



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Cultura negra no Brasil na Gestão da Educação Básica brasileira

Renísia Cristina Garcia Filice¹

Universidade de Brasília

renisiacgarcia@unb.br

Introdução

No Brasil, a LDBEN nº 9.394/96, no artigo 26-A, alterado pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, trata da obrigatoriedade do estudo da História da África, Cultura africana, afro-brasileira e indígena e da educação das relações étnicorraciais, na Educação Básica. Este estudo elege uma perspectiva sócio-histórica da cultura como conflito, reflete sobre algumas das facetas da cultura negra no país e sinaliza para suas implicações na implementação dessa política educacional afirmativa, no universo das salas de aula.

Em sua maioria, a sociedade brasileira se ancora em signos que permitem identificar a existência de uma cultura negra enraizada nas relações sociais. Entretanto, devido aos diferentes e complexos formatos das práticas culturais que ora afirmam e/ou negam o enfrentamento da questão racial no país, essa relevância da cultura negra em seus díspares aspectos tem sido desconsiderada no processo de implementação e avaliação de políticas públicas. A ênfase a ser dada à categoria raça, enquanto constructo social, cultural e histórico, que se constitui e é constituída na cultura brasileira e se evidencia na definição e aceitação ou não de políticas educacionais afirmativas, permanece nublada nos estudos sobre políticas educacionais no Brasil.

Nesse sentido, a partir de uma visão dialética de avaliação de políticas públicas e da relação entre o estudo da cultura, da cultura política e da participação política da população negra no contexto das políticas educacionais, este artigo reflete sobre i) a prática do racismo como estruturante das relações sociais no Brasil; ii) os elementos da cultura negra de afirmação e negação do pertencimento étnicorracial, e, paradoxalmente, iii) as estratégias e artimanhas que embasam e ao mesmo tempo

¹Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UnB. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude/Geraju - FE/UnB. Membro da Associação de Pesquisadores/as Negros/as/ABPN. Agradeço as valiosas contribuições das professoras Maria Abádia da Silva (UnB) e Nilma Lino Gomes (UFMG).



desvelam os diferentes formatos do “mito da democracia racial” que permitem a sua reprodução.

1. Cultura e cultura negra no Brasil

Ao eleger as políticas educacionais afirmativas como objeto de reflexão, parte-se do entendimento de que sua afirmação no âmbito acadêmico emerge paralela ao processo de abertura política das décadas de 1980 e 1990, e se traduz nos questionamentos às formas de atuação do Estado brasileiro.

Após o término do regime militar o que se viu foi a emergência de movimentos sociais urbanos de negros/as, indígenas, mulheres, organizações de trabalhadores/as, grupos de direitos humanos demandando do Estado brasileiro políticas públicas para o atendimento ao seu acesso pleno à cidadania. Diferentes cidadãos e cidadãs passaram a afirmar as suas especificidades histórico-culturais, suas formas de ver e agir no mundo e, paralelamente, a questionar o discurso da igualdade estática, em uma sociedade que prima por beneficiar os já privilegiados politicamente por meio do clientelismo e do nepotismo, em sua maioria pessoas auto-declaradas brancas, heterossexuais e com considerável poder aquisitivo. Esses sujeitos históricos trouxeram à tona a temática racial, indígena, geracional, de gênero e orientação sexual, e, forjaram espaços na agenda política governamental. Movidos pela insatisfação e descontentamento latente que une, não obstante as especificidades, diferentes identidades políticas; se fizeram sujeitos atuantes com propostas que ensejaram sua inclusão política e social.

Esses novos sujeitos políticos constituem-se numa maioria ativa² impelidos por aspirações democráticas que trouxeram à baila os limites do capitalismo para superar as desigualdades raciais e sociais, bem como no âmbito teórico-filosófico, suscitaram novas perguntas ao modo de repartição econômica e dos bens culturais, questionando os padrões culturais homogeneizadores e universalizantes.

² Maioria ativa foi um termo adaptado de Guimarães (2006), se contrapõe a utilização do termo minorias, pois, entende-se que esta terminologia, histórica e politicamente não consegue abarcar as lutas viscerais que envolvem o novo formato político das associações, entidades, grupos, de negros/as, mulheres, indígenas, LGBT's (Lésbicas, Gays, Travestis, Transgêneros e Transsexuais) e outros. Cidadãos e cidadãs convictos de suas escolhas políticas constituem movimentos de contestação politicamente organizados. Com isto imputam um feixe de novas direções para as políticas públicas pensadas para o controle e compensação, e exigem outras relações, mais democráticas, e efetivamente, mais equânimes. Sobre isto ler minha tese de doutorado (Garcia, 2010)



Essas maiorias ativas organizam-se politicamente e pressionam por políticas públicas de inclusão. Políticas voltadas para a diversidade e que atendam suas demandas específicas. Tais sujeitos reivindicam direitos sociais numa sociedade complexa rumo à democracia. E, a contribuição da educação nessa questão se fez notar. O acesso à educação formal, à escrita e à instrução alavancou percepções mais acuradas do contexto social, ressignificando visões de mundo e abalou convicções interiores. Pensamentos, atitudes, atos e práticas adquirem um formato mais combativo e forjam expectativas de mudança da realidade.

Nesse movimento, a complexidade que envolve a cultura negra, seja em seu aspecto de afirmação da identidade afro-brasileira, seja consubstanciada na cultura do racismo e/ou na interseção de ambos, se fez observar. O conceito de cultura negra define-se num feixe de possibilidades alcançado a partir do signo raça, sob a influência de múltiplas visões sobre a cultura africana que se inserem no imaginário social brasileiro. Reafirmando e/ou negando, o signo raça negra se capilariza na sociabilidade brasileira e estrutura as relações sociais. Com isso, a cor da pele, os traços fisionômicos, são socialmente percebidos e “lidos” como demarcadores de status social, de oportunidade, e direcionam “escolhas”.

A cultura do racismo, uma das faces desta cultura negra plural, como prática cultural, materialização do pensamento, torna-se, nesta leitura, o concreto-pensado. E se configura no preconceito e na discriminação racial que estruturam as relações sociais. Em sua outra face, como cultura afro-brasileira, com toda a sua complexidade, a cultura negra abarca também a reafirmação de valores, crenças e visões de mundo sobre as culturas africanas, ressignificadas em território brasileiro. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira se apresenta também na reafirmação da africanidade, nos signos da negritude, e fornece o amalgama à identidade dos negros/as em diáspora.

Essas múltiplas formas de perceber a influência africana no Brasil estão imbricadas na historiografia brasileira, nas referências feitas (ou na ausência) à participação negra na consolidação da nação-Brasil (Fonseca, 2006). Referimo-nos à historiografia com todas as suas idiossincrasias. Tanto na afirmação de traços da cultura afro-brasileira (irmandades de cor, samba, religiosidade, alimentação, vestimenta),



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

quanto alimentando as teses pseudo-científicas sobre a inferioridade do/a negro/a, na teoria do branqueamento, da miscigenação e nas constantes readaptações do mito da democracia racial. Em todos esses diferentes contextos a dinâmica cultura negra está presente no universo dos sistemas de ensino.

E, se a tentativa for compreender algumas das articulações, conflitos e tensões entre as formas de poder e as demandas dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro, por ações efetivas para a consolidação do Estado democrático e de direito, a cultura negra exige ser acionada.

Essa abordagem remete a outra, ainda com discussões frágeis no Brasil, o estudo da cultura política. Para tentar compreender como se dá o distanciamento do cidadão em relação ao Estado democrático e de direito, na interconexão com as políticas educacionais afirmativas imputa-se refletir sobre o estudo da cultura brasileira em seu recorte racial, fundamental para pensar a desigualdade social no país. As diversas maneiras de lidar com os signos da negritude influenciam as formas de abordar a participação negra na historiografia e de perceber as ações do coletivo negro ao longo dos anos interferindo na implementação de políticas educacionais antirracistas. Ou seja, estudos sobre políticas afirmativas e gestão da educação com recorte racial e econômico ordenam considerar seus condicionantes histórico-culturais e políticos.

Ao refletir sobre as políticas educacionais inseridas num contexto mais amplo, busca-se alertar sobre a estreita vinculação entre as abordagens teóricas e as possibilidades de explicação da relação entre Estado e a luta antirracista, por meio do estudo da cultura negra, instituinte e constituída na sociabilidade brasileira, expressas nas falas e materializadas nos sistemas de ensino.

Nesta análise, o método do materialismo histórico e dialético marxiano serve como instrumental para definir alguns eixos da abordagem qualitativa, necessários para avaliar uma política pública voltada para uma demanda específica, atender os direitos da população negra com vistas a consolidação de relações mais equânimes.

2. Contribuições para uma perspectiva dialética de avaliação da cultura no universo das políticas educacionais



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

Por entender que os modelos de política não são independentes da política cultural e dos valores, ao adentrar nesta seara - direitos das populações negras; é preciso estar atento que o processo pelo qual se define e se implementa uma política pública não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação (Azevedo, 2004). Assim, considera-se a cultura do racismo como parte indissociável da nossa sociabilidade e também parte estruturante de nossa sociedade capitalista excludente.

Nesse contexto, a cultura se apresenta como processo de construção e desconstrução de valores. Aciona visões de mundo e convicções interiores que se constituem e são instituídas individual e coletivamente. A cultura como produção e produto dinâmico impregnada em/na relação entre os sujeitos históricos, invoca elementos do passado, mas dialoga, aceita e recusa símbolos do presente. Assim, o conceito de cultura é dialético, pois, contraditório, paradoxal, histórico e se insere no campo conflituoso dos jogos-de-força em que há compartilhamento, solidariedade, laços de compadrio, identidades forjadas, mas também identidades sufocadas, negadas; se insere, pois, no campo da disputa entre hierarquias raciais, econômicas e sociais (Garcia, 2010).

A cultura atua na intersecção entre forças raciais, econômicas e sociais forja-se num campo conflituoso, uma ambiência de embate entre a exploração, a tentativa de massificação de valores e condutas, como supostas formas de “modos de vida totais” (Thompson, 1979, p. 26), e a variabilidade de práticas resistentes à exploração econômica, e, da mesma forma, à dominação histórico-cultural.

As visões de mundo e as convicções interiores dos sujeitos estão situadas nas continuidades e descontinuidades históricas e também formatam o conceito de cultura política, apresentando-se como uma possibilidade de verificar o movimento dialético que envolve as formulações simbólicas e teóricas consubstanciada na experiência social vivenciada pelos cidadãos comuns, negros/as e brancos/as. Como desdobramento se evidencia diferentes maneiras de avaliar o peso dessas apropriações no cotidiano escolar, assim como sua relação com a guinada alçada pelas políticas de ação afirmativa nas últimas décadas.



O estudo de diferentes faces da cultura negra no país, sem perder de vista uma perspectiva processual de avaliação de políticas públicas que extrapole os resultados³, possibilita verificar em que medida essas políticas se apresentam como conquistas do movimento negro e não só como ação do Estado brasileiro, na acomodação dos conflitos e tensões. Nessa vertente, se aceita, no máximo, as políticas do Estado como respostas às pressões sociais.

2.1 Política Pública: um campo em tensão.

Para BONETI (1998), política pública é a ação do Estado que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja ela econômica ou social, consolidam como sendo o “Estado em ação” (Muller apud Azevedo, 2004).

Afirma:

Entendemos como políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade (Boneti, 1998, p.21).

Nessa definição, o Estado brasileiro atua como mediador das decisões oriundas da correlação de força entre a esfera pública e os agentes do poder. Os agentes do poder não estão circunscritos apenas às classes sociais, são constituídos pela ordem de interesse específico, representados por organizações populares e movimentos sociais com diferentes demandas sociais⁴.

³ Dentre outras conquistas, referimo-nos à criação da SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; à criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ SECADI; a política de cotas nas universidades públicas etc. ações vistas como resultado das tensões desencadeadas pelo coletivo negro ao longo dos anos.

⁴ Para Boneti (1998), na atualidade, a luta de classe é intermediada por agentes coletivos e também por agentes individuais motivados por interesses específicos. São interesses particulares, instituindo-se, por vezes, em grupos opostos no âmbito da diversidade, mas que, politicamente, imputam diferentes movimentações do Estado para atendê-los e/ou “acalmá-los”.



Se, a realidade social brasileira dos anos 1970/80 tinha o Estado como mediador, da década de 1990 em diante, a luta se trava entre grupos, entidades e/ou classes motivada por interesses específicos, coletivos e até individuais. O Estado passa a assumir uma postura mais efetiva de mediador de conflitos sociais.

Esta forma de ver o papel do Estado no âmbito das políticas públicas tem relação com as novas visões neo-institucionalistas apontadas por Muller e Surel (1998). Para eles, nessa configuração, as instituições ora são fatores de ordem, mas aí a política se reduz ao caráter da competição; ora a política é vista como interpretação do mundo, em torno das rotinas, das convenções, estratégias, formas de organização e tecnologias. Assim a atividade política é construída. Com essa visão, esses autores entendem que essas regras são também crenças, paradigmas, códigos, culturas e saberes, em constante contradição e redefinição dos próprios papéis e rotinas.

Para MULLER E SUREL (1998):

para a análise de políticas públicas, o Estado não existe realmente enquanto entidade global suscetível de um tratamento específico. Apenas a sua ação é o objeto de atenção do pesquisador e compreendemos nesta condição que um dos aportes da análise de políticas seja evidenciar os múltiplos contatos que estabelece o Estado com o seu entorno (p.5).

Nessa perspectiva, a relação do sistema político com a sociedade passa a ser considerada, mas ambas, sociedade e Estado, mantém a sua autonomia, embora sejam vistos como interdependentes na ação pública, ou ação coletiva. Desta feita, a reconfiguração do Estado repercutiu diretamente na organização política e social da sociedade e isto desencadeou uma nova conceituação de política pública. A referência aos direitos do homem e do cidadão que o Estado brasileiro diz proteger passa a ser o foco da tensão sobre o que se entende como o papel do Estado, na proteção do cidadão e na concretização do princípio da igualdade.

As discussões sobre políticas públicas e as demandas dos movimentos sociais envolve as representações sociais que orientam esses movimentos e integra o seu universo cultural e simbólico, e não se deve descurar do sistema de significações que lhe é próprio (Azevedo, 2004). Nessa vertente, a política no pós-1980 se configura na



conexão entre Estado, organizações populares governamentais, não governamentais e os movimentos sociais.

Desse modo, uma avaliação de políticas públicas que se baseia numa dada visão neoliberal do Estado e se prende à melhoria da eficiência e eficácia do Estado, considera a análise de políticas públicas como uma técnica racional e instrumental de aferição neutra. Nessa vertente com tendência neoliberal considera-se a possibilidade de se discutir metodologias de avaliação apenas do ponto de vista dos modelos, tipos, formas, técnicas e procedimentos avaliativos (Boschetti, 2006). Diferentemente, ao assumirmos uma perspectiva baseada numa visão dialética do processo, pressupõe-se que a toda política pública subjaz uma visão de mundo, de Estado e os resultados a alcançar demonstram de que modo os fins se relacionam com os meios.

Assim, a implementação e avaliação de políticas não é um processo separado e neutro, ao contrário. Existem lutas para definir que demandas sociais são consideradas de interesse relevante para o apoio do Estado, com vistas a atender e dinamizar o processo produtivo, numa complexidade de formas socioeconômicas com disputas raciais e de gênero. Em síntese, a avaliação de política busca avaliar os resultados partindo de uma perspectiva de totalidade (Arretche, 1996).

Por suas características amplas, entende-se que a avaliação de política torna-se a alternativa mais vasta para o estudo de políticas educacionais antirracistas, pois permite atentar para o peso da cultura no processo. E, considera com mais profundidade os jogos de tensão que envolve os formuladores e implementadores das políticas, no contraponto às demandas da sociedade e de qual grupo representativo se fala.

Quando diferentes campos de força não são considerados, por meio de várias estratégias, o Estado, os políticos e as políticas, aparecem sob apropriações reducionistas, como bons/as para o povo ou como forma de proteção social (Faleiros, 1991) a determinados segmentos sociais, os “grupos vulneráveis”.

Para além dessa visão, dialeticamente, torna-se possível avaliar as “formas de proteção” como parte de uma luta social de segmentos excluídos da sociedade pelo reconhecimento à sua cultura, suas visões e convicções de mundo que se configuram em diferentes políticas de identidades. É no universo dessa correlação de força em que se



estruturam as políticas públicas que também se orientou esse estudo sobre as políticas educacionais afirmativas, o âmbito da Educação Básica.

2.2 Considerações sobre a pesquisa de campo - a implementação do art. 26-A

Com um aporte interpretativo baseado no método dialético, a pesquisa priorizou o período compreendido entre os anos de 2003 a 2009. Foram feitas consultas nacionais e localizadas, no âmbito das cinco grandes regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, na busca de revelar possíveis intersecções entre políticas públicas federais, distritais, estaduais e municipais e o encaminhamento da política nos sistemas de ensino. A amostra contou com trinta e nove questionários aplicados em eventos voltados para a avaliação e proposição de políticas educacionais afirmativas, ocorridos em Brasília, e o lote de cento e trinta e três questionários sobre a implementação do artigo 26-A coletados pelo Núcleo de Estudos Negros/NEN, de Santa Catarina, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais/Undime, perfazendo um total de cento e setenta e dois questionários.

Na amostra, o perfil dos gestores é variado. São gestores da educação, de órgãos federais como a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), de entidades como a Undime, o NEN, e coordenadores de Fóruns Estaduais e Municipais de Diversidade e Educação das Relações Étnicorraciais, coordenadores de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) de Universidades Federais e Estaduais, técnicos em educação, professores/as, ativistas, militantes e representantes da sociedade civil organizada. No conjunto essa diversidade de sujeitos se singulariza no envolvimento com a implementação do artigo 26-A, daí, terem sido intitulados na tese, gestores em educação antirracista e/ou gestores da lei 10.639/art. 26-A.

Na tentativa de captar a percepção desses sujeitos sobre as desigualdades raciais e as faces da cultura do racismo institucionalizada, foram feitas as seguintes perguntas:

1. Você tem conhecimento da alteração do Artigo 26-A? E sobre o conteúdo alterado?
--

2. Como está a implementação da lei 10639/03 em seu município/Estado?



- | |
|--|
| 3. Sua secretaria tem realizado atividades de formação continuada para os professores sobre história da África, cultura africana e afro-brasileira e o ensino das relações étnicorraciais? Quais as principais dificuldades sinalizadas nesse sentido? |
| 4. O município tem disponibilizado material didático para as escolas atuarem com a educação das relações étnicorraciais? |
| 5. Como você compreende as relações raciais no Brasil? |
| 6. Quais os principais fatores da desigualdade social no país? |

A variedade de respostas revelou diferentes formas de entendimento sobre o que seja a implementação da lei. Em resumo nota-se a fragmentação da política e que a implementação qualificada, com cursos de formação de professores e materiais em quantidade e qualidade adequados, não está centrada em regiões como Sudeste e Sul, mas se diferenciam entre os municípios. Devido à grande diversidade de percepções da discussão racial e as formas díspares de cumprimento da determinação legal, o estudo revelou num mesmo Estado, gestores com análises amadurecidas sobre a desigualdade racial e outros, completamente refratários à discussão. No decorrer das análises constatou-se ainda que a política segue de forma personalista e individualista, estando sob a responsabilidade deste ou daquele gestor da lei 10.639/art.26-A, popularmente conhecidos nos meios de ensino como “equipe”.

A multiplicidade de falas e situações imputou a necessidade de tornar a explicação mais organizada. Assim, três categorizações sobre o perfil dos gestores se fizeram necessárias: **gestores ausentes/alheios**, **gestores sensíveis** e **gestores proativos**. Essas tipologias certamente não conseguem expressar a riqueza de possibilidades que cada situação carrega. Dentre os gestores da lei apesar das divergentes posturas, uma parte expressiva considera que o problema no Brasil é econômico, e não percebe a necessidade de transformação das relações sociais além de desconsiderar qualquer referência séria à desigualdade racial, comportam-se como **gestores ausentes/alheios**. Outros, mesmo ocupando cargos com alguma forma de poder político (direção, coordenação etc.) formalmente, pouco se envolvem com a busca pela igualdade racial. A menos que acionados por alguém da escola mais afeito à discussão racial, aí desenvolvem uma ação ou outra, mas sem a continuidade necessária,



daí terem sido considerados **gestores sensíveis**. Diferentemente do gestor alheio, o gestor sensível não é refratário à discussão racial.

Na amostra avaliada, notou-se ainda a categoria dos **gestores proativos**, profissionais mais afeitos e envolvidos com a temática racial que buscam manter viva a luta racial, focam no respeito à diversidade e assumem a educação das relações etnicorraciais como eixo, além de criar estratégias para superar as dificuldades econômicas.

3. Interfaces entre políticas educacionais e a invisibilidade racial no cotidiano escolar

O conjunto de situações socialmente construídas, brevemente relatado⁵, remete à categoria raça e impõem o estudo da cultura negra com seus avanços, continuidades, rupturas e ressignificações. Embora negada, a cultura negra em sua forma mais enfronhada na cotidianidade, a cultura do racismo, se revelou na recorrente referência à desigualdade econômica para explicar as mazelas que atingem sobremaneira a população negra.

A crítica marxista subsidia pensar nas artimanhas do poder na estruturação desta invisibilidade. Referimo-nos às restrições impostas às lutas sociais no contexto das políticas educacionais numa visão neoliberal de Estado e que, de certa forma, contribuiu para nublar a percepção sobre as desigualdades raciais, de gênero e geracionais.

Segundo APPLE(2007):

Um dos principais efeitos da combinação mercantilização e Estado forte é ‘afastar as políticas educacionais do debate público’. Isto é, a escolha é deixada por conta dos pais individuais e a ‘mão invisível das conseqüências involuntárias fará o resto’. Nesse processo, a própria idéia de educação como sendo parte de uma esfera pública no qual seus meios e fins são publicamente debatidos fica atrofiada (p. 186).

⁵ No livro “Raça e Classe na Gestão da Educação Básica. A importância da cultura para a implementação de políticas públicas” (GARCIA, 2011) as falas dos gestores são exaustivamente detalhadas no intuito de mostrar como as categorias descritas foram se delineando. Os relatos evidenciam também práticas equivocadas de entendimento sobre o que seja “educar para a igualdade racial”.



Entende-se que ao minimizar os jogos de força e o potencial desagregador da lógica capitalista que as organizações, entidades de classe e movimentos sociais trazem latente, tratando-os como questão menor ou como divisionistas da democracia racial no país, consolida-se uma das estratégias mais ardilosas de fragmentar e desmerecer o potencial dessas ações coletivas para desarticular os projetos pensados para a manutenção do *status quo*.

Esta forma de tratar a coisa pública, fora do âmbito do debate democrático e da transparência, extrapola o âmbito do Estado e permite constatar que há uma lógica que perpassa o discurso e atinge os sistemas educacionais. Esses passam a incorporar as regras do mercado em seu funcionamento. Nesse sentido, ao adotarem a opção liberal, apostam na maior desregulamentação do sistema educacional, na menor intervenção dos poderes públicos, no incremento da informação e na “permissão” de que sejam as famílias, mediante sua escolha, que planejem a oferta educativa (Marchesi & Martín, 2003). Com isso as temáticas da diversidade são trabalhadas numa perspectiva fluida, por vezes de forma despolitizada e a - histórica, sem referência às lutas interinas e aos sujeitos históricos individuais e coletivos que as demandaram.

Ao repassar a responsabilidade para a escola e os pais, e fomentar uma consciência individualizada das lutas sociais, o Estado não enfrenta as diferentes formas de desigualdade e ainda se exime da responsabilidade de ofertar uma escola pública, gratuita e de qualidade. Com isso, não investe na educação e ainda aparece como o propiciador de espaços instrucionais “democráticos”, voltados para a construção da cidadania.

Em face dessa estratégia, por vezes, a avaliação das dificuldades de consolidação das políticas afirmativas se restringe à análise da natureza da prestação de serviços públicos, da administração dos recursos públicos, da corrupção e foca na cultura política, nos traços arraigados da herança colonial patrimonialista. Nessa vertente, é de praxe estudos que identificam a persistência do nepotismo, do favoritismo e do clientelismo sob diferentes formatos, e que tem sido reforçada por meio do populismo (Martins, 2007). Não obstante a veracidade dessas afirmações há outras questões em



jogo, como a cultura do racismo e o sexismo que se oculta sob a constante formulação de políticas universalistas.

Á guisa de conclusão...

Em face do exposto, constata-se que os costumes, valores e convicções interiores são elementos importantes para o estudo da cultura e da cultura política, podendo sinalizar como, mesmo não encontrando ressonância nas ambiências de poder, os signos da cultura africana permanecem dando sentido à vida das pessoas comuns, estruturando as relações raciais e sociais.

Para compreender a dinamicidade dessas relações e como o pensamento hegemônico pode ser desmascarado, faz-se necessário investir em políticas educacionais que sinalizem para a libertação das consciências. E dada a resistência a uma questão tão complexa como a racial, a escola torna-se uma das instituições de maior importância na reprodução das relações hegemônicas de poder e de propagação da cultura do racismo.

O foco nas políticas educacionais baseia-se na constatação de que a escola deve tornar-se “O” local privilegiado de transformação não só das relações de dominação, mas da ampliação da consciência racial por parte de todos/as.

A implementação do Art. 26-A da LDBEN vem atender esta demanda. A relação intrínseca entre a negação das origens africanas e a prática costumeira do racismo imputa investir na formação de professores/as, na produção de materiais pedagógicos adequados, nas parcerias e articulações com diferentes órgãos governamentais, instituições privadas, organismos internacionais, organizações não-governamentais e exige um constante monitoramento de entidades negras e vinculadas aos direitos humanos. E, mais ainda, ordena considerar na avaliação da implementação de políticas educacionais antirracistas o enfoque histórico-cultural, numa perspectiva dialética que aponte para a transformação da sociedade.



Referências Bibliográficas

- ARRETCHE, M. T.(1998).Tendências no Estudo sobre Avaliação. In: RICO (org). *Avaliação de Políticas Sociais. Uma questão em Debate*. São Paulo: Cortez, pp. 26-37.
- AZEVEDO, J. M. L.de (2004). *A educação como política pública*. 3ª ed. Capinas/SP: Autores Associados.
- BONETI, L. W. (1998) Estado e exclusão social hoje. In: Zarth, P. A. et. al. *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí. Ed. UNIJUÍ.
- BOSCHETTI, I. (2006). *Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais*. Brasília. Mimeo. (texto preparado para a disciplina Análise de Políticas Sociais. Programa de pós-graduação em Política Social. SER- UnB).
- BRASIL. Ministério da Justiça (2001). III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. *Relatório do Comitê Nacional*. Brasília/DF.
- COHN, G.(2006).Civilização, cidadania e civismo In: BORON, A. A. *Filosofia Política Contemporânea. Controvérsias sobre civilização, império e cidadania*. São Paulo: CLACSO Livros.
- FALEIROS, V.P.(1991). *O que é política social*. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos, 168).
- IASI, M. L.(2007). *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo, Expressão Popular.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (2003).*Qualidade do ensino em tempos de mudança*. SP: ARTMED.
- MARX, K.(1991). *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé. pp.11-46.
- MARTINS, L.(1997). *Reforma da Administração Pública e cultura política no Brasil: uma visão geral*. Brasília: ENAP. (Caderno ENAP, nº 8).
- MULLER, P. & SUREL, Y.(1998). Teorias da ação pública: novas abordagens. In: _____ *L' Analyses des Politiques Publiques*. Paris: Ed. Montchrestien. (Tradução



livre por Elcylene Leocádio, mestranda, e revisão de Ivanete Boschetti, programa de pós-graduação em Política Social, da Universidade de Brasília).

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, J. (2006). 25 anos 1980-2005. *Movimento Negro no Brasil*. Brasília: Edição Fundação Cultural Palmares.

GARCIA, R. C. (2008) Identidade Fragmentada: um estudo sobre o negro na história da educação brasileira. 1993-2005. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep/MEC, 2008.

_____ (2010). *Raça e Classe na Gestão da Educação Básica brasileira*. Tese de doutorado. Defesa 25 de março de 2010. Orientadora: Dra. Maria Abádia da Silva. Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília (mimeo).

_____ (2011). *Raça e Classe na Gestão da Educação Básica brasileira. A importância da Cultura na implementação de Políticas Públicas*. Campina/SP: Autores Associados; Brasília/DF: Liber Livros, 2011. (no prelo)

SADER, E. & GENTILLI, P. (1996). *Pós-neoliberalismo e educação: práticas sociais e o Estado Democrático*. SP: Paz e Terra.

GOMES, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília. (Coleção Educação Para Todos).

_____. (2003). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. mimeo.

GUIMARÃES, J. (2006). Marxismo e democracia: m novo campo analítico-normativo para o século XXI. In: BORON, A.A.(org.) *Filosofia política contemporânea: controvérsias sobre a civilização*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO; São Paulo. Universidade de São Paulo/USP. pp. 221-238.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

MOEHLECKE, S.(2002). Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.117. pp. 197-217.

ROLNIK, R. (1997). *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. São Paulo, Nobel/Fapesp.