandos. No bojo desses conflitos estão as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertados à medida que o aluno progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence.

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativo muito distintos entre negros e brancos.

As Leis 10639/03 e 11645/09 alteram a LDB especificamente no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações etnicorraciais.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2006, segundo os dados estatísticos, apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches; entre as crianças brancas esse número é igual a 17,6%. Na pré-escola, a diferença é menor, mas da mesma forma desigual: na população infantil branca 65,3% estão matriculados na pré-escola, enquanto na população infantil negra esse número representa 60,6% do total da população infantil. Esses números revelam o tamanho dos desafios que se apresentam para a Política de Educação Infantil no que se refere à educação das relações Etnicorraciais.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo(...) Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não poder ser admitidas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais – Brasil; MEC)

Um destaque especial deve ser dado aos professores que atuam na educação infantil, pois devem desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade.

Ações principais para a Educação Infantil:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afros-descendentes;
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais;
- c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino;

- d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena;
- e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático- pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência;
- f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afro-descendente na educação infantil;
- g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil.

ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino fundamental obrigatório e gratuito, dever da família e do estado, direito público subjetivo, é definido pela LDB como a etapa educacional em que se dá a formação básica do cidadão, mediante, entre outros fatores, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Art 32).

A partir da análise dos indicadores educacionais recentes, ao efetuarmos um corte étnico/racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. Segundo o censo escolar de 2007 a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª série e 78,7% na 8ª. Entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que dos negros, apenas 30%. Entre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa é de 16% (PNAD/IBGE 2007).

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações

eticorraciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político pedagógico das escolas.

Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos e o currículo dos estados e municípios para o cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas.

Ações Principais para o Ensino Fundamental:

- a) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais;
- b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais;
- c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças;
- d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática etnicorracial;
- e) Abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem;
- f) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática;
- g) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas nas temáticas da diversidade;
- h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da auto-estima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação.

ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica. É nesta fase em que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É também essa a fase que antecede, para poucos jovens, o ingresso na Educação Superior e em que muitos jovens se preparam para o mercado de trabalho.

Contudo, esse é um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33% (PNAD/IBGE 2007).

Acreditamos que a educação das relações etnicorraciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no Ensino Médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade.

Ações principais para o Ensino Médio:

- a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afro-descendentes;
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais;
- c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
- d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais;
- e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem;
- f) Distribuir e divulgar as DCN's sobre a Educação das relações etnicorraciais entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre esta temática;
- g) Incluir a temática de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM;

- h) Inserir a temática da Educação das Relações Etnicorraciais na pauta das reuniões do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, assim como manter grupo de discussão sobre a temática no Fórum Virtual dos Coordenadores do Ensino Médio;
- i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, discussão da questão racial e da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Segundo o IPEA, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior indicavam a frequência de 19,9% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros, o percentual é de apenas 7%.

As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnicorracial.

É importante que se opere a distribuição e divulgação sistematizada deste Plano entre as IES para que as mesmas, respeitando o princípio da autonomia universitária, incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a educação das relações Etnicorraciais.

Ações principais para a Educação Superior:

- a) Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;
- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro-descendentes, a este nível de ensino;
- c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicorraciais;

- d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;
- e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações ético-raciais para todos os cursos de graduação;
- f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

MODALIDADES DE ENSINO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analizando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular. Pesquisas recentes apontam, ainda, que jovens negros são maioria entre os desempregados, demandando maior atenção para a escolarização dessa população e uma formação mais adequada para sua inserção profissional.

Os resultados do Censo 2008 indicam a matrícula de 4,9 milhões na modalidade EJA, sendo 3,3 milhões no ensino fundamental e 1,6 milhões no médio. Esse número é muito inferior ao necessário para cumprimento do preceito constitucional que estabelece o ensino fundamental como obrigatório – temos 65 milhões de jovens e adultos sem os 8 anos de escolaridade.

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10639/2003, como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo.

Ações principais para a Educação de Jovens e Adultos:

- a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afro-descendente;

- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações etnicorraciais;
- c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático- pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;
- e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Etnicorracial e o combate ao racismo;
- f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo a LDB, alterada pela lei 11.741/2008, “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39).

O chamado “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SEST/SENAT, SEBRAE, entre outros), que é o conjunto de organizações das entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, têm raízes comuns e características organizacionais similares, e compõe a educação profissional e tecnológica atingindo uma parcela expressiva da população nas suas ações educacionais. Assim compreendemos que as organizações do Sistema S que atuam nessa modalidade educacional são parceiros importantes a serem incorporados nas ações de implementação das DCNs para Educação das Relações Etnicorraciais. Essa reflexão se aplica também a toda a rede privada que desenvolve a educação profissional e tecnológica..

Em 2008, a SETEC publicou o livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica”, resultado de oficinas desenvolvidas com a SECAD, com uma série de artigos sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Lei 10639/2003. Os artigos mostram o que tem sido pensado sobre a implementação da lei 10639/2003 no

âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na tentativa de facilitar os trabalhos dos gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Principais ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional:

- a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro- descendentes, a esta modalidade de ensino;
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior;
- e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;
- f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações etnicorraciais.

EDUCAÇÃO EM ÁREAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS

No Brasil estão identificadas, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, 1.305 (mil trezentas e cinco) comunidades remanescentes de quilombos localizadas nas diferentes regiões brasileiras. Fato este que justificou a criação de um Grupo Interministerial, em 2003, com a função de discutir e redefinir o artigo 68 do ADCT, considerando tanto os questionamentos postos, (*“O que se pode entender por remanescente de quilombo? O que significa ocupando suas terras? Há necessidade do efetivo exercício da terra?”*), quanto os pensamentos expressos pelas comunidades quilombolas.

Como fruto do trabalho desse Grupo Interministerial foi instituído o Decreto nº 4.887, no dia 20 de novembro de 2003, que transfere a competência de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação das áreas remanescentes de quilombos, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas vêem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

Somam-se a essas dificuldades o fato de que os(as) professores(as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. Poucas comunidades possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo.

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. Assim a implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução.

Principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos:

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;

- h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
- i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades.

Glossário de Siglas

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editoras de Livros
ACNAP	Associação cultural de Negritude e Ação Popular
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO/UFBA	Centro de Estudos Afro Orientais – Universidade Federal da Bahia
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDI	Diretoria de Educação para a Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil

FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração do Plano Nacional de ampliação da Implementação da Lei 10639/03
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituições Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONG	Organizações não Governamentais
OREALC	Oficina Regional para América Latina e Caribe, da UNESCO
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIC	Projetos Inovadores de Cursos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PPA	Plano Pluri-anual
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEMIRA	Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e para Igualdade Racial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SME	Secretarias Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

_____. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

_____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03**, Brasília, 2008. Brasília: MEC/ Secad, 2008.

_____. _____. **Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade.** Brasília: MEC/Secad, 2004.

_____. Ministério da Saúde. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília: MS, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>.

CARDOSO, M. L. de M. (Ed.). **Programa Diversidade na Universidade: avaliação final.** Brasília: MEC/Secad/Diretoria de Educação para a Diversidade/Coordenação- Geral de Diversidade, 18 mar. 2008.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. **Terceiro Prêmio Educar para a Igualdade Racial: experiências de promoção da igualdade racial-étnica no ambiente escolar,** ago. 2008. São Paulo: CEERT, 2008.

CONFERÊNCIA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE PREPARATÓRIA PARA A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE REVISÃO DE DURBAN, Brasília, 2008. **Anexo ao documento de posição brasileira.** Brasília: MEC, 2008.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolic%C3%A3o%20V%20coletiva.pdf)>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. E disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br/processo/legislativo/>>.

UNESCO. **Educação na América Latina: análise de perspectivas.** Brasília: UNESCO, OREALC, 2002. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/educamericalatina>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Carta de Cuiabá.** Cuiabá: UFMT, 2007.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

Vereadores da 18ª Legislatura

Adilson Amadeu (UNIÃO)

Alessandro Guedes (PT)

Alfredinho (PT)

André Santos (Republicanos)

Antonio Donato (PT)

Arselino Tatto (PT)

Atílio Francisco (Republicanos)

Aurélio Nomura (PSDB)

Camilo Cristófaró (AVANTE)

Celso Giannazi (PSOL)

Cris Monteiro (NOVO)

Daniel Annenberg (PSDB)

Danilo do Posto de Saúde (Podemos)

Delegado Palumbo (MDB)

Edir Sales (PSD)

Eduardo Suplicy (PT)

Elaine do Quilombo Periférico (PSOL)

Eli Corrêa (UNIÃO)

Eliseu Gabriel (PSB)

Ely Teruel (Podemos)

Erika Hilton (PSOL)

Fabio Riva (PSDB)

Faria de Sá (PP)

Felipe Becari (UNIÃO)

Fernando Holiday (NOVO)

George Hato (MDB)

Gilberto Nascimento Jr (PSC)

Gilson Barreto (PSDB)

Isac Felix (PL)

Jair Tatto (PT)

Janaína Lima (MDB)

João Jorge (PSDB)

Missionário José Olímpio (PL)

Juliana Cardoso (PT)

Luana Alves (PSOL)

Marcelo Messias (MDB)

Marlon Luz (MDB)

Milton Ferreira (Podemos)

Milton Leite (UNIÃO)

Paulo Frange (PTB)

Rinaldi Digilio (UNIÃO)

Roberto Tripoli (PV)

Rodrigo Goulart (PSD)

Rubinho Nunes (UNIÃO)

Rute Costa (PSDB)

Sandra Santana (PSDB)

Sandra Tadeu (UNIÃO)

Sansão Pereira (Republicanos)

Senival Moura (PT)

Dr. Sidney Cruz (Solidariedade)

Sílvia da Bancada Feminista (PSOL)

Sonaira Fernandes (Republicanos)

Thammy Miranda (PL)

Professor Toninho Vespoli (PSOL)

Xexéu Tripoli (PSDB)

