



DA CRIAÇÃO À EXTINÇÃO: UM ESTUDO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FEIRA DE SANTANA-BA¹

FROM CREATION TO EXTINCTION: A STUDY FROM THE CENTER OF EDUCATION FOR THE ETHNICAL-RACIAL RELATIONS IN FEIRA DE SANTANA-BA

Lívia Jéssica Messias de Almeida²
Leyla Menezes de Santana³

Resumo: Este artigo analisa os processos de criação e extinção do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, na Bahia, no período de 2007-2012. Fundamentada nas contribuições da teoria crítica em diálogo com as discussões contemporâneas do campo da educação das relações étnico-raciais, esta pesquisa, de natureza qualitativa, entrecruza análise documental com entrevistas semiestruturadas, resultando na definição do “Racismo Institucional” como dimensão analítica a partir dos eixos temáticos: materialidade do não-lugar institucional e ausência de vontade política. Os resultados apontaram a criação do núcleo como resposta às reivindicações dos movimentos negros, à Lei nº 10.639/03 e à notificação do Ministério Público, mas ao longo da sua existência, o racismo institucional provocou a extinção do referido núcleo.

Palavras-chave: Racismo institucional. Gestão municipal. Educação Antirracista. Educação básica.

Abstract: This article aims at analyzing the processes of creation and extinction of the Center of Education for the Ethnical-Racial Relations from the Municipal Secretariat of Education from Feira de Santana, in Bahia, within the period between 2007 and 2012. Based on the contributions of the critical theory in a dialogue with contemporary discussions in the field of the ethnical-racial relations in education, this research, of qualitative nature, intercrosses a documental analysis with semi-structured interviews, resulting in the definition of “Institutional Racism” as an analytical dimension, having as a starting point the following thematic axes: materiality of the institutional nonplace and the absence of political will. Results have indicated the creation of the center as an answer to claims from the black movement, to federal law nº 10.639/03 and to a notification from the Public Ministry, but throughout its existence, institutional racism has caused the extinction of the abovementioned center.

Keywords: Institutional racism. Municipal management. Anti-racist education. Basic education.

¹ Artigo recebido em 11 de novembro de 2020 e aceito em 15 de dezembro de 2020.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação da UFS. E-mail: livia.ljma@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-1763>.

³ Doutora em Educação. Professora da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-SE). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/UFS). E-mail: leyla.menezes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-3097>.

Notas introdutórias

As reivindicações dos movimentos negros colocam na ordem do dia tanto as injustiças culturais e simbólicas, quanto injustiças sociais e econômicas, associando-as a uma herança histórica que há séculos forjou uma formação racista e capitalista na sociedade brasileira. Dessa forma, no sentido de oportunizar a construção de novos tecidos sociais na contemporaneidade, centralizamos as ações afirmativas “que visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2001, p. 01), concebendo assim “[...] um projeto contra-hegemônico de elaboração de condições materiais e intelectuais em que os oprimidos principiam a ocupação de posições de vanguarda nos espaços de poder” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Nessa conjuntura, o campo educacional ocupa um lugar de destaque nessas políticas, com realce para as leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que determinam e orientam o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica. Essas legislações, na sua materialidade narrativa, operam diretamente no redimensionamento do pensamento educacional brasileiro para desconstruir as eurocêntricas bases epistemológicas, teóricas e práticas que orientaram/orientam centenariamente a (re)produção dos currículos das escolas brasileiras.

Diante do contexto de aprovação dessas legislações federais, impulsionadas pelas lutas dos movimentos negros em seus processos de resistência em âmbitos nacional e local, localizamos a emergência das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA (SEMED), através do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), objeto deste ensaio analítico. Este núcleo, que ficou em funcionalidade no período de 2007-2012, inaugurou caminhos e possibilidades institucionais de combate ao racismo na educação pública feirense no espaço desta secretaria. Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir os processos de criação a extinção deste núcleo no período citado. Cabe acentuar que a análise aqui posta é um recorte da pesquisa doutoral intitulada “Políticas Públicas de Educação das Relações Étnico-Raciais em Feira de Santana (2006-2016)”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em 2019.

A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa através de análises documentais e realização de entrevistas semiestruturadas. Para isso, realizamos interlocuções com três sujeitos/as que compuseram a equipe técnica responsável pela coordenação de relações étnico-raciais. No processo de tratamento de dados, operamos a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2011), que possibilitou na exploração do material e na constituição das interpretações e inferências a definição do “Racismo Institucional” como grande dimensão analítica, que foi trabalhada a partir de dois eixos temáticos inter-relacionados: a) *materialidade do não-lugar institucional*, entendida como a produção intencional da invisibilidade, que materializava uma “presença” com poucas influências diante das relações de poder constituídas no espaço institucional; e b) *ausência de vontade política*, entendida como uma postura que produzia impedimentos/limitações cotidianas que resultavam na não priorização da educação das relações étnico-raciais, revelando mediações específicas da disputa política por projetos de sociedade e de educação.

Interpretamos esses aspectos analíticos com teóricos/as que produziram as suas substanciações intelectuais a partir de compreensões críticas da realidade, como Silvio de Almeida (2018), Fraser (2007), Gomes (2005, 2012, 2013), Munanga (2001, 2005), Candau (2011) e Moreira e Candau (2007). Esta trama conceitual foi tecida, principalmente, na tentativa de elucidarmos neste debate o jogo político que envolve as disputas de poder no espaço social, em diálogo com o campo da educação das relações étnico-raciais e da diversidade.

Assim, na estruturação das discussões engendradas neste texto, preferimos dividi-lo em duas seções inter-relacionadas, a saber: a primeira, intitulada “Criação do núcleo ERER: efeitos das lutas dos movimentos negros, atuação do ministério público e do não-lugar institucional” em que discutimos os processos de criação do núcleo ERER, apontando desde a notificação do Ministério Público até os processos formativos iniciais; e, na segunda, “Das ações desenvolvidas a extinção do núcleo ERER: efeitos do não-lugar institucional e da ausência de vontade política” em que situamos as ações realizadas até os processos limitadores institucionais que conduziram a extinção do núcleo. Por fim, registramos as considerações finais, com sínteses e destaques para as abordagens reflexivas gestadas no decorrer deste ensaio.

Criação do núcleo ERER: lutas dos movimentos negros, atuação do Ministério Público e o não-lugar institucional

Ao tentarmos realizar o movimento de discutir os processos de criação do núcleo ERER, precisamos rememorar a Lei Federal nº 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que altera as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), sendo tributária das lutas históricas dos movimentos negros por reconhecimento e transformação dos currículos escolares para contemplar as bases de uma educação antirracista e, dessa forma, contribuir para o processo de democratização do ensino (SANTOS, 2005; GOMES, 2012; MUNANGA, 2005). Dessa maneira, o reconhecimento torna-se imprescindível para o estabelecimento de critérios de justiça, teorizada e enfatizada por Fraser (2007) quando afirma que para se pensar em uma sociedade justa em nossa época, há que se adotar uma postura sobre a justiça que considere o reconhecimento, pois a ausência de reconhecimento aponta para a noção de injustiça cultural e simbólica, que decorreria de modelos sociais de representação que, ao imporem seus códigos de interpretação e seus valores, excluiriam os “outros” e engendrariam a dominação cultural, o não reconhecimento ou, finalmente, o desprezo.

Essa alteração ocasionou uma efervescência nas redes de ensino, pois se tratava de uma obrigatoriedade que oferecia bases legais de atuação aos movimentos negros e de outros movimentos da sociedade civil, oportunizando estratégias de judicialização de ações no Ministério Público para garantir o direito de construção de currículos escolares fundamentados numa educação antirracista. Nesse contexto, situamos a criação do núcleo ERER, na Divisão de Ensino Fundamental, com antecedentes nas lutas históricas dos movimentos negros nacionais, vinculada às pressões locais, na legislação nacional e nas atuações de fiscalização do Ministério Público da Bahia. Essas atuações de cobrança em diversas frentes causou a movimentação da secretaria, conforme podemos observar no trecho da entrevista da Professora Lúcia:

[...] Nós estávamos reunidos na secretaria, quando a secretária de educação, na época, recebeu uma intimação do Ministério Público querendo saber o que o município de Feira de Santana tinha feito enquanto política pública em relação à Lei 10.639/2003, aí na época ainda não tinha a 11.645. Aí ela disse que a gente precisava fazer alguma coisa, quem gostaria do grupo [de participar]. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

O núcleo teve seus primeiros movimentos de criação em 2006, sendo realmente “oficializado” em 2007 para desenvolver ações no âm-

bito da educação pública municipal que correspondessem às constantes demandas para a implementação da Lei nº 10.639/03. A necessidade de realização de novas propostas e ações de adequação à nova legislação se justificava na medida em que a secretaria não havia desenvolvido, até aquele momento, ações significativas que abarcassem a temática. Essa ideia reforça a compreensão de que o currículo está estruturado a partir de uma perspectiva que silencia as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos reforçando-se, assim, as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Os processos da formação do núcleo envolveram a princípio três professores/as efetivos/as da rede, que tinham vinculação com as discussões da temática e/ou pertenciam a movimentos negros locais, que aceitaram formar um grupo para pensarem essas ações:

[...] Nós éramos um grupo numeroso da secretaria de educação e foi questionado quem gostaria, desse grupo, de pensar em alguma coisa para implementação da lei. Como eu gosto de desafio, eu me interessei, eu e mais duas amigas, duas colegas que acabaram não ficando. [...] E aí, percebi que sozinha não daria conta, porque sou pedagoga, e percebi a necessidade de uma pessoa, de ter pelo menos uma pessoa de História, porque lida com muito conhecimento de história e, por mais que conhecesse, não sou da área e gosto de respeitar muito isso. E aí me falaram de [Professor João], que [Professor João] tinha algum conhecimento [...] E aí indiquei o nome do [Professor João] e fiquei solicitando que pudesse trabalhar. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

Com a impossibilidade da participação de duas professoras, foi necessário convidar outros/as professores/as que já trabalhassem com a temática para desenvolver propostas e ações. Dessa maneira, optaram na segunda formação em priorizar diferentes campos além da pedagogia, agregando integrantes da história para ampliar o diálogo com diferentes conhecimentos. Nesse momento de formação do quadro de pessoal, haviam dois professores, uma pedagoga e um historiador compondo o grupo, mas logo ingressou mais uma professora de história. Sendo que esta última professora se ofereceu para participar das atividades, pois a sua experiência com a discussão da temática e a sua atuação como mulher negra, professora e acadêmica poderia somar nas atividades do grupo, como podemos observar no excerto:

[...] eu queria fazer uma consideração que, diferente de [Professor João] e da [Professora Lúcia], não fui convidada a estar no EREER, me convidei (risos), tinha feito... tinha acabado de fazer especialização em relações étnico-raciais e a história da África, e soube, foi informado na escola, que tinha um grupo se organizando na Secretaria e tive interesse de fazer parte desse grupo e fui lá, conversei com a secretária [...]. (Entrevista da Professora Maria, 2018).

Essa formação com três professores/as pertencentes a diferentes campos aconteceu ainda em 2007, mas cabe ressaltar que ao longo da trajetória do grupo/núcleo as suas atividades e atuações também contaram com a participação de outros/as educadores/as interessados/as na discussão da temática. Ressaltamos também que no processo de constituição do EREER, o nome escolhido adquiriu conotação que considera desde as discussões curriculares até a intrínseca relação com a religiosidade:

E aí a gente formou o EREER, que é brincando um pouco com as questões dos orixás, porque o Erê é um orixá criança, orixá menino, então por ser um núcleo que estava iniciando, por ser um núcleo que discute as questões do negro, porque na época a gente não estava ainda discutindo as questões indígenas, era só questão do negro mesmo, então por todo... Então casou a própria sigla do núcleo casou e a gente colocou o número do grupo EREER. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

O desenvolvimento do trabalho por esses três integrantes, através do EREER, estava permeado por problemas de localização e reconhecimento oficial no espaço da secretaria:

[...] já em 2007, então éramos nós três, passamos a ser os três; nessa época, brincávamos que nós éramos o grupo que ninguém tinha chefe e por isso todo mundo era... [...] Nós estávamos vinculados à Divisão de Ensino, do Fundamental, mas isso não significava dizer que oficialmente nós estávamos existindo dentro do organograma da Secretaria, porque a Secretaria lá já tinha, aí eu não posso lhe dizer, mas parece que já tinha oficialmente o Infantil né, a Educação Especial, Educação do Campo, é basicamente e esses, me parece que oficialmente já existiam dentro da estruturação da secretaria, nós não, nós fomos convidados, nós não tínhamos nem sala, nós ficávamos lá junto com o da Educação Fundamental, mas oficialmente a gente não tinha assim, esse grupo existe. (Entrevista do Professor João, 2018).

A ideia de que não se tinha um/a chefe específico/a não diz sobre a necessidade de existência de um/a, mas aponta uma noção reveladora

sobre o não pertencimento ao espaço onde estava alocado, uma vez que todos os grupos/núcleos tinham as suas vinculações específicas. Tal ideia nos oferece pistas sobre a materialização do não-lugar institucional: ainda que o grupo estivesse ocupando a secretaria, a sua existência oficial era recusada, na medida em que não pertencia a nenhum departamento e não havia um reconhecimento oficial sobre o seu vínculo com a Divisão de Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que esse não-lugar institucional se desdobrava, nesse momento, também em aspectos físicos básicos como a falta de uma sala de trabalho e recursos mínimos para articulação de ações. Para Bonilha e Soligo (2015), caracteriza-se o “não-lugar” como uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. Destacamos que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “não-lugar” não corresponde apenas a um espaço físico, trata-se, também, de uma exclusão que opera no nível da subjetividade dos sujeitos (BONILHA; SOLIGO, 2015).

Nessa compreensão, trazemos para o debate o conceito de não-lugar institucional que se caracteriza como a destinação de diferentes lugares institucionais para diferentes sujeitos/as ou coletivos, tomando como base as desigualdades geradas nas dinâmicas do tecido social. A destinação desse não-lugar ao núcleo produzia desigualdades cotidianas que influenciaram diretamente nas formas de atuação por políticas decisórias dentro dos espaços de poder, como aconteceu na secretaria de educação:

Quando eu acho que na verdade deveria ter criado um núcleo étnico-racial mesmo dentro da Secretaria, a gente lutou na época por isso, eu não sei se [Professor João] falou sobre isso, nem [Professora Maria], mas era um desejo nosso, é isso que a gente queria que acontecesse, criasse um núcleo mesmo, o ERER, tivesse esse núcleo mesmo para que existisse uma política como existe... Não existe a Secadi? Não existe no Governo Federal, no Governo Estadual uma área específica que trabalha essas questões étnico raciais? Acho que aqui deveria ter também, e isso enfraqueceu. [...] É como eu falei, é uma questão de vontade política. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018).

Ao analisar o recorte da professora, observamos que a ideia do não-lugar institucional está intimamente relacionada à ausência de vontade política, produto do processo do racismo institucional. Consideramos, em consonância com Silvio Almeida (2018, p. 30), que “os conflitos raciais também são parte das instituições” tendo em vista que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (p. 36). A diferença do racismo institucional para os outros tipos de racismo “é menos evidente, muito

mais sutil, menos identificável [...], porém não é menos destrutível da vida humana” (p. 33). Nesse mesmo sentido, Gomes (2001) destaca que a discriminação também opera de maneira difusa, sendo assim chamada de discriminação indireta ou racismo institucional. Há diferença dos atos de racismo ou de discriminação realizados por indivíduos e orientados de forma pessoal daquele racismo institucional que atua no nível das instituições sociais, dissimulado por meio de procedimentos corriqueiros, e “aparentemente protegidos pelo Direito” (GOMES, 2001).

A ideia de que até o momento o grupo não existia oficialmente, ainda que estivessem ocupando um espaço na secretaria demandava a articulação de estratégias de seus integrantes. Dessa forma, para dar visibilidade ao grupo, os membros pensaram na formação de um núcleo seguindo um movimento paralelo com secretarias de educação do estado, pois mesmo que a secretaria não reconhecesse oficialmente essa existência, os/as profissionais e educadores/as da rede o legitimavam enquanto espaço de formação e de luta:

E aí, a partir daí, a gente pensou primeiro na criação desse núcleo né, dar uma formatação a esse núcleo, porque não existia do ponto de vista do organograma da secretaria, nós não tínhamos uma oficialidade, a gente existia para nós mesmos enquanto grupo, as pessoas dentro da secretaria nos reconheciam enquanto núcleo, mas dentro do organograma, na estruturação administrativa da Secretaria de Educação, não existia essa formalização. [...] E aí nós começamos, passando logo o início do primeiro semestre, começamos a pensar essa formatação de Formação, foi quando resolvemos que precisávamos elencar na rede a partir da disponibilidade dos professores, primeiro dar visibilidade ao grupo, dizer que existia um núcleo, enfim, a Secretaria sempre foi muito frequentada por professores e também a gente aproveitava para fazer em alguns momentos, inclusive em outras formações a gente divulgava que o grupo já existia. (Entrevista do Professor João, 2018).

Destacamos que no primeiro semestre de 2007, o grupo já existia enquanto ERER e, por sua vez, traçou diversas estratégias para efetivar a existência do núcleo, como: informar aos/as professores/as que chegavam até a secretaria e pedir para repassar a informação e solicitar um espaço nas formações continuadas de outros núcleos e grupos para divulgação. Dessa maneira, o núcleo já tinha definido sua missão e seus objetivos, conforme trechos retirados do Relatório de Atividades do ERER, disponibilizado em 2009, e do Dossiê apresentado ao Ministério Público, em 2014, em que aparecem de forma sistematizada:

Missão: Implementar ações que possibilitem a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as) (Relatório de Atividades do EREER, 2009, s/p)

A Secretaria Municipal da Educação montou o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais -ERER -, cuja atribuição é promover espaços de estudos, debates e reflexões sobre a história da África e dos afro-descendentes do Brasil, viabilizando aos profissionais da Rede Municipal de Educação o acesso aos instrumentos necessários que darão suporte a uma educação inclusiva e anti-racista. (Dossiê para o Ministério Público, 2014, p.3).

Os objetivos definidos dialogavam com as regulamentações das DCNERER enquanto políticas curriculares, fundadas em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004). Ao estabelecer a sua missão e seus objetivos, o núcleo também definiu quais seriam suas atribuições na secretaria de educação, de acordo com o plano de metas para os anos de 2007 e 2008, descritos no Relatório de Atividades do EREER (2009), a saber: promover cursos de formação continuada, encontros debates, seminários, palestras, mesas redondas, grupos de estudos com os/as professores/as, funcionários/as e estudantes da rede, bem como acompanhamento de projetos desenvolvidos nas escolas e, por fim, promover simpósios para divulgação das ações junto à comunidade.

Assim, entendemos que a criação do núcleo EREER se constituiu como um lugar de resistência dentro do espaço institucional, pois a formação desses espaços, no contexto das disputas políticas públicas, se caracteriza como uma conquista dos movimentos negros, pois tem profundas raízes na proposição de políticas dos movimentos no desenvolvimento de resistências, que até as décadas passadas não tinham qualquer institucionalidade na constituição ou na formação de políticas no âmbito desta secretaria. Em síntese, após a criação do núcleo, foram organizadas e desenvolvidas diversas ações pela secretaria, mas, ao longo do tempo, encontraram limitações de realização de diversas ordens e sentidos durante o processo de sua existência.

Das ações desenvolvidas à extinção do núcleo ERER: efeitos do não-lugar institucional e da ausência de vontade política

As ações efetivadas pelo núcleo foram estruturadas nas gestões municipais durante o período de 2007-2012, entre os governos de José Ronaldo (2005-2008) e Tarcísio Pimenta (2009-2012). Após os processos de criação, da divulgação – nas escolas, formações e eventos –, da definição dos objetivos e das atribuições, esses/as professores/as elaboraram os planos de ação e suas formas de atuação para vigência em 2007 e 2008. Nas propostas estavam as formações continuadas com ampla e curta carga-horária – encontros, simpósios, palestras –, visitação nas escolas, formação de grupo de estudos e participação nos eventos. As ações planejadas pelo núcleo foram efetivadas com o apoio da secretaria:

[...] Foi nesse período que estava eu, [Professor João e Professora Maria], a gente conseguiu produzir muita coisa, a gente tinha autonomia, que foi uma coisa muito boa, **a secretária deu autonomia para a gente quando ela disse “oh, tá aqui na responsabilidade de vocês, o que vocês precisarem, vocês façam”**, a gente teve essa autonomia dada pela própria secretária [...] então foi uma época muito produtiva. (Entrevista da Professora Lúcia, 2018, grifo nosso).

As diversas ações realizadas pelo núcleo nessa época foram quantificadas no Relatório de atividades do ERER. Ao trazermos os dados das formações continuadas de ampla carga-horária que abarcou “19 escolas e 23 professores/as” (Relatório de atividades do ERER, 2009, p. 12), observamos que abrangeu apenas cerca de 10% das escolas públicas da rede municipal, considerando que o município possui, de acordo com o censo escolar de 2015, cerca de 209 escolas, bem como 1.220 professores/as do Ensino Fundamental, 375 professores/as de Educação Infantil e 209 na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, indicamos também que as atividades realizadas não abrangeram um percentual maior do que 40% dos/as professores/as das escolas do município, mesmo com a realização do simpósio, que foi uma atividade de curta duração e com o maior número de professores/as presentes “152 (municipais, estaduais e particulares) e 20 outras unidades” (Relatório de atividades do ERER, 2009, p. 12).

Ainda que as atividades tenham sido efetivadas de acordo com planejado nos anos de 2007 e 2008, essas não foram suficientes para abranger a totalidade de escolas e professores/as que atuavam na rede pública do município. Diante dessa realidade, apontamos que o quadro de pessoal do núcleo, composto apenas por três professores/as, não era suficiente

para dar conta da demanda de formação e de ações de acompanhamento técnico-pedagógico de uma rede de ensino como a de Feira de Santana, indicando limitações operativas no desenvolvimento das atividades.

Já em 2009, o núcleo também planejou ações desde encontros com professores/as e viagens de campo, até a segunda edição do simpósio, considerando as avaliações positivas em anos anteriores. Cabe ressaltar que, nesse período, o grupo já havia elaborado o relatório em resposta ao Ministério Público, além de ter ocorrido a mudança de gestão da prefeitura do governo de José Ronaldo para o governo de Tarcízio Pimenta. A mudança de gestão municipal e, conseqüentemente, da secretaria de educação afetou diretamente o núcleo, pois já não se tinha as condições básicas para o cumprimento do plano de ação e nem para o desenvolvimento de outras atividades:

[...] a partir de 2009, o que é que acontece, para retomar, acontece mudança de governo. 2009 aí já era o professor José Raimundo, ele também continuou dando, nos dando apoio, ele nos deixa à vontade para trabalharmos, mas aí no que diz respeito à questão dos recursos, a coisa já não era... [...] A partir de 2009, a coisa já começou a complicar; a gente já não tinha isso que a gente chamou, [Professora Maria] chamou de logística, essa logística já não estava acontecendo em 2009. Então, a gente ficava muito na sala, a última formação que nós fizemos, salvo engano, e aí seria bom até que [Professora Maria] dissesse isso, eu não sei se foi no primeiro ou segundo semestre, porque a gente já estava naquilo que a gente chama de pindaíba, a gente ia para a Secretaria, todas as manhãs e tardes a gente estava na secretaria, mas efetivamente fazendo o que? (Entrevista do Professor João, 2018)

Em seu discurso, o Professor João relatou que a secretaria os deixava livres, com autonomia para trabalhar, já que não interferia no planejamento. Contudo, essa autonomia esbarrava em diversas limitações, pois ainda que planejassem, não obtinham as condições básicas de execução, caracterizando uma espécie de autonomia limitada, que resguardava, numa escala local, as bases de hierarquização racial do exercício do poder presentes no espaço social. Esta autonomia era limitada por já existirem as regras na estrutura do campo que funcionavam com base no racismo institucional, ou seja, esses/as sujeitos/as enfrentavam cotidianamente “processos institucionais que são derivados de uma sociedade em que o racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Ao analisar as contribuições de Charles Hamilton e Kwame Ture sobre o racismo institucional, Almeida (2018) destaca que as instituições atuam na formulação de

regras e imposição de padrões sociais específicos que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos raciais específicos, mesmo que isso não apareça de forma tão explícita.

Nessa linha, ao analisarmos a “autonomia” designada ao núcleo no planejamento e execução das ações, indicamos que trata-se de uma negação do princípio básico de compreensão do termo, por isso caracteriza-se como uma pseudo-autonomia ou uma “[...] difícil passagem ou caminhada para a heteronomia” (FREIRE, 1996, p. 70), com sujeição dos/as sujeitos/as às (des)ordens perturbadoras que impõem condições limitadas e inquietantes às ações. Entendemos que a ideia de “autonomia” deve estar fundamentalmente alicerçada na liberdade de ação e na possibilidade de realização de atividades de acordo com a prática política dos/as agentes envolvidos/as, baseadas no poder de atuação e de decisão. Paulo Freire (1996) enfatiza que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (p. 59).

Essas limitações revelaram a não priorização da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ancorada numa ausência da vontade política por parte da gestão, sendo facilitada pelo não-lugar institucional já ocupado pelo núcleo desde a sua criação, não somente na composição oficial do organograma da secretaria, mas em toda a construção estrutural do espaço que operava, desde a aprovação de projetos até a posse de espaço físico. A ausência de vontade política trata-se de um impedimento no processo de concretização da igualdade racial, por diversas vezes citada nos documentos internacionais, a exemplo da Declaração da III Conferência Internacional Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que, contundentemente, afirma: “os obstáculos para superar a discriminação racial e alcançar a igualdade racial residem, principalmente, na ausência de vontade política, na existência de legislação deficiente, na falta de estratégias de implementação e de medidas concretas [...]” (2002, s/p).

O planejamento do núcleo em 2009 já era reduzido em comparação com os anos anteriores e ainda assim não foi cumprido. Nesse período, os/as professores/as apenas realizaram uma formação e suas atividades foram reduzidas ao atendimento na secretaria de educação. Como trazido no recorte pelo Professor João:

A gente não tinha do ponto de vista da logística, não tinha nada, então a gente ficava lá. Atendia um, atendia a outro, dava suporte, participava de uma ou outra reunião, trazia uma ou outra discussão, entendeu? A gente precisa implementar isso ou aquilo. [...] ponto de vista administrativo,

as coisas ficaram um tanto quanto complicadas né, não tem como dizer que não, essa questão do priorizar. O que efetivamente vocês querem? O que é efetivamente essa gestão quer? O que é prioridade para ela? (Entrevista do Professor João, 2018).

Essa situação relatada pelo Professor João tornou-se um reflexo do que aconteceu nos anos posteriores. Assim, podemos trazer para o debate a compreensão de Almeida (2018) em que o racismo não se limita à representatividade, ainda que ela seja essencial, pois a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaço de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista. Desse modo, no racismo institucional, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar (ALMEIDA, 2018). Nessa esteira reflexiva, a “autonomia” da ação prático-política dos agentes que atuaram no núcleo era cerceada por diversas limitações. A partir da análise de suas falas, ressaltamos que possuíam: a) a *limitação estrutural* que era matriz de todas as outras, uma vez que, antes mesmo de pensar a constituição do núcleo, já existia/existe uma estrutura racial que condicionava/condiciona as relações institucionais do município. O racismo institucional, a grosso modo, já era uma limitação pré-existente que o grupo encontrava, ou seja, o núcleo foi formado dentro de limitações (im)postas pelo próprio sistema, principalmente, por essa concepção de educação atuar em suas contradições; b) as *limitações hierárquicas* em que os/as superiores não priorizavam o tratamento das discussões raciais e étnicas perante as outras pastas na secretaria, manifestadas principalmente na ausência de vontade política para realizar e adotar projetos específicos; c) as *limitações de recursos (humanos e materiais)* que se fundamentavam na definição das temáticas prioritárias nos desenhos das gestões, o que definia a distribuição dos recursos necessários para o desenvolvimento de suas ações.

Quando o Professor João relata que não tinha meios para execução das ações, evidencia-se que a secretaria de educação determinou quais grupos/núcleos e projetos receberiam recursos. Essas opções demonstravam suas prioridades e as linhas políticas da gestão, sendo reveladas, dessa forma, as relações de poder neste espaço. Em face das questões apontadas e dos discursos analisados, as limitações impostas pela secretaria de educação ao núcleo revelavam a ausência de vontade política expressada pela não priorização da questão étnico-racial, gerando uma discrepância entre o que núcleo idealizava e o que executava.

Podemos apontar que essas limitações se configuravam como estratégias organizativas para a manutenção do exercício do poder e, conseqüentemente, da conservação das posições. Para Bourdieu (2005) os/as agentes que monopolizam a autoridade específica no campo tendem a organizar estratégias de conservação da estrutura, em oposição aos/às novatos/as. De acordo com Gomes (2001), a questão da exclusão exige atitudes eficazes: não basta apenas reconhecer a existência do racismo, do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento, da discriminação e do preconceito, é necessária uma ação de intervenção, bem como reflexão e posicionamento constantes dos órgãos governamentais para que as ações sejam efetuadas.

Essa presença limitada na secretaria apontou indícios sobre a existência de uma definição unilateral e homogênea de educação associada a um excludente projeto de sociedade, que não dialogava com formas políticas e práticas de atuação apresentadas pelos integrantes do núcleo, que mesmo sob o olhar do/a dominador/a, sejam “detentores de menos capital [que] procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão”. (BOURDIEU, 2005, p. 48). Nesse sentido, percebemos esses/as sujeitos/as como agentes de luta e resistência que posicionaram-se, durante as suas atuações, contra processos de dominação impostos pelo racismo institucional, na tentativa de construir bases de ações que contribuíssem para superar opiniões preconceituosas sobre os/as negros/as, a África e a diáspora ao denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (GOMES, 2013; MUNANGA, 2005). Sujeitos/as que cotidianamente travavam batalhas contra uma cultura escolar dominante construída “a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo considerados como elementos constitutivos do universal, nesta ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (CANDAUI, 2011, p. 241).

Cabe ainda ressaltar que, ao longo das nossas análises, percebemos indicações de um processo de responsabilização direcionada ao núcleo ERER pela implementação das leis na educação do município, em virtude da ausência de parcerias e interesses tanto da gestão quanto dos outros núcleos e grupos. Esse tipo de responsabilização direcionada somente a um determinado grupo desconsidera a transversalidade destas políticas educacionais em suas diversas etapas e modalidades, podendo ser um indicativo da “guetificação” das políticas para a educação das relações étnico-raciais na secretaria. Sobre essa questão, Oliveira (2016) aponta que ao tempo em

que se deu visibilidade à temática do racismo, com a presença em espaços institucionais, criou-se uma armadilha: guetificar em políticas específicas e deixar sob a responsabilidade dos próprios atingidos pela violência racial estruturante o gerenciamento de mecanismos de uma eventual superação.

Portanto, a materialização do não-lugar institucional do núcleo e a ausência de vontade política das gestões municipais, produzidas sob as bases do racismo institucional, geraram limitações de diversas ordens durante o período de existência do núcleo ERER, conduzindo-o à sua orquestrada extinção em 2012, pondo fim ao seu objetivo originário que era a realização de propostas e ações para implementação da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08 no município baiano de Feira de Santana.

Considerações Finais

Os processos que envolveram a criação, a realização de ações e a extinção do núcleo ERER somaram seis anos de funcionalidade. Sem aferir as pactuações e ordenamentos experimentados antes e depois deste recorte temporal e tão apontados pelas falas experimentadas dos/as professores/as, podemos assegurar que o núcleo, enquanto espaço institucional de um não-lugar institucionalizado, permaneceu como o Erê trazido pela Professora Lúcia para nomear o núcleo iniciado: um orixá criança, um orixá menino.

Na trajetória do núcleo menino, mensuramos diversas possibilidades e caminhos. No cumprimento, mesmo que curto, da sua missão, vislumbramos a implementação de ações que possibilitaram a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. O debate do racismo tomou corpo e ocupou espaços. O lugar, consagrado na nossa análise como não-lugar, se desenhou institucionalmente como reprodução contundente do racismo institucional, que negou o espaço físico e, para além disso, feriu as subjetividades dos/as sujeitos/as, professores/as, concebidos/as nas lutas dos movimentos negros.

Nessa compreensão, as nossas análises indicaram que o racismo institucional constituiu-se por processos cotidianos refinados de exclusão, muitas vezes sutis e, ainda, tomados como legítimos no espaço da instituição, (re)produzindo contínua e reiteradamente a injustiça cultural e simbólica que molda padrões racistas de comportamento na sociedade brasileira, resguardando as raízes históricas no racismo estrutural. Observamos nos documentos e nas entrevistas que os tentáculos do racismo institucional produziram efeitos progressivos ao longo do tempo que acarretaram a ex-

tinção do núcleo. Esses efeitos foram explorados e interpretados a partir de dois eixos analíticos: materialidade do não-lugar institucional, expressada tanto na invisibilização da presença dessas subjetividades de forma simbólica, quanto na negação da própria existência oficial e física do núcleo; e ausência de vontade política, revelada a partir da não priorização da temática, na guetificação das discussões e no impedimento da atuação dos/as agentes através da legitimação da limitação estrutural, da imposição de restrições hierárquicas e de recursos – humanos e financeiros –, sustentando um encadeamento de insuficiências na efetivação das ações e no desenvolvimento de políticas.

Assim, mesmo diante de diversos impeditivos impostos ao funcionamento do núcleo ERER durante a sua existência na secretaria de educação, ressaltamos a importância da ocupação deste e de outros espaços institucionais, devido à maior possibilidade de somar forças nos territórios de disputas por políticas que afirmem as bases formadoras e formativas da educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lívia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. Revista Ibero-americana de Educação. Vol. 68, núm. 2 (15/07/15), pp. 31-48. Disponível em <<https://rieoei.org/historico/de-loslectores/6960.pdf>> Acesso em 14 de dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: Acesso em 16 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em 16 dez 2020.

BRASIL. **Parecer nº 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Profª. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm . Acesso em 16 dez 2020.

BRASIL. **Censo Escolar (2015)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 dez 2020.

CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAUI, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

FEIRA DE SANTANA. **Relatório de atividades do ERER**. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

FEIRA DE SANTANA. **Dossiê de atividades para o Ministério Público**. Secretaria Municipal de Educação, 2014.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?**. Lua Nova [online]. 2007, n.70, pp.101-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social. A Experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil**: Um ponto de vista em defesa das cotas. Sociedade e cultura, v. 4, n. 2, jul.-dez. 2001, p.31-43.

MUNANGA, Kabenguele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Dennis de. **Dilemas da luta contra o racismo no Brasil**. Dossiê: Marxismo e Questão Racial. Margem Esquerda, São Paulo, n. 27, 2º sem. 2016.

ONU. **Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância**. Nova Iorque, 2002.

PROFESSOR JOÃO. **Transcrição da Entrevista 2**. Entrevistadora Livia Jéssica Messias de Almeida. Feira de Santana, Bahia, 2018.

PROFESSORA LÚCIA. **Transcrição da Entrevista 3**. Entrevistadora Livia Jéssica Messias de Almeida Feira de Santana, Bahia, 2018.

PROFESSORA MARIA. **Transcrição da Entrevista 1**. Entrevistadora Livia Jéssica Messias de Almeida Feira de Santana, Bahia, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.