



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**RACISMO INSTITUCIONAL: desafios e perspectivas na implementação
de políticas públicas antirracistas na Faetec.**

LILIAN DO CARMO DE OLIVEIRA CUNHA

Sob orientação do Professor Doutor
Luiz Fernandes de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação.

Seropédica/Nova Iguaçu (RJ)
Março de 2017

305.8

C972r

T

Cunha, Lillian do Carmo de Oliveira, 1988-

RACISMO INSTITUCIONAL: desafios e perspectivas na implementação de políticas públicas na Faetec / Lillian do Carmo de Oliveira Cunha. - 2017.

111 f. ; il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 98-101.

1. Racismo. 2. Discriminação na educação. 3. Relações raciais. 4. Antirracismo. I. Oliveira, Luiz Fernandes de, 1968-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

LILIAN DO CARMO DE OLIVEIRA CUNHA

**“RACISMO INSTITUCIONAL: desafios e perspectivas na
implementação de políticas públicas antirracistas na
Faetec”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 09/03/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA - UFRRJ - Orientador

Prof(a). Dr(a). JOSELINA DA SILVA - UFRRJ

Prof(a). Dr(a). ROSANA RODRIGUES HERINGER - UFRJ

Seropédica (RJ)
Março/2017

Dedico este trabalho ao meu filho Ben, que mesmo ainda estando em meu ventre, é a minha fonte de energia para seguir acreditando em “um amanhã” melhor.

Agradecimentos

Registrar a minha gratidão neste espaço que me cabe é poder reconhecer que se hoje concluo uma dissertação de mestrado, foi porque muitas pessoas estiveram ao meu lado, me incentivando, me fortalecendo, não só nesses dois anos que compreendem a pós-graduação, mas em toda a minha “pequena grande” trajetória de vida. Parafraseando a música da banda Cidade Negra: “você não sabe o quanto caminhei pra chegar até aqui...” E finalizando mais esta estrada da minha caminhada, procuro corresponder, agradecendo, pelo menos um pouco do carinho e atenção a mim dispensada.

Agradeço em primeiro lugar a esta força maior que me rege, que me enche fé: Deus, Zambi na Umbanda. Agradeço a Pai Oxalá, seu mensageiro, tradução de equilíbrio. Agradeço aos donos do meu ori, Oxum e Oxóssi, energia vital que me abençoa, me protege e me guia. Agradeço a todos os guias espirituais: os exus, abridores dos meus caminhos; os caboclos e pretos velhos, protetores, conselheiros; os eres, alegria e perseverança.

Agradeço aos meus pais e a minha irmã... Ah, os meus pais... Todas as páginas escritas não seriam suficientes para descrever o quanto sou grata, pela vida que me deram, por todos os sacrifícios, por todo amor, preocupação, por cada dia que dedicaram e dedicam a mim. “Mal sabem eles” que não são eles que devem se orgulhar de mim e sim eu que tenho que me orgulhar deles, por serem exatamente como eles são e fazerem de mim o que sou. Igualmente a minha irmã, que por muitas vezes foi meu espelho, minha inspiração. Nós somos “madeira que não dá cupim”, carne e unha, Ubuntu... “Eu sou porque nós somos”!!! A eles: “todo amor que houver nessa vida”.

Agradeço ao meu companheiro, presente de vida, Alexandre, que não há outra palavra que nos defina melhor do que parceria... Ele, que fez não sei quantas vezes o trajeto de carro comigo até Seropédica e Nova Iguaçu até que eu me sentisse segura de ir dirigindo sozinha, embora essa segurança nunca tenha chegado sem a sua companhia. Ele, que não dormia até que eu desligasse o computador ou fechasse o livro e deitasse ao seu lado; que mergulhou em conceitos acadêmicos junto a mim, leu meus textos para entender um pouco mais esse meu mundo; que chamava a minha atenção quando sabia que tinha que estudar, mas não me concentrava, e no momento seguinte propunha “ir ali” arejar um pouco a cabeça. Ele, que me embalando no seu abraço, olhava nos meus olhos e conseguia dizer sem palavras que eu não devia desistir, que “eu ia chegar lá”, e que todo o cansaço valeria a pena.

Agradeço as minhas Ialorixás, Mãe Ana e Mãe Paulinha e a toda a cúpula espiritual do Grupo Espírita Obreiros de Oxalá, por cuidarem do meu equilíbrio espiritual e emocional, e a todos os meus “irmãos de fé”, familiares e amigos que, direta ou indiretamente, me apoiaram e torceram para que eu concluísse mais esta etapa com êxito.

Agradeço aos meus companheiros de setor, a Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica - DDE, que a cada sinal de cansaço ou desânimo, sempre tinham uma palavra de carinho e incentivo, e a cada conquista desencadeada pelo mestrado, fosse a publicação de um artigo ou participação em evento, vibravam comigo. Em especial, agradeço as minhas coordenadoras pedagógica e técnica, Márcia Farinazo e Rogéria Almeida, pelo apoio, compreensão e por todas as vezes que me liberaram de um dia de trabalho para assistir aula ou porque precisava concluir algum trabalho.

Agradeço a duas pessoas especiais que, no momento em que eu achava que “O MESTRADO” não era pra mim, me aconselharam, encorajaram e me disseram que era possível, mostrando em mim uma capacidade que eu não acreditava ter. Meus queridos colegas de setor, Rosane Farias e Walter Aló. Rosane foi quem me convenceu de que o mestrado não era “um bicho de sete cabeças”, me orientou na busca por linhas de pesquisa, compartilhou material e com certeza foi quem fez com que eu me inscrevesse nos processos seletivos. O professor Walter Aló, que hoje não está mais no setor que trabalho, foi quem me disse sobre uma linha de pesquisa sobre relações étnico-raciais na educação da Universidade Rural e que inclusive um amigo seu, que havia sido professor da Faetec, era um dos professores pesquisadores desta temática, fazendo o “meio de campo” entre mim e o professor Luiz Fernandes. Posso dizer que eles são os “responsáveis” pelo meu ingresso em uma universidade pública, uma vez que eu afirmava que jamais conseguiria estar lá.

Agradeço a minha querida turma, 2015.1, pessoas que levarei sempre em meu coração, por todos os momentos que compartilhamos. Desta turma, ganhei mais que colegas de mestrado, ganhei grandes amigos que hoje fazem parte da minha vida, pois mais do que nossa rotina acadêmica, compartilhamos agora nosso “dia-a-dia”. Nossa amizade foi e é fonte de esperança, fé, otimismo e força. Ao lado deles essa jornada se tornou mais leve e alegre: Aline, Cíntia Marujo, Cecília, Clara, Janine, Noeli, Priscilla, Roma e Tarciso.

Agradeço aos meus companheiros de orientação, que hoje também tenho o prazer de poder chamar de amigos: Jefferson, Júlio e Kelly. Suas experiências e companheirismo foram ímpar no meu crescimento intelectual e pessoal. Claro que também não posso deixar de fora o

GPMC – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas, que além de se constituir hoje em uma “grande família”, cada um e sua singularidade me inspira, me encorajam na luta, dando o fôlego para não esmorecer.

Agradeço, de forma especial, ao me orientador, hoje, um querido amigo, professor Luiz Fernandes de Oliveira. Ele descortinou “meu eu crítico, questionador, militante”. Acreditou “naquela menina” que nem sabia muito bem o que estava “fazendo ali”, mas queria estar. O Luiz (como ele gosta que nos refiramos a ele) me mostrou o que eu “fazia ali” e que poderia fazer, ser e estar mais e mais. Ele abriu não só “as portas” da sua sala de aula e do seu grupo de orientandos, mas as de sua casa, de sua família, me dando o grande prazer de conhecer a sua companheira de vida, professora Mônica Lins, que hoje tenho além de um carinho imenso, uma admiração inenarrável, pois por meio de suas palavras, me ensina e me inspira. Luiz guiou os meus passos, como um pai faz com seus filhos, o que faz com que agora eu me sinta um pouco mais fortalecida para “caminhar com minhas próprias pernas”.

Agradeço aos professores companheiros desta pesquisa, que cederam um pouco do seu tempo, experiência e conhecimento a fim de colaborar com o registro desta trajetória, que também faz parte da trajetória de suas vidas.

Agradeço as queridas professoras Joselina da Silva e Rosana Heringuer, por me dar a honra de tê-las em minha banca e poder agregar a minha história acadêmica e a minha pesquisa toda sua sabedoria.

*“A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos,
já não posso deixar de ver:
a verdade me tocou,
com sua lâmina de amor,
o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi”.*

(Thiago de Mello)

Resumo

CUNHA, Lilian C. O. **Racismo Institucional: desafios e perspectivas na implementação de políticas públicas antirracistas na Faetec.** 111 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar – PPGEDUC - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2017.

O presente trabalho propõe a discussão da implementação de políticas públicas antirracistas como forma de enfrentamento ao racismo institucional presente nas instituições escolares, tendo em vista que o racismo institucional refere-se à manifestação do racismo nas estruturas de organização da sociedade. Neste sentido, a questão central que orienta esta pesquisa é: considerando a existência de um sistema social que institucionalizou o racismo influenciando diretamente as práticas pedagógicas e relações raciais nas instituições educacionais; e as políticas públicas, especificamente as que objetivam corrigir estas desigualdades raciais no tocante a educação escolar, quais os obstáculos enfrentados pelos docentes para que estes dispositivos legais antirracistas se traduzam em propostas concretas de ação? Assim, o objetivo principal desta investigação é compreender de que modo a trajetória da implementação das políticas antirracistas na Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec é representada e quais os desafios são inerentes a esta. Para dialogar com as questões aqui colocadas, o trabalho se apoiará teoricamente na perspectiva histórica do racismo no Brasil, nas concepções de racismo e racismo institucional e nos reflexos destes no contexto escolar. Discutirá também os conceitos de antirracismo e ação afirmativa. Estas abordagens terão como aporte as pesquisas de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), Carlos Hasenbalg (2005), George Reid Andrews (1998) e Valter Roberto Silvério (2002), bem como documentos oficiais do Ministério da Educação que discutem a temática abordada.

Palavras-chave: racismo institucional; políticas antirracistas; relações raciais; educação.

Abstract

CUNHA, Lilian C. O. **Institucional racismo: challenges and perspectives to build public policies anti-racist in the Faetec.** 111 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar – PPGEDUC - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2017.

This paper establish a discussion of the implementation of antiracist public policies as well as fight against institutional racism present in school institutions, have in mind that institutional racism refers to the manifestation of racism in the organizational structures of society. The principal issue of this research is: considering the existence of a social system that institutionalized racism by directly influencing pedagogical practices and racial relations in educational institutions; and public policies, specifically those aimed at correcting these racial inequalities in relation to school education, what obstacles are faced by teachers so that these legal anti-racist devices translate into concrete proposals for action? Thus, the aim of this research is understand how was builded the antiracist policies in the *Fundação de Apoio à Escola Técnica* (FAETEC) [Foundation of Support in the Technical School] as well as what were obstacles faced by this implementation in this educational institution. In order to fulfil the major issue, the theoretical support will establish a dialogy with a historical perspective of racism in Brazil, reckon the conceptions of racism and institutional racism as well. Besides recognize how this conceptions reflect in the school context. These approaches will be supported by relevant research as Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), Carlos Hasenbalg (2005), George Reid Andrews (1998) e Valter Roberto Silvério (2002), as well as official documents of the Ministry of Education that discuss an issue addressed.

Keywords: institutional racism; anti-racists policies; race relations; education

Sumário

Introdução	11
O ponto de partida e a proposta da pesquisa	15
Se o caminho é meu, deixa eu caminhar	21
Diálogos referenciais	23
Descrição da Pesquisa	25
Capítulo I – De onde vem o racismo? (E para onde ele vai?)	26
Perspectivas históricas do racismo no Brasil.....	27
Raça e Racismo: algumas definições importantes.....	32
Um novo olhar para as relações raciais: a estrutura ideológica do racismo	35
Entendendo o racismo institucional.....	40
Capítulo II – Antirracismo, Políticas Públicas e Educação	43
Políticas públicas e antirracismo: conceitos sobre ação afirmativa no Brasil	45
Legislação de promoção da igualdade racial e educação	50
Capítulo III – A FAETEC e os companheiros da pesquisa	52
Antecedentes históricos da Fundação.....	53
Estrutura Organizacional da Faetec	56
Identificando os companheiros da pesquisa	58
Capítulo IV – Perspectivas da implementação de políticas públicas antirracistas na FAETEC	64
O antirracismo enquanto prática pedagógica.....	68
A Lei 10.639/03 e a legitimação da luta antirracista	70
O Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas - NEERA	77
Desafios na implementação de políticas públicas antirracistas	86
Racismo institucional e antirracismo: algumas conclusões	90
Referências	97
Anexos	102

Introdução

*Eu peço licença pra chegar, pra chegar peço licença.
Saravá quem é de sarava e a bença que é de abença.
Noriel Vilela*

Peço licença, dos mais velhos aos mais novos, para contar por que e para que escrevo esta pesquisa. Saúdo, dos mais velhos aos mais novos, que se propõe a este trabalho. Peço a benção, dos mais velhos aos mais novos, nesta partida em direção aonde pretendo chegar. Se é que quero chegar a algum lugar, pois meu fascínio é a constante busca...

Eu nunca tive certeza do que preencher nos formulários que tinham o campo “cor”. Branca eu sabia que não era, mas ao olhar para a minha pele, ela não era preta e também não era parda. Como é ser pardo? Pardo não é cor de papel? Eu sou morena “oras”! Mas esta opção não aparecia nos formulários. E aí me restava ficar com “o meio termo”: a opção parda. Também me recordo que quando meus pais iam me matricular ou renovar matrícula na escola, havia um campo destinado ao preenchimento da religião. Lembro que eles sempre preenchiam que eram católicos, mas não frequentavam a Igreja Católica e nem seguiam os preceitos desta religião, embora eu e minha irmã tenhamos sido batizadas e feito primeira comunhão nela. Na adolescência, entendi que meus pais eram “macumbeiros”¹, mas era muito agressivo aos ouvidos dos outros dizer isso e por isso sempre se diziam católicos e talvez também por isso colocaram a mim e a minha irmã para seguir os preceitos desta ordem religiosa. Depois da minha primeira comunhão eu não mais frequentei a igreja, a não ser para batizados e casamentos de familiares. O local que eu frequentava semanalmente era o terreiro de Umbanda, local este que frequentei desde o ventre. Mas eu não era macumbeira, tinha vergonha disso, então comecei a dizer que era espírita², pois parecia mais leve para a minha boca e para os ouvidos dos outros. Muitas vezes eu dizia para meus amigos que iria a uma festa ou na casa de algum parente, para não dizer que iria ao terreiro. E assim os anos foram passando, mascarando a religião que até então era só a dos meus pais, mas era o pé no chão e a batida do atabaque e das palmas que faziam vibrar meu coração.

Em 2011, após concluir a graduação em Pedagogia na Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (Unigranrio), fui chamada no concurso da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC – para o cargo de Supervisora Educacional. Na ocasião, escolhi

¹ Originalmente o termo designa a pessoa que toca um instrumento musical chamado macumba, mas foi popularmente conceituado, de forma pejorativa, como as pessoas que cultuam religiões de matriz africana.

² Aquele que acredita e segue os ensinamentos do espiritismo.

como lotação a Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica, responsável por gerir as unidades de ensino de educação básica e educação profissional técnica de nível médio. Entre as demais atribuições, comecei a acompanhar os projetos institucionais³ que as unidades desenvolviam. Em meio a estes, despertei interesse pessoal pelos projetos que trabalhavam as relações étnico-raciais⁴ na escola. Foi então que conheci a professora Helena Theodoro, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB - da FAETEC desta época. Ela me convidou para ser colaboradora do núcleo e participar da formação que aconteceria naquele ano do projeto *A Cor da Cultura*⁵. A semana de formação do projeto, ministrado pela professora Azolida Loretto da Trindade⁶, foi um divisor de águas na minha vida. Por um lado, fiquei maravilhada com o tanto de coisas novas que aprendi, por outro, surgiam os questionamentos acerca do por que todas essas informações ainda não haviam chegado a mim até aquele momento. Mas, o que mais me surpreendeu mesmo foi descobrir que eu era negra! Sim, eu não era branca, nem parda, nem preta, nem morena, eu era negra! Ao me desconhecer como negra automaticamente desconhecia também a minha ancestralidade africana (ANDREWS, 1998) e todas as demais questões políticas, sociais e culturais que implicam o ser negra. Se eu me entendesse como negra e conhecesse toda a minha ancestralidade não teria dúvidas ao preencher formulários, questionaria a marcação “católica” nas minhas fichas de matrícula e com certeza não negaria “ser macumbeira”. Mas por que nunca ninguém “me contou” que eu sou negra?

Para Silvério (2002, p.223) “as discordâncias sobre o modo de categorizar os morenos no sistema brasileiro podem desvendar a dimensão política da nossa classificação racial”. E foi no intuito de compreender a dimensão política de ser negro no Brasil que mergulhei na busca de inúmeras respostas que não tinha...ou melhor, que ainda não tenho!

³ Aqui, entendemos projetos institucionais como uma proposta que visa atender uma demanda específica, justificada por uma situação-problema.

⁴ O termo étnico-racial utilizado tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que o termo “raça”, ressignificado pelo Movimento Negro, possui um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos; já o termo “étnico” na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (DCNERER, 2004, p. 13)

⁵ Projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, Petrobrás, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, TV Globo, e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

⁶ Coordenadora Pedagógica do Projeto “A Cor da Cultura”

Após esta descoberta comecei a indagar sobre quantas são as pessoas que passam “a sua existência” sem conhecer sua identidade. Quantas como eu, escondem sua ancestralidade religiosa ou não entendem o porquê de haver uma determinação de preenchimento de cor nas fichas que encontramos em várias fases da vida e neste não entendimento, não se descobrem enquanto sujeitos sociais pertencentes à população negra. E quanto “se tem a sorte” de descobrir que você não é o meio termo da sociedade, surge uma sensação de ter sido enganado, um conflito identitário. Por quê? Por que se tem dificuldade de usar a palavra negro no Brasil para designar as pessoas “de cor”, substituindo por “mais escurinho (a)”? Por que é tão difícil dizer: sou umbandista, candomblecista? Por que pode ter culto na praça, mas não se pode mencionar o nome de uma entidade em tom alto? Por que meu vizinho pode ouvir o programa do Padre Marcelo e se eu colocar cantigas afro vou sofrer retaliação?

Depois de iniciar algumas buscas teóricas, nesta tentativa de entender “qual é o mistério” que oculta e mascara os negros e conseqüentemente a sua cultura da sociedade, revisei minhas memórias pessoais e me dei conta de que mesmo não tendo a tonalidade da pele socialmente considerada como negra, eu sofri com o racismo sem me dar conta. Percebi que não poder dizer “para qualquer pessoa” que meus pais eram umbandistas e que eu adorava frequentar o terreiro, é racismo, uma vez que a Umbanda tem matriz africana. E mesmo depois de iniciar como um membro da corrente espiritual, passando a ser umbandista “de verdade”, como os meus pais, só consegui dizer abertamente minha religião após estar segura de que esta afirmação é um enfrentamento político contra hegemônico. Eu cheguei a acreditar que meu despertar pela questão racial não tinha ligação direta com a minha vida, que não o viés religioso, mas rememorar minha trajetória me traz contextos que mostram o quanto esta problematização sempre esteve ao meu lado.

Por volta dos dez anos, fui personagem principal de uma peça feita na escola baseada no livro de Júlio Emílio Braz, intitulado “Pretinha, eu?”. Hoje eu sei que o livro discute a presença de uma aluna bolsista numa escola particular, em que ela é a única negra, trazendo como discussão a discriminação e preconceito. O autor foi assistir a apresentação. Eu não fazia ideia da amplitude da discussão, pois protagonizar uma peça na escola, na presença de quem escreveu era o que me deixava feliz, todavia, este foi meu único protagonismo na infância que só agora fui perceber a razão.

O encontro com a teoria me permitiu perceber também que o racismo esteve presente na minha adolescência. Quando comecei a sair com amigas para festas e demais passeios, eu destoava. Minha pele não era clara como a delas, o meu cabelo não era liso como o delas. Eu não podia fazer os mesmos penteados, usar os mesmos produtos e nem percebia que essas características poderiam ser o motivo que fazia com que eu não fosse “a primeira opção” de flerte dos meninos. Posso afirmar que isso mexia com a minha autoestima. Lembro que o meu sonho era poder jogar o cabelo de um lado para outro como elas faziam e assim que veio “o bum” das “escovas progressivas” eu o realizei. Agora eu podia jogar o cabelo. Assim que alisei o tinha muito comprido, o que fez com que me apelidassem de “Pocahontas”⁷. Diziam que eu parecia “uma índia”, que estava mais bonita. Embora o cabelo tenha mexido muito com a minha autoimagem durante a adolescência, o tom da pele não me trazia efeitos negativos, pelo contrário, sempre ouvia que meu tom de pele era lindo, que queriam tê-lo. Já adulta, “o bonito tom de pele genuinamente brasileiro” fazia que com certa recorrência eu fosse relacionada as “mulatas de escola de samba”. Era, na verdade ainda é comum ouvir coisas no sentido de “seu tipo é mulherão”, “os gringos não podem te ver”, “você podia ser dançarina de funk”, “você tem que desfilar no carnaval”. Esta constante sexualização, antes da teoria, soava pra mim como brincadeira, elogio, hoje, é motivo de debate, problematização. Preciso pontuar aqui que depois de me engajar politicamente nas discussões étnico-raciais, já não consegui mais manter o meu cabelo alisado. Senti a necessidade de resgatar a minha identidade e o passo inicial seria por meio da minha “imagem”. Não fazia mais sentido discutir sobre racismo mantendo um padrão estético que me foi imposto sutilmente sob a forma de “modismo”. Até pouco tempo eu afirmava que o fato de ter modificado a textura do meu cabelo não tinha relação com aceitação social, mas eu estava enganada. É interessante perceber que até o meu esposo, que é negro, mas não é “um acadêmico”, aos poucos vem descobrindo a dimensão política de ser negro no Brasil e carregar uma herança africana, assim como aconteceu comigo, percebendo a presença do racismo, sua complexidade e magnitude, despertando interesse nos debates, desnaturalizando estereótipos e levando questões para as conversas familiares, principalmente no tocante a minha religião. Mas é relevante sinalizar que eu não cheguei a esses diálogos teóricos sozinha. Após o fatídico encontro com a professora Azolida, em 2011, a minha ânsia “por gritar ao mundo” que o racismo está aí, na “sutileza”, no “elogio”, na “brincadeira”, nos protagonismos e na ausência destes, me levou a

⁷ Uma princesa índia personagem de um desenho infantil.

buscar um espaço onde eu pudesse encontrar pessoas que dialogassem sobre as mesmas angústias, indagações, utopias e objetivos. Através de um colega de trabalho, professor Valter Aló⁸, conheci o professor Luiz Fernandes de Oliveira⁹, que debatia sobre esta temática na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Como acredito que nada é por acaso, vim descobrir que o professor Luiz foi servidor da Faetec e um dos fundadores do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEERA) da Rede. Comecei então a acompanhar a disciplina ministrada por ele na UFRRJ, o que me realizou em dois aspectos muito significativos. O primeiro por ter a oportunidade de estar junto a colegas da educação que também estão na luta constante de enfrentamento ao cenário racial que atravessa o cotidiano de nossas escolas e nosso cotidiano pessoal. O segundo por passar a acreditar que a universidade pública federal poderia ser “o meu lugar”. Eu, formada por uma universidade privada, não acreditava ser possível estar dentro de um espaço de discussão política, debatendo, engajada na militância, convivendo com doutores, produzindo trabalhos, ministrando palestras. Este lugar não era pra mim, não era! Pois eu estou aqui, defendendo uma bandeira, dentro e fora da academia, o que muitas vezes me expõe a ter que optar por um posicionamento político ou afetivo. Se até o momento eu não havia entendido a minha função social, emerge que esta seja cumprida em quaisquer dos espaços que eu esteja presente, porque a família, o templo religioso, a rede social, o ambiente de trabalho, são espaços de institucionalização do racismo, logo, espaços de formação política também.

Considero importante destacar ainda que a ausência de um estudo crítico da história e da sociologia brasileira durante meus anos de escolarização deixaram lacunas na compreensão de ideias e conceitos que serão discutidos ao longo deste trabalho e é a partir destas lacunas que pretendo dar sentido a temática aqui debatida: o racismo institucional nos mantém sob uma lógica de dominação não só política e social, mas sobretudo epistêmica.

O ponto de partida e a proposta de pesquisa

A não inserção efetiva do negro na estrutura econômica, política, social e cultural que se estabeleceu no período pós-abolição deixou cicatrizes e consequências a uma parte significativa da nossa sociedade, configurando hierarquias sociais e raciais que perduram até

⁸ Professor de História da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC

⁹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

os dias de hoje. A ausência de ações por parte das instituições que detinham o poder estatal que tivessem como finalidade abstrair o negro da condição de inferiorizado, sustentou a subordinação deste povo. “Daí poder afirmar que a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns segmentos, em especial, a população negra” (SILVÉRIO, 2002, p.225). Posteriormente, a ideia de democracia racial estabelecida no Brasil fez parecer que todos aqueles que aqui habitavam tinham iguais condições de acesso às diversas esferas da sociedade. A aparente convivência pacífica entre as raças não denunciava as desiguais posições que os negros ocupavam. Seria satisfatório poder narrar estas questões como um fato do passado, todavia, essa segregação racial e social não foi modificada com o passar dos anos, uma vez que no Brasil o senso comum faz persistir a ideia de que a raça não constitui fator determinante para as desigualdades, isto, mesmo depois da ideia de democracia racial ter sido desvelada como um mito. Se entendermos que estas hierarquias foram construídas para designar superioridade econômica, social e cultural sobre os negros, consubstanciada por uma política estatal, percebemos que desconstruir estas é condição emergencial para a efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A problemática racial é demarcada como uma questão social expressiva a partir de denúncias de Movimentos Sociais, em especial, o Movimento Negro. As evidências desencadeadas por estas mobilizações fizeram emergir a dívida histórica que o Brasil tem com os negros, dívida esta que institucionalizou o racismo por meio de mecanismos de segregação e exclusão que dificultaram a mobilidade social, econômica e educacional da população negra. Estas denúncias, posteriormente, resultaram na cobrança de um posicionamento político no tocante ao tratamento dado ao negro e a sua cultura.

A inclusão da questão racial na agenda política nacional, apesar de décadas de reivindicações e lutas do Movimento Negro, só se consolidou como prerrogativa legal de enfrentamento ao racismo¹⁰ após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação

¹⁰ Até este momento, as iniciativas no plano das políticas eram destinadas apenas a punição daqueles que cometessem atos discriminatórios, por meio da consolidação do racismo como crime, na Constituição Federal de 1988 e posteriormente pela Lei 7.716 de 1989, que ficou conhecida como “lei Caó”, que define os crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor. A partir da Conferência de Durban, as políticas deveriam se destinar não só a denúncias, mas a princípios que definam a atuação do Estado na promoção na igualdade racial.

Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata¹¹, em 2001, que resultou em uma declaração e um plano de ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra o racismo. Assim, fica cada Estado comprometido em estruturar políticas de ação afirmativa que se constituam “em políticas públicas destinadas à reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país” (BRASIL, 2010). Este documento, que ficou popularmente conhecido como Declaração de Durban, legitimou a existência de um racismo estrutural, evidenciando a emergência da adoção de políticas antirracistas, como um importante mecanismo legal de enfrentamento ao racismo nas diversas organizações sociais em que este se manifesta. Cabe ressaltar que, na contramão de um relevante conjunto de normas legais, estas políticas marcam uma conquista de um movimento social: o Movimento Negro. Conquista essa “resultante de lutas e barganhas nas arenas de poder através de mecanismo político-institucionais” (SAMPAIO, 2003, p. 78).

Anterior ao debate estabelecido em Durban, as constantes denúncias do Movimento Negro fizeram com que o governo Fernando Henrique tornasse público a problemática das relações raciais no Brasil, levando ao âmbito do Estado o reconhecimento da manutenção das diferenças raciais no país, todavia, nenhuma ação efetiva no tocante a políticas públicas foram concretizadas. Nesse sentido, a partir da Declaração de Durban, o governo é obrigado, além de reconhecer a existência de um racismo institucionalizado, demarcar leis, programas e iniciativas que objetivem corrigir as desigualdades presentes na sociedade, de modo a “reverter a representação negativa dos negros, promover a igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo” (SEPPPIR, 2016).

Nos espaços acadêmicos e espaços educacionais de diversos níveis, os debates sobre a questão racial no Brasil ganharam grande proporção após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, por meio da Lei federal 10.639/03, que tornou “obrigatório incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003), propondo uma reestruturação nas concepções hegemônicas enraizadas nas instituições escolares. Tendo como base esta lei, minha primeira proposta seria pesquisar o currículo do Ensino Médio de uma Rede Estadual, observando a

¹¹ Conferência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban – África do Sul. Ficou popularmente conhecida como Conferência de Durban.

obrigatoriedade descrita na alteração da LDB por meio da Lei Federal 10.639/03. Após assistir uma aula com a professora Inês Barbosa de Oliveira¹², em que ela mencionou a quase invisibilização dos profissionais da educação que efetivam em seus cotidianos um enfrentamento com vistas a uma educação verdadeiramente igualitária, refleti se a proposta de análise curricular não seria “mais do mesmo”, mais uma pesquisa somada ao insucesso das lutas antirracistas na educação que atribuiria “ao sujeito”, no caso, o professor, a não efetivação das leis na prática.

Comecei a indagar sobre “quem faz acontecer”, será que suas ações individuais são o bastante para modificar um contexto institucional racista? E a escola enquanto instituição, submetida a uma gestão e a órgãos governamentais, de que maneira combate este racismo institucional? Será que a existência de políticas antirracistas modificam por si só as relações raciais nos espaços escolares? Podemos afirmar que basta que leis sejam promulgadas para que as questões concernentes ao racismo sejam sanadas? Uma imposição legal traz mudanças efetivas nas práticas?

A fala recorrente de muitos docentes, apontam as dificuldades tocantes à implementação destas políticas públicas (OLIVEIRA, 2012). Percebe-se um distanciamento entre teoria e prática e este, muitas vezes, recai sobre questões subjetivas. Em sua pesquisa, Oliveira (2012, p. 21) evidencia “uma significativa distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino”. Todavia, o que os dados de pesquisas nesta temática apontam como atitudes e/ou limitações individuais, outros sinalizam como parte de um sistema que confere suporte a este racismo individual (PACE e LIMA, 2011), explicando a lógica social de internalização e naturalização da reprodução das desigualdades.

Para Silvério (2002, p. 223), “as discriminações e os racismos são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira e operam menos no plano individual e mais no plano institucional e estrutural”. Assim, estas dificuldades de abordagem e tratamento das questões concernentes às relações raciais, resultantes de uma legitimação do racismo por parte do Estado, são entendidas como racismo institucional. O conceito de racismo institucional

¹² Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

refere-se à manifestação do racismo nas estruturas de organização da sociedade, ou seja, nas diversas instituições que a compõe, definidas por North (1990 *apud* SAMPAIO, 2003, P.81) como organizações que englobam corpos políticos, econômicos, sociais e educacionais. Para Sampaio (2003, p. 79) “a identificação precisa do significado de racismo institucional, se constitui em condição *si nequa non* para uma implementação exitosa de políticas”. Por este prisma, torna-se imprescindível a compreensão que

na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (GOMES N. L., 2005. p. 52)

Já a forma institucional

implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil (*ibidem*, p.52).

Coloco então, como hipótese, que este racismo institucionalizado fomenta a naturalização do racismo, colocando-o no campo individual, o que imobiliza e irresponsabiliza o enfrentamento do racismo no campo institucional. Souza (2011, p. 80) sustenta que

os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha a intenção de fazê-lo.

Se considerarmos a bibliografia recente sobre o impacto da implementação de leis, programas e iniciativas antirracistas no campo educacional observa-se que a temática permeia os espaços escolares, mas ainda muito distante de alcançar os verdadeiros objetivos por estes delineados e em grande parte, esse fracasso é atribuído a iniciativas, ou a ausência destas, individuais. Chega a ser angustiante todas as percepções negativas em torno das tentativas de implementação das políticas antirracistas apontadas nos trabalhos acadêmicos, que trazem a tona uma série de questões que denunciam uma estrutura educacional engessada e todo

impasse decorrente das alterações legais, como as mudanças curriculares superficiais, deficiência na formação acadêmica dos docentes, ausência de formação continuada, omissão dos gestores, dentre outros. Nesta perspectiva, Sampaio (2003, p. 81) afirma que “parece ser consenso que não é por falta de leis que a questão racial no Brasil ainda não foi resolvida”, então seria por que razão, por falta de prática? Para Oliveira (2012, p.34)

qualquer tentativa, legislação ou ação visando à superação do racismo na educação, necessita de um combate às estruturas ideológicas consolidadas que reproduzem os estereótipos, as discriminações e o racismo contra negros e negras no espaço escolar.

Tomando como base as falas de Gomes N. L. (2005), Oliveira (2012), Silvério (2002) e Sampaio (2003) é possível afirmar que existe uma estrutura racista, quase filosófica¹³, presente nos diversos segmentos da sociedade e esta reflete diretamente no sistema educacional. Esta estrutura se revela sólida no momento em que mesmo com a existência de determinações legais que objetivam mudar este cenário, outros fatores impedem que o antirracismo se torne uma práxis e investigar que fatores são estes é um dos objetivos desta pesquisa.

Com base nas reflexões apresentadas, a presente pesquisa aponta como problema:

Considerando a existência de um sistema social que institucionalizou o racismo influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a relações raciais nas instituições educacionais; e as políticas públicas, especificamente as que objetivam corrigir estas desigualdades raciais no tocante a educação escolar, quais os obstáculos enfrentados pelos docentes para que estes dispositivos legais antirracistas se traduzam em propostas concretas de ação?

Nesta perspectiva, investigar a trajetória da implementação de políticas antirracistas¹⁴ na Faetec é objeto da presente investigação.

A partir das questões colocadas, o campo em que a investigação se realizará, estabelecendo assim o recorte da pesquisa, será a Fundação de Apoio à Escola Técnica –

¹³ Uso aqui o termo “quase filosófico” no sentido de entender a estrutura racista como um pensamento inerente a sociedade brasileira, que se mantém cativo e ativo mesmo após a ampliação do debate acerca desta problemática e avanços sociais e políticos.

¹⁴ Neste trabalho, entenderemos políticas antirracistas como um conjunto de ações, programas e leis adotados como políticas públicas que visem combater o racismo e as desigualdades raciais por ele desencadeadas, concentrando nas pertinentes ao campo educacional.

FAETEC, instituição pública responsável pela educação profissional e tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, vinculada a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação¹⁵. Tendo como objetivos:

- Investigar as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional na Faetec;
- Compreender a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas na Instituição;
- Analisar as perspectivas dos docentes no tocante as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional e a implementação de políticas antirracistas na Rede.

É importante pontuar os aspectos que justificam a importância social e política do trabalho apresentado. O primeiro é que as discussões voltadas para o racismo institucional estão em grande parcela direcionadas para as organizações do campo econômico (NORTH, 1990 *apud* SAMPAIO, 2003), como órgãos trabalhistas, havendo poucas análises no campo educacional, onde o racismo institucional se manifesta de maneira sutil, travestido de racismo individual. Outra questão, considerando o racismo institucional como estrutura, é a compreensão de que silenciosamente este racismo inviabiliza a expansão de práticas pedagógicas de caráter afirmativo, mesmo havendo respaldo da legislação vigente. Fato este que, como já mencionado anteriormente, confere ao indivíduo o insucesso e/ou não concretização das leis na prática, havendo necessidade de avanço e aprofundamento destas afirmações. Evidenciado as questões acima, a pesquisa visa contribuir para novas explicações sobre o racismo institucional e políticas públicas antirracistas no contexto escolar.

Se o caminho é meu, deixa eu caminhar...

Segundo sua etimologia, método é o caminho em direção a um objetivo (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Dado que foi apresentado um problema de pesquisa para análise e compreensão, sucedido de objetivos a serem alcançados, se faz presente a necessidade de estabelecer como este caminhar investigativo foi percorrido. Portanto, os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa visaram orientar a estruturação prévia do processo de investigação.

¹⁵ A apresentação do campo de pesquisa, compreendendo sua história e estrutura, será apresentada no capítulo 3.

A pesquisa apresentada adotou uma abordagem qualitativa, considerando que esta perspectiva se preocupa com a compreensão aprofundada de determinado cenário social que não pode ser quantificado e sim ressignificado com vistas à obtenção de novos conhecimentos. Assim, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2001 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32). Procurando me aproximar do objeto e encontrar (ou não) respostas para as questões propostas, a obtenção de dados se deu por meio de pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta destes, a análise documental e a entrevista. A análise documental constituiu o primeiro passo da pesquisa de campo, uma vez que um dos objetivos deste trabalho foi identificar a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas da instituição pesquisada.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de sequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDZNAJDER, 1999, p.169).

Face ao exposto, este instrumento foi fundamental para iniciar a investigação, visto que para atingir a proposta central desta pesquisa, que são as estratégias institucionais que asseguram uma mudança nas relações raciais na educação, é indispensável fazer o levantamento de quais são as políticas antirracistas adotadas pela instituição. Em outras palavras, conhecer e analisar quais são os documentos que direcionam os programas e iniciativas de caráter afirmativo permitiu a percepção de uma hipótese inicial sobre o problema, auxiliando na determinação dos procedimentos seguintes. Feita esta abordagem, foram realizadas entrevistas a fim de obter informações não descritas em documentos, trazendo para a pesquisa a compreensão do problema pelo olhar dos atores sociais que a compõe, buscando entender qual o significado atribuído por estes as questões abordadas. O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, pois esta reúne perguntas específicas ao mesmo tempo em que possibilita explorar mais amplamente uma questão, dando o tom de um diálogo informal.

Para trazer contribuições a investigação por meio das entrevistas, fui em busca de profissionais que discutem a temática étnico-racial em suas práticas pedagógicas, enquanto docentes da Faetec. A escolha destes profissionais se deu a partir dos registros documentados

de atividades de caráter antirracistas realizados na Fundação. Docentes que militam nesse espaço e que permitiram debater sobre suas perspectivas no tocante ao enfrentamento do racismo institucional a partir da implementação de políticas públicas antirracistas, interrogação que fundamenta esta pesquisa.

No que se refere ao contexto da pesquisa, Alvez-Mazzotti (1999, p.162) afirma que

a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse de estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Nesta perspectiva, de acordo com o já exposto nos objetivos, o campo da investigação será a Fundação de Apoio à Escola Técnica, Rede Educacional em que atuo desde 2011 e onde iniciei as discussões tocantes ao racismo e educação. Esta escolha trouxe facilidades de acesso aos espaços e aos sujeitos, e o fato de fazer parte de uma diretoria institucional não acarretou em limitações nas falas dos entrevistados e “contaminação” na coleta dos dados. Pelo contrário, os colaboradores desta pesquisa se mostraram confortáveis em discorrer sobre a temática e parabenizaram por ter alguém dedicando uma pesquisa a este importante debate.

Após a coleta de dados, os mesmos foram organizados, examinados e interpretados a luz dos referenciais teóricos utilizados como aporte deste trabalho, objetivando uma análise final que resultou nas possíveis conclusões da presente pesquisa, não findando a discussão da temática e sim fornecendo subsídios para o desdobramento de novas investigações.

Diálogos referenciais

A revisão bibliográfica realizada para dar embasamento teórico a esta investigação indicou que não há muitas publicações que abordem o racismo institucional na educação¹⁶. Assim, a pesquisa teve como referência conceitos que dialogam com as discussões aqui colocadas que deram suporte a análise, atribuindo significado aos dados coletados.

Observando o recorte temático investigado, tive como diálogo teórico os conceitos de racismo, racismo institucional e antirracismo, todos estes sob a perspectiva do seu contexto

¹⁶ De acordo com Silvério (2003), o racismo institucional na educação pode ser definido como a ausência de debates e a manutenção de conteúdos e práticas que não abordem criticamente o contexto racial em que vivemos.

social e histórico no Brasil. Para a interlocução destes conceitos, utilizarei a produção acadêmica de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), Carlos Hasenbalg (2005), George Reid Andrews (1998) e Valter Roberto Silvério (2002), articulando com as reflexões teóricas das publicações do Ministério da Educação (MEC) e outros autores que possam vir a corroborar com as colocações em pauta. Apresentarei aqui, resumidamente, os principais aspectos das pesquisas dos autores supracitados, todavia, suas teorias estarão aprofundadas ao longo dos capítulos I e II.

Guimarães (2009) colocará as relações raciais como um problema estrutural da sociedade, onde a democracia racial ainda se mantém como ideologia. Aborda a naturalização do racismo no Brasil e a ordem hierárquica sobre a qual se fundou a sociedade pautada na “raça”, ressaltando que esta ordem tem se mantido por normas e leis que supõe uma igualdade entre os indivíduos, e nesta perspectiva desenvolve uma profunda argumentação acerca do antirracismo. O autor pontua ainda a necessidade de haver a interação entre a reflexão teórica, as políticas públicas e a prática, o que contribuirá significativamente com o objetivo de análise das ações afirmativas enquanto práxis.

Hasenbalg (2005) realiza uma análise histórica do racismo no Brasil, discorrendo sobre como o racismo, a discriminação e o preconceito racial foram adquirindo novos significados na sociedade com o passar dos anos, sendo concretizado como uma construção ideológica e tornando-se parte estrutural das relações sociais. O autor enfatiza esta ideologia estrutural como um instrumento de controle social, determinante do destino econômico, político e cultural dos afro-brasileiros, o que fundamenta o atual conceito de racismo institucional. Além disso, descreveu a mobilização política dos negros, que posteriormente viriam ser a base no desenvolvimento das ações afirmativas. A obra de Hasenbalg representa um marco referencial nos debates sobre as relações raciais na sociedade brasileira sendo reconhecida como um trabalho de relevância na história política da questão racial, o que possibilitará uma melhor compreensão de como as práticas discriminatórias foram sistematizadas nas diversas organizações.

Andrews (1993), em sua obra “Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)”, faz uma profunda análise sobre as consequências sociais acarretadas pela relação entre negros e brancos, após a transformação da força de trabalho escrava em livre, relacionando os componentes econômicos, sociais, políticos e culturais à história das relações raciais no

Brasil. O autor coloca o Estado como agente mediador na competição entre as raças, autenticando a disparidade das relações raciais. Embora Andrews não tenha usado o termo racismo institucional em sua pesquisa, o denuncia de forma sólida, pois considera a estrutura ideológica do racismo no país.

Silvério (2002) analisa o debate acerca ação afirmativa no Brasil a partir dos fundamentos da igualdade de oportunidades e sobre esta perspectiva indica o Estado como legitimador da discriminação racial, discutindo o conceito de racismo institucional, os pressupostos de superioridade/inferioridade baseados nos critérios raciais e alguns dos reflexos de suas consequências na instituição escolar. Ele afirma o racismo como um problema de cunho político e desta forma este opera em uma dimensão estrutural e institucional mais que em uma dimensão individual, expondo a necessidade de combatê-lo em nível macro, colocando assim as ações afirmativas como a alternativa de enfrentamento das desigualdades raciais no país.

As publicações do Ministério da Educação no tocante as relações étnico-raciais trarão uma contribuição essencial para todas as questões que serão desenvolvidas na pesquisa, pois trazem o debate político em torno do racismo na educação. Os documentos oficiais bem como coleções desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) oferecem subsídios importantes para o combate ao racismo no contexto educacional, argumentando intensamente as medidas de ação afirmativa por meio de estudos acadêmicos, avaliações e perspectivas de importantes pesquisadores representantes deste debate. Além disso, estas publicações trazem orientações a fim de que educadores e educadoras se tornem agentes na efetivação das políticas de ação afirmativa.

Descrição da pesquisa

A presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos, em que pretendi discorrer com clareza sobre as concepções expostas no decorrer da introdução ora apresentada. No primeiro capítulo, que traz o primeiro referencial teórico base desta investigação, farei uma abordagem do racismo no Brasil, descrevendo sua constituição histórica e as concepções nos dias de hoje. Abordando também quais os entendimentos relativos aos conceitos de raça,

racismo, racismo institucional, discutindo de que maneira este se reproduz nas instituições educacionais.

No segundo capítulo, que do mesmo modo utilizei como aporte teórico, discutirei sobre as questões pertinentes ao antirracismo e as políticas públicas antirracistas no Brasil, apresentando um breve histórico, suas definições, propostas e a relevância destas para uma mudança real das relações raciais dentro e fora da educação.

No terceiro capítulo apresentarei o campo em que a pesquisa será realizada, contextualizando a instituição escolhida e os atores sociais que contribuirão para esta investigação, com vistas a descrever de que maneira estas escolhas se associam aos estudos apresentados nos capítulos anteriores.

No quarto capítulo realizarei a análise dos documentos coletados e entrevistas realizadas, objetivando consolidar respostas às questões fixadas ao longo da pesquisa. Em seguida, em tons de conclusão, todavia não esgotando a discussão, colocarei algumas considerações gerais sobre as relações observadas entre as reflexões teóricas e a prática.

Capítulo I - De onde vem o racismo? (E “para onde” ele vai?)

Os estudos sobre os negros no Brasil vem ganhando crescente destaque nos debates das Ciências Sociais. Pode parecer redundante esta constatação, mas por muitas décadas estas pesquisas eram secundarizadas nas discussões sobre a (de) formação da identidade nacional (PEREIRA, 2012) considerando que a construção do país foi pautada na superioridade racial dos brancos, configurando assim o racismo brasileiro. O resgate da trajetória social dos negros nos explica muito da trajetória das desigualdades e discriminações raciais na configuração que conhecemos hoje.

Muitos são os debates acerca das consequências do escravismo na e para legitimação do racismo. Há literaturas que não associam o processo de escravização com as relações raciais após o término do escravismo. Outros autores, porém fazem uma análise do escravismo e do pós-abolição observando de que maneira se deram as relações entre brancos e negros neste período de “formação” da sociedade brasileira e quais foram as novas

configurações que ressignificaram estas relações. Este trabalho corrobora com as interpretações feitas por Carlos Hasenbalg (2005), que em sua pesquisa

visa demonstrar que, se for considerada a distância entre os ideais e as práticas raciais brasileiras, a “democracia racial” é um poderoso mito. Sua função, como instrumento ideológico de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública (p. 19).

A análise de Hasenbalg, considerando sua perspectiva de democracia racial como ideologia e das relações raciais como constituintes de uma estrutura social, contribuirá para o entendimento do que posteriormente será abordado: o racismo institucional. Esta estrutura a qual discutiremos no decorrer deste capítulo, sendo ela uma estrutura social, não se limita a questões políticas e econômicas, estando presente nas diversas esferas da vida em sociedade. O que quero dizer com isso que é importante pensarmos “para onde vai este racismo”? Quais são os espaços afetados por esse sistema de estratificação social?

Há quem afirme que a educação escolar é blindada das diferenças sociais, pois a escola é um espaço democrático onde o respeito à diversidade é ensinado desde os primeiros anos. Será mesmo? Podemos acreditar que esta ideologia de controle social, citada por Hasenbalg, não atinge o contexto escolar? Abordaremos então neste capítulo as raízes do racismo no Brasil, o conceito de racismo institucional e o racismo institucional na educação.

Perspectivas históricas do racismo no Brasil: a democracia, o mito e a estrutura.

A história do Brasil tem como marco o grande número de africanos que aqui desembarcaram escravizados e os longos anos de escravidão, que delinearam diversos aspectos da sociedade brasileira. Esta configuração determinou uma organização social que estabeleceu relações entre brancos e não brancos, surgindo neste contexto a discriminação e a desigualdade racial, desigualdades estas que foram estruturadas e consolidadas no ideário social do país. Silvério (2002. P. 223) afirma que

toda desigualdade se estrutura a partir de um juízo de superioridade, aparentemente os negros, desde que foram trazidos para as terras brasileiras, estiveram submetidos a todo tipo de juízos, normalmente negativos e pejorativos, sobre sua condição de diferente no plano sociocultural. Assim, o modo como as diferenças naturais e culturais são construídas socialmente, na forma de desigualdades sociais, torna-se um problema científico e político nas sociedades contemporâneas multirraciais.

Pesquisas como as de Andrews (1998) e Hasenbalg (2005) denotam ligações entre o passado escravista, as relações raciais no pós-abolição e as relações raciais dos dias atuais, considerando que o período escravista produziu um conjunto de características sobre os negros, demarcando sua posição social, cultural, política e psicológica, todavia, a lógica disto não é simples. Afirmar que existe racismo porque os negros foram escravizados não propicia o entendimento da dimensão social do racismo.

Para compreender como a questão racial se forjou política e socialmente, veremos as três perspectivas representativas do estudo destas relações no Brasil: a ideia de democracia racial, a democracia racial enquanto mito e a estrutura ideológica do racismo (HASENBALG, 2005), a qual será mais aprofundada, considerando que é o que referencia este trabalho.

A análise que mais teve influência acadêmica e política das relações raciais no Brasil foi embasada nas ideias de Gilberto Freyre (2003), que em sua obra *Casa Grande e Senzala* “sistematizou um projeto de identidade nacional de um povo miscigenado e que, por isso mesmo, não desenvolveu formas de discriminação e racismo como as existentes nos Estados Unidos” (AGUIAR, 2008, p. 116). Esta observação feita por Freyre fundamentou a ideia de democracia racial, onde se consolidou a noção de uma convivência que, apesar das diferenças raciais, ficou isenta da discriminação explícita como ocorreu em outros países, formando “uma sociedade em que os extremos (senhores e escravos) aproximaram-se, corrigindo a grande distância social entre eles” (ibidem). O Brasil se constituía em uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas “de cor” (AGUIAR, 2008), deixando o período escravagista sem resíduos de subalternização do povo negro, o que consequentemente isentou o critério racial como definidor de posição social. Freyre descreveu a relação entre as raças, especificamente a “relação senhor-escravo” de maneira romantizada, consolidando uma harmonização cultural entre brancos e não-brancos. Não negava a existência de preconceitos no Brasil, mas não relacionava a identidade racial como impeditivo de acesso aos papéis sociais de valor positivo, afirmando que o país tinha muito que ensinar a outras nações. Embora a narrativa de Gilberto Freyre tenha sido difundida na década de trinta e amplamente criticada e confrontada por pesquisas realizadas posteriormente, a representação social de Freyre ainda é reproduzida nos dias atuais. Esta afirmação pode ser evidenciada nas discussões recentes que se dilatam nas redes sociais. Quando algum caso de racismo surge na mídia, seja na mídia televisiva ou virtual, diversas são as falas que apontam

uma harmonia racial no Brasil, sustentando que posicionar a questão racial como um problema grave da nossa sociedade é um equívoco, pois nosso país é miscigenado e não existe distinção de raça. Esse discurso também é sustentado, assim como feito por Freyre, pela igualdade da mobilidade social. Assim, a ideia de democracia racial naturalizou o racismo, trazendo como consequências o posicionamento antirracista como vitimista, excessivo e importuno.

Outro paradigma sobre as relações raciais largamente difundido foi desenvolvido por Florestan Fernandes. Fernandes (2007) apresenta duas interpretações para a situação racial brasileira. A primeira seria resultante de uma sociedade capitalista, que cria uma ordem social competitiva em que os “mais capazes” são absorvidos pelo sistema e os “incapazes”, subalternizados. Assim, argumenta que a escravidão destinou os negros a serem pobres.

Evidencia-se que os problemas dos negros ou mulatos brasileiros são, acima de tudo, um problema gerado pela incapacidade da sociedade nacional de criar rapidamente uma economia capitalista expansiva, capaz de absorver os ex-escravos e os libertos no mercado de mão-de-obra (p.87).

A segunda seria especificamente o critério de cor, que herda do passado a inferioridade racial, preservando o preconceito e a discriminação. Ele afirma que a evidente ideologia racial foi produto da construção da escravidão, colocando-a como um problema de ordem social.

Eliminado o “escravo” pela mudança social, “o negro” se converteu num resíduo racial. Perdeu a condição social que adquiria no regime da escravidão e foi relegado, como negro, a categoria mais baixa “população pobre”, no momento exato em que alguns dos seus setores partilhavam das oportunidades franqueadas pelo trabalho livre e pela constituição de uma classe operária assalariada. Dessa maneira, o negro foi vítima de sua posição e da sua condição racial (FERNANDES, 2007, p. 87).

Sua análise aborda o contexto social pós-abolição em São Paulo, com enfoque nas classes sociais formadas. A interpretação de Fernandes (1971; 1978 *apud* AGUIAR, 2008, p. 118) “pode ser resumida da seguinte forma: a sociedade pós-abolição não criou condições necessárias para a absorção do elemento negro. O negro não estava preparado social e psicologicamente para se tornar um trabalhador livre”. Em outras palavras, ele não confiava a existência de uma relação estritamente racial, para ele, a questão que dividia a sociedade era

social, ou seja, a classe a que cada um pertencia, que em alguns aspectos esbarrava no critério de raça¹⁷.

Pode-se dizer que, para Florestan, o preconceito de raça é ilusório, uma vez que, bem examinado, reduz-se a um simples preconceito de classe, ou melhor, à sobrevivência de ideologias ou atitudes que, no passado, decorreram de relações de classe e subsistem no presente por força de certa inércia cultural (MOTTA, 2000, p.8).

O pensamento de Florestan Fernandes expunha que o escravismo deixou como legado as dificuldades de inserção efetiva do negro na sociedade, indicando que o fim deste manteve os negros na mesma posição social, reforçada pela limitação de habilidades profissionais que deixou esta classe excluída das posições econômicas e, conseqüentemente sociais, de destaque, conceituando essas limitações como atraso cultural. Afirmava que a relação entre “senhor” e “escravo” foi apenas transferida para a relação entre “brancos” e “negros”. Em sua visão,

a degradação pela escravização, anomia social, pobreza e uma integração deficiente à estrutura da sociedade de classes combinaram-se, de forma a produzir um padrão de isolamento econômico e sociocultural de negros e mulatos (HASENBALG, 2005, p.80).

O argumento era que a escravidão destinou os negros a serem pobres, ou seja, a estrutura social foi mantida, modificando apenas a condição de escravo para ex-escravo. Assim, se o negro conseguisse se integrar ao que Fernandes chamou de sociedade de classes, a raça não teria conotação negativa nas relações sociais, acreditando que “a questão de classe se sobreporia a questão racial” (AGUIAR, 2008, p. 119). Para o autor, a discriminação e o preconceito são vestígios do escravismo, uma continuação da desigualdade existente neste sistema, perpetuando um modelo arcaico (HASENBALG, 2005) de relações raciais, que poderá ser modificado no momento em que os não-brancos ocuparem os espaços de concentração de poder. Uma vez o negro estando inserido em posições sociais não subalternas, o problema racial estaria sanado. “Portanto, seu anti-racismo concretizar-se-ia em medidas universalizantes de ampliação da educação e inserção no mercado de trabalho” (AGUIAR, 2008, p.119).

¹⁷ Segundo Aguiar (2008, p. 119), Fernandes trabalha com o conceito de “raça” enquanto conceito sociológico, ou seja, do ponto de vista biológico o conceito não se sustenta, mas existe enquanto conceito social, produzido a partir das relações entre os grupos sociais que se autotransformam ou classificam outros enquanto “raças”, produzindo auto-avaliações recíprocas que podem levar à aproximação ou afastamento entre os grupos.

Florestan Fernandes preocupou-se com a estratificação racial a partir da análise das relações de trabalho, acreditando na mudança da estrutura social a partir da modificação destas relações, sendo a manutenção desta estrutura social a causa das discriminações. Percebe-se então, de maneira simplificada, que o ponto de vista da pesquisa de Florestan Fernandes coloca a ideia de democracia racial como mito, destacando as diferenças raciais e sociais existentes no Brasil, mas designa a raça como componente do sistema da sociedade de classes, não como alicerce de sua estrutura.

Para Hasenbalg (2005, p. 83),

esse é o resultado lógico da perspectiva que vê as relações raciais pós-abolição como relíquias do passado; como tal, essa perspectiva opõe-se agudamente a realidade racial do Brasil e outras sociedades multirraciais capitalistas. Opõe-se também à sensível análise de Fernandes da ideologia racial brasileira como fonte de resistência à mudança, no sistema de relações raciais. A maioria dos problemas conceituais parece resultar duma concepção unívoca e idealizada da ordem social competitiva – uma sociedade “competitiva”, “aberta” e “democrática”, cujas bases econômicas, morais e políticas são incompatíveis com a perpetuação de estruturas segmentárias arcaicas – e sua suposta potencialidade de transformação social.

Sendo assim, a perspectiva de Florestan Fernandes auxilia na investigação das relações raciais que se estabeleceram após a “libertação” dos sujeitos escravizados, mas não explica sua constância dentro da nova estrutura social, considerando que para além dos ganhos econômicos, a manutenção de uma estratificação racial possui referências simbólicas, ordenando “onde é o lugar de cada um” na sociedade. Isto significa que “independente do conteúdo irracional das crenças e ideologia raciais, as práticas racistas podem ser racionais em termos de preservação da estrutura de privilégio e dominação dos brancos” (ibidem, p. 83).

Carlos Hasenbalg (2005), opondo-se aos paradigmas da ideia democracia racial, firmado por Gilberto Freyre e da estratificação racial recorrente da dificuldade de inserção do negro na sociedade de classes, discutida por Florestan Fernandes, investigou por décadas as desigualdades raciais no Brasil sobre a ótica de uma associação dinâmica entre raça e classe. Hasenbalg não descartou as considerações feitas por Fernandes, mas realizou uma interpretação crítica a esta orientação teórica que explicava as relações raciais como uma sobrevivência do passado escravista, afirmando a tese de um racismo estrutural. Sua análise reconhece o escravismo como um dos fundamentos das desigualdades raciais, mas ressalta a importância de não limitar-se a esta instituição como justificativa da permanência da

segregação racial, associando-a a outras condições, devendo “ser interpretada como função dos interesses materiais e simbólicos do grupo dominante branco” (Hasenbalg, 2005, p. 69). O tom novo trazido pelas discussões de Hasenbalg é a construção das desigualdades raciais enquanto ideologia dos grupos dominantes. A raça seria utilizada como símbolo de regulação das relações sociais. Grosso modo, esta seria a justificativa para a existência e preservação de um grupo dominado e um grupo dominante, estipulando posições para os não-brancos não só na estrutura econômica, mas na estrutura política, cultural e social.

Raça e racismo: algumas definições importantes

Para discutirmos sobre os problemas das relações raciais na sociedade brasileira, é necessário entender o conceito de raça e racismo, desde o seu surgimento até as definições atuais. Estes são conceitos muito discutidos no campo da sociologia, pois tem diversas vertentes de análise. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009) discute as diversas definições de raça, contextualizando-as. Embora muitos autores afirmem que o conceito de raça foi primeiramente usado nas ciências naturais para classificar espécies de animais e vegetais (MUNANGA, 2000), Guimarães coloca que antes de ser empregado como conceito biológico, a raça designava pessoas de mesma origem, sendo utilizado para designar espécies no século XIX. Os estudos da “espécie humana”, segundo Munanga (2000), iniciaram-se distinguindo a raça por meio da concentração de melanina, todavia, esta argumentação não sustentou a tese. Posteriormente, somou-se ao critério de melanina, características fenotípicas, o que também não fortaleceu a definição racial.

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças. Ou seja, biologicamente e cientificamente, as raças não existem (*ibidem*, p.21).

A negação da existência científica de divisões raciais não afirmou conformidade entre os indivíduos, pelo contrário, os resultados obtidos nos processos de pesquisas relativas às raças foi utilizado para hierarquizar os grupos, tendo como critério a relação entre as características biológicas e psicológicas.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas

características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2000, p. 21).

Esta concepção fundamentou uma teoria que serviu para a legitimação de uma categorização racial no início do século XX. Nesta perspectiva, Munanga afirma que o conceito de raça como empregado atualmente não tem conotação biológica e sim de uma relação de poder, utilizado com significado social e político.

Um estudo realizado pela UNESCO no ano de 1964, concluiu que as diferenças biológicas não são determinantes de “diferenças intelectuais, morais e culturais” (GUIMARÃES, 2009, p. 24), sendo estas atribuídas a questões ambientais e socioculturais. Assim, as ciências sociais passaram a considerar que “os fenótipos seriam uma espécie e matéria-prima física que ganhariam sentido social apenas por meio de crenças, valores e atitudes” (ibidem). Sob esse ponto de vista, o conceito de raça, utilizado hoje, traduz uma ideologia em que a constituição física – no Brasil especificamente a cor - somada a outras características sociais, como por exemplo a ancestralidade e a posição econômica, difere uns grupos de outros. “Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (GUIMARÃES, 2009, p. 47). Sendo assim, o termo que nos séculos passados era utilizado para subdividir as espécies humanas, atualmente é utilizado com perspectivas sociológicas, “com sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2004, p.13). Nilma Lino Gomes (2005) endossa a concepção social de raça ao afirmar que este termo possui relevância no momento que define a parcela da população que mais sofre discriminação no Brasil: os negros, atribuindo uma dimensão das relações entre negros e brancos ao pontuar que a segregação e subalternização racial se dá tanto pelas características culturais como pelas características físicas/estéticas. Assim,

os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da

análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete (Gomes, 2005,p.47)

Este conceito, ressignificado principalmente pelo Movimento Negro, justifica a compreensão do que é definido como racismo, considerando que a raça é determinante no “lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p.13), como pontuado por Hasenbalg. “Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES,2005,p.49).

Entender o conceito de raça, concernente às discussões de relações raciais é necessário para abordarmos o conceito de racismo. Munanga (2000) revela que o racismo possui uma origem história e uma origem mítica/ religiosa. A origem religiosa do racismo relaciona-se ao mito de Noé, que após sofrer comentários desrespeitosos de seu filho Cam, condenou o filho deste a ser escravo, o que propagou a ideia de que os escravos e seus descendentes eram amaldiçoados. A origem histórica tem relações com o conceito biológico de raça e sua associação às características psicológicas, que determinava “a raça negra” com inferioridade moral, intelectual, religiosa, cultural e psicológica. O autor define então que, “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2000, p. 24). Embasada nas colocações de Munanga, acrescentando a análise de Guimarães, podemos compreender o racismo como uma ideologia social que hierarquiza um grupo racial pautada em critérios físicos, culturais e sociais, um sistema que pressupõe superioridade de um grupo sobre o outro, alicerçado no conceito social de raça descrito acima.

A ideia de raça enquanto divisões de espécies foi fixada socialmente e a negação de sua existência, mesmo depois de sua conceituação social, fez com que o conceito e a existência do racismo também fosse negada. Comumente o discurso de que somos todos iguais perante a lei e perante a ciência é utilizado para afirmar a negação do racismo, porém, infelizmente ele é uma realidade social que provoca danos físicos, sociais, morais e psicológicos diariamente a população negra.

Um novo olhar para as relações raciais: a estrutura ideológica do racismo

Entre as críticas feitas às pesquisas de Freyre (2003) e Fernandes (2007), as concepções de Hasenbalg (2005) são um marco na literatura produzida sobre as relações entre brancos e negros no Brasil, conhecida na produção acadêmica como relações raciais. A principal argumentação deste sociólogo é que a exclusão dos negros em lugares determinados da sociedade não se deve exclusivamente a sua situação racial nem a sua situação econômica, e sim a junção de raça e classe, que desencadeiam uma série de outros aspectos significativos da segregação racial, como o posicionamento político, religioso e cultural, adquirindo “um significado mais sociológico ao ser a estratificação analisada em relação às estruturas e processos sociais condicionantes, do que ao ser conceituada como um sistema autônomo” (HASENBALG, 2005, p. 97). A raça ganha então uma explicação estrutural, pois se acrescenta a esta um conjunto ideológico que justifica a manutenção do racismo por meio de uma dimensão política, servindo aos interesses da preservação de posições sociais. Sendo assim, “sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente” (HASENBALG, 2005, p. 124).

Quando falamos de racismo estrutural, tendo como base as perspectivas histórico-sociais, coloca-se o critério racial como justificativa de assegurar a concentração de capital, poder e prestígio de um grupo racial definido, no caso, a população branca. Esta avaliação é bem descrita na obra de Carlos Hasenbalg intitulada “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, publicada em 1979, em que “o autor procura desenfaturar o legado do escravismo sobre a situação atual do negro” (AGUIAR, 2008, p. 120) trazendo a discussão das relações entre a estrutura de classes, a estratificação social, a evolução das desigualdades raciais no Brasil, mobilidade social e raça. Hasenbalg coloca o racismo como determinante nas relações econômicas e sociais, assumindo assim uma nova roupagem na sociedade capitalista. A raça, enquanto conjunto de características historicamente constituídas, somada aos traços fenotípicos, é fator relevante na alocação do posicionamento de classe. “Portanto, a dificuldade de inserção do negro no mercado de trabalho não se devia à falta de um horizonte cultural adaptado à sociedade inclusiva” (ibidem) e sim a destinação de posições inferiores as dos brancos. “Tais estudos evidenciam que as chances de ascensão social para ‘pretos’ e

‘pardos’ continuam muito menores que para os brancos, mesmo quando se isolam os determinantes ligados à origem social” (COSTA, 2002, p. 49).

Considerando estes aspectos, compreendemos que os brancos têm vantagens na competitividade social, o que justifica a existência do que posteriormente será explanado, as políticas de ação afirmativa, que muitas vezes são questionadas com a fundamentação de que a questão social é mais alarmante do que a questão racial no nosso país. Todavia, percebemos na prática o que nos coloca Hasenbalg, quando, por exemplo, em uma entrevista de emprego, um branco, mesmo pertencente à classe social conceituada como pobre ou de baixa renda, é selecionado em detrimento de sua cor, disputando uma vaga com um negro. Este mesmo cenário pode se estender a outros espaços sociais, como *shoppings centers*, restaurantes e locais de circulação da dita elite brasileira. Um branco “bem vestido”, mesmo não sendo da “classe alta”, tem mais possibilidades de mobilidade social, “apenas” por sua cor, o que não acontece com o negro que, fazendo este parte da “classe média” ou “classe alta”, ainda assim é alvo de olhares preconceituosos e discriminatórios que muitas vezes se traduzem em atitudes de exclusão e/ou segregação, ou seja, o desfavorecimento dos negros está cravado na questão racial.

Este sistema estrutural ideológico do racismo toma a forma de um conflito racial oculto, como observado nas ideias de Gilberto Freyre, o que dificulta a percepção da necessidade de estabelecer ações que combatam a discriminação. Para o senso comum as manifestações de racismo são pontuais e sendo assim, não carecem medidas políticas de enfrentamento, uma vez que, na forma de atitudes individuais “isoladas” o problema não é público/governamental, fortalecendo o racismo estrutural.

A partir da análise das relações entre raça, estrutura social e estrutura de classes, Hasenbalg (2005) não pretende ordenar a importância de cada um destes para justificar a estratificação racial e sim pontuar que estes aspectos são complementares para o entendimento da realidade social, porém, situa a raça “como um critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes, bem como nas dimensões distributivas da estratificação social” (p.97). Analisa então conceitualmente a teoria de classes e a estratificação social. As classes sociais, balizado na concepção marxista, relaciona-se aos modos de produção onde a organização social se dá por meio da exploração econômica. A estratificação social estaria relacionada à estrutura das desigualdades sociais, que aloca cada

indivíduo em um *status* no sistema hierárquico da sociedade. Associando estas duas concepções à questão racial, entende-se que o critério “de cor” foi historicamente situado tanto como princípio de dominação econômica quanto social, em que os brancos obtiveram desde a abolição, privilégios nestes dois aspectos. Percebe-se assim que nem a teoria de classes nem a de estratificação social conseguem equacionar de maneira isolada as questões pertinentes a perpetuação da subalternização racial, isto porque, segundo o autor, é a raça que determina a estrutura de classe e a estratificação social, não o contrário.

O racismo, como construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição (HASENBALG, 2005, p. 121).

A estratificação racial situa-se então sobreposta à classe e ao *status*, haja vista que

a opressão racial beneficia capitalistas brancos e brancos não-capitalistas, mas por razões diferentes. Em termos simples, os capitalistas brancos beneficiam-se diretamente da (super) exploração dos negros, ao passo que os outros brancos obtêm benefícios mais indiretos. A maioria dos brancos aproveita-se do racismo e da opressão racial porque lhe dá uma vantagem competitiva, vis-à-vis a população negra, no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Formulado mais amplamente, os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. Essas dimensões podem ser consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito de autodeterminação (HASENBALG, 2005, p. 122).

Os elementos simbólicos elencados por Hasenbalg dão ao racismo o caráter ideológico, que sem dúvidas não podem ser reduzidos aos debates de classe e de estratificação social. Nesta perspectiva, a raça compõe um dos critérios mais expressivos do mecanismo de posicionamento na estrutura econômica e coletiva. Esta ganha socialmente uma intensidade imaterial e “torna-se a efetivação da ideologia racista que permeia a maioria das instituições da sociedade” (ibidem, p. 122). Conclui-se assim que a ampliação das oportunidades trabalhistas e o desenvolvimento econômico não eliminam a raça como critério de estratificação, causando uma evolução nas desigualdades raciais.

Mais de cem anos após a abolição, a conjuntura social dos negros do Brasil apresenta-se distante do ideal, pois estes continuam a ocupar posição inferior econômica, política, social

e culturalmente. Há de se considerar os avanços obtidos através dos anos, mas se tornam insuficientes se relativizados as posições da população branca.

As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de *status* (HASENBALG, 2005, p. 230).

A justificativa para essa conservação tende a se distanciar cada vez mais da escravidão, tomando forma de questões de mérito individual. Comumente ouvimos que “quem se esforça consegue ser alguém na vida”, “se eu batalhei e conquistei meu espaço, todos podem conseguir”, ou ainda “o negro é racista consigo e por isso se conforma com a posição social que lhe atribuem”. Contudo, é importante considerarmos as oportunidades sociais que são oferecidas, ou melhor, designadas, a população negra. Isso faz com que se coloque o problema racial hoje como “transmissão intergeracional e produção intrageracional” (HASENBALG, 2005, p. 208). Hasenbalg afirma que a origem racial interfere diretamente na aquisição de desvantagens nas oportunidades e aspirações das novas gerações e, do mesmo modo, no processo de mobilidade social na fase adulta, de modo a limitar as conquistas dos não-brancos.

Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade ascendente das pessoas de cor, deve ser acrescentados às práticas discriminatórias dos brancos – sejam elas abertas ou polidamente sutis – os efeitos de bloqueio resultantes da internalização, pela maioria dos não-brancos, de uma autoimagem desfavorável. A forma complexa como esses dois mecanismos funcionam e se reforçam mutuamente leva normalmente negros e mulatos a regularem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como “o lugar apropriado” para as pessoas de cor (HASENBALG, 2005, p. 209).

A estrutura ideológica do racismo é tão eficiente, que desencadeia restrições subjetivas sobre negros, fazendo com que estes acreditem que sua posição social não pode ser modificada. Esta observação mostra o quanto o racismo estrutural é cruel, pois além de atribuir a superioridade ao branco, atribui a subalternização no imaginário do negro. Neste exato momento compreende-se a verdadeira dimensão social do racismo que, por ser tão complexa, não permite fácil explicação aos que se restringem a debates não aprofundados. Não é possível, em todos os sentidos da palavra, entender o racismo sem compreendê-lo nesta sua dimensão ideológica, dimensão esta que somada a sua origem econômica, provoca um verdadeiro bloqueio social, onde ou o negro se omite de certos espaços sociais como

mecanismo de auto-defesa ou é discriminado e/ou segregado por não pertencer aquele lugar. Considero esta análise de Hasenbalg a mais importante na interpretação da legitimação e perpetuação do racismo no Brasil.

Toda essa estrutura que mascara o racismo dificulta uma mobilização inter-racial em prol de uma verdadeira igualdade racial. A “igualdade perante a lei” descrita na Constituição Federal vigente domina as discussões políticas do grupo racial dominante, suprimindo o sentido das lutas raciais, que permanecem concentradas nas mãos dos negros. Sob este argumento, Hasenbalg afirma que a evolução das desigualdades raciais está sujeita a este enfrentamento dos *movimentos raciais* em consonância com outros movimentos sociais, objetivando o ganho de força política como espaço inicial de conquista para posteriormente galgar todas as esferas da sociedade. Neste contexto, discutirá a raça e política no Brasil.

As desigualdades raciais determinadas pelo racismo concentraram os não-brancos na base da hierarquia racial, porém, a democracia racial discutida anteriormente foi forte o suficiente para sustentar a ausência de políticas destinadas a inserção do negro nas diversas dimensões da sociedade. A engrenagem encontrada para equacionar a discrepância racial, refletida nas questões sociais, foi o branqueamento da população do país, que consistia no “desaparecimento gradual dos negros” (HASENBALG, 2005, p. 247). Este ideal agradava a população branca, que aos poucos teria uma nação mais homogênea fenotipicamente e, levando em conta o aspecto subjetivo do negro descrito acima e as implicações intergeracionais da raça, agradava também a população negra, pautando-se na crença de que “clareando” as próximas gerações, estas teriam mais chances de ascensão social. Abro aqui um parêntese para sinalizar mais um discurso que, embora seja originário de décadas passadas, ainda é reproduzido atualmente.

Além do branqueamento racial, surgia a ideia de branqueamento social.

Essencialmente, ele ativa o mecanismo de compensação parcial de status através do qual as pessoas de cor bem-sucedidas, em termos educacionais e econômicos, são percebidas e tratadas como mais claras do que pessoas de aparência semelhante, mas de status inferior (*ibidem*, p. 248).

Esta concepção fez e faz com que a população negra adote além do *status* social, a estética, o comportamento e a cultura hegemônica, buscando aceitação do outro e de si

mesma, abandonando as “suas raízes” em nome dos estigmas deixados pelo seu literal passado negro.

Logicamente, observando a classificação ideológica do racismo exposta por Hasenbalg, esta “solução” só reforçou a estrutura racista brasileira, condenando ao negro seu desaparecimento. Se observarmos cuidadosamente a proposta do ideal de branqueamento, hoje ele ultrapassa a questão das relações inter-raciais. O branqueamento que constatamos hoje se dá de forma social e racial, por meio do grande número de homicídios de jovens negros, do aumento gradativo de negros na população carcerária, do bloqueio de acesso dos negros a bens/locais públicos, da restrição racial na ocupação de cargos, da negação das tradições culturais, da supremacia epistêmica do colonizador, do ataque às religiões, da modificação da aparência, do repúdio a presença de negros na universidade, da exclusão e não existência de personagens negros, da ocultação da história da África nos currículos escolares, da falta de representatividades positivas na mídia. Todos estes aspectos são parte de um racismo que não se reduz a atitudes individuais, são pautados em um sistema de representação social que os naturaliza e conseqüentemente, preserva: o racismo institucional.

Entendendo o racismo institucional

Pensar o racismo a partir da perspectiva de Hasenbalg (2005) nos auxilia de maneira relevante para compreender a estruturação das relações raciais no Brasil. Após a análise sociológica de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, a discussão trazida por Hasenbalg aponta os diversos caracteres fundantes do racismo estrutural do país. Em uma mesma linha teórica, George Reid Andrews (1998), embora não tenha cunhado o termo de racismo institucional em sua obra, apresenta uma descrição aprofundada da dimensão ideológica em que o racismo se forja no Brasil, tornando-se fator determinante para concentração de poder e prestígio a determinado grupo social, frente às imposições de ordem política e institucional levadas a cabo pelo Estado (ANDREWS, 1998, p.13).

O período pós-abolição foi marcado, entre outras questões, pelas dificuldades enfrentadas pelos negros para se inserirem no mercado de trabalho. As oportunidades de trabalho eram disputadas com os imigrantes europeus, que tinham o privilégio de acesso a estas. Andrews (1998) aponta o Estado “como árbitro na competição entre negros e imigrantes pelo mercado de trabalho (ibidem)”. Assim, fica evidente um sistema que impede

que os negros disputem as oportunidades dos melhores trabalhos em detrimento do favorecimento aos imigrantes. Começa então a se delinear “as poucas oportunidades e as dificuldades de ascensão dos negros, em relação à maioria branca. Esta fica com os melhores empregos, deixando aos negros os lugares menos cobiçados e mais mal pagos” (ANDREWS, 1998, p.14). Este fato define o lugar do negro na organização política e conseqüentemente, na organização social, considerando as hierarquias sociais, o que possibilita o entendimento de outras questões sócio-culturais de inferiorização, discriminação e segregação deste.

Entender esta estrutura econômica contribui para a identificação da dimensão cultural da desigualdade racial brasileira, onde o poder do Estado influenciou a estruturação de um sistema discriminatório, determinando um modelo de racismo no país. Nesse sentido, foi desenvolvido no Brasil alguns “padrões básicos da desigualdade racial” (ANDREWS, 1998, p. 47), relacionados sua história em suas esferas econômica, social e política. Ou seja, “as políticas e ações empreendidas pelas instituições do Estado (corpo legislativo, entidades executivas, tribunais) ou instituições ligadas ao Estado (partidos políticos, a Igreja, os sindicatos) tiveram impactos importantes sobre as relações raciais no Brasil” (ANDREWS, 1998, p.46). Se forja então uma ideologia racista (ANDREWS, 1998, p. 262) por trás de uma aparente democracia racial existente, ideologia esta que define quem ocupa os lugares sociais, agregando a esta um “estereótipo antinegros” (ibidem) com raízes tão profundas, que se mantém nos dias atuais. “Os negros são vistos como criminosos, preguiçosos, estúpidos, irresponsáveis, promíscuos, mal cheirosos, a essência do outro que contamina a sociedade” (ANDREWS, 1998, p. 263). Neste contexto, Andrews apresenta uma intrigante reflexão: se a imagem negativa do negro inclui como característica ser preguiçoso, por que a eles é conferido o trabalho braçal? O autor atribui a não oportunidade de ascensão destes à concentração da expansão econômica do Estado, uma vez que estes empregos eram e ainda são mal remunerados.

O fato central da vida de classe média no Brasil é que ela representa uma fuga do mundo do trabalho braçal, do mundo do povo, degradado e associado à pobreza. Por isso, os empregos de colarinho branco carregam consigo benefícios psicológicos que complementam, e às vezes até excedem seus benefícios financeiros; e a competição para se conseguir e manter esses trabalhos é correspondentemente intensa. Aqueles que competem pelo status do colarinho branco usam todos os recursos de que dispõem: educação, ligações pessoais e familiares, boa aparência e status racial (ANDREWS, 1998, p.265).

Andrews (1998), ao analisar a condição racial do negro associando-a com a sua posição social e vice e versa, corrobora com os argumentos de Hasenbalg (2005) no momento em que desmonta a perspectiva de harmonia racial descrita por Freyre e a dissociação raça e classe feita por Fernandes, fundamentando a ideia de que o racismo é uma estrutura ideológica, um sistema organizacional institucionalizado. Em linhas gerais, as diferenças raciais, culturais e econômicas existentes no Brasil são resultantes de uma construção histórica que, embora tenham sido reconfiguradas com o passar dos anos, se mantêm como parte da representação social. Corroborando com o pensamento de Hasenbalg e Andrews, Silvério (2002, p.222) afirma que a discriminação racial teve uma configuração institucional, tendo o estado legitimado historicamente o racismo institucional¹⁸.

O conceito de racismo institucional foi cunhado na década de 1960, nos Estados Unidos da América, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, para descrever os interesses, ações e mecanismos de exclusão estabelecidos pelos grupos racialmente dominantes (PACE e LIMA, 2011, p.4).

Observando o contexto histórico descrito por Andrews, percebe-se que o racismo sempre teve sua representação como estrutura social, não se reduzindo a atitudes individuais, e sim institucionalizadas, como nos afirma Silvério (2002), estabelecendo uma lógica racial que legitimou um juízo de superioridade de uma raça sobre a outra. Assim, podemos entender o racismo institucional como a existência de um sistema de discriminação operado e mantido pelas estruturas sociais de poder, que sobrepõe às ações de discriminação racial individuais. Ou ainda, como a gerência do poder do Estado na manutenção do racismo ou inação deste para o enfrentamento do racismo nas estruturas institucionais da sociedade.

Ressalto, mais uma vez, que o racismo institucional no Brasil é pouco debatido, resultando também na ínfima produção bibliográfica sobre a temática¹⁹, principalmente no tocante ao reflexo deste nas instituições escolares, contudo, penso que a análise da pesquisa realizada trará contribuições para o debate, bem como a exposição de exemplos na prática

¹⁸ Souza (2011) coloca que a noção de racismo institucional foi apresentada como debate público pela obra *Black Power*, escrita por Stokely Carmichael. O site Racismo Institucional, do Instituto Geledès traz a mesma informação, acrescentando que o conceito de racismo institucional foi definido por ativistas do Movimento Panteras Negras, em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições.

¹⁹ Embora o termo racismo institucional esteja presente em diversas bibliografias, são poucos os pesquisadores que discutem de maneira aprofundada sua definição no Brasil, como por exemplo: Ângela Pace (UFRRJ), Arivaldo Santo de Souza (UFBA), Laura Cecília Lopez (Unsinos), Valter Roberto Silvério (UFSCAR) e o Instituto Geledès.

descritos pelos colaboradores desta investigação, os professores entrevistados, auxiliarão para uma melhor compreensão do conceito em tela.

Capítulo II – Antirracismo, Políticas Públicas e Educação

Embora a história do Brasil seja demarcada por uma trajetória de discriminação com base nas diferenças raciais, esta também é constituída por lutas e resistência do povo negro, mesmo antes da abolição. No início século XX diversos grupos fortaleceram sua atuação na construção de organizações que visavam combater as desigualdades raciais (DOMINGUES, 2009, p. 969). O visível quadro das relações raciais no Brasil e as mobilizações de coletivos militantes com vistas a denunciar, combater e erradicar a conjuntura racista vigente, externalizaram a emergência de ações de intervenção a essa estrutura cada vez mais consolidada em nossa sociedade. A partir da década de 70, estes coletivos foram definidos como movimento negro, designando os “negros e negras que procuram valorizar a própria cultura, lutar contra o racismo e reivindicar melhores condições de vida” (LINS e OLIVEIRA, 2014, p.368).

Diversas foram as iniciativas que impulsionaram o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro, demarcado inicialmente pela caracterização deste como crime inafiançável a partir da Constituição Federal de 1988. Anterior a Constituição, em 1951, a Lei nº 1.390, conhecida como Lei Afonso Arinos, tornou contravenção penal atos resultantes de preconceito de raça ou cor, contudo, a partir de 1988, o racismo deixa de ser contravenção, passando a ser crime. Ora, se o discurso político brasileiro reconhece o racismo como um problema institucional, o antirracismo deve abranger a mesma dimensão. Ao longo dos anos 90, a atuação dos movimentos sociais se intensificou e, em decorrência disto, o Estado teve que agir de maneira concreta e mais extensiva sobre os debates raciais no Brasil.

Sob pressão dos movimentos negros, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da

Justiça, em 1996. Apesar desse primeiro passo, de reconhecimento oficial do racismo no Brasil, pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira (SANTOS, 2005, p. 15).

O percurso dos embates políticos que compõe esse processo de lutas antirracistas no Brasil tem como importante marco o programa de ação estabelecido a partir da Declaração de Durban, onde foi assumido por cada país o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo e discriminação racial. O caráter mundial da Conferência de Durban deu visibilidade a questão racial como tema demandante de discussão em nível nacional, trazendo a tona a necessidade de se definir uma agenda de debates concernentes a situação dos negros no país. Santos (2005) ratifica esta afirmação ao relatar que a questão racial tornou-se pauta eleitoral dos candidatos a presidência do Brasil.

Vários deles, inclusive o presidente eleito, Luz Inácio Lula da Silva, apresentaram propostas de combate ao racismo e de inclusão de negros nas áreas de prestígio, poder e mando, por meio de ações afirmativas, dentre as quais consta até a implementação de cotas para negros ingressarem nas universidades públicas brasileiras (SANTOS, 2005, p. 18).

Percebe-se então que um importante fato define a existência de práticas efetivas de combate ao racismo, que é a necessidade da admissão de diferenças culturais e raciais no Brasil, que refletem diretamente e agressivamente nas diferenças sociais, para que a partir disso, sejam planejadas ações, programas e políticas públicas capazes de desmontar a estrutura racial que domina a ordem hierárquica brasileira. Guimarães (2009) define este combate ao racismo como antirracismo, descrevendo suas várias faces e possibilidades de atuação.

O autor coloca o racismo como a posição estrutural de desigualdade social entre as raças, sustentada pelo permanente cultivo das diferenças, que trouxe à população negra além da subalternização social/econômica, a negação cultural, apagando sua ancestralidade, suas contribuições históricas para a formação da sociedade e, sobretudo sua identidade. Portanto, Guimarães (2009) coloca como principais ações antirracistas, a reidentificação dos negros em termos étnicos e culturais, a reconstrução da negritude a partir do resgate da herança africana e a “recuperação de um sentimento de dignidade, de orgulho, de autoconfiança, que foi corrompido por séculos de racialismo universalista e ilustrado” (ibidem, p. 61). Fica então antirracismo definido como a denúncia e o enfrentamento da ideologia racista ainda mantida

pela noção de democracia racial, que embora tenha sido desconstruída em níveis teóricos, permanecem como prática.

Considerando a recorrência do racismo do Brasil, o antirracismo se posiciona como o principal mecanismo de ataque ao racismo institucional, pontuando a denúncia como fator importante do antirracismo, pois só é possível combater algo que é reconhecido como nocivo.

Isto significa que só há reais possibilidades de se combater o racismo no momento em que se reconhece “o fato de que a ideia de raça continua a diferenciar e privilegiar largamente as oportunidades de vida das pessoas” (GUIMARÃES, 2009, p. 67). A partir disto, Guimarães (2009, p.237) aponta uma agenda antirracista em três dimensões, considerando estas como um caminho a concretizar o ideal de democracia racial: o Estado, a nação, os indivíduos. A concepção em relação ao Estado é o estabelecimento de garantias legais e práticas para o cumprimento da eliminação de todas as formas de racismo e discriminação existentes a nível institucional. As garantias legais, colocadas por Guimarães, vão incluir as políticas de ação afirmativa e demais programas e legislações com vistas a ações que garantam o enfrentamento ao racismo. No plano da nação, se faz necessário a reconstrução da nacionalidade cultural, a partir do resgate das heranças culturais e da verdadeira história dos negros no Brasil, a fim de destruir a subalternização e a omissão da cultura negra. Em nível individual, trata-se da eliminação dos estigmas postos sobre os negros, bem como a proposição de políticas públicas antirracistas e o fortalecimento de ações institucionais por meio do combate a discriminação racial dentro destas.

Políticas Públicas e antirracismo: definições de ação afirmativa no Brasil

Conforme colocado no início deste capítulo, a discussão do antirracismo perpassa pela denúncia da resistência do racismo no cenário social somado a ações de enfrentamento a este, principalmente em caráter institucional, que se materializam no estabelecimento de políticas públicas. Neste contexto, inserem-se as políticas de ação afirmativa.

Para iniciar o debate sobre tais políticas, é necessário pontuar que, embora a perspectiva das ações afirmativas explicitadas neste trabalho seja concernente ao antirracismo, o surgimento destas não foram direcionadas especificamente as diferenças raciais, conforme definição apresentada por Joaquim Barbosa Gomes (2005, p. 49):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

No tocante as relações raciais, estas políticas foram e ainda são alvo de diversas críticas, muitas vezes por parte de um senso comum que as coloca como reforço as discriminações. De um modo geral, os argumentos são divididos entre a defesa de uma efetiva igualdade de oportunidades e a afirmação da emergência da melhoria da qualidade da educação, que teria como consequência a ausência da necessidade de políticas específicas para determinado grupo. Todavia, as políticas que objetivam a correção do discrepante quadro socioeconômico e educacional do Brasil possuem fundamentos históricos, já explicitados no capítulo anterior, que precisam ser considerados, com vistas a reparar anos de segregação social. Assim, a defesa de que não haja leis “exclusivas” para a população negra é que também há pobres não negros e que estes ficariam fora de tais benefícios legais. Em contrapartida Hasenbalg (2005) nos mostra que há uma estrutura em nosso país que coloca a raça como principal critério de exclusão social. Isto significa que a população branca de baixa renda sofre diversos bloqueios sociais, mas quando se trata de um pobre negro, a situação de mobilidade social se agrava.

Nesse sentido, Gomes J. B. (2005) argumenta que a proposição das ações afirmativas, e do mesmo modo, a implementação destas, devem vir acompanhadas de uma conscientização, explicitando assim, o caráter pedagógico trazidas por estas. Medeiros (2005) corrobora com Gomes J. B. ao afirmar que as polêmicas em torno do debate sobre ação afirmativa no Brasil é caracterizado pela desinformação.

No Brasil, embora a expressão “ação afirmativa” seja quase que invariavelmente associada à experiência norte-americana, vista como algo que se aplica exclusivamente aos negros e reduzida à política de cotas, a ideia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos em função da discriminação de que são vítimas já está presente na legislação brasileira há muito tempo (ibidem, p. 123).

A maioria dos brasileiros desconhece o que seja isso e, entre os poucos que já ouviram falar do assunto, a ideia é de que se trata de um sinônimo de “cotas”, que teriam sido adotadas nos Estados Unidos, nas mais diversas áreas, para beneficiar exclusivamente aos negros – e que não teriam dado

muito certo, já que vez por outra se noticiam incidentes envolvendo racismo naquele país (ibdem, p.126).

O termo “ação afirmativa” tem seu marco nos Estados Unidos da América, no ano de 1961²⁰. Os Estados Unidos são o país que introduziu em sua história as políticas de ação afirmativa, colocando o Estado como responsável por concretizar a igualdade descrita nos termos constitucionais, observando que as leis universalistas desconsideram os privilégios de mobilidade social de determinados grupos. Guimarães (2009) justifica esta questão ao pontuar que se há desigualdades, estes tratados como “desiguais” devem receber tratamento diferenciado, para que possam se igualar a nível de oportunidades. É importante pontuar que embora o termo ações afirmativas não tenha sido cunhado no Brasil, estas vieram atender, a partir da década de 90, como já mencionado anteriormente, as reivindicações do movimento negro, decorridas nas décadas de 70 e 80.

Gomes J. B. (2005) apresenta duas definições de ação afirmativa, que são muito relevantes para compreender a problemática apresentada nesta pesquisa. A primeira consiste em uma definição “inicial” que coloca as ações afirmativas como políticas de Estado que situa em patamar de igualdade “o acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e instituições educacionais” (ibem, p.53). Em um sentido mais amplo,

as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES J. B., p.53).

O Ministério da Educação, em sua plataforma digital sobre educação para as relações étnico-raciais²¹, explicita que “entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorrida no passado ou no presente”, apresentando como objetivo destas “eliminar as desigualdades e segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na

²⁰ Medeiros (2005, p. 121) narra o surgimento dessa expressão como um decreto presidencial do então presidente norte-americano John F. Kennedy onde se expunha que os contratantes adotariam uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos fossem empregados sem considerar sua raça, cor, credo ou nacionalidade.

²¹ <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni> - acesso em 14/01/2017

sociedade”. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²², em sua plataforma digital²³, também apresenta importantes definições acerca das ações afirmativas, colocando-as como políticas públicas que tem como objetivo corrigir as desigualdades raciais acumuladas ao longo de anos, objetivando também a reversão da representação negativa dos negros, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate ao preconceito e o racismo.

Historicamente, a primeira ação afirmativa no Brasil, conhecida também como política antirracista, foi a criminalização de atos racistas, por meio do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, em que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Contudo, anteriormente, tramitavam diversas propostas de leis que se voltavam para as questões da discriminação e desigualdades raciais.

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do trabalho manifestaram-se favoráveis a criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (Santos, 1999, p.222 *apud* Moehlecke, 2002, p. 204).

Ainda anterior a Constituição, Abdias do Nascimento, ativista dos movimentos sociais da população negra, elaborou um projeto de lei em que estabelecia reserva de vagas para mulheres e homens negros no serviço público, incentivo a empresas que promovessem práticas antidiscriminatórias, promoção da cultura negra e bolsas de estudos (Moehlecke, 2002). Esta proposta, como a do Ministério do Trabalho, não foi consolidada, mas fortaleceu a luta em prol da equação dos problemas raciais.

Diversas foram as iniciativas e tentativas para que as políticas de ação afirmativa se tornassem uma realidade no contexto brasileiro, todavia, como já discutido neste capítulo, estas só vieram a se concretizar no início do século XXI. Heringer (2001) aponta que do final dos anos 90 para o início do ano 2000, um cenário de mudança se desenha no tocante e efetivação das políticas de ação afirmativa, relatando a existência dos pré-vestibulares para negros e carentes, legitimando ainda o já exposto anteriormente, a ampliação do debate a

²² Em outubro de 2015, a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

²³ <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas> - acesso em 12/01/2016

nível nacional a partir de 2001, após a Conferência Mundial Contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e formas de intolerância correlata. A autora sinaliza que “esta mobilização, amplificada pela mídia, permitiu inaugurar no debate público brasileiro, a partir do ano 2001, um novo patamar em termos de propostas, no campo da legislação, das políticas e prioridades orçamentárias” (HERINGER, 2001, p. 3).

Observando a trajetória histórica do Brasil, percebemos que esta avançou no debate sobre o problema racial, no momento em que uma suposta democracia foi desvelada como mito, fortalecendo a atuação dos grupos e movimentos sociais que traziam a tona a denúncia do racismo como estrutura social, e posteriormente, vendo estas se concretizarem em propostas de ações antirracistas que objetivam sanar diversas questões que ainda apresentam-se como entrave para o alcance a verdadeira igualdade e democracia racial.

Ao discorrer sobre os objetivos das ações afirmativas, Gomes J. B. (2005) expõe que estas políticas atingem uma série destes, mas ressalta a promoção de uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, que são moldados pela história.

Assim, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra. O elemento propulsor dessas transformações seria, assim, o caráter de exemplaridade de que se revestem certas modalidades de ação afirmativa, cuja eficácia como agente de transformação social poucos até hoje ousam negar (ibidem, p. 55).

Embora as políticas de ação afirmativas sejam comumente associadas ao “sistema de cotas”, essas são mais abrangentes e atingem outros caracteres políticos no sentido de modificar as representações negativas acerca da construção da imagem do negro e todos os (pré) conceitos que esta abarca. Nesta perspectiva, como já colocado anteriormente, soma-se ao caráter de reconhecimento das contínuas práticas discriminatórias existentes no Brasil, o alcance de modificações de natureza moral, cultural, política e epistemológica. Nota-se então a amplitude que a implementação de políticas de ação afirmativas podem alcançar, não se restringindo a reparação dos grupos socialmente discriminados, mas a possibilidade de mudança nos tratos das relações raciais.

Legislação de promoção da igualdade racial e educação

A ampliação do debate público sobre racismo no Brasil desencadeou uma série iniciativas de cunho político que devem ser consideradas quando se discute antirracismo. O entendimento desta problemática como institucional, levou ao Estado a responsabilidade de não se restringir a medidas de combate a discriminação e ao racismo, evidenciando o dever deste na promoção de uma igualdade racial efetiva.

A publicação da Câmara do Deputados, “Estatuto da Igualdade Racial e legislação correlata” elenca o conjunto de legislação com vistas a promoção da igualdade racial no Brasil, a saber: Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seus dispositivos relativos à igualdade racial; Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989 – Lei antirracismo, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; Lei nº 678, de 23 de maio de 2003, que cria a secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003, que dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial; Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de promoção da Igualdade Racial; Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009, que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial; Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013, que aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Farei um primeiro destaque a regulamentação do Estatuto da Igualdade Racial, que foi oficializado por meio da Lei nº 12.888, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p.13).

Este documento traz importantes definições para o debate do racismo e das relações raciais no Brasil, situando o enfrentamento as diferenças raciais no tocante a saúde, educação, cultura, esporte, lazer, liberdade de crença, acesso a moradia, trabalho e meios de comunicação.

O documento supracitado em seu artigo 1º define políticas públicas como “ações, iniciativas e programas adotadas pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais” e as ações afirmativas, como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (ibidem, p. 14). E complementa, no artigo 4º (p.15), que “os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país”. Considerando as definições apresentadas, o Ministério da Educação aponta²⁴, entre as ações afirmativas de âmbito federal para os afrodescendentes, duas importantes políticas de ação afirmativas voltadas para o campo educacional: a Lei 10.639/03 e a Lei 12.711/12.

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a lei 10.639²⁵, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando “obrigatório incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Em 2004, o Conselho Nacional de Educação/CNE, institui as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira" (BRASIL, 2004), que tem como objetivo orientar a formulação de projetos para a implementação da lei e do mesmo modo, valorizar a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Este foi também um marco nas políticas de ação afirmativa, uma forma sistemática adotada pelo Estado de alcançar a verdadeira democracia racial, através do reconhecimento e valorização de uma história que até então não vinha sendo contada no espaço escolar, considerando este como um importante espaço de ressignificação de conceitos.

²⁴ Ao fazer uma busca por ações afirmativas do Ministério da Educação, a página <http://eticorracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni> lista como sendo de âmbito federal as leis 10.639/03, 11.645/08, a Lei de Cotas no Ensino Superior, a Portaria Normativa nº 18, o decreto nº 7.824 e o Estatuto da Igualdade Racial.

²⁵ A Lei nº 10.639/03 é utilizada neste projeto enquanto marco político, pois o texto da lei foi alterado pela Lei nº 11.645/08.

Em 29 de agosto de 2012 foi promulgada a Lei Federal 12.711, que estipula a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e proporcionalmente, por alunos declarados pretos, pardos ou indígenas, nas universidades federais e nas instituições federais de nível técnico. Esta foi a lei que ficou popularmente conhecida como “lei de cotas”. Embora muitas universidades já adotassem a reserva de vagas com este caráter, esta lei a “federalizou”, obrigando que nacionalmente fosse cumprida.

A promulgação destas leis, principalmente a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639, legitimam a inserção dos debates acerca das relações raciais na educação, tornando-se um importante instrumento de enfrentamento ao racismo institucional nos sistemas educacionais, pois coloca em pauta a

luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação anti-racista; a demonstração de manifestações do racismo no cotidiano escolar; conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil; o poder das linguagens escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais, bem como a histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira; a ausência da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por brilhantes intelectuais africanos; a aspectos fundamentais da geografia africana; e a concepção de mundo africana (BRASIL, 2005).

Todas estas questões que circundam as determinações trazidas por esta lei bem como a sua implementação, serão de suma importância para a análise dos dados trazidos por esta pesquisa, pois esta significa o processo de redemocratização do ensino brasileiro, em suas esferas conceituais, políticas e ideológicas.

Capítulo III – A FAETEC e xs companheirxs da pesquisa

A Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC é uma instituição pública vinculada a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Criada pela Lei 2.735 de 10 de junho de 1997, a fundação é responsável pelo gerenciamento da Rede de ensino tecnológico / educação profissional do Estado do Rio de Janeiro, nos níveis de formação continuada ou qualificação, médio e superior. Em abril de 2002, a Lei nº 3.808 altera a

legislação anterior, modificando o regime dos servidores pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para estatutário.

O Decreto nº 42.327 de 2010, que altera e consolida o Estatuto da Faetec, em seu artigo 5º, relaciona suas finalidades:

- I - criar, preservar, organizar, fomentar e disseminar o saber científico, tecnológico e cultural por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II - oferecer ensino público gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;
- III - formar cidadãos capacitados para o exercício da profissão e da investigação nos diversos setores da economia;
- IV - oferecer Educação Profissional articulada com a Educação Básica e Superior, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- V - oferecer o Ensino Superior;
- VI - promover a integração institucional e dos seus agentes, interagindo com a sociedade, em especial com o setor produtivo e as instituições públicas e privadas.

Além das finalidades descritas no decreto supracitado, em seu catálogo, lançado no ano de 2013, fica exposto que além da responsabilidade com a educação profissional, a instituição aposta em projetos de inclusão social, agregando humanização, cidadania e tecnologia. Nesta perspectiva, a criação da Faetec esteve vinculada a uma nova configuração de formação técnica no Estado do Rio de Janeiro, agregando a educação profissional, uma educação que contribuísse para o desenvolvimento político, cultural e social.

Antecedentes históricos da Fundação

Onde atualmente é a Faetec Quintino, campus que abrange o prédio da administração central da Rede, a Creche Casa da Criança, a Escola Estadual de Ensino Fundamental República, a Escola Técnica Estadual República, a Escola Técnica Estadual de Saúde, a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, um Centro Vocacional Tecnológico, bem como a escola de música, de teatro, de artes, de hotelaria, além do centro de artes marciais e do centro de educação física, foi o complexo da Escola Quinze de Novembro, fundada em 1889, com o objetivo de oferecer ensino profissionalizante a menores apreendidos pela polícia, como forma de corrigir e propiciar sua inserção social a partir da qualificação

para o mercado de trabalho. Anteriormente alocada no bairro de São Cristóvão, a Escola XV de Novembro passa a fazer parte do bairro de Quintino em 1907.

Em 1964, após algumas mudanças de denominação e gestão, a Escola XV foi incorporada a Fundação Nacional pelo Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Em 1990, a FUNABEM foi extinta, passando então a Escola XV a fazer parte do Centro Brasileiro pela Infância e Adolescência (CBIA), atendendo a menores da FUNABEM e da Fundação Estadual de Ensino para Menores – FEEM. No ano de 1995, o CBIA foi extinto, sendo criado pelo então governador do Estado do Rio de Janeiro, Marcello Alencar, o Centro de Ensino Integrado (CEI), incorporando as atividades desenvolvidas pela Escola XV, “como um projeto arrojado de oferta de educação de qualidade, assentado na tríade escolaridade – ludicidade – trabalho, objetivando desenvolver a pessoa humana de forma integral como cidadão trabalhador” (FARIAS, 2016, p. 119).

A filosofia educacional do CEI (...) demonstra a profunda preocupação da instituição relativa ao ensino de qualidade, ao favorecimento do desenvolvimento integral do aluno, partindo da realidade de sua vida e estimulando-lhe o desenvolvimento de atividades crítico-reflexivas, de espírito da investigação, da criatividade, da solidariedade. Reconhecendo a importância do binômio Educação e Trabalho, objetiva o CEI capacitar alunos para formação de trabalhadores detentores de conhecimentos das Artes, da Política e da Técnica, com capacidade de atuar em equipe. Com a introdução de mais um fator, tem-se o trinômio escolaridade, ludicidade e trabalho que servirá de base para ações que possibilitem o desenvolvimento de todas as potencialidades, aptidões e habilidades do educando, de forma a propiciar-lhe uma atuação integral, na sociedade, como cidadão/trabalhador. Considerando a celeridade do mundo moderno, propõe-se o CEI a ministrar, também, cursos de qualificação profissional, visando à melhoria da qualidade de vida dos alunos, harmonizando-os com a modernidade. A formação profissional concentrar-se-á nas áreas secundárias e terciárias da economia. Há o incentivo da formação de cooperativas dentro do projeto de micro empresas pedagógicas, visando à geração de emprego e de renda. O CEI pretende ser, também, um espaço aberto e integrado à comunidade. Não sendo esquecidas as atividades voltadas para a cultura, o esporte e o lazer (Parecer CEE nº 366/96).

Assim, o projeto pedagógico do Centro de Educação Integral, tinha como objetivo capacitar profissionalmente os jovens de modo que estes vislumbrassem um futuro com mais perspectivas de crescimento profissional e, do mesmo modo, garantir que estes tivessem uma formação global, a partir do seu desenvolvimento crítico, cultural e desportivo.

Em 1996, a Fundação de Apoio a Escola Pública – FAEP, instituída pela Lei 1.176 de 21 de julho de 1987, tendo como finalidade “complementar as funções da Secretaria de Estado de Educação no que tange a agilização dos mecanismos necessários ao funcionamento da Rede Pública Estadual de Ensino e atuar como apoio técnico” (art. 2º), passa a ter como objetivo a reestruturação das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) do Rio de Janeiro. O CEI passa a fazer parte da FAEP, junto a outras sete Escolas Técnicas da Secretaria Estadual de Educação: Escola Técnica Ferreira Viana, Escola Técnica Visconde de Mauá, Escola Técnica Juscelino Kubitschek, Escola Técnica Oscar Tenório – localizadas no município do Rio de Janeiro; Escola Técnica Henrique Lage – localizada no município de Niterói; Escola Técnica João Luiz do Nascimento – localizada no município de Nova Iguaçu e Escola Técnica João Barcelos Martins – localizada no município de Campos dos Goytacazes. No mesmo ano, foi criada a Escola Técnica República, vinculada ao CEI de Quintino.

Nesta perspectiva, a FAEP passa a centralizar o gerenciamento do ensino profissionalizante oferecido por estas unidades, contando com a estrutura organizacional e de financiamento para esta tarefa. Todavia, as ETEs possuíam autonomia de funcionamento pedagógico especificadas por regimento próprio aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (FARIAS, 2016, p. 121).

O marco inicial da Faetec é a alteração da Fundação de Apoio à Escola Pública – FAEP, que era vinculada e supervisionada pela Secretaria Estadual de Educação, para Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, em 1997, “na qual recebe a incumbência de atuar no gerenciamento da Rede de Ensino Tecnológico do referido Estado, sem prejuízo das atribuições anteriormente instituídas para a FAEP” (ibidem, p. 116). Criar uma Fundação de Apoio à Escola Técnica, no entanto, não se resumiu a uma mudança de nomenclatura, tratava-se pois de uma proposta de cunho político, com objetivo de estabelecer novos princípios para a reestruturação da educação profissional do Estado.

Nos anos seguintes, diversas outras escolas técnicas foram incorporadas a Rede: Escola Técnica Estadual Santa Cruz, Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, Escola Técnica Estadual Silva Freire (antigo Centro de Educação Profissional Silva Freire) e a Escola Técnica Agrícola Antônio Sarlo. Em 1997, uma importante unidade educacional passou também a fazer parte da Faetec, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que posteriormente tornou-se Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar que, em 2000, os campi vinculados a Faetec que eram denominados como Centro de Educação Integral (CEI), passaram a ser nomeados como Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEP), configurando o novo perfil de atividades que seriam desenvolvidas pelas unidades no âmbito desta fundação, marcando o início da expansão da educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades de ensino no Estado do Rio de Janeiro.

Enfim, pode-se perceber que a criação da Faetec vinculou-se à uma política de ressignificação da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro, alinhada ao processo de descentralização e gerenciamento do Estado promovido pelas políticas neoliberais implantadas no país, e vinculada a um processo de desenvolvimento econômico regional centrado na formação profissional para o mercado. Ao mesmo tempo, constituía-se em um projeto híbrido, que apesar de ter objetivos econômicos como norteadores, por se tratar de uma iniciativa pessoal da professora Nilda Teves, guardava em seus princípios filosóficos expressos fundamentos de uma perspectiva de formação integral do ser humano (FARIAS, 2016, p. 125).

Estrutura Organizacional da FAETEC

A Lei Estadual nº 2.735/97, que dispõe sobre o quadro permanente de pessoal da Faetec, define que o presidente e o vice-presidente da instituição serão designados pelo Governador do Estado em exercício, considerando seu notório conhecimento nas áreas de educação, cultura, tecnologia ou ciência, e assim permanece até os dias atuais. Cabe ressaltar que, desde sua fundação, a Faetec teve 11(onze) presidentes, destes, 5 (cinco) eram da área de educação. O mandato de maior duração foi o do sr. Celso Pansera, tendo ficado 6 (seis) anos a frente da instituição (2009 a 2014), os demais não tiveram mandatos superiores a 3 (três) anos.

O Decreto nº 42.327/10, que altera e consolida o Estatuto da Faetec, determina que a presidência será composta por: um presidente, um vice-presidente educacional, um vice-presidente administrativo, chefe de gabinete e assessorias técnicas. Define ainda que a administração intermediária será exercida pelas Diretorias, sendo estas:

- I - Diretoria de Educação Superior - DESUP;
- II - Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica - DDE;
- III - Diretoria de Formação Inicial e Continuada - DIF;
- IV - Diretoria Administrativa - DAD;
- V - Diretoria Financeira – DIFIN (atualmente incorporada a DAD);
- VI - Diretoria de Apoio Operacional – DAOP (extinta);

VII - Diretoria de Articulação Institucional da Educação – DAIE (extinta).

Atualmente, em sua página institucional, a fundação relaciona a existência de 8 (oito) diretorias e 7 (sete) assessorias, sendo as responsáveis pela gestão e administração pedagógica das unidades de ensino a DESUP, DDE e a DIF.

No tocante as equipes de gestão de cada unidade escolar, estas são compostas pelo Diretor (escolas técnicas) ou Coordenador Geral (Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs), coordenadores adjuntos administrativo, pedagógico e técnico, e uma equipe técnico-administrativo-pedagógica, composta pelo supervisor e orientador educacional, em todas as unidades da Rede. As unidades que oferecem educação profissional técnica de nível médio contam ainda com o coordenador de curso técnico, professor orientador de estágio, coordenador de disciplina, coordenador de turno, secretário escolar, bibliotecário e dinamizador de sala de leitura.

A Faetec possui um regimento interno direcionado a educação básica e técnica de nível médio, sendo sua última edição feita em 2013, que visa nortear e unificar diretrizes para as unidades que a compõe. Em seu artigo 5º, encontram-se 8 (oito) princípios norteadores, que são os 8 (oito) primeiros princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - valorização da experiência extraescolar dos alunos;
- VI - valorização e reconhecimento da diversidade;
- VII - gestão democrática;
- VIII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O documento também descreve as atribuições de toda a equipe de gestão escolar, bem como dos docentes, discentes, equipe de apoio, responsáveis. Dispõe também sobre a estrutura didático pedagógica e os processos de avaliação de aprendizagem. Em nenhum documento, nem na página institucional, constam as atribuições da vice-presidência educacional e das diretorias de ensino. O regimento escolar apenas faz menção a diretoria educacional no Capítulo II, ao descrever sobre as diretrizes curriculares:

Art. 144. Os currículos traduzidos pelos componentes curriculares oferecidos pelas Unidades de Ensino regidas por este Regimento, bem como sua distribuição na Matriz Curricular serão estabelecidos, autorizados e supervisionados pela Diretoria a qual a UE está vinculada, em consonância com a legislação em vigor.

Art. 145. Os planejamentos, realizados em conjunto com a Supervisão Educacional de cada UE, deverão incluir as habilidades, as competências básicas, os conteúdos, as formas de tratamento dos mesmos, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização, obedecendo às diretrizes fixadas pela Diretoria a qual a UE está vinculada e a legislação em vigor.

Este dado nos mostra que, considerando a estrutura e os níveis e modalidades de ensino atendidos pela Rede, a não definição das finalidades dos órgãos gestores, especificamente a vice-presidência educacional e as diretorias educacionais, deixa uma brecha para que as unidades tenham certa autonomia pedagógica, ao mesmo tempo que ficam sem um compromisso oficial em nível institucional.

A Faetec hoje possui um total de 133 unidades, em 51 cidades do Estado do Rio de Janeiro, sendo: 2 Centros de Referência em Formação de Profissionais da Educação; 8 Faculdades de Educação Tecnológica; 20 Escolas Técnicas, 37 Centros Vocacionais Tecnológicos; 56 Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante; 2 Escolas de Artes Técnicas, 1 Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional; 4 Escolas de Ensino Fundamental e 3 Instituições Parceiras. Estas unidades ofertam, em sua totalidade: 47 cursos técnicos de nível médio, 154 cursos de formação inicial e continuada, 8 cursos de graduação, 4 cursos de pós graduação. Além disso, nos 4 grandes complexos que a Rede possui, Quintino, Marechal Hermes, Santa Cruz e Barreto, são oferecidas atividades livres como natação, hidroginástica, artes marciais, artesanato, entre outros.

Na página de apresentação do Catálogo Faetec, é enfatizado a “preocupação coletiva de oferecer à população uma educação de qualidade, refletida em cidadãos mais conscientes do papel na sociedade”. Considerando a dimensão desta fundação, a amplitude de suas atividades, a pluralidade de faixa etária e sobretudo, a diversidade social e racial por ela atendida, pensar em antirracismo é em primeiro lugar assegurar que os princípios e finalidades não só da instituição, mas da educação nacional, estejam presentes na forma como o trabalho pedagógico é desenvolvido e como o trato das relações raciais delinea a proposta política desta importante Rede educacional do Estado do Rio de Janeiro.

Identificando os companheiros da pesquisa

Conforme a descrição metodológica adotada para a realização da pesquisa de campo, os documentos institucionais, um dos instrumentos de coleta de dados utilizados, foram norteadores na identificação dos docentes que poderiam contribuir para esta investigação, considerando o objeto, o problema e os objetivos apresentados.

Após buscar a documentação pertinente a leis e decretos de criação da Faetec, sua estrutura, bem como outras fontes documentais em que constasse a história do surgimento da Rede, busquei registros que me conduzissem ao objeto deste trabalho: a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas na Faetec.

Como eu ingressei na instituição em que escolhi realizar a pesquisa de campo no ano de 2011 e uma das minhas primeiras funções enquanto Supervisora Educacional foi acompanhar os projetos sobre a educação das relações étnico-raciais, já havia ouvido falar sobre um núcleo responsável por articular estas discussões entre as unidades. No ano de 2015, ao acompanhar uma disciplina na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, soube que o professor Luiz Fernandes, professor desta disciplina, foi um dos fundadores deste núcleo.

No início do segundo semestre de 2016, após receber a autorização da vice-presidência educacional para a realização da minha pesquisa, fui até o Centro de Memória do complexo de Quintino, responsável pela preservação de documentos que compõe o acervo da Fundação e de suas unidades escolares, iniciar minha investigação. O responsável pelo setor que me recebeu foi o Professor Aderaldo, a quem já conhecia dos espaços de debates acadêmicos. Após apresentar ao referido professor a justificativa da minha ida até o setor, o mesmo me falou que a história do antirracismo da Faetec tem como marco a atuação de um grupo de professores que durante muito tempo promoveu debates e mobilizações acerca da temática na Rede. Desta forma tive o primeiro dado importante da minha pesquisa: a trajetória do antirracismo na Faetec é permeada pela intervenção do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, o NEERA.

Ao encontrar os registros sobre o NEERA, defini os profissionais que seriam os companheiros da minha pesquisa: os docentes fundadores do núcleo, professor Alexandre Nascimento, professor Luiz Fernandes e professora Selma Maria; e dois docentes que acompanharam o desenvolvimento da implementação das propostas do núcleo, professor Aderaldo Pereira e professora Ana Diogo. Outros fatores importantes substanciaram esta

escolha, primeiramente a constatação de que o NEERA foi responsável por atuar na implementação da primeira política pública afirmativa de âmbito federal voltada para a educação, a Lei 10.639/03; e o fato destes docentes terem ingressado na Fundação entre os três primeiros anos após sua criação e permanecerem até hoje, com exceção do professor Luiz Fernandes, que deixou a Rede em 2010, após ser convocado como professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2011. Nesse sentido, observando o problema apresentado neste trabalho - os obstáculos enfrentados pelos docentes para que as políticas públicas antirracistas se traduzam em propostas concretas de ação considerando a existência de um sistema social que institucionalizou o racismo, influenciando as práticas pedagógicas e relações raciais na educação - estes cinco docentes, que tinham o seu trabalho pedagógico imbuído da discussão racial no Brasil antes mesmo da existência de políticas públicas específicas²⁶ e acompanharam diretamente a implementação destas políticas no campo selecionado, foram grandes colaboradores na ilustração de todas as abordagens apresentadas até o momento, fundamentadas pelos teóricos balizadores desta pesquisa. Ressalto aqui que decidi não chamar estes docentes de sujeitos da pesquisa por considerar este termo muito abrangente, genérico, uma vez que estes possuem uma relevância política na luta antirracista, dentro e fora da Faetec, que faz com que sejam mais do que “sujeitos”, tendo em vista sua definição mais ampla como “pessoas indeterminadas, de quem se omite ou se desconhece o nome²⁷”. Pelo contrário, sendo estes meus veteranos nos debates sobre as relações étnico-raciais e educação, permito-me denominá-los como companheiros, por me agregarem à sua história de luta a partir da disponibilidade de compartilhar suas experiências, perspectivas, conquistas e ideologias pessoais e profissionais.

Cada um dos cinco docentes com os quais dialoguei sobre a minha pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, possui formação de graduação em área diferente. O professor Aderaldo é formado em História, o professor Alexandre em Informática, a professora Ana Diogo em Pedagogia, o professor Luiz Fernandes em Sociologia e a professora Selma em Letras. Um fator importante a se considerar, pois mostra as múltiplas vertentes de desenvolvimento da discussão étnico-racial de acordo com cada área de atuação, ao mesmo

²⁶ Esta afirmação já constitui um dado coletado a partir das entrevistas, uma vez que foi perguntando a estes docentes quando iniciaram as discussões concernentes a relações étnico-raciais.

²⁷ <https://dicionariodoaurelio.com/sujeito>

tempo em que possibilita demonstrar a interdisciplinaridade de práticas pedagógicas curriculares.

Um outro dado relevante sobre os companheiros da pesquisa, foi saber que estes docentes foram motivados a pesquisar, debater e combater o racismo a partir de motivações pessoais. A descoberta de sua ancestralidade, situações de racismo sofridas durante a adolescência ou o engajamento político a partir de movimentos sociais foram os fatores que impulsionaram a estes companheiros fazerem do antirracismo a sua luta.

A temática mesmo começou através do movimento negro, porque eu comecei a participar do movimento negro no início da década de 80 (...) Comecei a ler e a pensar sobre essas questões. Tive contato nesse período, que começa na década de 80, vai até hoje praticamente, mas na década de 80 é um momento marcante porque é um período em que o Rio de Janeiro está muito envolvido com esse debate. Com a vinda de algumas pessoas importantes como Abdias do Nascimento, o Brizola ganhou eleição em 82 e o PT estava já em atuação e havia uma movimentação grande aqui no Rio (...). Isso aí é parte da minha vida, muito antes de estar na Faetec (Professor Aderaldo).

Não só porque eu já tenha sofrido racismo lá na adolescência. E depois a gente vai tendo mais clareza da vida, a gente vai percebendo que já sofria, que já vinha sofrendo. E também por eu estar em um espaço/tempo em que se percebe que a escola precisa tratar disso (Professora Ana Diogo).

Minha discussão começou quando eu estava na Itália. Eu fiz minha graduação na Itália e lá eu tive lembranças da minha infância e ter lembranças do meu pai que morreu quando eu tinha 12 anos. Lá eu me dei conta de que ele era negro, e que eu era negro. E a partir dali eu comecei a fazer leitura, a pensar sobre o Brasil em termos culturais e comecei a ler sobre candomblé, sobre Umbanda, sobre um monte de coisas. Mas também não foi só por isso, foi porque os amigos italianos perguntavam como é que era o Brasil e muita coisa eu não sabia. E aí essa minha angústia me mobilizou a saber coisas que quando eu estava no Brasil eu nunca tinha interesse (Professor Luiz Fernandes).

Ao observar estas falas não posso desconsiderar um outro dado sobre os docentes entrevistados, os cinco são negros. Então, a partir das falas destes e inserindo também a minha história e minha inserção nos debates sobre o racismo no Brasil, relatada na apresentação desta dissertação, e considerando o fato de sermos negros, podemos perceber que o racismo institucional, enquanto sistema excludente e opressor, faz com que sejamos conduzidos ao debate, seja como forma de um reconhecimento identitário, ou de auto defesa, que mais cedo ou mais tarde, resulta no engajamento político, considerando que a maioria das pessoas não

foi incentivada a refletir sobre a questão racial de uma maneira crítica no seu processo formativo (LIMA, KLEIN E FARIAS, 2016).

Sobre ter a necessidade de ter uma formação específica na área étnico-racial, a pesquisa de Oliveira (2012) aponta que a grande justificativa dada por docentes para não inserir em suas práticas pedagógicas temáticas relacionadas as relações raciais e que realmente acaba por ser um dos principais entraves na implementação das políticas públicas antirracistas é a não instrumentalização da práxis de como educar para as relações étnico-raciais, o que demonstra que é necessário se educar para educar. Nesta perspectiva saber se os docentes que desenvolvem um trabalho pautado na história e cultura afro-brasileira e africanas tiveram uma formação específica para tal é um dado importante. Assim, uma das perguntas sobre a formação foi se eles haviam alguma formação acadêmica voltada para a educação das relações étnico-raciais.

Dos cinco docentes, quatro deles possuem mestrado e doutorado e tiveram como objeto de suas pesquisas a problemática étnico-racial na educação. A professora Ana Diogo, docente que não possui pós-graduação *strictu sensu*, desenvolve a 8 anos uma pesquisa no grupo Linguagens desenhadas e educação, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, onde o recorte é a formação de professores e a Lei 10.639/03. Contudo a questão colocada no questionário se referia a ter tido uma formação específica sobre relações raciais antes de realizarem suas pesquisas em nível de mestrado e/ou doutorado. Dois dos cinco professores, o professor Luiz Fernandes e o professor Aderaldo, cursaram a primeira pós-graduação *lato sensu* voltada para a educação das relações étnico-raciais, oferecida pela Universidade Cândido Mendes, História da África e dos Negros no Brasil. Um detalhe interessante é que o professor Luiz Fernandes cursou a especialização já tendo mestrado, quando na maioria das vezes as pessoas primeiro fazem a especialização para posteriormente buscar a continuidade da formação na pós-graduação *strictu sensu*. Este dado nos mostra que, embora o mestrado seja uma pós-graduação que objetiva aprofundar conceitos a partir de pesquisas com vistas a ampliar o conhecimento sobre determinado tema e promover outras reflexões, este ainda deixa lacunas, o que faz com que outras formações complementares sejam realizadas.

A professora Selma, antes de cursar o mestrado, também realizou uma formação a nível acadêmico, o curso de extensão oferecido no Programa de Educação Sobre o Negro na

Sociedade Brasileira – PNEB, da Universidade Federal Fluminense. A professora Ana Diogo informou que o primeiro debate a nível teórico foi no curso de extensão oferecido pelo NEERA, na Faetec. O professor Alexandre Nascimento, dos cinco, não possui uma formação “oficial” sobre as discussões raciais.

Saber se os docentes possuem alguma formação acadêmica é um dado para constatar a instrumentalização teórica em nível “formal”, que tenha concedido titulação, pois para fins de “reconhecimento acadêmico”, o título ainda é um elemento legitimador do conhecimento, porém, nos últimos anos, alguns pesquisadores (HOOKS, 2013; LIMA, KEIN E FARIAS, 2016; OLIVEIRA, 2016; entre outros) tem demonstrado que a construção do conhecimento também se dá a partir do engajamento na prática, por meio de contextos que o direcionam para a produção do saber, fazendo da sua ação, seu processo formativo. Esta afirmação pode ser ilustrada pela fala do professor Aderaldo:

No início da década de 80 havia todo um processo no âmbito das ações do movimento negro de trabalhar formação, não de maneira oficial, mas é um processo educativo também. Então nós tínhamos discussões. Eu tive os primeiros contatos com alguns autores que são referência hoje, um deles é o Frantz Fanon, os africanistas, o Amílcar Cabral (...). Então a gente aprendia também nesta atividade militante né. É até porque nós tínhamos o hábito não só escrever, que tinha os periódicos, a imprensa negra que era feita. A gente tinha o hábito de escrever e também de discutir internamente as melhores formas de enfrentar o racismo na sociedade (...) na própria prática do movimento negro, pela dinâmica como era feito o processo da militância, esses conhecimentos eles vinham até a gente.

Do mesmo modo, o professor Alexandre coloca o movimento negro como principal motivação para discutir o racismo:

A minha principal motivação foi que eu era militante do movimento negro. Eu era militante não, eu sou militante, um ativista do movimento negro, desde 1992 basicamente, e a grande motivação foi o curso pré-vestibular para negros e carentes. Eu fui um dos fundadores, trabalhamos quase 20 anos nesse processo, basicamente de 93 até a consolidação das políticas de cotas, da lei de cotas (...). Esse processo me levou para as ciências humanas, mesmo eu tendo graduação em informática, acabou me levando para as ciências humanas, com o interesse de estudar e aprofundar o debate sobre temas correlatos a luta contra o racismo.

A professora Selma e o professor Luiz Fernandes também relataram ter participado das mobilizações do movimento negro e este ter tido suma importância em sua formação política e epistemológica. Além disso, também fizeram parte do núcleo de negros e negras do

PT, no final dos anos 90, onde pensaram estratégias e políticas antirracistas junto a outros militantes, com objetivo de fortalecer a discussão que se ampliava em nível nacional.

A partir da identificação dos companheiros da pesquisa, é possível fazer alguns apontamentos iniciais relevantes: a área de formação inicial não é fator determinante para que o antirracismo seja parte da atuação docente, uma vez que a prática pedagógica²⁸ pode (e deve) ser permeada por múltiplas atividades que contemplem a temática; considerando a ausência de uma formação crítica nos anos de escolaridade básica e também em nível de graduação, a grande motivação para a inserção no debate antirracista são questões pessoais, que levam ao despertar militante, fazendo com que este se torne sua bandeira política de luta; embora os cinco docentes tenham tido “práticas formadoras”, há a necessidade de um aprofundamento teórico em nível oficial, por meio de pós-graduações e participação ativa em grupos de estudos e pesquisas; e por fim, a militância e a prática docente não se dissociam, são complementares e fortalecem uma a outra, dado este que será mais aprofundado a partir da análise.

Capítulo IV – Perspectivas da implementação de políticas públicas antirracistas na Faetec

Considerando que um dos objetivos das ações afirmativas é a neutralização dos efeitos da discriminação racial, em consonância com o enfrentamento ao racismo institucional, realizei uma pesquisa documental a fim de identificar as políticas públicas afirmativas no âmbito da Faetec. A Rede, nos 19 anos de sua existência, caminhando para o vigésimo, só possui dois documentos institucionais concernentes ao antirracismo, as demais políticas públicas antirracistas cumpridas pela instituição são leis de nível estadual e federal, que abrangem os níveis de ensino por ela atendida.

A primeira lei de caráter afirmativo que atingiu a Faetec foi a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394/96, tornando obrigatório incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

²⁸ Considero nesta dissertação prática pedagógica enquanto a ação docente no espaço escolar

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.

Em 2008, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a vigorar com outra redação, a partir da promulgação da Lei 11.645:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Observando a alteração da LDB em 2003, tendo esta determinado a inclusão dos conteúdos referentes a história e a cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, já emerge a necessidade de ações que promovam a implementação desta.

Ainda no ano de 2003, durante o “governo Rosinha Garotinho”, a Lei nº 4.151 institui o sistema de cotas para ingresso nas Universidades Públicas Estaduais:

Art. 1º - com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

I – oriundos da rede pública de ensino;

II – negros;

III - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Art. 3º - Deverão as Universidades Públicas Estaduais constituir Comissão Permanente de Avaliação com a finalidade de:

I – orientar o processo decisório de fixação do quantitativo de vagas aos beneficiários desta lei, levando sempre em consideração seu objetivo maior de estimular a redução de desigualdades sociais e econômicas;

II – avaliar os resultados decorrentes da aplicação do sistema de cotas na respectiva instituição; e

III - elaborar relatório anual sobre suas atividades, encaminhando-o ao colegiado universitário superior para exame e opinamento e posterior encaminhamento à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 4º - O Estado proverá os recursos financeiros necessários à implementação imediata, pelas universidades públicas estaduais, de programa de apoio visando obter resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas de graduação dos estudantes beneficiados por esta Lei, bem como sua permanência na instituição.

Art. 5º - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma: I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; II- 20% (vinte por cento) para negros; e III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço.

Conforme exposto na estrutura institucional da Faetec, tendo em vista a existência do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e das Faculdades de Educação Tecnológica, esta lei também passa a incidir sobre a Fundação. Cabe destacar que o artigo 3º da lei supracitada estabelece a constituição de uma comissão permanente de avaliação com vistas ao acompanhamento dos alunos cotistas. Esta deliberação não foi cumprida no tocante ao nível superior.

Em 2007, um importante documento institucional marca a oficialização de um movimento docente que vinha se articulando na Rede para promover a implementação da Lei 10.639/03. A Resolução conjunta nº 03, da Secretaria de Ciência e Tecnologia – SECT/ Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, regulamenta o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEERA) como órgão de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 1º A presente resolução regulamenta o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEERA), setor vinculado ao Programa de Inclusão da FAETEC, como órgão de ensino, pesquisa, extensão e consultivo, acerca da Educação das Relações Étnico-raciais, da História e

cultura africana e afro-brasileiras e das ações afirmativas de promoção da diversidade e igualdade étnico-racial no âmbito da Rede FAETEC.

Parágrafo único. Para fins de relações, parcerias e convênios institucionais, a FAETEC reconhece o NEERA como o seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

Art. 2º Compete ao NEERA:

I - Pesquisar, produzir análises e propor ações afirmativas para soluções de problemas referentes ao cumprimento da legislação, em especial dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e as Convenções Internacionais de Combate ao Racismo, Preconceito e outras formas de discriminação e as violações de Direitos Humanos;

II - Traçar um plano de ação anual para fomentar o debate e a produção de material pedagógico sobre Diversidade Cultural, Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura afro-brasileira e Políticas de Ação Afirmativa no âmbito da Rede FAETEC;

III - Promover, no âmbito da FAETEC, formação continuada de profissionais e grupos de pesquisa sobre os conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, educação das relações étnico-raciais e ações afirmativas;

IV - Produzir e divulgar publicações acadêmicas, material didático-pedagógico, exposições e suportes audiovisuais resultados de pesquisas e investigações em educação das relações étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;

V - Organizar em parceria com os Institutos Superiores de Educação da FAETEC cursos de Especialização e Extensão sobre Diversidade Étnico-racial e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A formação do NEERA, sua regulamentação e as atividades por ele desenvolvida é “um capítulo a parte” na história da Faetec, que demarca as perspectivas da implementação de políticas públicas antirracistas na Rede, bem como os desafios encontrados considerando o racismo institucional presente nas instituições educacionais. A atuação do NEERA será aprofundada em um tópico específico.

Em 15 de abril de 2013, no “governo Sérgio Cabral”, a Lei 6.433 institui sobre o sistema de cotas para ingresso nas Escolas Técnicas Estaduais do Estado do Rio de Janeiro, com basicamente os mesmos princípios e definições da legislação das Universidades Públicas Estaduais. A diferença encontra-se no artigo 5º, onde ao invés de destinar 45% de vagas as cotas, são destinadas 40%:

Art. 5º Atendidos os princípios e regras instituídos no artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as escolas técnicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes

carentes, negros, pardos e índios no percentual mínimo total de 40% (quarenta por cento), distribuído da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para estudantes carentes que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino;

II – 20% (vinte por cento) para estudantes negros, pardos e índios.

No mês seguinte a promulgação desta lei, é publicada a portaria Faetec/PR nº 386, criando a Comissão Permanente de Avaliação da Rede Faetec, em atendimento a determinação da lei, com os objetivos dispostos em seu artigo 5º. A comissão foi composta por 3 docentes lotados em escolas técnicas, 1 representante da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica, 1 representante da Divisão de Inclusão, 1 representante do Serviço Social e 1 representante da Divisão de Registros Escolares. O processo de criação da comissão registra que no ano de 2013 foram realizados 3 encontros entre os membros, nos meses de julho, agosto e setembro, em que em um destes foi nomeado como presidente o professor Alexandre Nascimento. Não foram encontrados registros de reuniões posteriores.

A partir do levantamento das políticas de ação afirmativas que englobam a Faetec e os documentos institucionais que orientam as ações para a promoção da igualdade racial da Rede, foi possível investigar as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional na Faetec; compreender a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas na instituição; e analisar as perspectivas dos docentes no tocante as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional, objetivos delimitados para esta investigação.

O antirracismo enquanto prática pedagógica

Com objetivo de saber de que maneira os docentes entrevistados iniciaram as discussões relativas as relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, após saber de que maneira estes “despertaram” para a luta antirracista, foi perguntado a estes quando e como iniciaram as discussões raciais na Faetec. Dos cinco companheiros, apenas um, o professor Alexandre Nascimento, que é oriundo do primeiro concurso público da Rede, em 1997 – ingressando em 1998, informou não ter iniciado na instituição já inserindo na sua proposta curricular a temática étnico-racial:

Não cheguei a ingressar na Rede pensando nisso. Quando eu ingressei na Faetec, o pré-vestibular para negros e carentes estava em pleno funcionamento, a nossa luta em pleno funcionamento, então era como se eu dividisse as coisas, na Faetec eu dava aula de informática, normal, como qualquer professor, e tinha minha atividade de militância, de estudos, por fora. Isso foi se encontrando ao longo do tempo, sobretudo com o advento da

lei 10.639, do atual artigo 26A da LDB, é que eu comecei a pensar isso em termos pedagógicos. A minha disciplina não favorece muito, informática, mas eu passei a desenvolver nas escolas, atividades esporádicas: eventos, palestras, parceria com alguns colegas que faziam o debate.

Embora o professor Alexandre já fosse militante do movimento negro no momento em que se tornou professor da Faetec, este iniciou o debate em âmbito pedagógico a partir da mobilização de outros colegas que já vinham provocando estas discussões com seus alunos e colegas. Os outros quatro docentes informaram ser impossível dissociar a prática militante da prática docente, uma vez que “a questão racial já havia se consolidado politicamente como um problema no Brasil e a escola não poderia estar fora deste enfrentamento ao racismo” (Professor Aderaldo).

Eu ingressei na Faetec em 1999, foi quando comecei a discutir as questões referentes aos negros na instituição. Comecei a desenvolver algumas atividades com alunos do ensino fundamental e médio, em parceria com a professora Ana Cristina. (Professora Selma)

Estou na Faetec a 16 anos e já passei por várias unidades e todas as unidades por onde passei, essa discussão me acompanhou, mesmo antes da 10.639/03, porque eu vim para a Faetec em 2000. Todo o meu trabalho é permeado pela questão da consciência acerca do que é ser negro, seu papel no mundo, a sua figura. Não tem como dissociar. (Professora Ana Diogo)

Quando entro na Faetec, em 99, imediatamente eu tento cavar espaços, porque aquele “bichinho militante” nunca larga a gente. Como não trabalhar juventude negra com jovens? Dei a sorte grande de encontrar duas pessoas maravilhosas, que foi o Ricardo e a Cristina. E aí nós três juntamos nossos trabalhos e começamos a fazer a discussão. A gente incluía em quase todos os temas a questão racial. Basicamente a gente conversava muito com os estudantes, aproveitávamos todos os momentos, por exemplo, as feiras tecnológicas. (Professor Luiz Fernandes)

A partir destas falas reconhecemos a ânsia destes professores de transformarem não só as suas práticas como a consciência crítica dos alunos no tocante as relações raciais no Brasil. Constatamos também que tornar o antirracismo parte de sua prática pedagógica não foi uma imposição de força legal, e sim a não manutenção do racismo silenciado nos espaços escolares. Contudo, muitas vezes essas iniciativas tem como característica um movimento solitário que pode ser percebido no momento em que a professora Selma aponta apenas uma professora “parceira” no desenvolvimento de suas atividades, ou quando o professor Luiz Fernandes diz que deu sorte de encontrar duas pessoas que compartilhassem com ele esta

proposta. A professora Ana Diogo também registra uma fala que demonstra essa solidão da prática antirracista:

É uma coisa que fico estarecida, pois percebo meus colegas em tom de alienação. E ainda tem aquela situação – “É pra falar de que? Daquele assunto? Então, fala com ela ali, que é ela que sabe. Muitas vezes nem meu nome sabem” (...) Quem faz tem pouco apoio. A gente continua sendo minoria. A gente continua repetindo o que a gente vivencia dentro da nossa história.

Retomo então uma questão apresentada no início desta dissertação: será que as ações individuais são o bastante para modificar este contexto institucional? Será a falta de formação e de motivação dos indivíduos que fazem com que o antirracismo não sobressaia ao racismo institucional?

A Lei 10.639/03 e a legitimação da luta antirracista

Com objetivo de investigar as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional na Faetec, perguntei aos professores quais as intervenções institucionais antirracistas eram importantes destacar e se a Faetec possuía ações/políticas antirracistas anteriores a promulgação da Lei 10.639/03, primeira lei voltada para a reestruturação curricular com vistas a uma mudança epistemológica no tocante a história e cultura do Brasil. Sobre as ações e políticas anteriores a alteração da LDB pela lei 10.639/03, os companheiros da pesquisa foram unânimes, afirmando que não havia nenhuma política e que as ações antirracistas se limitavam a ação isolada de alguns docentes nas unidades escolares, ou seja, não havia antirracismo a partir de uma perspectiva institucional.

Um grupo de professores vinham fazendo isso individualmente e iam se agrupando na medida em que sabiam que havia outro grupo de professores abordando a discussão (...) Eu já era membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, então fora da Faetec já estava pleno esse debate e quando começou esse movimento, eu me integrei a ele. (Professor Alexandre)

Quem fez ali fez no espaço reduzido da sala de aula. E com certeza só tinha espaço em maio e em novembro. Outros professores falavam alguma coisa em função do 13 de maio e do 20 de novembro, mas era aquele mural com a imagem do escravo, rompimento de grilhão, as mesmas imagens do tempo em que fui alfabetizada. (Professora Ana Diogo)

Até onde eu conheço, tinha vários professores espalhados em várias escolas que faziam ações, mas a gente não tinha contato no sentido de troca ideias e experiências. Não tinha uma ação unificada da Faetec. (Professor Luiz Fernandes)

O professor Aderaldo faz uma análise mais aprofundada ao falar sobre iniciativas institucionais:

Quando pensamos iniciativas institucionais, tem duas instâncias: uma da própria escola, da gestão da escola, da direção, que tem uma certa autonomia. E outra da gestão da própria Fundação. Como a Fundação é formada por várias escolas que fazem parte da Rede, existe essa instância que estaria na gestão geral da instituição e também o *feedback* das ações da escola. E aí eu acho assim, que em termos de instituição Faetec, o momento de agir nesse sentido de propor essas ações mais objetivas do antirracismo, ficou um pouco pra trás, demorou um pouco.

A partir desta análise, esbarramos com outro objetivo proposto pela pesquisa, que é compreender a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas na instituição. Com base nos documentos apresentados enquanto políticas públicas da e para a Faetec e nos dados apresentados pelos docentes, constatamos aqui que a Faetec não possui um histórico de enfrentamento antirracista autônomo. Sua trajetória de implementação de políticas de ação afirmativa esteve vinculada por determinações legais de instâncias superiores, ou seja, do Governo Federal e Estadual, bem como a ação individual de professores militantes que, engajados com o combate ao racismo por um posicionamento político, permearam as suas práticas, envolvendo também outros colegas que de alguma maneira achavam a discussão importante, mas não sabiam por onde começar a desenvolvê-la. As entrevistas também apontaram que, mesmo após a Faetec ter que adotar estratégias antirracistas, por força de lei, esta ainda não caracterizava uma perspectiva institucional, tendo forma ainda de ação personificada. “As iniciativas eram individualizadas. Mesmo assim, após a Lei, as ações passam a ser institucionais, mas na perspectiva dos indivíduos. Ainda não é uma política institucional. Não é uma perspectiva institucional efetiva”. (Professora Selma)

É importante considerar também que a Faetec, enquanto instituição educacional é submetida, em ordem hierárquica, a duas outras instituições de instâncias “maiores”: a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação e ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, órgãos que só foram propor políticas afirmativas também no ano de 2003, a partir das cotas para as universidades estaduais, deixando “de fora”, por 10 anos, propostas voltadas para a

educação básica, sendo esta inserida também a partir do estabelecimento de cotas para as escolas técnicas estaduais. Pontua esta questão, pois, de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004²⁹, que visa regulamentar a alteração trazida a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1994 os municípios de Aracajú e Belém já possuíam leis que dispunham sobre a inserção de conteúdos relativos aos negros na formação sócio-cultural brasileira, na disciplina de História e no currículo “de 1º e 2º graus”, respectivamente. Do mesmo modo, em 1996, o município de São Paulo criou uma lei dispondo sobre a introdução nos currículos das escolas municipais estudos contra a discriminação. Isto mostra a autonomia dada a gestão municipal e, conseqüentemente, estadual, na criação de dispositivos legais que se preocupem em educar para as relações étnico-raciais, objetivando repensar a relações entre os diferentes em sua identidade racial. Ou seja, o Estado mantendo-se na inércia da criação de programas e políticas antirracistas voltados para a educação, é responsável pela manutenção do racismo institucional nesta esfera. Do mesmo modo, se as instituições educacionais também não se fizerem ativas no enfrentamento as diferenças étnico-raciais e culturais que fazem parte do cotidiano da escola, sendo esta parte da estrutura social, estas também corroboram com a perpetuação do racismo.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 3).

Outra questão exposta pelos companheiros entrevistados diz respeito a promulgação da Lei 10.639/03. Esta lei se constitui num marco político no tocante a luta antirracista, sobretudo no campo educacional. É a concretização das reivindicações do movimento negro na construção de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (Parecer CNE/CP 003/2004). As

²⁹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e que também fundamenta teoricamente as diretrizes e regulamenta a Lei 10.639/03.

diversas mobilizações, não só a nível nacional, mas aquelas que vinham sendo articuladas no âmbito da instituição pesquisada, passaram a ter o respaldo legal, a obrigatoriedade instituída a nível nacional, contribuindo “para a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico” (LINS e OLIVEIRA, 2014, p. 371). Logicamente, a promulgação de uma lei desta dimensão desencadeia uma série de conflitos de cunho conceitual, pessoal, político e cultural, carecendo assim de um conjunto de medidas para a sua implementação, por outro lado, o estabelecimento da inserção da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica abre um novo campo de possibilidades de práticas pedagógicas ao mesmo tempo que fortalece e legitima os debates que vinham sendo provocados pelos *docentes militantes* a partir de uma perspectiva de luta individual.

Em junho de 2004, tendo como base o parecer supramencionado, a Resolução CNE nº 01, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

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 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, europeias, asiáticas.

(...)

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 CNE/CP 003/2004. § 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 2 bibliográfico e de

outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

Os artigos e incisos destacados apontam as principais atribuições das Instituições de ensino, visando a garantia de uma efetiva implementação da lei. Assim, se antes um dos questionamentos dos órgãos de gestão destas instituições e de docentes eram o caráter muito amplo das determinações expostas na 10.639/03, o parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução CNE nº 01/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazem elementos norteadores para a implementação das ações afirmativas enquanto componente curricular da educação nacional, tendo como objetivo principal a promoção da “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Resolução CNE 01/2004).

De 2003 para 2004 é um momento muito especial, a partir da Lei 10.639/03. Antes a gente fazia um movimento muito isolado, quando surge a lei, especialmente em 2004, a gente começa a sistematizar algumas coisas de forma mais concreta, no sentido de realizar algumas pesquisas de opinião, exigir nas reuniões de conselho de classe, com os coordenadores pedagógicos, a exigir: “e aí, vamos cumprir a lei ou não vamos?” (...) 2004 foi um ano de virada. A partir de 2004 os professores que faziam estavam se sentindo empoderados. Então é um período em que a Faetec estava sentindo esse drama, de não poder mais omitir os casos de racismo. (Professor Luiz Fernandes)

Discutir a questão racial sempre foi uma atividade muito difícil. Quando a lei passa a existir, passamos a ter um fundamento. Antes da lei o referencial era o 20 de novembro, era o espaço que nos era concedido. A partir de 2004 outras aproximações surgiram, para a gente tentar fazer atividades que envolvessem mais as ações da Faetec como um todo, para que a implementação da lei se desse em nível institucional, uma organização mais institucional. (Professora Selma)

Desde que entrei na Faetec, não via grandes movimentos. Depois da promulgação da lei, que deliberou obrigatoriedade, algumas outras coisas aconteceram. Eu vi nascer coisas em nível de coletivo. (Professora Ana Diogo)

A partir dessa legislação é que começou a se desenhar uma discussão sobre a necessidade de implementação de um política institucional para implementar o artigo 26ª da LDB, que é a lei 10.639/03. (Professor Alexandre Nascimento)

Uma importante perspectiva também é apontada pelo professor Aderaldo, no tocante as discussões da educação das relações étnico-raciais, foi a promulgação da Lei 10.639 e o caráter institucional que se desenhava na Faetec a partir de 2004. Ele coloca que os setores de gestão e administração da Rede já vinham percebendo uma movimentação antirracista por parte dos docentes de algumas escolas técnicas e de ensino fundamental anterior ao marco político de 2003, pois estas articulações começavam não só a causar certas tensões entre os professores que defendiam uma mudança nas práticas pedagógicas, mas também traziam a tona casos de racismo que passaram a ser identificados e denunciados. Assim, o professor coloca que alguma ação de cunho institucional surgiu “em função de uma conjuntura que já estava ocorrendo, tanto no Rio de Janeiro, como no Brasil, em torno do debate de políticas públicas da Lei 10.639, voltadas para implementar uma pedagogia antirracista”. Nesse sentido, a instituição não tem outro caminho que não formalizar uma proposta antirracista que atenda a todas as designações federais e reconhecer a Instituição como parte integrante da estrutura social e, como esta, lócus de perpetuação do racismo.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto

sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 3 e 4).

Outro fato que deve ser considerado na trajetória da implementação das políticas públicas antirracistas na Faetec, foi a chegada da professora Sílvia Cruz, no ano de 2005, na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica -DDE. Esta professora, cedida da Secretaria Estadual de Educação, passou a iniciar a articulação entre os docentes da Rede que se mobilizavam com mais veemência a partir de 2004. Os docentes entrevistados relatam que a professora Sílvia foi a grande aglutinadora do movimento docente que se construía em nível de coletivo e, enquanto representante de uma diretoria da instituição, iniciou a proposta de ações em uma perspectiva institucional.

Em 2005 uma coisa começa a se unificar a partir do trabalho da Sílvia. Como ela é histórica no movimento negro, começa a fazer contato para reunir professores. Em 2006 esses professores começam a se reunir, juntou muita gente, e aí começamos a pensar uma forma de fazer um trabalho mais unificado. (Professor Luiz Fernandes)

O Luiz teve um primeiro contato com a Sílvia Cruz, a partir do trabalho que ele estava desenvolvendo em Quintino. Como ela era da DDE, ela motivou a promover seminários com objetivo de tornar coletivo. (Professora Selma)

Em 2005, um grupo de professores começou a ser articular: o professor Luiz, a professora Selma, o professor Renato Nogueira, eu, e solidificou com o apoio fundamental da professora Sílvia Cruz, que a pessoa na DDE que animava esse debate. Então ela chegou a organizar seminários, reuniões e nós fomos nos organizando. Não havia muito espaço institucional pra isso, foi a militância da professora Sílvia que começou a abri-lo. daquelas discussões saiu uma proposta de um coletivo que no futuro veio a ser a Resolução do NEERA. Assim que as coisas foram amadurecendo, outros professores foram se interessando pela temática. (Professor Alexandre)

Estas falas fundamentam uma questão expressiva no tocante ao racismo institucional: embora já houvesse uma mobilização acerca de ações antirracistas, desde o ano de 99, por

parte de docentes nas diversas unidades da Fundação, uma estrutura de ação coletiva só veio se consolidar no momento em que uma *professora militante*, a professora Sílvia Cruz, passou a fazer parte de um setor institucional, ou seja, de uma parte da Rede que estivesse ligada diretamente a direção geral.

Com a finalidade de saber dos docentes entrevistados de que maneira a Faetec passou a assegurar as demandas provocadas pela Lei 10.639/03, a partir do movimento coletivo encorajado pela Professora Sílvia, enquanto “representante institucional”, estando esta lotada em um setor de gestão, perguntei a estes quais as ações antirracistas institucionais consideravam importante destacar. Todos cinco deram a mesma resposta: a regulamentação do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – NEERA.

Na Faetec, o melhor trabalho antirracista foi o do NEERA. O NEERA foi sem sombra de dúvidas a experiência mais interessante do ponto de vista da ação da Faetec nesse sentido (...). Eu fui em vários cursos que o NEERA organizou. Isso foi um trabalho proveitoso, porque era uma ação que ia para o interior da escola, pra quem estava na ponta, o professor. (Professor Aderaldo)

O que eu posso destacar como ação significativa sem dúvida são as ações que o NEERA desempenhava. O NEERA conseguiu atuar com muita luta. Atuou na formação, fazendo com que muitos docentes se sentissem amparados para inserir a temática racial em seu planejamento (...). Foi só isso que vi de antirracismo na Faetec. (Professora Ana Diogo).

Conforme já descrito anteriormente, o trabalho desenvolvido pelo NEERA teve uma dimensão relevante na implementação de ações para combater o racismo e o preconceito na esfera institucional da Rede, por isso, considero importante dedicar um tópico específico para narrar os dados levantados sobre o referido núcleo.

O Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – NEERA

Nos anos de 2005 e 2006, as práticas antirracistas que diversos docentes vinham inserindo em seu planejamento pedagógico de maneira individualizada ou em parceria com seus pares que se propunham a militar em prol de uma educação contra hegemônica a partir da perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, passaram a se projetar de forma coletiva, tendo como grande articuladora a professora Sílvia Cruz. As atividades suscitadas por estes encontros, em 2006, tiveram como importante proposta a criação de um Núcleo de

Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, “entretanto, o período da gestão administrativa daquele ano estava terminando e, com a perspectiva de uma nova gestão, não foi possível consolidar a proposta” (OLIVEIRA, 2006).

A Faetec viveu momentos muito ruins, principalmente no “governo Rosinha”, mas nós fizemos o debate, e ali saiu uma proposta de criar um NEAB, mas ao longo de 2006 ficamos apenas no debate e também desenvolvendo as coisas nas escolas. Foi assim que foi amadurecendo e que nós, os professores interessados nesta temática, fomos nos encontrando. Em 2006 foi um ano de campanha, em que foi eleito o Sérgio Cabral, e aí a partir da gestão do Sérgio Cabral isso começou a ganhar uma cara institucional. (Professor Alexandre Nascimento)

No ano de 2007, um novo presidente assume a gestão da Faetec, Nelson Massini, que propôs que as diretorias da Fundação deveriam ser compostas por profissionais de carreira que já haviam sido diretores de alguma escola técnica, o que garantiria a possibilidade de um projeto político pedagógico institucional mais sólido. “Quando muda o governo, quando entra o Cabral, há uma mudança radical na estrutura da Faetec. Até 2016 a gente sempre viu a direção da Faetec como cargos de troca política. Nós vimos, naquela conjuntura, que alguns debates estavam crescendo”. (Professor Luiz Fernandes)

Diante da nova estrutura organizacional da Rede, somada a algumas denúncias de racismo, a professora Leila Gelelete, responsável pela Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica, sugeriu a criação de um setor que desenvolvesse propostas de enfrentamento ao racismo na Rede. Então, o diretor administrativo, professor Adriano, que havia sido diretor da ETE República e já tinha ciência dos encontros e mobilizações que vinham sendo realizados na escola, sugeriu que professor Luiz Fernandes ficasse a frente deste setor.

A Leila me fez essa proposta, dizendo que estavam precisando de alguém que fizesse esse trabalho. Eu fui pego de surpresa e a primeira coisa que eu faço é consultar as pessoas que estavam comigo. Quem eu tinha mais afinidade política, desde a época do PT, era a Selma. Fui até a Selma e falei da proposta, disse a ela que só ia se ela fosse. Ela aceitou e indicou o Alexandre. Apresentei os nomes à Leila e ela topou. Explicamos que a ideia era uma estrutura como se fosse um NEAB, pois o Alexandre já tinha essa discussão. (Professor Luiz Fernandes)

Em 2007, o Luiz veio até a mim com essa possibilidade de um espaço para discutir institucionalmente a questão da implementação da Lei 10.639. Na verdade, num primeiro momento não ficou muito claro se seria um núcleo ou não, mas acabamos indo eu, Luiz e Alexandre, que somos os fundadores nessa discussão. (Professora Selma)

Ali nós compusemos um grupo para formular uma proposta institucional. Naquele grupo passamos a pensar um desenho para o núcleo. E ao pensar esse desenho fizemos um projeto, que nós intitulamos de projeto de promoção da igualdade racial e demos o nome de Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – NEERA. (Professor Alexandre)

Foi então em 2007 que o NEERA se consolida, ficando este alocado no Programa de Inclusão, junto ao serviço social. No dia 07 de fevereiro de 2007, aconteceu a primeira reunião do núcleo, onde os componentes se apresentaram e apresentaram à vice-presidência educacional, à diretoria de desenvolvimento da educação básica e técnica e à divisão de inclusão seu plano de trabalho. Em agosto de 2007, a minuta de portaria escrita pelo grupo foi publicada como a Resolução Conjunta SECT/FAETEC nº03 de 08 de agosto de 2007, ficando assim o NEERA regulamentado como órgão de ensino, pesquisa e extensão, responsável pela implementação de formação continuada, pesquisa e políticas de ação afirmativa de promoção da diversidade e igualdade racial nas escolas da FAETEC.

O Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEERA) consiste num projeto de reestruturação curricular e formação continuada docente, visando o cumprimento do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (instituído pela Lei 10.639/2003) e o atendimento da Resolução do CNE nº. 1, de 17 de junho de 2004, que instituem a obrigatoriedade e as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História do Brasil. (Projeto Político-Pedagógico de promoção da igualdade étnico-racial nas escolas técnicas da rede FAETEC, 2007).

Entre os objetivos do NEERA, os principais eram: reestruturação curricular, formação continuada e a elaboração de materiais didáticos; fazendo também parte destes a educação das relações étnico-raciais, a elaboração de políticas de ação afirmativa, a criação de grupos de estudos nas unidades de ensino e divulgação de eventos externos. “O NEERA tinha três premissas para a implementação da lei, que era a formação de professores, material didático e a reorganização curricular”. (Professor Alexandre)

Uma vez tendo sido oficializado o núcleo em agosto de 2007, no mês de setembro, no auditório do prédio da presidência da Faetec, foi realizado o lançamento oficial do NEERA.

Tivemos o evento de apresentação do NEERA, por ocasião da resolução. Nós convidamos o professor Ivanir dos Santos, pela importância que ele tem na temática e pelo fato dele ter sido ex-aluno da antiga escola XV e ele ainda brindou o evento, pois com ele no Rio de Janeiro, para o lançamento de um livro e outras atividades da Ong que ele coordena, o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP, estava com a professora Esther Pillar Grossi, que é a autora da Lei 10.639. (Professor Alexandre)

Dentre os objetivos apresentados pelo NEERA, o primeiro e o que efetivamente se materializou foi a oferta de cursos de formação continuada.

A partir do NEERA, nós começamos a fazer um trabalho coeso e conseguimos reunir de novo essa galera com quem estávamos nos reunindo em 2006. Começamos a fazer cursos, visitar escolas e promover debates com professores e alunos. Assim começa a se intensificar o debate em todas as escolas. (Professor Luiz Fernandes)

A partir de 2008, o núcleo passou a oferecer um curso de extensão em “História da África e Cultura Afro-Brasileira e Educação para as relações étnico-raciais”, com carga horária de 80 horas, oferecendo 48 vagas para profissionais vinculados a Faetec e 12 vagas para profissionais de outras redes de ensino e estudantes universitários.

O objetivo geral do Curso é o de fornecer instrumentalização política, teórica e informações sobre a história e as culturas dos africanos e afrodescendentes no Brasil, de forma multidisciplinar e que possibilitem aos profissionais da FAETEC, em seu contexto de ensino, discutir de forma crítica e autônoma as questões relacionadas aos afrodescendentes e seu papel na sociedade brasileira. Ao final do curso, espera-se que os concluintes adquiram a competência na articulação de conhecimentos pedagógicos e histórico-culturais tendo em vista a promoção da igualdade racial em suas unidades de ensino (Projeto do Curso de Extensão do NEERA, 2008).

O curso era ministrado pelos 3 docentes integrantes o NEERA, além de 4 outros docentes da Faetec. O Professor Alexandre Nascimento ressalta que, além do trabalho com os alunos, trabalhar com formação docente era a grande experiência dos profissionais que nele lecionavam, considerando que todos estes já possuíam mestrado.

Não foram encontrados registros que indicassem quantas edições do curso foram oferecidos, mas o professor Alexandre afirma que esta proposta de extensão foi realizada, dentro do formato proposto pelo NEERA, de 2008 a 2010. A participação de docentes da Rede no curso de extensão teve uma dimensão tão significativa, que resultou na publicação do livro “Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação – reflexões docentes para uma

reeducação das relações étnico-raciais”. A obra, organizada pelos professores Alexandre Nascimento, Luiz Fernandes e Selma Maria, foi publicada por meio de um edital da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. O projeto de submissão do livro ao edital da FAPERJ contou com a colaboração do professor Amauri Mendes Pereira, sendo este também um dos organizadores do livro, considerando a necessidade de que um doutor assinasse a proposta do livro para publicação.

A publicação deste livro não surge ao acaso, mas reflete uma ampla e coletiva história de profissionais da educação da Rede Faetec que, mesmo antes da obrigatoriedade legal, já realizavam reflexões, debates e elaborações na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais entre estudantes e professores. Portanto, os textos desta publicação, apresentam reflexões de diversos docentes da Faetec comprometidos com a luta antirracista na educação e na sociedade brasileira (NASCIMENTO, PEREIRA, OLIVEIRA E SILVA, 2008, p. 6).

Além da publicação de um livro, a amplitude do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo NEERA resultou em uma proposta de pós-graduação lato sensu em “História e Culturas Africanas e Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais”. A especialização tinha como objetivos: ministrar os conteúdos programáticos definidos no parágrafo 1º do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; qualificar e habilitar Educadores como multiplicadores na área da História e Cultura Afro-Brasileira e africana; e desenvolver a iniciação à pesquisa para produção de conhecimentos em História e Cultura Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais. Embora a proposta fosse constituída por um projeto com justificativa, objetivos, fundamentação teórica e técnica, bem como por um parecer técnico, esta não foi consolidada.

Ao perguntar para os docentes idealizadores do curso de pós-graduação (os representantes do NEERA) sobre o porquê deste projeto não ter se concretizado, obtive respostas diferentes. Para professora Selma “a proposta esbarrou na questão de certificação. O NEERA não podia chancelar esse certificado. Eu acredito que não se concretizou por conta de termos legais, por dificuldades de saber qual unidade formadora poderia realizar essa certificação”. Já o professor Luiz Fernandes afirma que ao conversar com a diretoria de ensino superior, responsável pelos cursos de graduação da Rede, foi solicitado um parecer técnico. Após a entrega deste parecer, foi argumentado que não haveria docentes para atuar no curso, e novamente foi apresentado à diretoria que na Fundação haviam professores qualificados, com mestrado e doutorado, que bastava a redistribuição do horário destes para

que pudessem atender ao curso. O professor Alexandre, em consonância com o depoimento do professor Luiz, informou que a diretoria de ensino superior não entendia que na Rede havia professores da educação básica que possuíam formação necessária para atuar no curso de pós-graduação.

A diretoria de ensino superior entendia que só professores do ensino superior poderiam lecionar no curso de especialização e nós discordávamos, porque um curso de especialização deveria aproveitar as experiências e os pesquisadores que existem na Faetec. Porque na Faetec nós encontramos professores mestres e doutores em todos os níveis de ensino. Então nós queríamos reunir essas pessoas, queríamos uma pequena parcela da sua carga horária para a especialização. Infelizmente a Faetec não entendeu assim e isso não deixou a proposta do curso ir a frente e se consolidar. (Professor Alexandre).

A proposta de pós-graduação da Faetec, se consolidada, seria a primeira especialização oferecida pela Rede, sem ser em parceria com nenhuma instituição e constituída por docentes já efetivos da Fundação. Ao debatermos sobre racismo institucional e as perspectivas e desafios para a implementação de políticas públicas antirracistas, percebemos, a partir do não sucesso de um curso que contribuiria significativamente para a educação das relações étnico-raciais, que os entraves burocráticos caminham na contramão de uma efetiva proposta de ação afirmativa. Neste aspecto, duas falas muito relevantes ilustram de que maneira o racismo institucional opera, de modo a dificultar a desestruturação de ideologias racistas a partir da educação: “não há vontade política, não há uma intencionalidade de fazer isso andar para frente” (professor Luiz); “não fomos vencidos pelo poder da argumentação, fomos vencidos pelo poder da caneta” (professor Alexandre).

Este fator foi provocador do enfraquecimento do núcleo, pois de acordo com as falas dos membros deste, começaram a perceber que não havia mais pra onde se avançar em termos de propostas de ação. Diversas dificuldades foram se apresentando e a estrutura do NEERA foi se dissolvendo.

Cada vez que essas dificuldades iam se apresentando, nem reuniões conseguíamos fazer nas escolas, não tinha espaço. Em 2008 acontece mais um caso de racismo no fundamental e aí nos chamaram para resolver o caso. E aí começamos a perceber que estávamos ali para resolver problemas e eu comecei a falar para as pessoas: isso aqui é uma fachada. É para mostrar para a imprensa que tem uma política antirracista. (Professor Luiz)

No final de 2008, o professor Luiz Fernandes saiu do NEERA e foi relotado para a ETE Ferreira Viana, onde continuou desenvolvendo a sua luta antirracista. “Eu saí do NEERA

pelo simples fato de cansar de dar murro em ponta de faca. Você tinha que colocar muito mais energia do que se tinha”, disse o professor Luiz. O professor Aderaldo também direciona uma fala as dificuldades enfrentadas por esta proposta antirracista: “o Luiz, o Alexandre e a Selma tiveram muita dificuldade em tocar o trabalho. Mas como o processo de luta contra o racismo é assim mesmo, tem idas e vindas e é uma disputa que te que se travar o tempo todo”.

E 2009, juntou-se ao núcleo a professora Patrícia Freitas, que agregou as discussões e a proposta do curso de extensão questões sobre a história e cultura indígena, permanecendo até o final de 2010. O professor Alexandre relata que a partir de 2009, algumas interferências começaram a afetar o núcleo, causando insatisfação, fazendo com que ele e a professora Selma deixassem de compô-lo no início de 2011.

O momento alto do NEERA foi realmente entre os anos de 2007 e 2010, no qual nós desenvolvemos vários cursos de extensão, oficializamos o NEERA, formulamos o projeto de pós-graduação, editamos e publicamos um livro, além de termos promovido muitos debates em escolas e em vários eventos externos (Professor Alexandre).

No momento em que o professor Alexandre fala sobre “interferências”, perguntei se ele poderia especificar sobre o que se referia. Ele pontuou que o NEERA ganhou muita visibilidade, que em seu ponto de vista, começou a gerar incômodos para outros setores da instituição, principalmente pelo fato de serem professores da educação básica a promover uma ampla proposta de formação docente. Esta visibilidade teria feito com que diversas exigências burocráticas fossem direcionadas ao núcleo, ao mesmo tempo em que a instituição não oferecia infraestrutura para atender as diversas demandas decorrentes da proposta deste. Entendo essas exigências como uma estratégia institucional de sobrecarregar o núcleo com tarefas burocráticas de modo que as ações efetivas que compunham o projeto do NEERA fossem inviabilizadas pela falta de tempo, ocultando a falta de estrutura mínima para a prática destas. Esta afirmação pode ser reforçada pela fala da professora Selma, quando diz que “certos limites e cobranças estavam sendo colocados e o NEERA não possuía recursos para trabalhar”.

A partir de 2011, o NEERA deixou de integrar o programa de inclusão e passou a ficar sob a coordenação da professora Helena Theodoro e do professor Hugo Bonfim, que renomearam o grupo para Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB. Ao longo de 2011 e 2012, o novo núcleo passou a atuar com propostas antirracistas na Rede a partir de uma

perspectiva diferente do trabalho que vinha sendo realizado pelo NEERA. Em 2011 foi oferecido para 11 docentes da Rede um curso de extensão pelo projeto “A cor da cultura”, em que materiais de apoio foram encaminhados para as bibliotecas das escolas a fim de que estes docentes fossem multiplicadores das políticas de promoção da igualdade racial. Em 2012, foi proposto um fórum permanente sobre relações raciais, em parceria com a Faculdade Zumbi dos Palmares. A partir da proposta do fórum, diversas reuniões e atividades foram realizadas no complexo de Quintino ao longo do ano de 2012, sob a coordenação da professora Helena Theodoro. A partir de 2013, não há mais registros de atividades, encontros e/ou ações do NEAB.

Para alguns dos professores entrevistados, a proposta do NEAB se distanciava muito do que vinha sendo articulado pelo NEERA, uma vez que o NEERA tinha como atividade uma intervenção direta ao trabalho pedagógico a partir de visitas frequentes as unidades escolares, reuniões com a diretoria de educação básica e técnica, reestruturação curricular, realização de diagnósticos, participação em conselhos de classes, rodas de conversas com alunos, entre outras atividades. “O NEAB, que parecia que ia trazer umas questões que iam se abrir, acabou sendo uma questão mais restrita” (professora Selma).

“Depois que surgiu o NEAB, acho que ficou uma ação mais voltada para uma didática de ensino superior, pois perdeu um pouco aquele sentido de ir até o professor do ensino básico e do ensino fundamental. Perdeu o sentido de sensibilizar o professor a implementar a lei”. (Professor Aderaldo)

“Depois do NEERA, eu não soube de mais nenhuma ação dessa dimensão. Sei que teve um NEAB. Teve ou ainda tem? Não sei se existe ainda, se tem alguém responsável, se está funcionando. Sério, eu não sei mesmo...” (Professora Ana Diogo).

As falas dos companheiros da pesquisa e todos os registros que explicitam em que se constituiu o NEERA, mostram a importância que este núcleo teve para a implementação de políticas públicas antirracistas no âmbito da Faetec. Embora inúmeras dificuldades se apresentarem neste processo, o NEERA conseguiu promover formação continuada, incentivar a produção docente, bem como a pesquisa; buscou efetivar a implementação da lei 10.639/03 sob a perspectiva de todas as orientações propostas nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais; promoveu a formação crítica dos alunos que acompanharam o

desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir de um outro ângulo epistemológico, além de estabelecer, durante os anos de sua efetiva atuação, uma agenda político-pedagógica no enfrentamento ao racismo institucional na Fundação³⁰. Outro dado muito importante de pontuar é que, considerando a oficialização do NEERA em agosto de 2007, corroborando com a afirmação feita pelos professores Alexandre e Luiz Fernandes, o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas da Faetec foi o primeiro grupo de pesquisa voltado para a educação das relações étnico-raciais do Estado do Rio de Janeiro, sendo o pioneiro em consolidar legalmente as propostas antirracistas em caráter institucional. Sua oficialização foi tão significativa, que foi razão de publicização no “Jornal do Brasil” de 18 de setembro de 2007 e do “Jornal O Globo” de 19 de setembro do mesmo ano. É relevante considerar também que o NEERA foi “o lugar” onde muitos professores iniciaram a discussão sobre racismo na educação, impulsionando um aprofundamento na questão, a inserção da temática em suas práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de pesquisas posteriores. Como afirma dois docentes entrevistados: “a gente tem pessoas hoje com mestrado e doutorado que começaram a discutir no curso” (professora Selma).

O mais interessante é que pessoas que não faziam a discussão passaram a fazer a partir do NEERA. A professora Carmem, por exemplo, era funcionária do setor de inclusão, ela faleceu no ano retrasado (2015), uma perda lastimável. Ela fazia todos os processos burocráticos pra gente, dava apoio. E com a nossa presença lá ela passou a fazer a discussão racial. Aí fico pensando sobre hoje, sobre nossa luta antirracista: há pessoas que cumprem papéis estratégicos, há outras que estão nos palcos das lutas, mas há aquelas que quando abrem a boca e dizem o que pensam, e não aparecem quase nunca, dizem quase tudo que nossos olhos não conseguem enxergar. Carmem pra mim foi assim, abriu meus olhos quando não enxergava certas coisas óbvias da luta antirracista (Professor Luiz).

Embora o NEERA tenha teoricamente sido substituído pelo NEAB, ele ainda existe em termos legais, uma vez que sua resolução não foi revogada. Vou mais além, o NEERA não existe só em termos legais como na memória da história da Faetec e dos professores que direta ou indiretamente acompanharam o seu trabalho. Desde que ingressei na Rede, em 2011, e comecei a acompanhar os projetos pedagógicos antirracistas que professores desenvolvem nas unidades escolares, ouço falar do grande feito realizado pelo núcleo. “Em todas as unidades alguém lembra do trabalho do NEERA, e isso é um avanço, porque lembrar do

³⁰ Anexo a este trabalho fotos cedidas pelo professor Luiz Fernandes, de seus arquivos pessoais, que registram as ações/atividades desenvolvidas pelo NEERA.

trabalho do NEERA significa que o trabalho que foi feito, ficou, foi plantado uma semente” (professor Alexandre).

A proposta do núcleo, de implementação da Lei 10.639/03, observando a abrangência de sua atuação e o seu legado, não pode ser definido como um projeto mal sucedido, e sim como uma proposta que, durante seu tempo de atuação, promoveu uma ação antirracista bem próxima a uma política institucional e o seu desfecho está diretamente ligado ao que abordamos neste trabalho: o racismo institucional na educação. Todos os relatos dos docentes companheiros desta pesquisa bem como os fatos e a (não) ação antirracista na Faetec, enquanto proposta institucional hoje, mostram que a existência de determinações legais e o esforço desempenhado pelos docentes que fazem do antirracismo a sua práxis são sobrepostos pela estrutura estatal que não dedica esforços para subsidiar o enfrentamento político-pedagógico ao racismo. “O NEERA tinha uma proposta de ação docente, de ação afirmativa, tinha uma proposta antirracista. A Faetec não. Não há vontade política de ter uma política institucional, porque o racismo é institucional, simples assim” (professor Luiz).

O trabalho do NEERA foi proveitoso por conta dos militantes que estavam nesse setor. Isso não significa que a instituição investiu efetivamente nisso. Eu acho que muito mais poderia ter sido feito. O fato do núcleo existir e possibilitar que esse trabalho fosse feito é importante, mas isso não quer dizer que tivesse de fato ocorrido um investimento institucional. Muito pelo contrário, pela forma como se deu o desfecho do NEERA demonstrou que não houve de fato uma percepção de que ali era uma ação inovadora, que precisaria ser mantida e ampliada. (Professor Aderaldo)

Constatamos então que houve uma intencionalidade por parte da diretoria que propôs a criação de um setor para implementar a Lei 10.639/03 em promover em âmbito institucional os objetivos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, entretanto, sob a perspectiva dos 5 docentes entrevistados, esta implementação foi interposta por desafios e tensões que fazem parte de sua trajetória.

Desafios na implementação de políticas públicas antirracistas

As falas dos entrevistados remetiam, a cada pergunta, a dificuldades que se apresentavam tanto em suas atividades “de sala de aula”, no âmbito da gestão das unidades em que atuavam, como quando estas passaram a se dar em nível de coletivo. Mesmo no

momento em que a implementação de uma proposta antirracista foi sugerida por um órgão vinculado a gestão da Faetec, a partir da criação de um setor específico para articular as discussões, a Instituição não ofereceu subsídios necessários à manutenção e intensificação do enfrentamento ao racismo institucional, o que dificultou a preservação do trabalho do NEERA.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não-negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados (DCNERER, 2004).

Nesse sentido, a partir dos relatos dos docentes e do descrito nas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, retomo a hipótese já apresentada nas abordagens dessa investigação, de que quando o antirracismo fica como competência de enfrentamento de “algumas pessoas”, sobretudo nas mãos daqueles que já possuem uma atividade militante, a estrutura do racismo institucional fomenta a naturalização do racismo na educação, imobilizando as ações individuais. Assim, inúmeros são os desafios que estes se deparam no tocante a disseminação de uma abordagem das relações raciais.

A professora Selma afirma que várias foram as limitações encontradas no processo de implementação de um proposta antirracista na Rede.

Uma das limitações mais objetivas que a gente encontrou foi a falta de recurso efetivo para desenvolver as atividades, a falta de uma infraestrutura objetiva, para deslocamento, para atender as atividades. Também tinha a falta de autonomia do NEERA, por estar submetido ao setor de inclusão, pois isso nos limitava muito. Até que chegou num ponto que percebemos que não havia interesse da instituição em manter a atividade. O trabalho foi perdendo o espaço. Tinha demanda, mas não tinha estrutura para atender.

Questões burocráticas, já colocadas anteriormente a partir da fala do professor Alexandre, também compunha uma das dificuldades para o desenvolvimento do trabalho proposto. Como afirma a professora Ana Diogo:

não tinha disponibilidade de data, não tinha sala, quando não era isso era porque precisava de um papel, inventavam ofício, necessidade de autorização, e o tempo ia passando. Pra mim isso é postergar a discussão.

Nós estamos falando de racismo, de relações humanas e aí não vai se discutir por conta de um papel? Por não ter sala?

Ela atribui ainda a imposição destas a falta de interesse da Instituição em abordar a temática e uma vez que não há interesse, não se fala sobre o assunto. Ao perguntar ao professor Alexandre sobre os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações antirracistas, o mesmo disse que eram tantos que ficava até difícil enumerar. O professor apontou que a primeira dificuldade foi a resistência dos professores.

Muitos professores diziam que não teriam tempo para a agregar mais um conteúdo e nós defendíamos que não se tratava de agregar mais conteúdo, e sim de rever o currículo escolar. O que a legislação propõe não é um conteúdo a mais, e sim a reestruturação destes, sobretudo nas disciplinas de história, artes e literatura. Mas nós também tivemos muitos cursistas da área técnica interessados. Conseguimos algum trabalho na área técnica, como por exemplo no curso de moda onde conseguimos inserir os turbantes, tecidos e vestimentas africanas, mas em geral, os professores se recusavam.

A falta de recursos, de apoio e de infraestrutura também são aspectos por ele indicados.

Nós não conseguimos desenvolver materiais didáticos ou nenhum projeto sobre isso o tempo em que atuamos juntos, e aí nós chegamos a um certo limite institucional. Falta de apoio, de recurso financeiro. As pessoas que ocupam os cargos de gestão não estão convencidas da importância da discussão e as demandas naquilo que são as atividades fim da Faetec são muito grandes: a educação profissional e tecnológica. Por isso não se tem espaço para discutir e não fazem questão de que esse espaço exista, não conseguem perceber a importância política e cultura que se tem na sociedade brasileira.

O professor Luiz Fernandes também elenca dificuldades e desafios enfrentados no enfrentamento ao racismo institucional na Faetec. Corroborando com a fala do professor Alexandre, o primeiro a ser apontado e a resistência dos professores. Depois, a questão dos recursos e da infraestrutura também foram apontados por ele.

No final de 2007, início de 2008, todo o campus de Quintino tinha internet, menos nós. Bastava puxar um fio. Fizemos vários ofícios de solicitação e nenhuma resposta. O livro quase que não sai, pois precisava da assinatura do presidente e nós não encontrávamos. Não tinha uma vontade política. Não era um documento prioritário. Só quem está na militância tenta fazer andar. Não tinha infraestrutura, não tinha investimento. Não tinha política pública, não tinha política institucional.

Mediante estas falas, vemos que, por um lado, a Faetec enquanto Instituição, em seus órgãos gestores, em algum momento achou necessária a existência de um setor que

desempenhasse ações de formação, conscientização e enfrentamento ao racismo dentro de suas unidades educacionais, compondo uma política institucional. Por outro lado, estes mesmos órgãos não ofereciam estrutura, recursos ou minimamente apoio para que o plano de ação proposto pelo NEERA permanecesse em atividade sem inúmeras dificuldades vinculadas a questões institucionais internas. Isto significa que o que era pra ser uma proposta institucional ficou vinculada aos esforços dos *professores militantes* preocupados com o sistema racista ainda consolidado. A esse respeito, o professor Alexandre coloca como “questões institucionais que atingem todas as instituições”, mas que no caso da Faetec, sua estrutura é frágil, por ter seus cargos de “alta gestão” compostos por indicação política que não fazem parte dos quadros efetivos da Faetec. Isso faz com que as políticas sejam políticas de governo, de acordo com seus interesses, não políticas públicas institucionais.

A Faetec precisa ter menos interferência de governo. Ela precisa ser mais uma instituição estatal. Uma estrutura que consiga sobreviver aos governos. A Faetec tem dificuldade de sobreviver aos governos, porque cada governo olha a Faetec a partir de seus interesses e elege ali seus projetos prioritários e isso de fato atrapalha o que tem que ser institucional. A Faetec precisa ser uma instituição de fato, de Estado, pública, não de governo.

Todos esses entraves, desafios e tensões apresentados pelos companheiros são analisados de maneira aprofundada pelo professor Aderaldo, que coloca estas dificuldades no campo de disputa ideológica, político e cultural, corroborando com a fundamentação teórica apresentada nesta dissertação:

Eu acho que tem a ver como o racismo no Brasil opera. Isso aí não é um problema só da Faetec, é um problema da sociedade e das próprias instituições. E das instituições educativas também. Por um lado é uma forma de uma sociedade que construiu uma ideia de racismo, muito centrada em uma visão de um mito, do mito da democracia racial, que durante um bom tempo esse mito foi forjado. Na verdade os estudos apontam que antes mesmo da década de 30, havia uma tensão aí. Havia aqueles que assumiram uma visão de inferioridade do negro e havia aqueles que achavam que não era nada disso, que a sociedade não tinha esse problema. E o Gilberto Freyre com Casa-grande e Senzala, acabou sintetizando todo esse processo e essa obra se tornou uma referência em termos educacionais, para a sociedade como um todo, inclusive para o setor mais à esquerda. E essa ideia de que o racismo não existia no Brasil efetivamente, que os problemas que existiam eram sociais, de classe etc, acabou tendo uma hegemonia muito forte. Mas a coisa estava sempre localizada na relação individual. Com o passar do tempo, esse debate passou a avançar para o âmbito da luta política. O racismo ele opera de diversas maneiras, inclusive nas políticas institucionais dos governos, a medida em que não considera determinados valores culturais de um determinado povo, ou reproduz visões ainda negativas, inferiorizados

sobre o negro e sobre o índio, através dos livros didáticos, através das políticas institucionais, enfim, é uma operação que busca um pouco camuflar uma realidade.

A fala do professor Aderaldo sintetiza e ilustra a discussão proposta por esta investigação, colocando o racismo como um sistema que atinge as diversas estruturas sociais, especialmente a educação, pois se considerarmos os processos educativos como possibilidade de transformação, colocar o problema das relações raciais no campo das atitudes individuais e consequentemente reduzir o antirracismo ao enfrentamento de militantes engajados com a causa é favorecer a manutenção do racismo institucional.

A própria forma como os currículos são preparados, faz você perceber como o racismo institucional opera, porque o currículo é algo oficial. A ausência de uma política que busque debater e formar profissionais nessa temática também é uma maneira de ver o racismo institucional atuando. Quando você não faz nada sobre um problema, você está sendo conivente. Então se a instituição não procura desenvolver uma política de formação nesse sentido, ou aquele núcleo que poderia ser o início dessa política acabou não sendo incentivado, demonstra um pouco a atuação do racismo institucional. E não esquecer o fundamental: a educação é um instrumento de formação. Se você não inclui na formação do jovem esse debate, ou apresenta ele de forma distorcida, essa formação está sendo feita para o racismo, porque está formando seres humanos que vão lidar com essas questões na vida. Se não está inserido no processo de formação destes, a ausência de uma política pra isso demonstra pra onde a instituição está caminhando. Isso quer dizer que a luta é muito grande, pois envolve toda uma questão que está para além da Faetec, mas que a partir dela você pode pensar a sociedade. (Professor Aderaldo).

Os desafios para a implementação das políticas públicas percebidas a partir da trajetória da Faetec possibilitam demonstrar em quais aspectos o racismo institucional se mantém nas estruturas educacionais. Retomando uma questão colocada nos tópicos introdutórios deste trabalho, a respeito da afirmação de que não é por falta de políticas que o cenário das relações raciais não se efetivou em termos concretos, a partir das contribuições dadas pelos docentes que se dispuseram a participar desta pesquisa, notamos que também não é por falta de esforço, de práticas pedagógicas ou de propostas de ação que o enfrentamento ao racismo não se torna efetivo. Existe um interesse, de cunho ideológico para que este sistema se mantenha e desta forma, para que os privilégios e o poder social continuem sobre a população branca. Em cada esfera social o racismo institucional opera de uma maneira, mas de qualquer uma destas que este se apresente, se não houver também um esforço institucional para combatê-lo, o antirracismo será um eterno processo de luta solitária, solidária e militante.

É importante pontuar que durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho, se constituiu como objetivo compreender o posicionamento da instituição mediante a trajetória da implementação de políticas antirracistas na Faetec, a partir de uma entrevista com algum representante da gestão geral da Rede, todavia, o contexto político em que o Estado do Rio de Janeiro se encontrou no ano de 2016 impossibilitou que este objetivo se efetivasse. Nos anos de 2015 e 2016 a presidência da Faetec teve 3 representantes, o que acarretou mudanças internas, no tocante a estrutura organizacional, o que conseqüentemente fez com que muitas demandas se apresentassem como “prioritárias”.

Racismo institucional e antirracismo: algumas conclusões

Pensar em racismo institucional é em primeiro lugar uma reflexão pessoal, a partir da retomada de algumas questões que atravessaram a minha história de vida. É pensar em quanto tempo meus olhos e meus ouvidos naturalizaram muito do racismo a mim direcionado, seja relacionado a minha aparência, ao meu biotipo “exótico” de mulher negra ou as perspectivas de crescimento (ou engessamento) intelectual e profissional.

Pensar em antirracismo é pensar o meu local de fala hoje, de mulher negra politizada, funcionária pública, militante, pesquisadora de uma universidade federal, orgulhosa do meu pertencimento ancestral afro-religioso.

Pensar o racismo institucional é perceber que a ausência de debates contra hegemônicos durante todos os nossos anos de escolaridade e em todos outros contextos de relações interpessoais, como a família, grupo de amigos, ambiente de trabalho, nos mantém sobre a lógica social da democracia racial, acarretando no distanciamento de um posicionamento político crítico, fazendo com que sejamos, ainda que involuntariamente, reprodutores de um discurso preconceituoso e discriminatório.

Pensar em antirracismo é romper o silenciamento da legitimação da discriminação racial no país. É acreditar em uma igualdade racial efetiva, acreditar na possibilidade de que o quadro das relações raciais no Brasil é reversível e por meio da educação, é possível transformar o cenário político-cultural que segrega e inferioriza a população negra.

A história da formação social no Brasil tem como marca a configuração de uma estrutura racista que sustentou a subordinação dos negros, estrutura esta que é mantida até os dias de hoje. A ideia de democracia racial foi um dos fatores que contribuíram de maneira crucial para a manutenção de uma sociedade demarcada pelas relações raciais como um problema de cunho político e ideológico. Em contrapartida, esta história, embora ocultada, também tem como forte registro a atuação do Movimento Negro, que por meio de mobilizações, denunciaram os mecanismos de exclusão social da população negra, além de iniciar uma agenda política de enfrentamento ao racismo em nível nacional.

As iniciativas políticas antirracistas ganharam legitimação a partir da Constituição de 1988, tornando o racismo como crime inafiançável. É necessário “abrir um parêntese” quando falamos desta legislação, pois embora o racismo seja considerado crime e diversas denúncias venham a tona através dos meios de comunicação, são raros os casos em que este é registrado, sendo na maioria das vezes caracterizados como injúria racial. No tocante a educação, os professores que vinham travando debates a partir de uma perspectiva “isolada” nas brechas encontradas no planejamento para inserir a temática, tiveram as suas práticas pedagógicas antirracistas legitimadas a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da promulgação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, a ação militante de caráter afirmativo nas salas de aula, foi instituída como obrigatoriedade nacional, tendo como premissa a reestruturação curricular de toda a educação básica e, conseqüentemente, conforme descrito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, a reformulação dos currículos das licenciaturas e a formação continuada dos docentes que já se encontram em atividade.

Observando as questões aqui colocadas, surgiram inúmeras inquietações acerca dos profissionais da educação, especificamente os docentes, que propõe mudanças ao racismo institucional que inevitavelmente permeia os espaços escolares a partir de práticas antirracistas, não só em atendimento a determinações legais, mas como bandeira de luta política. Esse processo é demarcado por avanços e retrocessos, considerando que ao mesmo tempo em que se conquista o combate ao racismo como política pública, estas não são subsidiadas por um apoio estatal direto, uma vez que diversas são as dificuldades apresentadas para que as ações afirmativas se tornem propostas efetivas de ação. Nesse

sentido, apresenta-se a necessidade de que o racismo seja combatido em suas estruturas ideológicas, ou seja, em seu caráter institucional. Assim, o racismo institucional se desvela no campo educacional no momento em que mesmo com a existência de leis que garantam esta mudança, a partir de uma perspectiva epistemológica, outros fatores impedem o avanço de práticas que consolidem as políticas públicas antirracistas.

Face ao exposto, essa dissertação teve como problema central os obstáculos enfrentados pelos docentes para que estes dispositivos legais antirracistas se traduzam em propostas concretas de ação, tendo como recorte a trajetória da implementação de políticas antirracistas na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Os objetivos a serem alcançados pela investigação se constituíram em investigar as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional na Faetec, compreender a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas na Instituição e analisar as perspectivas dos docentes no tocante as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional e a implementação de políticas antirracistas na Rede. Para tanto, a metodologia utilizada para a obtenção de dados foi a pesquisa documental e as entrevistas realizadas com cinco docentes que tiveram comprometidos com a inserção da educação das relações étnico-raciais tanto em suas práticas individuais em sala de aula como na conformação de uma prática unificada e coletiva.

As estratégias de enfrentamento ao racismo institucional na Faetec podem ser descritas a partir de duas concepções: uma de caráter individual - militante, outra de caráter institucional. Desde sua fundação, docentes já realizavam trabalhos pedagógicos voltados para a educação das relações étnico-raciais, pressupostos por uma atividade militante fora do espaço da escola, que ao longo dos anos foi se tornando um coletivo, no momento em que docentes com esse objetivo comum iam descobrindo seus pares em outras unidades escolares. Na esfera institucional, este se deu por meio de impulsionamento legal. Com o advento da Lei 10,639/03, a instituição oficializou as ações que se davam de maneira autônoma, instituindo o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – NEERA, com objetivo promover a discussão do racismo de forma institucional. Assim inicia-se a trajetória da implementação de políticas públicas antirracistas na Faetec.

Do mesmo modo que a trajetória do antirracismo em nível nacional se deu por meio da luta do Movimento Negro, a trajetória do antirracismo da Faetec é delineada pela militância de docentes que fazem da sua prática mais um espaço de ativismo, mediante as dificuldades e

tensões que se apresentam de diversas formas em uma instituição escolar pública, que não possui um projeto político pedagógico institucional norteador, tendo suas prioridades estabelecidas por quem “tem o poder da caneta”, como mencionado pelo Professor Alexandre Nascimento. “A educação tem que deixar de ser política partidária. Porque aí você tem que seguir aquela cabeça, aquela linha ideológica. Isso inviabiliza muitos processos, muitos projetos, e o aluno fica esquecido” (professora Ana Diogo). Todavia, embora o objetivo principal da Faetec seja o investimento em formação profissional com vistas a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho, esta não pode estar desvinculada das relações raciais presentes nos diversos contextos em que o aluno está inserido, pelo contrário, pensando o racismo institucional, deve ter como compromisso político e social projetar o trato das relações raciais nos espaços de atuação profissional deste.

A partir dos documentos e entrevistas, foi possível constatar que a Faetec possuía uma proposta antirracista institucional enquanto o NEERA desenvolvia suas atividades. Após o seu desfecho estrutural, embora legalmente o núcleo ainda exista, outras atividades foram desenvolvidas pelo NEAB, mas os registros indicam que este teve apenas dois anos de atuação, com ações de menor amplitude se comparado a proposta de trabalho executada pelo NEERA. Desta forma, afirmo que a Faetec não possui uma política institucional antirracista e sua trajetória de implementação das políticas de ação afirmativa, embora tenha sido institucionalizada legalmente, não foi institucionalizada na prática. Reproduzo aqui uma importante fala do professor Luiz Fernandes: “O NEERA tinha uma proposta institucional, a Faetec não”. Esta afirmação se confirma no momento em que hoje você encontra um núcleo de estudos afro-brasileiros apenas como descrição da página institucional, não como um movimento coletivo aglutinador de trocas teóricas e/ou práticas entre as suas 133 unidades de ensino, em 51 cidades do Estado do Rio de Janeiro. A professora Ana Diogo também reforça esta constatação quando coloca que “para o tamanho que a Rede tem, essa discussão tinha que ser visível, muito mais forte, mais séria, mais concreta, e não é”. E complementa: “uma escola pública cuja sede existe dentro de um campus que é “ex-Febem”, a discussão é frouxa, solta; vou até mais além, ela não acontece”.

Em seu catálogo Institucional, a Faetec é apresentada como o maior projeto de inclusão social do Estado do Rio de Janeiro. Como falar em inclusão social sem subsidiar de maneira efetiva o enfrentamento as diferenças raciais, considerando o objetivo de inserção

deste aluno no mercado de trabalho, onde a estratificação racial é visivelmente mais agressiva?

Determinados assuntos não tem importância, pois a Faetec é centrada no tecnicismo. A proposta da Faetec hoje é um pouco centrada na visão que esse tipo de ensino tem que ser objetivo, voltado apenas para a formação para o trabalho e na concepção deles, o trabalhador não precisa ter um conhecimento mais amplo, mais crítico, precisa ser preparado para produzir e trabalhar. Aí se forma mais um geração de classe trabalhadora com conhecimento restrito e aí se você tem no comando um grupo que concorda com esse tipo de política, o ensino vai ser voltado para isso. Imagina se nesse cenário, ressaltar a cultura afro-brasileira e a sua importância para construção social do país vai ser valorizado? (Professor Aderaldo).

As considerações do professor Aderaldo remetem a abordagem teórica do racismo institucional, quando exposto que não é interessante para as estruturas de poder que haja uma mudança no pensamento político daqueles que socialmente são “destinados” a ocupar cargos de força braçal, pois instrumentalizá-los com uma perspectiva antirracista é mexer nestas estruturas. Deste modo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e as tentativas de implementação de políticas públicas antirracistas voltam a condição anterior a promulgação da primeira ação afirmativa de âmbito nacional, restritas a ação de grupos compostos por *professores militantes*. “Nós que estamos dentro da instituição militando concluímos que não é possível sensibilizar uma política interna, para impor ou colocar em prática uma política institucional de verdade” (Professor Aderaldo).

O antirracismo na Faetec, por um âmbito institucional, hoje pode ser considerado como o cumprimento das ações afirmativas em termos burocráticos, porque há políticas governamentais que tem que ser cumpridas em caráter objetivo, como as cotas para ingresso no ensino superior e para a educação técnica de nível médio, ou seja, a Faetec tem como proposta antirracista institucional o atendimento legal a qual não pode se furtar. Sob a ótica das determinações da Lei 10.639, a educação das relações étnico-raciais vem sendo desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, na contínua tentativa de agregar outros docentes à discussão. “A coisa vem sendo desenvolvida, não com um apoio institucional. É preciso reestabelecer uma política institucional para reconhecer o que esses professores fazem e sobretudo apoiar o que eles fazem” (Professor Alexandre Nascimento).

Na perspectiva dos entrevistados, embora todos estes afirmem que a discussão tinha que ser unificada no sentido de fortalecer a luta antirracista, é possível apontar avanços,

apesar de todo sistema que dificulta o reconhecimento do racismo institucional para o reconhecimento da necessidade de uma política institucional. Estes afirmam que muitos professores negros e não negros se interessaram em desenvolver e desenvolvem.

Não quer dizer que não tenha ocorrido a ampliação do debate, porque essa ação não depende só da instituição, depende do diretor da escola, dos sujeitos que estão atuando como agentes da educação. E um desses sujeitos é o professor. E a partir das cotas os alunos trazem essa temática, porque ao se assumir como negro á para ter direito a cota ele já está assumindo um ato político de identificação. Então os professores engajados, mesmo enfraquecidos por tudo que não deu e não dá certo, não tem como ficar fora do debate. (Professor Aderaldo)

Os professores tem essa discussão enquanto posicionamento político e compromisso social e colocam sua perspectiva antirracista em todas as suas discussões. Todas as escolas de ensino fundamental apresentam um projeto de relações raciais, a partir de atividades que buscam envolver toda a comunidade escolar daquela unidade, mas reforço que estas se dão em nível de militância, não como pauta institucional. “Não é uma coisa articulada, estruturada, é um trabalho isolado. Em termos de instituição ficou restrito ao NEERA e ao NEAB”. (Professor Aderaldo)

Finalizando a proposta desta dissertação, a partir da pesquisa realizada concluo que o racismo permanece conceituado como restrito a atitudes individuais, sendo ilustrados por casos isolados, fazendo com que as estruturas institucionais não compreendam a sua posição enquanto mantenedoras do racismo institucional, que fomentam a reprodução das desigualdades raciais em seus diversos aspectos. A sociedade foi formada para não encarar esse problema enquanto sistema, mas sim para seu silenciamento e/ou reducionismo. Para muitos, o racismo é apenas um problema individual de discriminação, mas o próprio conceito de racismo institucional e a sua implicação prática, aponta a perspectiva de que existe todo um contexto institucional que reproduz essa lógica racista e a Faetec se insere neste contexto.

O racismo institucional na educação impede ou neutraliza as ações antirracistas por meio das diversas dificuldades aqui colocadas: falta de infraestrutura, falta de recurso, limitações de propostas, ausência de formação continuada, resistência a mudanças epistemológicas. E mesmo quando o antirracismo começa a ter um desenho institucional, seu alcance é suavizado de modo a não atingir efetivamente a eliminação de práticas racistas.

Enquanto as instituições, sobretudo as educacionais, não se perceberem enquanto estrutura alicerçada pelo racismo, este continuará recaindo sobre atitudes individuais, tendo seu enfrentamento em nível individual.

“Inconcluo” então com o seguinte questionamento: como enfrentar o racismo institucional na educação, se o antirracismo não se constitui como política pública institucional, permanecendo nas mãos de *professores militantes*? Talvez essa questão se desdobre em pesquisas posteriores, mas o caminho é apontado pela fala da professora Ana Diogo:

“De qualquer maneira, não podemos deixar de lutar”!

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula. “Raça” e Desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. *Tempo da Ciência* (15) 29, p. 115-133. UFGD, 2008.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDREWS, George Reid. Negros e brancos em São Paulo, (1888-1988). Tradução de Magda Lopes. São Paulo: EDUSC, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004

_____. Estatuto da igualdade racial: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.html
Acessado em agosto de 2014.

_____. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
Acessado em janeiro de 2016.

_____. Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm
Acessado em fevereiro de 2017.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº1, p. 35-61. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101546X2002000100003&script=sci_arttext
Acessado em janeiro de 2016.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a14.pdf>
Acessado em janeiro de 2017.

FARIAS, Rosane de Abreu. Ensino Médio Integrado na Rede Faetec: do tecnicismo à uma nova concepção de educação profissional? 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FERNANDES, Florestan. Além da pobreza: o negro e o mulato no Brasil. *In: O negro no mundo dos brancos*. 2ª edição. São Paulo: Global, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa Gomes. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.633*. Brasília: SECADI – MEC, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2ed. Tradução de Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, nº 2, p. 1-43, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2001000200003
Acesso em setembro de 2015.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2013.

LIMA, Fabiana Ferreira de; KLEIN, Gudrun; FARIAS, Úrsula Pinto Lima de. A formação docente promove uma educação antirracista? Reflexões sobre aqueles “que se educam entre si”. *In: CUNHA, Lilian do Carmo de Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LEMOS, Roma Gonçalves (orgs.)*. 1ªed. Rio de Janeiro, Editora Selo Novo, 2016.

LINS, Mônica Regina Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. *Revista da ABPN*, v. 06, n 13, p. 365-386, mar – jun, 2014. Disponível em http://www.academia.edu/7511227/POR_UMA_DESOBEDI%C3%8ANCIA_EPIST%C3%8AMICA SOBRE LUTAS E DIRETRIZES CURRICULARES ANTIRRACISTAS
Acessado em dezembro de 2016.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n.117, p. 197-217. Novembro, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>
Acessado em outubro de 2015.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das reações raciais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, nº 38, p. 113-133, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101546X20000002000006&script=sci_abstract&tlng=pt
Acessado em fevereiro de 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre do; PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SILVA, Selma Maria. Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação – reflexões para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

NEERA. Projeto de curso de extensão em História da África e Cultura Afro-Brasileira. Rio de Janeiro: Faetec, 2007.

_____. Projeto de Pós-graduação em História da África e Cultura Afro-Brasileira e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: Faetec, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Faetec. XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza: ANPUH, 2009.

_____. Produzir conhecimento é um pensar militante. Disponível em http://www.institutobuzios.org.br/documentos/Luiz%20F.%20de%20Oliveira_Produzir%20conhecimento%20%C3%A9%20um%20pensar%20militante.pdf
Acessado em dezembro de 2016.

PACE, Ângela F.; LIMA, Marluce O. Racismo Institucional: apontamentos iniciais. Revista Artíficos, v.1, nº2, 2011. Disponível em www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20angela%20pace%20rev.pdf
Acessado em maio de 2015.

PEREIRA, A. M. Para além do racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2012.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado. Catálogo Faetec 2013. Rio de Janeiro, FAETEC, 2013.

_____. Decreto 42.327 de 04 de março de 2010. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Lei nº 1.176 de 21 de junho de 1987. Rio de Janeiro, 1987.

_____. Lei nº 2.735 de 10 de junho de 1997. Rio de Janeiro, 1997.

_____. Lei nº 3808 de 05 de abril de 2002. Rio de Janeiro, 2002.

SAMPAIO, Elias de Oliveira. Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. Revista Internacional de Desenvolvimento Local, Vol.4, n. 6, p.77-83. Campo Grande: UCDB, 2003.

SEPPIR. O que são ações afirmativas. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>
Acessado em janeiro de 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, nº 117, p. 219-246. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>
Acessado em maio de 2015.

SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo Institucional: para compreender o conceito. Revista da ABPN, vol. 1, n.3, p.77-87, 2011. Disponível em <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/39/82>
Acessado em janeiro de 2016.

Anexos

Anexo I – fotografias das atividades do NEERA



Professora Sílvia Cruz, professora Helena Theodoro e representante de atores negros.
(Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais – 2005)



Apresentação Cultural
(Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais – 2005)



Apresentação Cultural
(Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais – 2005)



Atividades com alunos da ETE República (2006)



Professor Ubirajara Cabral – representante da Vice-presidência Educacional, Professor Antônio Reis – diretor da ETE República, professora Ana Cristina – representante do Programa de Inclusão, Professor Luiz Fernandes – NEERA, professora Selma Maria – NEERA, professor Alexandre Nascimento – NEERA (reunião pedagógica de apresentação do NEERA – fevereiro de 2007)



Representantes dos órgãos gestores da Faetec (Evento de apresentação oficial do NEERA – setembro de 2007)



Professor Ivanir dos Santos, funcionária da Faetec, professora Esther Pillar Grossi
(Evento de apresentação oficial do NEERA – setembro de 2007)



Professor Luiz Fernandes, professora Selma e Jorge - representante do SEPPIR
(Evento de apresentação oficial do NEERA – setembro de 2007)



Professores e técnicos da Faetec
(Passeio cultural étnico-racial pelo centro do Rio de Janeiro – 2008)



Professora Ana Diogo
(Lançamento do livro Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação – 2008)



Professor Aderaldo

(Lançamento do livro Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação – 2008)



Autores do livro Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação

(Lançamento do livro Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação – 2008)

Anexo II – reportagens de oficialização do NEERA

08/02/2017

Jornal do Brasil - Rio - Faetec oficializa Núcleo de Estudos Étnico-Raciais

Fundado em 1891

JORNAL DO BRASIL

O primeiro jornal 100% digital do país

Quarta-feira, 8 de fevereiro de 2017

Rio

18/09/2007 às 01h56 - Atualizada em 24/10/2011 às 23h39

Faetec oficializa Núcleo de Estudos Étnico-Raciais

Jornal do Brasil

Agência JB

RIO - Nesta terça-feira, às 9h30 a Faetec oficializa a Resolução conjunta nº 03, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia com a Faetec, que regulamenta o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (Neera), como órgão de ensino, pesquisa e extensão. O evento acontece no auditório da presidência da Faetec, situado à Rua Clarimundo de Melo, 847, em Quintino, com a presença de representantes de entidades que desenvolvem relevantes trabalhos sobre a temática étnico-racial.

Essa resolução regulamenta o Neera, vinculado ao Programa de Inclusão da Diretoria de Integração Social e Tecnológica da Faetec, como responsável pelo ensino, pela pesquisa, extensão e pelo consultivo, acerca da Educação das Relações Étnico-raciais, da História, Cultura Africana e Afro-brasileira e das ações afirmativas de promoção da diversidade e igualdade étnico-racial. Ou seja, a Faetec reconhece o Neera como o seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro.

Sendo assim, dentre as competências do Neera estão pesquisar, produzir análises e propor ações afirmativas para soluções de problemas referentes ao cumprimento da legislação, em especial dos artigos 26-A e 79-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; até as Convenções Internacionais de Combate ao Racismo, preconceito e outras formas de discriminação e violação dos Direitos Humanos.

Com esta publicação, essas ações, desenvolvidas pelos profissionais do Neera, são consideradas relevantes atividades públicas de pesquisa, ensino e extensão.

Compartilhe:



Share

Tweet

08/02/2017

Faetec oficializa Núcleo de Estudos Étnico-Raciais - Jornal O Globo

[globo.com](#) [gt](#) [ge](#) [gshow](#) [funosco](#) [vídeos](#)

SINSE

SOCIEDADE

COMPARTILHAR

BUSCAR

EDUCAÇÃO

O GLOBO

PUBLICIDADE

Faetec oficializa Núcleo de Estudos Étnico-Raciais

POR O GLOBO ONLINE ///

8/02/2017 0:00 / atualizado 08/02/2017 3:52

[f](#) [t](#) [g+](#) [in](#)

RIO - Nesta terça-feira, dia 18 de setembro, a Faetec oficializa a Resolução conjunta nº 03, conjunta, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Sect) com a Faetec, de 8 de agosto, publicada no D.O. de 20 de agosto de 2007, que regulamenta o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (Neera), como órgão de ensino, pesquisa e extensão. O evento acontece no auditório da presidência da Faetec, situado à Rua Clarimundo de Melo, 847, em Quintino, com a presença de representantes de entidades que desenvolvem relevantes trabalhos sobre a temática étnico-racial.

Essa resolução regulamenta o Neera, vinculado ao Programa de Inclusão Diretoria de Integração Social e Tecnológica da Faetec, como responsável pelo ensino, pela pesquisa, extensão e pelo consultivo, acerca da Educação das Relações Étnico-raciais, da História, Cultura Africana e Afro-brasileira, das ações afirmativas de promoção da diversidade e igualdade étnico-racial. Ou seja, a Faetec reconhece o Neera como o seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro.

Sendo assim, dentre as competências do Neera estão pesquisar, produzir análises e propor ações afirmativas para soluções de problemas referentes ao cumprimento da legislação, em especial dos artigos 26-A e 79-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; até as Convenções Internacionais de Combate ao Racismo, preconceito e outras formas de discriminação e violação dos Direitos Humanos.

Com esta publicação, essas ações, desenvolvidas pelos profissionais do Neera, são consideradas relevantes atividades públicas de pesquisa, ensino e extensão.



ÚLTIMAS DE EDUCAÇÃO

Internauta é condenado por publicações preconceituosas após eleições de 2014 07/02/2017 20:56



Um 'faro' diferente no espaço 07/02/2017 18:00



EUA: Modelos denunciam pressão da indústria para perder peso 07/02/2017 0:58



STF arquiva processo de mulher que foi presa por furto de chiclete e desodorante 07/02/2017 0:41

EM DESTAQUE
SOCIEDADE

Cariocas recorrem ao Poder Público em busca de vacina da...

Internauta é condenado por publicações preconceituosas...



Um 'faro' diferente no espaço



EUA: Modelos denunciam pressão da indústria para perder...



<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/faetec-oficializa-nucleo-de-estudos-etnico-raciais-4153975>

1/4

Anexo III – Roteiro de Entrevista

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
Formação acadêmica e trajetória profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua formação acadêmica? 2. Você já lecionou/leciona em outras escolas? 3. Em que ano ingressou na Rede? 4. Você possui alguma formação voltada para a temática racial?
Motivações para discutir a temática racial	<ol style="list-style-type: none"> 5. O que te motivou a discutir sobre racismo?
Dinâmica do trabalho pedagógico na instituição	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quando e como você iniciou as discussões raciais na Faetec? 7. Quais as ações antirracistas você considera importante destacar? 8. Quais foram os principais desafios encontrados para o desenvolvimento de práticas antirracistas na instituição?
Intervenção institucional	<ol style="list-style-type: none"> 9. A Faetec possuía ações/ políticas antirracistas anteriores a promulgação da Lei 10.639/03? 10. Após a promulgação da lei supracitada, houve alguma mudança nas ações institucionais? 11. A Instituição promoveu algum tipo de formação ou outra iniciativa para ampliar as discussões em toda rede?
Aplicabilidade de políticas afirmativas	<ol style="list-style-type: none"> 12. Em quais aspectos a Faetec cumpre as políticas públicas de ação afirmativa? 13. Há uma efetiva proposta antirracista institucional?
Ações antirracistas na instituição hoje	<ol style="list-style-type: none"> 14. Considerando a sua trajetória docente na Rede, você observa avanços nas questões raciais? Em quais aspectos? 15. Como você descreve o antirracismo na Faetec hoje?

Anexo IV – Termo de Ciência para concessão de entrevista

TERMO DE CIÊNCIA

Eu _____, informo ter aceitado conceder entrevista para a pesquisadora Lilian do Carmo de Oliveira Cunha, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEDUC/UFRRJ, para compor sua pesquisa intitulada “Racismo Institucional: perspectivas e desafios na implementação de políticas antirracistas na Faetec”, ciente de que esta será gravada e utilizada como instrumento de coleta de dados para sua dissertação de mestrado.

Rio de Janeiro, de _____ de 2016.