



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

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
CIDADE DE QUEIMADOS: TRAJETÓRIA POSSÍVEL**

MARLENE DE SOUZA OLIVEIRA

Sob a orientação do Professor

Ahyas Siss

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Maio de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

048e Oliveira, Marlene de Souza, 1969-
A Educação para as Relações Étnico-Raciais na cidade
de Queimados: Trajetória Possível / Marlene de Souza
Oliveira. - Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.
121 f.

Orientador: Ahyas Siss. Dissertação (Mestrado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2019.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Racismo. 3. Educação.
I. Siss, Ahyas, 1953-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de
Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

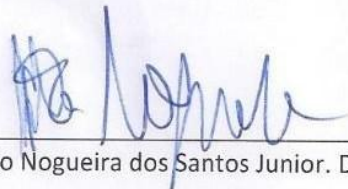
MARLENE DE SOUZA OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14/05/2019.



Ahyas Siss. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Renato Nogueira dos Santos Junior. Dr. UFRRJ



Patrícia Gomes Rufino Andrade. Dra. UFES

A toda criança vítima de racismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me trazer em seus braços até aqui.

Aos meus filhos amados, João Pedro e Lucas, por compreenderem minha ausência, pelo apoio nas horas de cansaço e por junto comigo buscarem aprender todos os dias a lutar por uma sociedade mais justa.

Aos meus queridos pais, pelo amor, pelo apoio, pela fé.

Aos meus irmãos, Marlyne, Marluce e Darcy Carlos, pelo companheirismo e pela parceria.

Ao meu Orientador Ahyas Siss, pela sua generosidade, incentivo e disponibilidade em todo percurso desta pesquisa.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Ahyas Siss, Renato Nogueira dos Santos Júnior, Aloísio Jorge de Jesus Monteiro e Patrícia Rufino, pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Aos parceiros do GPSURER, Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais.

Aos meus colegas do mestrado, em especial às amigas Cristina Xavier, Gabriela Santos e Glacione Arruda pelos muitos momentos onde compartilhamos nossa amizade.

Às minhas amigas professoras dedicadas da Escola Municipal Heitor Dantas, Luciane Moraes, Alessandra Silva, Fabiana Bastos e Marcelle Sanuto, pelo apoio irrestrito às minhas conquistas pessoais.

Às mulheres incríveis que são a alma dessa dissertação, professoras Dilcelina Vasconcelos e Luzia de Fátima Machado, pela luta por uma educação livre das amarras do racismo.

Aos companheiros da Secretaria de Educação de Queimados, orgulho em fazer parte desse cardume.

Aos amigos Diogo Coutinho, Renata Carvalho e Camila Lycurgo pelos textos, pelos vídeos, pelos debates e pelo ombro amigo.

À amiga Ângela Pace, companheira de congressos e de troca de figurinhas acadêmicas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro desta instituição.

*Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.*
Marthin Luther King

RESUMO

OLIVEIRA, Marlene de Souza. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais na cidade de Queimados: trajetória possível.** 2019. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Esta dissertação buscou identificar, analisar e caracterizar a existência ou não de uma política educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Queimados. Descortinou-se a luta social contemporânea dos Movimentos Negros no campo da educação, o que resultou, no ano de 2003, na modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639. A pesquisa apresenta algumas experiências da implementação da lei em diferentes espaços geográficos brasileiros ao longo desses 15 anos desde a sua aprovação. Considerando-se categorias de análise como raça, racismo e branquidade, foram utilizados alguns referenciais teóricos como Kabenguele Munanga (1999), Nilma Lino Gomes (2011 e 2017) e Ruth Frankenberg (2004), que embasaram a discussão sobre o racismo que permeia as políticas educacionais. Partindo do que propõe o 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 para a esfera da educação municipal, investigou-se as ações da Secretaria Municipal de Educação de Queimados/RJ para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas, aplicados a sujeitos que integram as Equipes Técnico Administrativas Pedagógicas atuantes em unidades escolares e na própria secretaria de educação. A análise do material coletado foi realizada com base no referencial teórico e utilizou elementos e dimensões da análise crítica do discurso. Demonstrou-se que mesmo com a existência de dispositivos legais federais e municipais para a implementação de uma política educacional antirracista, somente a partir de 2017 o local geográfico dessa pesquisa passou a definir ações efetivas para implantá-la. A ausência de dados sobre a cor do alunado atendido pela rede, bem como de memórias sobre ações da Educação das Relações Étnico-Raciais, apontam para o racismo institucional e a existência de uma política educacional pautada na branquidade. A relevância desse estudo está na utilização da divulgação dessa experiência para apontar a possibilidade concreta da existência de uma política pública para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais, Racismo, Educação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marlene de Souza. **Education for Ethnic-Racial Relations in the city of Queimados: possible trajectory.** 2019. 121 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/ Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

This dissertation sought to identify, analyze and characterize the existence or not of an educational policy for the Education of Ethnic-Racial Relations in the municipality of Queimados. The contemporary social struggle of the Black Movements in the field of education was unveiled, which resulted in the year 2003 in the modification of the Law of Directives and Bases of National Education by Law 10.639. The research presents some experiences of the implementation of the law in different Brazilian geographical spaces during the 15 years since its approval. Considering categories of analysis such as race, racism and whiteness, some theoretical references were used such as Kabenguele Munanga (1999), Nilma Lino Gomes (2011 and 2017) and Ruth Frankenberg (2004), who supported the discussion about racism that permeates educational policies. Based on what is proposed by the National Plan for the Implementation of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture for the sphere of municipal education, the actions of the Municipal Education of Queimados / RJ for the Education of Ethnic-Racial Relations. The instruments used for data collection were questionnaires with open and closed questions and semi-structured interviews, applied to members of the Technical Administrative Pedagogical Teams acting in school units and in the education department itself. The analysis of the collected material was carried out based on the theoretical reference that uses elements and dimensions of the critical analysis of the discourse. It was demonstrated that even with the existence of federal and municipal legal provisions for the implementation of an antiracist educational policy, only from 2017 the geographical location of this research began to define effective actions to implement it. The relevance of this study is the use of the dissemination of this experience to point out the concrete possibility of the existence of a public policy for the Education of Ethnic-Racial Relations.

Keywords: Ethnic-Racial Relations, Racism, Education.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AISP - Área Integrada de Segurança Pública

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

ERER – Educação das Relações étnico-Raciais

ETAP – Equipe Técnico Administrativa Pedagógica

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

GPESURER - Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais

GTERE - Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IMS- Instituto de Medicina Social

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISP - Instituto de Segurança Pública

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEAFRO - Laboratório de Estudos Afro-brasileiros

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCRI - Programa de Combate ao Racismo Institucional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

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

ONU – Organização das Nações Unidas

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEMECD - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| CAPÍTULO I – A LUTA CONTEMPORÂNEA DOS MOVIMENTOS NEGROS E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL..... | 28 |
| 1.1 - 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..... | 34 |
| 1.2 - Políticas educacionais e formação continuada de professores na Educação para as Relações Étnico-Raciais..... | 38 |
| CAPÍTULO II – APONTAMENTOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM DIFERENTES ESPAÇOS GEOGRÁFICOS..... | 43 |
| 2.1- A experiência do município de Recife – PE..... | 44 |
| 2.2 – A experiência do município de Petrolina – PE..... | 46 |
| 2.3- A experiência do município de Campo Grande – MS..... | 47 |
| 2.4- A experiência do município de Nova Iguaçu – RJ..... | 48 |
| 2.5 – O que podemos concluir com essas experiências?..... | 50 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA: Construindo referenciais..... | 54 |
| 3.1- Conceitos, categorias e metodologia da pesquisa | 54 |
| CAPÍTULO IV – O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA | 69 |
| 4.1 - Características do município | 71 |
| 4.2 – Os sujeitos da pesquisa | 75 |
| 4.3 – Sobre a política educacional de Queimados para a ERER | 84 |
| 4.4 – O “chão” da Escola | 90 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |

| | |
|---------------------------|------------|
| REFERENCIAIS | 102 |
| ANEXOS..... | 108 |
| APÊNDICES | 112 |

ANEXO

| ANEXO | TÍTULO | |
|--------------|-----------------------------------------------------------|-----|
| I – | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 108 |

APÊNDICES

| | | |
|------|--------------------|-----|
| I – | QUESTIONÁRIOS..... | 112 |
| II - | ENTREVISTAS | 120 |

INTRODUÇÃO

*Apesar da complexidade da luta contra o racismo,
que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas,
não temos dúvida de que a transformação de
nossas cabeças de professores
é uma tarefa preliminar importantíssima.
Kabengele Munanga (2005)*

Como professora da Educação Básica, é impossível negar que convivemos cotidianamente numa escola que tem dificuldades para lidar com as questões referentes à diversidade étnico-racial, bem como com as manifestações que resultam dela. As discussões que surgem a partir de tais manifestações levam à reflexão da problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças, no sentido de propor novos olhares para a valorização das identidades culturais ausentes ou negadas em estruturas monoculturais.

Como pensar a escola sem falar de currículo, sendo o currículo uma questão de poder e que pode, portanto, privilegiar um tipo específico de conhecimento (SILVA, 1999)? Ademais, é necessário compreender sua relação com as culturas silenciadas e o trato da questão racial e da diversidade étnico-racial na escola, assim como afirma Santomé (1995):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

É, portanto, preciso admitir que nossa educação se baseia em uma perspectiva eurocêntrica e que conseqüentemente a sociedade seja permeada por tais preceitos. A partir dessa reflexão, poderemos abrir espaço para um debate em busca de uma educação que contemple os sujeitos históricos que representam a formação do nosso povo e onde

as questões étnico-raciais sejam consideradas durante toda a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Minha trajetória na educação sempre foi movida pelo desejo de participar e de provocar mudanças no coletivo. Entendo que, ao desempenhar tal papel, assumimos uma posição de ação social na luta pela transformação das estruturas condicionantes da sociedade. Sou moradora da Baixada Fluminense, professora de Educação Física licenciada em 1991 pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e atuo na rede pública dos municípios de Queimados e Nova Iguaçu. Quando cursei minha graduação, não tínhamos em nossa grade curricular nenhuma disciplina ou debate sobre as Relações Étnico-Raciais. Era um período anterior à Lei 10.639/2003. Meu primeiro contato com o assunto, ainda que de forma superficial, foi no ano de 2009, quando participei do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), que tratou das questões de Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.

A abordagem deste tema me leva, antes de tudo, a um momento de autorreflexão, pois como mulher branca, nascida e criada na cidade de Queimados, Baixada Fluminense, atuante na rede de ensino público deste município, onde, de acordo com o Censo do IBGE/2010¹, cerca de 65% da população se autodeclara como preta e parda, represento o grupo portador de privilégios materiais e simbólicos, mesmo que até então não fosse assim reconhecido por mim. Nunca havia parado para pensar na minha condição racial e nunca fui questionada sobre ela, no entanto percebi que, para que eu pudesse de fato falar sobre o racismo e combatê-lo na esfera educacional, precisava antes entender um pouco sobre a branquitude. Edith Piza, em seu artigo *Porta de vidro: entrada para a branquitude*, utiliza a metáfora de uma porta de vidro para descrever a sensação que o sujeito branco tem ao descobrir-se racializado. Bater contra essa porta, que aparentemente é inexistente, causaria um grande impacto seguido de dor e susto ao mesmo tempo, levando o indivíduo a ficar surpreso por não tê-la notado. “Tudo parece acessível, mas na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo” (PIZA, 2014, p.61).

Tanto Piza (2004) quanto Frankenberg (2004) argumentam que essa invisibilidade seria um traço característico da identidade racial branca. “Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de traços fenotípicos aliados a

1 5 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/pesquisa/23/24304?detalhes=true>

estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. ” (Piza, 2004, p. 72). Frankenberg (2004, p.313) sugere ainda que “é somente na medida em que se chega a determinados tipos de hegemonia da supremacia racial que a branquidade pode aproximar-se da invisibilidade”.

Para Apple (2001), essa invisibilidade é crucial a ponto da branquidade se apresentar como uma geografia social, como uma metáfora para o privilégio. Compreender a questão do branco ser lido como *norma* em nossa sociedade fez com que eu buscasse referências epistemológicas que desvendassem o porquê e de que forma o sentimento de “superioridade” racial dá luz a práticas racistas e ao tratamento desigual, seja em qualquer espaço social, mas, aqui especificamente, o “chão” da escola. Condoía-me com as situações de injustiça racial, mas, mesmo assim, ainda não via que fazia parte dessa engrenagem, e que a construção da minha identidade racial me poupou de situações em que meu acesso a espaços sociais e a oportunidades de crescimento pessoal ou profissional me fosse impossibilitado por ser eu uma mulher branca. Neste sentido, Bourdieu vai atribuir a definição de *poder simbólico*, entendido aqui como um “poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exerçam” (BOURDIEU, 2011, p.7).

Até ali, a meu ver, os privilégios a mim concedidos pela cor da minha pele eram invisíveis. Será mesmo? Uso aqui a pergunta de Frankenberg (2004, p. 313): para quem a branquidade é invisível? A branquidade é invisível para aqueles que se enquadram dentro daquilo que ela mesma estabelece como norma, e é *bem* visível para aqueles que são considerados *O outro*. A autora afirma que o “branco” aparece quase sempre como não-marcado, mesmo que isso aconteça apenas do ponto de vista dos próprios brancos. (FRANKENBERG, 2004, p. 311)

Na literatura brasileira, Guerreiro Ramos (1957) é pioneiro nos estudos que apresentam o branco como objeto de análise sociológica do racismo.

Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência. E, de fato, a cultura brasileira tem conotação clara. Este aspecto só é insignificante aparentemente. Na verdade, merece apreço especial para o entendimento do que tem sido chamado, pelos sociólogos de “problema do negro”. (RAMOS, 1957, p.150)

A partir do reconhecimento de tal situação de vantagem estrutural baseada na brancura e refletindo sobre as práticas antirracistas, é preciso lembrar que “a branquitude”

não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”; ao contrário, reconhece que alguns são mais iguais do que outros”. (PIZA, 2005. p.7). Faz-se necessária uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e em busca de uma postura política que efetivamente combata o racismo.

Para brancos, a internalização de uma nova percepção do que é ser branco é a tarefa básica do estágio de *autonomia*. Os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana. É um processo sempre em andamento, no qual a pessoa precisa estar continuamente aberta a novas informações e novas formas de pensar sobre variáveis culturais e raciais. (BENTO, 2014, p. 44)

A ideia de superioridade que constitui a identidade racial branca é fundamentada em um processo de construção social histórica, e, exatamente por isso, pode ser desconstruída (Hall, 2009). Considerando tal afirmação e me posicionando como uma mulher branca antirracista, que reconhece que usufruiu/usufrui de privilégios por conta da cor da sua pele, entendo que preciso assumir um compromisso cotidiano de, através não só da minha vida como cidadã, mas, acima de tudo, como educadora, combater, por meio das minhas práticas, situações nas quais o racismo e a discriminação racial se façam presentes.

Os estudos sobre as relações raciais muito falaram do negro e dos problemas que lhe foram criados no universo racial brasileiro, mas deixaram de falar de brancos numa sociedade onde a Branquitude poderia também fazer parte do processo de transformação social, partindo da hipótese de que os brancos conscientes dos privilégios que sua cor lhes traz na sociedade poderiam questioná-los e participar do debate sobre a divisão equitativa do produto social nacional entre brancos e negros. (MUNANGA², 2017, p.11)

Dessa forma, inquietei-me ao reconhecer o meu lugar no tecido social, lugar de privilégios que me permitia gozar do direito de transitar por diversos campos das relações sociais sem nunca ser questionada ou julgada pela cor da minha pele. Nesse sentido, olhar para a maioria esmagadora dos meus alunos, lidos por mim como pretos e pardos, me fez pensar: Como lidar com tais questões nas minhas aulas? Como fazer diferente e fazer diferença na vida dos meus alunos? Sim, eu não sabia por onde começar, eu não sabia o que fazer, nem como fazer. Minha formação inicial não me preparou para esse momento e, até então, nenhuma formação continuada da qual eu houvesse participado tratava dessa

²Extraído do prefácio do livro Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil, Müller & Cardoso (Org.), 2017

temática. Foi quando, em 2014, através de um folheto distribuído pela SME de Queimados, fui informada sobre o curso de aperfeiçoamento *UNIAFRO: Política de promoção da igualdade racial na escola*.

O *UNIAFRO* era oferecido para profissionais da educação atuantes na rede pública de ensino da Educação Básica, na região da Baixada Fluminense. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, local onde fiz o curso, ele foi promovido pelo LEAFRO (Laboratório de Estudos Afro-brasileiros, NEABI/Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFRRJ). Criado em 2006, o LEAFRO é um espaço de pesquisas acadêmicas localizado no Campus de Nova Iguaçu da UFRRJ e voltado para a luta antirracista e contra as desigualdades étnico-raciais em todas as dimensões.

Entre textos e discussões sobre as Relações Étnico-Raciais, pude conhecer autores como Andrews (1998), Fanon (1980) e Hall (2009), dentre outros. Os conhecimentos construídos a partir de tais leituras me levaram a compreender a importância das Relações Étnico-Raciais no cenário da educação brasileira, bem como o entendimento da sua relevância na construção de uma escola que seja de fato para todos.

Como conclusão do curso, escrevi, em parceria com a professora Juliana Henriques³, o artigo *A branquidade na escola*. Tal artigo trata do cenário da formação do nosso povo, o seu passado escravagista permeado por uma política de embranquecimento e a ilusão de vivermos numa democracia racial. Ele discorre ainda sobre a influência direta de todos esses fatores na escola, seus malefícios e traz uma reflexão sobre as possibilidades de uma mudança real nesse quadro. Esse artigo é inédito e ainda aguarda publicação.

A participação nesse curso me aproximou da academia, tendo despertado em mim o desejo de ampliar meus conhecimentos sobre essa temática e de buscar saídas na transformação das minhas práticas pedagógicas em práticas antirracistas, e que promovessem a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial. Por isso, ainda em 2014, participei como aluna especial do PPGEduc/UFRRJ (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) cursando a disciplina Educação e Relações Interétnicas no Brasil Contemporâneo, ministrada pelo Prof. Dr. Ahyas Siss. Uma disciplina, mesmo sendo vivenciada na modalidade de aluno especial, é uma experiência importante na vida acadêmica. Conhecer e acompanhar a interligação existente entre a educação e as relações

³ Professora de História das redes municipal de Nova Iguaçu e estadual do Rio de Janeiro e também aluna do UNIAFRO.

interétnicas no Brasil contribuiu para a elaboração desta pesquisa. Indo além da historicidade aplicada, trabalhamos nas aulas a relação da educação com a constituição das estruturas sociais, seja na obra de Émile Durkheim, *Educação e Sociologia* (2011), ou no livro *O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos* (2006), de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Após a conclusão do curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO e da disciplina que cursei como aluna especial no PPGEduc/UFRRJ, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para integrar a equipe responsável por palestrar para os professores de Educação Física desta rede de ensino sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas aulas desta disciplina no Ensino Fundamental. Chamou-me atenção o fato de uma das professoras, que era branca, tecer um comentário sobre o tema daquela palestra, que, segundo palavras dela, era “exótico”. Entendendo que exótico refere-se àquilo que não é comum, percebi o quanto falar sobre o continente africano pode parecer, para grande parte do grupo de profissionais que atua na educação, em especial para os/as professores/as brancos/as, um tema distante que trata o negro como “o outro”, em que ele/a, branco/a, não se percebe como grupo racializado, mas como indivíduo.

Desde 2014 faço parte do GPESURER (Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais/UFRRJ), pesquisando sobre branquidade, branquitude e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Por esse motivo, recebi o convite para participar do *I Seminário de Educação e Relações Étnico-raciais: Lei 10.639/2003 – Desafios da Construção Pedagógica: entre diálogos e diferenças*, realizado no dia 28 de setembro de 2017 pela SME⁴ de Queimados, cujo público alvo era formado por funcionários desta rede municipal que exercem a função de professores/as dos anos iniciais, implementadores/as de leitura, orientadores/as pedagógicos/as e diretores/as das Unidades Escolares. Nessa ocasião, ministrei a palestra *Refletindo sobre a Branquidade no cotidiano escolar*. Ao final da minha fala, foi considerável o número de professores/as que demonstraram interesse em entender melhor a branquidade/branquitude, e percebi que a grande maioria nunca havia pensado em como a construção da identidade racial dos sujeitos tem desde sempre colocado o branco num lugar de vantagem nas sociedades que, na verdade, são estruturadas para a dominação racial.

Portanto, é impossível negar que a formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais constitui-se como uma oportunidade fundamental

⁴ Secretaria Municipal de Educação.

para refletir e discutir sobre tais questões, vislumbrando assim, novos caminhos e avanços para uma escola que valorize e respeite a diversidade.

Além de atuar como professora de Educação Física para os anos iniciais na rede municipal de Nova Iguaçu, exerço atualmente a função de Articuladora de Educação Física da rede municipal de Queimados, sendo responsável pela coordenação dos professores que atuam nesta disciplina. Fazer parte da equipe da SME de Queimados tem me dado também a oportunidade de acompanhar as formações continuadas oferecidas nesse município, inclusive na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim, entendo o quanto é importante que não só professores, mas todos os envolvidos na comunidade escolar possam ter acesso a informações relacionadas a esta temática, além de participarem de um debate amplo e livre que contemple os processos de aprender e ensinar em sociedades pluriculturais como a nossa. E isso requer de nós, pesquisadores/as e professores/as, “não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que ‘naturalmente’ integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros.” (SILVA, 2007, p.492).

Esta pesquisa acontece desde a minha participação no UNIAFRO (2014), no âmbito do GPESURER (Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais/UFRRJ), do qual sou membro, onde venho buscando, através das leituras realizadas nos encontros e a participação em projetos de pesquisa, o arcabouço necessário para desenvolvê-la.

A pesquisa em construção

A participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul em 2001, significou um momento marcante da luta pela igualdade racial em nosso país.

Na esteira desse processo, torna-se fundamental destacar aqui que as pressões resultantes dessa histórica luta levaram o Estado brasileiro a entropir em sua agenda governamental discussões e ações para as Relações Étnico-Raciais, principalmente porque, a partir daquela Conferência, este assumiu um compromisso quando passou a

adotar a chamada *Declaração e Programa da Ação de Durban*⁵, que, ao relacionar racismo e educação, destaca em sua 97ª questão geral:

Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens **na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação**. (ONU, 2001, p.30, grifos meus).

O Brasil validava, assim, um dos princípios da Constituição Federal, que, em seu art. 205, declara que é dever do Estado garantir a todos o direito à educação, visando ao amplo desenvolvimento da pessoa, seja como cidadão ou trabalhador. No entanto, o cumprimento efetivo desta disposição legal depende de uma legítima intervenção do próprio Estado no intuito de reduzir ou romper com o cenário de desigualdades que aflige o país, principal causa de preconceitos e injustiças, e efetivamente um mecanismo na manutenção de privilégios de um grupo racial sobre outro.

Para tanto, ao falarmos de “privilégios raciais” é necessário que compreendamos as relações sociais do cotidiano, seja no contexto local ou nacional, além de ser fundamental entendermos *raça* como categoria sociológica. Tal ideia pode ser manifestada nas identidades coletivas, nas estruturas de poder ou nos moldes culturais.

Segundo Guimarães (2012), o primeiro a dar ao termo *raça negra* um significado que não fosse completamente biológico foi DuBois, quando falou à American Negro Academy de 1897, onde insistiu a respeito da predominância dos traços espirituais e culturais sobre os traços físicos na definição das *raças* humanas.

O conceito de *raça* que vem sendo empregado na contemporaneidade não apresenta um contexto biológico. Tem sido, na verdade, uma expressão carregada de ideologia, e toda ideologia carrega consigo uma coisa não-proclamada, em outras palavras, a relação de poder e dominação (MUNANGA, 2004).

Para Apple (2001), seria enganoso falar de *raça* como uma coisa, como algo objetivo que possa ser medido como se tivesse uma simples essência biológica. A biologia criou a ideia de *raças* humanas em que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies. Essa divisão estaria relacionada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. E é justamente o estabelecimento

⁵ http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/declaracao_durban.pdf

da relação íntima entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que resulta na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. (GUIMARÃES, 2012; MUNANGA, 2004)

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto esse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (MUNANGA, 2004, p. 24)

Apple (2001) afirma que raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais. E essa construção, baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. (GUIMARÃES, 2012, p. 4)

Estudos mostram o racismo e a discriminação racial como explicação efetiva para as desigualdades no Brasil (Hasenbalg, 2005; Andrews, 1998). Essas desigualdades perpassam todos os espaços sociais, incluindo a escola, que exhibe a marca da preferência pelo homem branco. Vale destacar que o acesso à educação constitui o aumento do capital cultural, conceito empregado por Bourdieu (2012, P 74-75) e definido como “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus”, sendo, portanto, um dos principais vetores de mobilidade social. Para Siss (2001),

A educação na perspectiva dos afro-brasileiros vem se configurando, ao longo do fim do século passado e início desse, como um novo olhar analítico lançado sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial enquanto forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividades, e o papel que a educação desempenha nesses processos. (SISS, 2005, p.4).

Os ativistas dos movimentos negros admitem que a educação não seja a solução para todos os problemas, mas lembram que ela desempenha um papel relevante na produção de conhecimento sobre si mesmo e sobre “os outros” contribuindo, assim, para “a formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros”. (GOMES, 2011, p.112)

Fruto de um longo debate sobre a promoção da igualdade nas Relações Étnico-Raciais, é sancionada em 2003 a Lei nº 10.639/2003, que modifica a LDBEN (Leis de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e torna obrigatória a temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial de toda rede de ensino. Em março do ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação endossou o dispositivo legal, aprovando as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, instituídas pela resolução CNE/CP, 1/2004.

A valorização da história e da cultura das raças através de práticas educativas que promovam a igualdade racial pode contribuir no intuito de minimizar o quadro das desigualdades sociais. A escola precisa estar atenta à diversidade do nosso povo, pois a sua uniformidade proíbe a diferença do outro. O outro foi sempre *um outro* que devia ser anulado, excluído como uma maneira da sociedade administrar seus indivíduos e coordenar os mecanismos de poder e de conhecimento que essa sociedade produz. E o sujeito excluído sofre uma deterioração identitária devido à sua condição de exilado (SKLIAR, 2003), exatamente o que aconteceu no Brasil, onde a branquitude se estabeleceu como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu. (SILVA, 2007, p.491)

Nesse sentido, a escola tem função primordial, como previsto na nossa atual LDBEN, modificada pela Lei 10.639/2003, no desenvolvimento dos processos da Educação nas Relações Étnico-Raciais, e, desta forma precisa assumir seu papel transformador fomentando junto à comunidade escolar a alternativa ao diálogo e ao debate isento e diverso.

Ao compreender-se a educação como um importante meio de transmissão de valores, subentende-se o seu papel na contribuição da manutenção da ordem social corrente ou no seu poder de transformá-la. Assim, é importante destacar a função da educação na busca da conscientização e da possível modificação das estruturas sociais.

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que **a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.** (MUNANGA, 2005, p. 17, grifo meu).

Mas como se dá esse processo de implantação de uma política educacional que seja de fato transformadora, questionadora e que crie mecanismos de reconhecimento do racismo e de medidas para combatê-lo? Ao tratarmos aqui da política educacional na esfera pública municipal, rememoramos que esta se baseia em uma estrutura definida na qual cada Secretaria Municipal de Educação (SME) elabora as ações que deverão alcançar todos os campos da educação municipal até chegar, de fato, às suas práticas pedagógicas. No entanto, é importante ressaltar o papel dos gestores escolares no mecanismo de construção de uma educação igualitária e que promova o respeito às diferenças.

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. (PARO, 2016, p.5)

Em outras palavras, é necessário conhecer de perto a forma como as estruturas mais amplas do sistema educacional se manifestam nas situações do cotidiano escolar. Para André (2010, p. 46), “quando a escola é o foco do estudo, não pressupõe a observância apenas de suas relações internas e sim de admitir que ela seja parte de uma totalidade social com a qual mantém determinada forma de relacionamento”. De acordo com a autora, é preciso ir além do nível micro, acompanhando os inúmeros “fios” que o conecta com as estruturas macro. Ou seja, as unidades escolares da esfera municipal estão interligadas a uma esfera maior de poder, que são as secretarias de educação. Respeitada a autonomia das escolas, estas ainda irão representar a política educacional pretendida por seus gestores.

Entendendo, portanto, a educação como um dos eixos básicos na reflexão e combate às desigualdades raciais que estão estruturadas na sociedade brasileira, e, destacando aqui o importante papel da gestão educacional nesse processo, chegou-se ao objetivo geral desta pesquisa, que foi identificar, analisar e caracterizar a existência ou não das relações historicamente construídas pela política educacional do município de Queimados e as suas relações com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com a intenção de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a trajetória das ações de políticas educacionais para as Relações Étnico-Raciais em período imediatamente anterior à Lei 10.639/2003, ou seja, de 1999 a 2002;
- b) Verificar desde quando o município implantou o 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, conforme orientam os instrumentos legais Lei 10.639/2003, Parecer do CNE 03/2004 e a Resolução 01/2004, e como essa implantação ocorreu;
- c) Identificar e analisar em que dimensão da política municipal essa implementação se deu e se ela foi de fato efetiva, ou não.

Esse estudo se justifica pela necessidade de se produzir conhecimento relacionado à implantação do 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 pela Secretaria Municipal de Educação de Queimados, tendo em vista a obrigatoriedade da implantação desse Plano em nível nacional. Ademais, tal conhecimento produzido se apresenta como uma possibilidade na construção de um diálogo entre a SME de Queimados, as políticas por ela propostas e a população atendida por essa rede de ensino, que, de acordo com dados apresentados anteriormente, é constituída majoritariamente de sujeitos que se autodeclaram como pretos e pardos. O mesmo conhecimento possui o caráter libertador e emancipatório da educação, tal qual Freire (1996) faz referência, como uma ponte a ser construída entre o homem e a sua história, o que lhe permite perceber-se como cidadão/sujeito com direitos e deveres e aberto ao mundo.

Creio que essa pesquisa é social e academicamente relevante, pois poderá ajudar a identificar, examinar e analisar os possíveis procedimentos de uma secretaria municipal de educação na tentativa de construir um plano de ação onde o foco seja tratar de forma efetiva as questões referentes às Relações Étnico-Raciais na Educação, de acordo com o que propõe o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Uma escola que se diz verdadeiramente justa e igualitária deve estar atenta a todas as questões relativas a esse processo amplo e complexo de construção dos saberes culturais e sociais que fazem parte da promoção do ser humano, como afirma Gomes & Jesus (2003):

O caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (GOMES & JESUS, 2003, p.32)

Embora a discussão racial na educação pareça recente, ela é antiga e acompanha a histórica luta dos movimentos negros que constituíram a educação formal como um marco no panorama de suas reivindicações na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Tais reinvenções levaram o Estado brasileiro à formulação de projetos que buscam promover políticas e programas para valorização da história e da cultura do povo nascido no Brasil e que descende de africanos. Como desdobramento dessa histórica luta, é aprovada em 2003 a Lei 10.639/2003 que vem modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos que buscam inicialmente contar a trajetória da educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, apresentado os dispositivos legais que a fundamentam e algumas experiências dessa temática em escolas diversas apresentando, em seguida, a metodologia utilizada por esse estudo e o caminho percorrido por ele.

No capítulo intitulado como *A Luta Contemporânea dos Movimentos Negros e a trajetória da educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil* será apresentada a luta social dos movimentos negros, em especial no campo da educação, que tem seu marco em 2003 com a promulgação da Lei 10.639, que modificou a LDBEN ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino de todos os níveis e modalidades.

Esse capítulo apresenta ainda o 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, destacando neles as ações educacionais previstas para os governos municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre elas, a formação continuada de professores para a abordagem desta temática.

O capítulo intitulado *Apontamentos sobre experiências de implementação da Lei 10.639/2003 em diferentes espaços geográficos* traz experiências relatadas pela coletânea *Educação e Diversidade; estudos e pesquisas*, publicada em 2009, pela Anped, sobre a implementação da lei em algumas cidades do país. Esse capítulo tem por objetivo refletir

sobre tais narrativas ao destacar possibilidades e entraves encontrados nessa trajetória de implementação em lugares distintos do país. O capítulo também conta um pouco da experiência da cidade de Nova Iguaçu, localizada a 16 quilômetros da cidade de Queimados, também situada na Baixada Fluminense.

No terceiro capítulo, *Metodologia da Pesquisa: construindo referenciais*, serão apresentados os conceitos e categorias utilizados nessa investigação como, por exemplo, raça, racismo, branquidade e branquitude. Aqui também será apresentada a metodologia a ser utilizada por essa investigação, o universo dessa pesquisa, os sujeitos que a integram, seu referencial teórico que dá base para a discussão das questões raciais vivenciadas no cotidiano escolar e na formação continuada de professores, e ainda discutiremos a influência da branquidade e da branquitude nesse processo.

O capítulo intitulado *O Campo Empírico da Pesquisa* discorre sobre a geografia da cidade de Queimados, seus aspectos econômicos, bem como a composição racial da população desta cidade que é o universo dessa investigação. O capítulo também apresenta a análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários aos sujeitos, enfocando o referencial teórico utilizado.

Por fim, nas considerações finais, apresento a síntese da pesquisa, seus principais resultados, se a hipótese levantada foi confirmada ou não, quais caminhos apontados por ela, bem como os achados inesperados encontrados no seu percurso.

CAPÍTULO I – A LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A educação, de modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam.

Nilma Lino Gomes

A sociedade brasileira e suas instituições, incluindo aqui a escola, constituíram-se em harmonia com as fronteiras das quais Nilma Lino Gomes (2011) lembra que nos separam, dentre elas, o projeto colonial que tem a Europa como paradigma para a compreensão da cultura do mundo. Como consequência disso, toda a sociedade, e de maneira particular a educação, incorporou e passou a reproduzir o imaginário onde o lugar ocupado pela população negra é o de subalternidade. Durante muitos anos, a elite brasileira uniu esforços para rejeitar a nossa condição de nação negra, mesmo nos dias atuais, onde comprovadamente o Brasil é reconhecido como o país com o maior contingente de população negra fora do continente africano. Ao longo da nossa história, incluindo a da nossa educação, o racismo permaneceu atuando continuamente na reprodução das desigualdades.

A combinação de pensamentos eurocêntricos e racistas produziu um modelo de sociedade constituída com bases firmadas nas diferenças raciais, agravada pela ideia equivocada de que vivíamos em uma democracia racial, o que se mostrava na verdade como uma pseudodemocracia.

Os proponentes da democracia política também passaram a considerar o conceito de democracia racial como um sustentáculo do aparato ideológico com o qual as elites conservadoras da nação buscaram conservar e justificar seu controle sobre a sociedade. (ANDREWS, 1998, p. 349)

Nessa perspectiva, surgiram em nosso país movimentos sociais que se reuniram em torno de objetivos comuns, visando a um fim específico ou uma mudança social. Dentre tais movimentos, fazemos menção aos movimentos negros, que se estabeleceram desde o período pós-abolição, com o objetivo de estabelecer uma luta que tinha como

particularidade combater as desigualdades e discriminações raciais, seja no mercado de trabalho, ou nos sistemas educacional, político, social e/ou cultural.

Na busca pelo enfrentamento de tais discriminações, constituiu-se no Brasil da década de 1970 o Movimento Negro Contemporâneo. A forma encontrada por esse movimento para combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra brasileira foi a utilização da ideia de raça como um dispositivo para a construção de uma identidade negra positiva. (PEREIRA, 2013)

Ao ressignificar raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2017, p.21)

Ressignificar o conceito de raça seria, portanto, politizá-lo, dando-lhe um caráter emancipatório que expõe o contexto da construção de poder e rompe com visões distorcidas sobre a história e a cultura dos negros. Sendo assim, a ressignificação do conceito de raça apresenta-se como uma forte reivindicação dessa luta que atravessou toda a história da república brasileira e se desenvolveu imersa nas várias mudanças vividas pela nossa sociedade ao longo dos anos.

Uma das questões que se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro nas décadas finais do século XX foi a educação. O país atravessava um momento de redemocratização que se iniciou na década de 1980, o que também possibilitou o surgimento de um novo tipo de intelectual que passou a tematizar as relações raciais, especialmente na esfera educacional. Foram criados grupos de pesquisa, promovidos encontros e congressos, além de serem desenvolvidos trabalhos de pesquisa que tinham como temas o negro e a educação.

Na década de 1980, um número crescente de ativistas e intelectuais brasileiros passou a entender que a desigualdade racial constituía um dos principais obstáculos ao estabelecimento de normas e instituições democráticas na sociedade brasileira. (ANDREWS, 1998, p.349)

O Movimento Negro passou a questionar a política educacional, como, por exemplo, a necessidade da inclusão da História da África nos currículos e a discriminação dos negros no livro didático, iniciando-se, assim, um processo de pressão ao Ministério

da Educação para que a escola pública passasse a refletir sobre a primordialidade de se superar o racismo, seja na sociedade como um todo, seja no ambiente escolar.

Podemos dizer, então, que, até a década de 90, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, participava de um discurso diferencialista todavia, em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. (GOMES, 2011, p.5)

Na década de 1990, ações como a *Marcha Zumbi dos Palmares*, ocorrida no ano de 1995, em Brasília, foram importantes formas de pressionar o governo federal no intuito de que fossem implementadas políticas de combate ao racismo. A partir de então, algumas mudanças na ação do Estado puderam ser observadas, como, por exemplo, a introdução nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), publicados em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, do tema transversal *Pluralidade Cultural*, em que foram estabelecidas questões relacionadas à diversidade, numa perspectiva universal de educação. Entretanto, a questão racial dissolvia-se no discurso da Pluralidade Cultural, o que acabava não representando um posicionamento de fato para a superação do racismo na educação. Acreditava-se que apenas a transversalização do currículo já seria suficiente para abordar, de forma pedagógica, questões que diziam respeito ao preconceito e à discriminação racial, impactando de maneira direta a subjetividade social pedagógica.

Na busca de condições igualitárias na perspectiva racial, foi apresentado, no ano 2000, pelo então deputado Paulo Paim, o Projeto de Lei (PL) ⁶que trouxe a proposta da criação de um estatuto com direitos específicos para a população negra do Brasil.

Marcado por uma trajetória de dez anos de tramitação no Congresso Nacional, o Estatuto da Igualdade Racial só foi sancionado em 20 de julho de 2010, na forma da Lei 12.288. Durante a sua tramitação, alguns pontos levantados por esse documento promoveram a ampliação do debate público sobre as questões raciais, além de provocar o questionamento sobre a pseudodemocracia racial que se estabeleceu no imaginário da sociedade brasileira. Assim, algumas ideias iniciais da elaboração desse projeto, foram, ao longo de sua tramitação, acolhidas e consolidadas, como foi o caso do ensino obrigatório da História da África e do Negro, formalizada mais tarde por meio da própria Lei 10.639/2003.

⁶ <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19262>

Outra ação desse período foi o lançamento do livro *Superando o Racismo na Escola*, obra organizada por Kabengele Munanga (2005) e editada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC), que tinha por objetivo trazer uma reflexão sobre o racismo escolar, além de propor mudanças através de atitudes práticas de desconstrução de estereótipos racistas impostos por uma educação eurocêntrica. No entanto, tais iniciativas demonstraram um discreto resultado diante da necessidade de intervenções estruturais que de fato expressassem um acordo da política educacional para um combate efetivo ao racismo e à discriminação racial.

De 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, foi realizada a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban, na África do Sul.

Como resultado dessa Conferência, foi aprovado um Programa de Ação, no qual novos desafios e compromissos foram pautados acerca da política educacional que visava ao combate ao racismo e à discriminação racial nos sistemas de ensino, sendo prevista, inclusive, a revisão dos conteúdos curriculares e dos materiais didáticos. Os compromissos, ora firmados em Durban, levaram o Estado brasileiro à necessidade de cumprir tais acordos, demonstrando, assim, no cenário político internacional, a disposição do Brasil em fazer parte do grupo de países que efetivamente combatem todas as formas de discriminação.

O Movimento Negro trouxe, portanto, à cena pública a demanda da política da educação, a busca pela construção da equidade como forma de garantir direitos aos coletivos diversos, bem como o esforço pela concretização da igualdade.

A partir de 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, este debate foi ampliado e algumas iniciativas ocorridas nesse período devem ser mencionadas, como, por exemplo, a criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR) e, no Ministério da Educação, a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD). A SEPPIR tem como atribuição formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteger os direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com destaque para a população negra. A SECAD surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. É

nesse contexto que é sancionada a Lei 10.630, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerando a Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito social, é importante ressaltar que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quanto o Plano Nacional de Educação (PNE), expressam tal definição jurídica e que, eventualmente, necessitam de ajustes que são realizados através de legislações complementares.

Atendendo a uma antiga reivindicação do Movimento Negro, foi sancionada, em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino de todos os níveis e modalidades, reconhecendo, assim, a escola como lugar de formação de cidadãos, além de reafirmar a necessidade de se promover a valorização das matrizes culturais que constituem nossa história e formação. A referida lei ainda instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Para Siss:

Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente, são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como, por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos. (SISS, 2005, p.138)

As alterações propostas pela nova Lei foram regulamentadas através da Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. A resolução tem por base o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004. Posteriormente, a Lei 11.645/08 veio para corroborar o entendimento do reconhecimento de que indígenas e negros convivem com problemas da mesma natureza, no entanto em proporções distintas.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais,

antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.2)

Assim, os preceitos propostos pela nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, visando a educar os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de respeitar as diferenças, além de valorizar a sua identidade racial.

No processo da formulação de uma política educacional para a implementação da LDBEN modificada, o MEC realizou sucessivas ações, dentre as quais podemos apontar: formação continuada de professores em todo país na temática étnico-racial, publicação de materiais didáticos, Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade e fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's), constituídos nas Instituições Públicas de Ensino através do Programa UNIAFRO.

No ano de 2005, foram publicadas e distribuídas pelo MEC a todos os sistemas de ensino brasileiro um milhão de cartilhas com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, bem como o livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006.

Segundo as Diretrizes, é necessário que alguns princípios sejam observados pelos sistemas de ensino, pelos estabelecimentos e pelos professores ao conduzirem suas ações na temática Étnico-Racial no universo escolar, tendo como referência fundamentos relacionados às bases filosóficas e pedagógicas da educação.

O primeiro princípio seria a *consciência política e histórica da diversidade* que, de maneira geral, se propõe a levar aos sujeitos a compreensão da igualdade básica e de que nossa sociedade é formada por pessoas diferentes, que pertencem a grupos étnico-raciais distintos e apresentam cultura e história próprias que devem ser valorizadas, pois fazem parte da construção do Brasil como nação, além de destacar o diálogo como via fundamental para o entendimento entre os ditos diferentes.

O segundo princípio é o *fortalecimento de identidades e de direitos* que deve orientar, dentre outros procedimentos, o processo de afirmação de identidades, rompendo

com imagens negativas de pessoas negras forjadas pelos meios de comunicação, ampliando, assim, o acesso à novas informações sobre a diversidade do povo brasileiro.

O terceiro princípio seriam as *ações educativas de combate ao racismo e discriminações*, dentre as quais destacamos as conexões realizadas entre os objetivos, as estratégias de ensino e atividades propostas com a experiência de vida de professores e alunos, criando condições para que ambos pensem, decidam e ajam de forma que assumam a responsabilidade nas relações étnico-raciais, valorizando a oralidade, a corporeidade e a escrita milenar, marcas significativas das culturas de raízes africanas.

Isso posto, destacamos que o texto apresentado pelas Diretrizes enfatiza que esses princípios e seus desdobramentos apontam para a necessidade de mudança de pensamentos e ações dos indivíduos, quer seja no âmbito particular, ou no institucional.

1.1 - 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

Tanto a LDBEN, modificada pela Lei 10.639/2003, quanto o Parecer do CNE 03/2004 e a Resolução 01/2004, são instrumentos legais que têm por finalidade orientar de forma ampla e clara as instituições educacionais sobre suas atribuições nas questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

No entanto, como a adoção de tais dispositivos definidos pela lei ainda não haviam se universalizado no meio educacional, foi necessário o fortalecimento e a institucionalização dessas orientações através de um documento. O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), lança, no ano de 2009, o 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.

Nesse sentido, o Plano constitui-se em um documento pedagógico produzido com o objetivo de orientar as instituições educacionais e os sistemas de ensino na implementação da lei e tendo como base estruturante seis Eixos Estratégicos propostos no documento como “*Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003*”. São eles:

1. Fortalecimento do marco legal;
2. Política de formação de gestores e profissionais de educação;
3. Política de material didático e paradidático;
4. Gestão democrática e mecanismos de participação social;
5. Avaliação e monitoramento;
6. Condições institucionais.

O texto do Plano dá destaque aos Eixos 2 (política de formação de gestores e profissionais de educação) e 3 (política de material didático e paradidático), afirmando que tais eixos constituem as principais ações operacionais por ele propostas. De fato, tanto a formação inicial como a formação continuada de gestores e professores constituem-se como uma ação relevante para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que propor a todos os profissionais deste setor uma reflexão sobre as questões raciais proporciona a oportunidade de abrir espaços de debate que permitam a transformação do lócus escolar em um espaço onde diferentes identidades sejam valorizadas e respeitadas, percebidas como enriquecedores aspectos culturais. Para Ahyas (2012, p.52), “a dinâmica social vem exigindo dos professores novas competências e habilidades que, muitas vezes, não foram construídas quando de sua formação inicial”. Tratarei da Formação Continuada de professores um pouco mais adiante.

O Plano foi elaborado a partir das solicitações provenientes dos anseios regionais unificados pela publicação *Proposta de Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁷. Esse documento, instituído por iniciativa do MEC e de cunho interministerial (MEC/MJ/Seppir), é fruto de seis encontros nomeados de Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003. Ele traz a observação de que os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não estariam atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgar e criar as condições para a efetiva aplicação da referida lei.

O documento também afirma que informações disponíveis sobre a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais mostram que, apesar da riqueza de algumas experiências desenvolvidas nesta temática, elas seriam

7

http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf

apenas ações isoladas de alguns profissionais, o que traria como consequência a realização de projetos sem continuidade, com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de livros e materiais didáticos por falta de condições tanto institucionais, quanto de financiamento. Portanto, os seis Diálogos Regionais permitiram uma melhor observação das dificuldades a serem superadas para uma educação que efetivamente respeite a diversidade étnico-racial.

Apesar de ser uma referência para as ações educacionais, o Plano ainda é pouco assumido pelas gestões educacionais como um instrumento de planejamento e organização das políticas de promoção de igualdade racial no universo escolar.

Ainda considerando os documentos que norteiam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais em nosso país, vale destacar que o atual PNE (Plano Nacional de Educação), instituído em 2014 e com prazo de vigência de uma década, apresenta, como uma de suas estratégias para a promoção da igualdade na educação, a garantia da presença de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Articulado à Lei 10.639/2003, a estratégia 7.25 visa a

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (BRASIL, 2014, p 64)

As determinações legais outorgadas aos sistemas de ensino pela LDBEN, modificada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 003/2004, imputam atribuições para os diferentes sujeitos da educação brasileira.

Segundo o art. 8º da LDBEN, a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia. A Resolução CNE/CP Nº 01/2004 compartilha responsabilidades e atribui ações específicas para a consecução das leis. (BRASIL, 2004, p.1)

Como essa pesquisa se desenvolverá na esfera da educação municipal da cidade de Queimados, veremos, a partir daqui quais são as atribuições do governo municipal, tendo por base os referenciais legais que visam à implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais em uma rede de ensino.

Para entendermos como se dão as ações do Governo Municipal para a educação, atentemos para algumas de suas atribuições previstas no Art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):⁸

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

O 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 recomenda, portanto, que a legislação educacional vigente nos municípios faça cumprir em seus sistemas o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004, que traz em seu texto as ações que devem ser realizadas por cada secretaria de educação, incluindo as atribuições dos Conselhos de Educação dos municípios.

O Plano prevê ainda as principais ações do Sistema de Ensino Municipal para a Educação das Relações-Étnico-Raciais. São elas:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/2003 e Lei 11645/2008;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações étnico-Raciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei 11.645/2008;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

g) Desenvolver cultura de auto avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Étnico-Racial e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações Étnico-Racial, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

(BRASIL, 2004, pp.37-38)

Esta publicação traz ainda as ações pretendidas e previstas para cada segmento, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ou seja, a busca da promoção da igualdade racial na escola tem nesse documento as orientações necessárias para que seja traçado seu percurso, de forma a atender tanto aos dispositivos legais que lhe são conferidos, quanto à inclusão nesse debate de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

1.2 - Políticas educacionais e formação continuada de professores na Educação para as Relações Étnico-Raciais

A escola pública de Ensino Fundamental, representada nesta pesquisa pela rede municipal de educação da cidade de Queimados, tem enfrentado grandes desafios e obstáculos na busca de se estabelecer como espaço de enfrentamento das desigualdades sociais e culturais. Não se pode negar que os efeitos das diferenças socioeconômicas que recaem sobre toda a sociedade estão claramente ligados às diferenças raciais. Para Hasenbalg (1979), é fundamental entender que a variável raça, enquanto condição ideologicamente construída, funciona como uma norma classificatória racial, que dá origem às desigualdades que se reproduzem de maneira contínua.

Segundo o censo realizado pelo IBGE⁹ em 2010, cerca de 65% da população da cidade de Queimados se autodeclara como preta e parda, grande parte atendida pela rede municipal de educação da cidade, da Educação Infantil às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/pesquisa/23/24304?detalhes=true>

Estes dados são importantes para que se possa traçar o perfil do alunado deste município e, a partir dele, auxiliar no planejamento de políticas educacionais que venham ao encontro do enfrentamento das questões raciais que têm impedido o sucesso do processo de ensino aprendizagem, bem como a oferta de uma educação de qualidade. Porquanto, uma escola que esteja atenta à relação entre as questões de pertencimento social e o desempenho escolar eleva as chances de se promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Esse caráter libertador da educação, entendido como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias do processo. (GOMES, 2017).

Em abril de 2007, o MEC colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem por objetivo contemplar um amplo conjunto de ações e políticas voltadas para a busca da garantia ao acesso a uma educação de qualidade e equânime em todos os seus níveis e modalidades. Sendo assim, para que a agenda da promoção da igualdade racial seja fortalecida no PDE, é necessário um investimento concentrado nos programas educacionais que assumam um compromisso com a superação das desigualdades raciais, ressignificando a questão da raça e dando-lhe um traço emancipatório.

O MEC condicionou o apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁰. Saviani (2007) considera este Plano o grande destaque do PDE, pois acredita que ele estabelece um novo regime de colaboração, que envolve as decisões políticas, as ações técnicas e o atendimento da demanda educacional. Tais intervenções visam à melhoria dos indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo. Após a adesão ao Compromisso, tais organismos federativos devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR é um planejamento plurianual para as várias dimensões da política de educação e é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, porém deve ser

¹⁰ O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf

elaborado com a participação de gestores, professores e da comunidade local. O ciclo atual engloba o período de 2016 a 2019.

Para auxiliar os municípios e os estados na elaboração dos planos, o MEC oferece um roteiro de ações previstas, bem como tabelas com dados demográficos e do censo escolar de cada ente federativo e informações sobre como preencher os dados. Os municípios/estados devem pontuar suas maiores prioridades.

A elaboração do plano é feita em três etapas: diagnóstico da situação educacional, elaboração do plano de trabalho e análise técnica. O quadro abaixo mostra as diversas ações contempladas pelo PAR desde seu início em 2007:

| Nível | Etapa | Modalidades | Ações Pedagógicas |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Educação Básica | -Educação Infantil -Ensino Fundamental | -Ed. Especial | -Acervos bibliográficos |
| | | -Ensino tecnológico e profissional | -Formação continuada e capacitação |
| | | -Educação de Jovens e Adultos | -Jornada Literária |
| | | -Educação Ambiental | -Material Didático |
| | | -Educação do Campo | -Material Pedagógico |
| | | -Educação Étnico-Racial | -Material Escolar |
| | | -Ensino Médio | -Material de consumo |
| | | -Educação Indígena | -Cursos EAD |
| | | -Educação Quilombola | -Materiais esportivos |

<http://www.fnde.gov.br/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>

Observamos nesse quadro que, dentre as modalidades da educação beneficiadas pelo PAR, encontra-se a Educação Étnico-Racial e, dentre as ações pedagógicas propostas, destacamos a Formação Continuada e Capacitação. A pergunta aqui é a seguinte: será que as secretarias municipais de educação têm incluído a Formação Continuada de Professores e Capacitação para a Educação das Relações Étnico-Raciais em sua lista de ações pedagógicas contempladas pelo PAR?

Uma vez que a educação escolar é sempre lembrada quando se fala sobre o combate ao racismo e à discriminação, é necessário que a ação de professoras e professores esteja em consonância com esse pensamento, já que sua atuação pedagógica é importante fomento de valores, dentre os quais, o respeito e a valorização das diferenças. No entanto, muitos profissionais da educação, por falta de qualificação através de políticas de enfrentamento do racismo e da discriminação, acabam por não saberem lidar com situações flagrantes no espaço escolar, perdendo muitas vezes um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e a oportunidade de conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura.

Pensar na Formação Continuada dos Professores em uma perspectiva de igualdade racial significa pensar em uma mudança real de comportamento e de ponto de vista, no que diz respeito ao trato às diferenças. Torna-se um processo em que o docente passa a ter uma participação efetiva na decodificação de conceitos e discursos sobre currículos e práticas pedagógicas, que muitas vezes estão imbuídos de preconceitos e estereótipos. Para isso, é necessário que o diálogo seja o instrumento através do qual se estabeleça uma dinâmica de entendimento e reflexão, no qual todos tenham suas vozes ouvidas e consideradas, em especial aqueles que, em virtude das discriminações, tenham sido silenciados ao longo do tempo.

Portanto, é preciso que professores, gestores e todos que compõem a comunidade escolar estejam sensibilizados para compreenderem que as identidades são construções sociais, e que possam perceber as complexidades de tais construções. Sendo assim, é necessário que a Formação Continuada de Professores aborde uma perspectiva onde sejam consideradas as identidades individuais, coletivas e institucionais, em especial no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, de maneira que a formação, ora oferecida, dê suporte pedagógico para suas ações no cotidiano escolar.

E como terão se dado essas ações ao longo desses 15 anos de aprovação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) pela Lei

10.639/2003 na educação municipal de Queimados? Que caminho foi percorrido por essa secretaria de educação?

CAPÍTULO II – APONTAMENTOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM DIFERENTES ESPAÇOS GEOGRÁFICOS

A Lei 10.639/2003 é um marco histórico na luta antirracista e na busca pela renovação da qualidade social da educação brasileira. No entanto, o fato dela existir não garante que esteja efetivamente sendo implementada em toda rede educacional do país, mesmo amparada pela Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à sua implementação.

Lamentavelmente, até este momento, é limitado o grau de institucionalização de uma agenda de Educação das Relações Étnico-Raciais nas políticas educacionais em todo território nacional. Ainda que a partir de 2003 tenham se multiplicado experiências em diversas escolas de ações de ensino destinadas à implementação da referida lei, percebe-se que grande parte delas foi impulsionada por ativistas, coletivos e instituições vinculadas ao Movimento Negro. Muitas iniciativas até aqui estão restritas a ações descontinuadas e que ainda têm encontrado resistência para sua efetivação.

SILVA (2007) aponta o que para ela seria o principal impedimento de uma real implantação da Lei 10.639/2003:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (SILVA, 2007, p. 500)

Em 2007, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizou atividades acadêmico-científicas com o objetivo de apoiar as políticas públicas voltadas para, entre outros setores, o que trata da educação e diversidade étnico-racial. O resultado desse esforço foi publicado em artigos

que compõem a coletânea *Educação e Diversidade; estudos e pesquisas*, publicado em 2009.

Procurando conhecer um pouco sobre como tem se dado a implementação da Lei 10.639/2003 na esfera municipal da educação desde a sua aprovação, trago agora algumas experiências publicadas nessa coletânea sobre a sua implantação em diferentes cidades brasileiras. São experiências ocorridas nas cidades de Recife e Petrolina, no estado de Pernambuco, e a experiência da cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

2.1- A experiência do município de Recife – PE

Claudiene Silva¹¹ traz em seu artigo *O processo de implementação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de ensino de Recife* um breve perfil de como a Educação das Relações Étnico-Raciais foi tratada pelo município três anos após a aprovação da lei. Para tanto, procurou consultar documentos oficiais que caracterizam a implantação da Lei 10.639/2003, bem como também ouvir sujeitos constituídos como gestores, técnicos e docentes da educação municipal.

Segundo dados apresentados pela autora, o Censo de 2000 mostrou que a cidade de Recife possuía 1.422.903 habitantes, 55% destes tendo se declarado preto e pardo. No entanto, o artigo traz a informação de que inicialmente houve certa resistência por parte da rede oficial de ensino deste município em tornar a temática racial um debate permanente no espaço escolar. O artigo cita a criação do Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERE), em 2006, como uma das principais iniciativas positivas para a promoção de ações efetivas que abordem essa temática. A criação desse grupo de trabalho só teria ocorrido após debate realizado entre a então secretária de educação de Recife e o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), que procurou mostrar a necessidade da existência de um grupo específico que tratasse a questão.

A estratégia utilizada para fomentar o avanço nessa discussão foi possibilitar a participação de todos os profissionais da educação nesse debate. O GTERE passou a promover o curso História e Cultura Afro-brasileira, que seria um curso de formação continuada mais aprofundado sobre a questão étnico-racial, com mesas temáticas e

¹¹ Ativista negra e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

oficinas específicas. Paralelamente, acontecia o plano de formação de diversas gerências da SME de Recife.

Diante dos resultados do curso, os professores participantes solicitaram que fossem promovidas outras atividades que ampliassem sua formação sobre a temática étnico-racial. Além disso, o GTERE promoveu caminhadas, seminários, concurso de práticas pedagógicas e exposições. As professoras que participaram do curso de formação continuada foram ouvidas através de uma entrevista. Neste ponto, a autora afirma que

A análise das entrevistas realizadas com as professoras egressas de uma formação específica sobre a temática reafirma nossa convicção de que a forma como as professoras desenvolvem seu trabalho sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar está intimamente relacionada ao seu próprio processo de construção identitária. (SILVA, 2009, p.27)

Conforme alguns relatos de professoras entrevistadas nessa pesquisa, palavras como *preconceito* ou *discriminação* seriam consideradas na abordagem da temática em suas práticas pedagógicas. Apesar de não as nomear, elas falariam sobre seu teor. Para a autora, “a atitude de não nomear o conteúdo trabalhado pode ser compreendida como resultado do desconforto que ainda é vivenciado em discutir relações étnico-raciais no Brasil.” (SILVA, 2009, p.28).

Com a criação do GTERE, a rede de ensino municipal de Recife teria se tornado uma referência para outras secretarias de educação locais, no entanto, mesmo assim, esse fato não impediu que alguns entraves tenham surgido nesse percurso.

A falta de investimento na aquisição de material didático de boa qualidade sobre a temática seria um desses entraves. A autora lembra que a forma espontânea como a abordagem da temática seria feita por boa parte dos professores acabaria por desconsiderá-la como componente curricular.

Todo o processo de formação continuada da rede de ensino seria de responsabilidade setorial (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos), ou seja, quem pensa os cursos de formação são as próprias modalidades de ensino.

O GTERE não conseguiu desenvolver um mecanismo que despertasse nos especialistas de cada segmento a necessidade de inserir a questão étnico-racial em seu planejamento de formação continuada. Até o momento que a autora escreveu esse artigo, não existia na rede de ensino uma proposta curricular que orientasse a inclusão da

temática étnico-racial e da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

A autora conclui que a forma como está estruturada a formação continuada na SME de Recife, com a compartimentação das modalidades de ensino e a inexistência de um marco regulatório das discussões das temáticas postas, fragiliza ainda mais o processo de implementação da Lei 10.639/2003.

2.2 – A experiência do município de Petrolina –PE

Adlene Silva Arantes¹² e Fabiana Cristina da Silva¹³ escreveram, em 2009, um artigo que conta a repercussão da Lei 10.639/2003 nas escolas da cidade de Petrolina, localizada no interior de Pernambuco.

Inicialmente, as autoras realizaram um levantamento sobre os professores e gestores dessa rede de ensino. Eles responderam a um questionário sobre a sua pertença racial, formação e tempo de atuação no magistério. Foram também indagados, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, sob três aspectos: conhecimento da Lei 10.639/2003 e a história e a cultura africana e afro-brasileira, a inserção da temática em suas práticas docentes e sobre as ações da escola e da secretaria de educação para a sua implementação.

Referente ao conhecimento da lei, apenas 14% dos entrevistados demonstrou conhecer seu conteúdo, mesmo que parcialmente.

Quando foram indagados sobre suas práticas docentes, os professores investigados afirmaram que abordam a temática étnico-racial em situações pontuais como datas comemorativas e se utilizam para isso de recursos como vídeos e livros didáticos, o que é levantado pelas autoras como uma preocupação, pois muitos livros didáticos trazem representações distorcidas sobre o negro na sociedade brasileira.

Quanto às ações da escola e da secretaria municipal, visando à implementação da Lei 10.639/2003, os sujeitos ouvidos responderam que algumas iniciativas estão sendo realizadas, no entanto, segundo eles, estas não seriam suficientes para garantir efetivamente a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula. A

¹² Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE

¹³ Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

investigação mostrou ainda que os professores acreditam que apenas nas disciplinas história, geografia, literatura e arte seria possível abordar a temática.

Dados apresentados pela pesquisa indicam que, apesar da Secretaria Municipal de Educação promover formações continuadas para a temática, não existiria uma política efetiva para a inserção dos conteúdos que tratam a Lei 10.639/2003.

Considerado esse cenário, as autoras prepararam um projeto que posteriormente foi apresentado à Secretaria de Educação do município. Tal projeto propunha a formação de professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em Petrolina – PE e a construção e o acesso a materiais didático-pedagógicos. Os professores declararam não conhecer o material didático produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). As próprias Diretrizes para a implementação da Lei sequer teriam chegado às escolas municipais.

Em seu desdobramento, o projeto alcançou a atuação direta com os alunos, através de atividades de sensibilização que ocorreram a partir da utilização da literatura infantil e da música, e foi realizado numa escola que atendia a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

As autoras concluem o artigo apontando como principais entraves para a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 na rede municipal de Petrolina a deficitária formação para a temática na formação inicial dos/das professores/as, a precariedade de materiais didáticos disponíveis nas escolas e as tímidas iniciativas propostas pela própria SME para as Relações Étnico-Raciais.

2.3- A experiência do município de Campo Grande – MS

O artigo escrito por Eugênia Portela de Siqueira¹⁴ traz informações sobre um estudo realizado nas escolas da rede municipal de Campo Grande e as ações empreendidas por sua SME visando à implementação da Lei 10.639/2003.

Segundo a autora, em 2006, o município de Campo Grande constituiu um grupo de trabalho que tinha por finalidade elaborar o Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, realizando, para esse fim, conferências locais com a participação do

¹⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – MS.

Movimento Negro e da sociedade civil. O objetivo dessas conferências seria trazer para a discussão os mecanismos de superação das desigualdades raciais e desenvolver programas que visem a assegurar as igualdades de oportunidade e de tratamento nas políticas educacionais do município. Para atingir tais objetivos, foram realizadas formações continuadas para professores, especialistas de educação e funcionários administrativos atuantes nos diversos níveis da Educação Básica, além da criação de uma equipe para orientar, monitorar e avaliar as ações educacionais na implementação da lei.

A autora lembra que, no período anterior a essa proposta, as questões relacionadas à temática étnico-racial eram trabalhadas de maneira tímida e esporádica. Com a formação da Equipe de Educação Afirmativa, foram realizados seminários, tendo como tema a diversidade. Posteriormente, as ações se estenderam aos alunos, entendidos aqui com a função de multiplicadores.

A equipe de Educação Afirmativa compreende a importância de pensar ações que visam promover a igualdade eliminar a discriminação no espaço escolar. Desconstruir o preconceito e os estereótipos em relação à população negra requer novas formas de abordagens dos conteúdos, de mudanças de postura dos educadores, é preciso reescrever a História “a mais mãos”. (SIQUEIRA, 2009. p. 70)

Na conclusão do artigo, a autora lembra que, mesmo sendo um avanço para a rede municipal de ensino de Campo Grande ter em seu quadro uma Equipe de Educação Afirmativa, ações isoladas não conseguirão surtir o efeito esperado, pois, segundo ela, é necessário que outras ações como a formação continuada de professores e o aprimoramento dos livros didáticos façam parte das intervenções propostas pela SME.

2.4- A experiência do município de Nova Iguaçu – RJ

As experiências contadas na coletânea *Educação e Diversidade: estudos e pesquisa* datam de um período de até cinco anos após a aprovação da Lei 10.639/2003. A experiência que trago agora ocorreu no mesmo período na cidade de Nova Iguaçu.

Nova Iguaçu localiza-se na região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, mesma região do universo deste estudo, a cidade de Queimados, que até o ano de 1990 era distrito de Nova Iguaçu.

A proximidade histórica e geográfica das duas cidades torna relevante o conhecimento e a análise dessa experiência contada por Ana Paula Cerqueira Fernandes,¹⁵ na sua dissertação defendida em 2014, com o título *Relatos Docentes Sobre Estratégias Pedagógicas De Promoção Da Igualdade Racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas*.

Fernandes, como parte da equipe pedagógica da SME de Nova Iguaçu, no ano de 2006, tinha como uma de suas funções acompanhar de perto o processo de implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas desta rede municipal. Ela menciona em seu texto que esta função passou a existir dentro do referido departamento somente em 2006, a partir de uma abordagem do Ministério Público, solicitando esclarecimentos da Secretaria no tocante ao cumprimento da LDBEN em seu Artigo 26-A, ou seja, a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Além de terem sido propostos inicialmente ciclos de formação continuada para a introdução da temática para os professores da rede, a SME de Nova Iguaçu assinou termo de cooperação técnica com o Canal Futura para a implementação do *Projeto A Cor da Cultura* em 35 escolas municipais. A partir disso, foram promovidos encontros bimestrais para monitoramento, relato e troca de experiências entre as unidades escolares envolvidas, a coordenação geral do Projeto e a SME.

Em 2007, sob a responsabilidade da professora Azoilda Loretto Trindade e suporte técnico de Fernandes, representando aqui a SME de Nova Iguaçu, realizou-se o Curso de Formação Continuada em História e Cultura Afro-brasileira, oferecendo 200 vagas para docentes, oitenta da rede estadual e 120 da rede municipal. No mesmo ano, A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, através do seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/LEAFRO), com sede no município, ofertou, no segundo semestre, um curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Diversidade Étnica e Educação Brasileira.

Para Fernandes,

Estas iniciativas aconteciam e só reforçavam a ideia de que o caminho para a otimização e reformulação das práticas pedagógicas em sala de aula tinham que passar necessariamente por momentos de estudo e formação, pois toda vez que me deparava com a observação de práticas

¹⁵ Doutoranda do PPGEduc/UFRRJ – Educação, demandas populares e contextos contemporâneos.

e atividades em escolas, aquelas mais atrativas e, diversificadas na maioria das vezes estava sob a responsabilidade e condução de docentes que participavam de grupos de estudos e ou formação. (FERNANDES, 2014, p. 24)

No ano de 2009, a SME de Nova Iguaçu realizou uma avaliação diagnóstica sobre a qualidade da implementação da Lei 10.639/2003 proposta até ali por essa rede de ensino. Um grupo de 820 professores respondeu a um questionário que teve seu resultado apresentado durante o Primeiro Seminário *A Educação para as Relações Étnico-Raciais: a cultura afro-brasileira e africana no cotidiano das escolas da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu*, realizado pela prefeitura de Nova Iguaçu e a Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do município, em parceria com a SME, o LEAFRO/ Laboratório de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a FEBF/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em sua dissertação, Fernandes ouviu professores que haviam participado dos processos de formação continuada organizados/divulgados pela SME. As escolas que esses professores atuavam também foram escolhidas por terem desenvolvido estratégias pedagógicas relacionadas à implementação da lei.

A autora conclui, após a sua investigação, que professores qualificados são capazes de protagonizar estratégias pedagógicas combativas ao racismo que opera em nossas escolas, o que impulsionou ainda mais esta investigação, visto que a cidade de Nova Iguaçu, campo dessa pesquisa, é geograficamente próxima à cidade de Queimados, cidade aqui investigada.

2.5 – O que podemos concluir com essas experiências?

A apresentação de tais experiências traz alguns pontos a respeito do impacto da Lei 10.639/2003 sobre a política educacional brasileira oferecida na esfera municipal.

Antes de tudo, é preciso conhecer o que propõe o 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. O Plano é um documento que resultou de solicitações advindas dos anseios regionais no processo de implementação da LDBEN modificada e não acrescenta nenhuma obrigação às

orientações contidas na legislação citada, na verdade, o seu objetivo é sistematizar tais orientações, evidenciando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, bem como das instituições educacionais de todos os níveis e modalidades. Ou seja, o texto do Plano foi construído como um documento pedagógico para orientar e servir de base para os sistemas de ensino e as instituições educacionais em todo processo de implementação da legislação aqui tratada.

Dentre as atribuições previstas pelo Plano para o sistema de ensino municipal, e já apresentadas no capítulo anterior, destaco a promoção de formação continuada para o quadro de funcionários, produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais e à instituição de equipes técnicas permanentes para assuntos relacionados à diversidade. Estas três atribuições foram também apontadas como fundamentais nas experiências retratadas aqui.

Em todas as experiências, pode-se concluir que a formação inicial dos professores não tem atendido à demanda estabelecida nos processos de aprender e ensinar a partir da perspectiva de respeito e valorização da diversidade racial, o que torna ainda mais relevante a oferta de uma formação continuada de qualidade que faça parte de um grande plano de ação de cada SME para dar ao/a professor/a o suporte necessário para trabalhar com as questões étnico-raciais no cotidiano escolar, além de criar e implementar orientações que possibilitem entrever novos caminhos e avanços no que diz respeito ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Caso contrário, a abordagem da temática ficará restrita a ações pontuais como datas comemorativas e apenas em situações específicas de determinadas disciplinas, como, por exemplo, história. Todas as experiências apresentadas aqui concordam com o motivo que deu origem à criação do 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: ações isoladas, apesar de valiosas, não surtem efeito.

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. (GOMES & SILVA, 2002, pp. 29-30)

Outro ponto observado nas experiências apresentadas é a importância da presença de uma equipe qualificada e estabelecida dentro de cada SME que tenha como função elaborar, coordenar e avaliar as ações realizadas na implementação da LDBEN modificada pela Lei 10.639/2003, para que de fato sejam cumpridos os dispositivos legais que tratam da temática étnico-racial na educação na esfera municipal.

Pensar em ações para a aplicabilidade de tais dispositivos requer, antes de tudo, pensar no currículo. Faz-se necessário, e, porque não dizer, imprescindível reavaliar os conteúdos dos currículos escolares, nos quais podemos perceber o homem branco apresentado como ser universal e os demais como *o outro*. Como afirma Apple (2001), as pessoas brancas não são usualmente vistas nem nomeadas, sendo posicionadas como norma, ou seja, para o branco, os *outros* são racializados, porém *eles* são apenas pessoas.

A Lei 10.639/2003 prevê exatamente esse novo olhar sobre os tópicos curriculares, quando torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e prevê que o conteúdo programático inclua 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, assim, a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.[...] É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17)

As experiências aqui contadas trouxeram também mais um dado que age como obstáculo na caminhada para uma educação que seja verdadeiramente igualitária racialmente: o material didático.

É recorrente apontar a falta de investimento na aquisição de material didático de qualidade para ser utilizado no trabalho da temática racial nas escolas, assim como o desserviço causado pelas representações distorcidas sobre o negro que alguns deles apresentam.

A maioria dos personagens ilustrados nos livros didáticos é branca. Há uma ausência de materiais didáticos que tragam a representação e a valorização da cultura

africana e afro-brasileira. Entretanto, a representação positiva nos livros didáticos é determinante para a criança e o jovem negro na construção de sua identidade étnico-racial, pois dessa forma poderá ver-se através dela.

Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem os estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele. (SILVA, 2011, pp. 137-38).

Desta forma, as questões apontadas aqui como entraves para que a Lei 10.639/2003 esteja sendo de fato implementada nos sistemas de ensino da esfera municipal, precisam ser motivo de um olhar atento por parte daqueles que estão à frente da sua gestão, como veremos na metodologia que orientou a pesquisa e que será apresentada a seguir.

CAPITULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA: Construindo referenciais

Certamente que, mesmo após 15 anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ainda é incipiente para algumas redes de ensino a busca de soluções para as questões relativas ao debate étnico-racial, como previsto pela LDBEN modificada pela Lei 10.639/2003, o que implica empenhar-se cotidianamente na construção de uma nova política educacional.

Como já colocado na parte introdutória, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar, analisar e caracterizar a existência ou não das relações historicamente construídas pela política educacional do município de Queimados e as suas relações com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Também já foram afirmados os seus objetivos específicos:

a). Identificar a trajetória das relações entre a política educacional de Queimados e as Relações Étnico-Raciais naquele município em período imediatamente anterior à Lei 10.639/2003, ou seja, de 1999 a 2002;

b). Verificar desde quando o município implantou o 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 conforme orientam os instrumentos legais Lei 10.639/2003, Parecer do CNE 03/2004 e a Resolução 01/2004, e como essa implantação ocorreu;

c). Identificar e analisar em que dimensão da política municipal essa implementação se deu e se ela foi de fato efetiva ou não.

3.1- Conceitos, categorias e metodologia da pesquisa

Algumas categorias e conceitos fundamentam esse estudo e julgo importante informar ao/a leitor (a) o sentido em que estes serão empregados, bem como a metodologia utilizada. Embora utilize outras categorias, essas são as mais recorrentes, pois em torno delas gira o núcleo analítico da pesquisa.

Raça - Com o desenvolvimento da ciência moderna nos séculos XVIII e XIX, as diferenças físicas existentes entre os seres humanos passaram a ser entendidas a partir das teorias raciais que pressupunham a existência de raças humanas, e que também procuravam explicar biologicamente as suas origens, bem como suas capacidades e características, como inteligência, religião e moral. Os padrões genéticos, como a cor da pele e a textura do cabelo, podem ser considerados diferentes, no entanto tais diferenças não são suficientes para classificá-los em raças. Para Munanga (2004), o maior problema não estaria na busca dessa classificação, se os naturalistas dos séculos XVIII e XIX tivessem limitado suas pesquisas apenas à classificação dos grupos humanos de acordo com suas características físicas. Lamentavelmente, desde o início, eles decidiram hierarquizar e estabelecer uma escala de valores entre as raças levando em consideração uma íntima relação entre o biológico e as qualidades intelectuais, morais e culturais.

Tais conceitos e classificações serviriam de ferramentas para instrumentalizar o pensamento. Para tanto, a partir dessa lógica, o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças passou a ser utilizada.

Para Guimarães (2003), a palavra ‘raça’ tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reinventado pela biologia genética e outro pela sociologia. Neste trabalho, o conceito de “raça” a ser considerado será o de “raça social” em que as raças são, cientificamente, construções socialmente elaboradas e estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais que trata das identidades.

Racismo – Munanga (2004) afirma que o racismo é o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores.

Legitimado pela ideologia da ciência europeia do século XIX, o racismo significou a visão inverídica da biologia humana, que atribui aos sujeitos brancos a cultura considerada como clássica. Observamos na prática que tratamos a experiência de ser europeu como norma. A origem histórica do racismo teria como base o fenótipo do homem branco como fundamento universal. (SILVA, 2007; MOORE, 2007)

Baseado num processo de hierarquização racial, no qual o homem branco está no topo e todos os demais distribuídos pela base, tal pensamento serviu para justificar a escravização dos povos africanos. Ou seja, assim como afirma Norvell (2001, pp. 262-263), “podemos concluir que existe uma lógica racista por meio da qual o outro racial e culturalmente marcado é tratado como inferior em relação a uma brancura normativa.”

Discriminação Racial – A omissão ou violação de qualquer direito do indivíduo sob a alegação de uma pretensa superioridade, seja ela racial, social, religiosa, de gênero ou idade, configura um ato de discriminação. Na convenção das Nações Unidas, ocorrida em 1996, sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ficou definido da seguinte forma:

Discriminação Racial é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou qualquer outro domínio da vida pública. (BRASIL, 1998, p. 15)

Para Hasenbalg (2005), as práticas sociais consideradas discriminatórias em relação à raça podem explicar a perpetuação dos negros em posições socioeconômicas inferiores, o que implica, por exemplo, enxergar a pobreza não como uma consequência do racismo sistemático, mas como causa de si própria. O autor contesta ainda a teoria da discriminação racial como substrato histórico, alegando que para uma relação subsistir deve funcionar na estrutura social do presente. Assim, tanto o racismo quanto a discriminação racial devem ser concernentes aos ganhos materiais e simbólicos do grupo superior, no caso, os brancos.

Movimentos Negros – A definição de movimentos negros utilizada neste trabalho será a proposta por Siss (2001):

Conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos

afro-brasileiros em particular, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. (SISS, 2001, p.14)

Os movimentos negros dão às questões étnico-raciais outra visibilidade e passam a interpretá-las como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática. Ao trazerem o debate sobre o racismo para a cena pública e indagarem sobre as políticas públicas para a superação das desigualdades raciais, os movimentos passaram a ressignificar o conceito de raça, concedendo a eles uma orientação emancipatória e não inferiorizante. Além disso, esse movimento social traz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para população negra, articulando intelectuais comprometidos com a superação do racismo através de diversas ações como encontros, palestras e publicações. (GOMES, 2017)

Branquidade – O termo branquidade está associado ao prestígio social, econômico, cultural, estético e político conferido à brancura, tida como norma universal, o que faz com que os sujeitos brancos não se vejam como racializados.

Frankenberg (2004), em seu artigo *A miragem de uma branquidade não marcada*, aponta oito pontos que, para ela, definem a branquidade:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquidade é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificativamente raciais.
4. A branquidade é comumente denominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria ‘branco’ é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes

não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.

7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.

8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos.

Branquitude – Piza (2005) propõe em seu artigo *Adolescência e racismo: uma reflexão* que a utilização dos termos branquidade e branquitude se diferenciam ao adotar os termos negritude e negridade como pressupostos na sua utilização.

Enquanto a branquidade está associada ao termo negridade, utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira com o objetivo, de modo geral, de aproximar os negros do referencial branco, assim favorecendo a aceitação social, o termo branquitude, refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua consequente tentativa de combate ao racismo. (MOREIRA, 2014, p.1)

Ou seja, para Piza, a branquitude seria um termo que representaria o indivíduo branco que reconhece seu lugar de privilégio estrutural fundamentado na sua brancura e que procura negar tais privilégios adotando atitudes antirracistas.

A partir dessa ideia, Lourenço Cardoso (2010) desenvolve duas categorias com a finalidade de situar a branquitude no cenário social: branquitude crítica e branquitude acrítica.

Branquitude crítica diria respeito ao sujeito branco que reconhece sua posição de privilégio conferida a partir da sua brancura e que desaprova publicamente o racismo. A branquitude acrítica faz referência ao sujeito branco que luta individual e coletivamente para manter o lugar de superioridade conferido a ele e “apesar do apoio às práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista porque,

segundo sua concepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável”. (CARDOSO, 2010, p. 63)

Negritude - A palavra negritude surge em 1938 com o poeta martinicano Aimé Césaire, mas ainda sem uma definição precisa. Na poesia de Césaire, negritude ganhou três significados. Refere-se ao povo negro, a vivência íntima do negro e como revolta. Os principais responsáveis pela dinamização da palavra seriam o próprio Césaire, o senegalês Léopold Sédar Senghor e o ganês Leon Damas. (FERREIRA, 2006).

Apenas em 1975 a palavra negritude chega aos dicionários brasileiros e conserva a mesma definição até hoje:

1.Estado ou condição das pessoas da raça negra; 2. Ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente (sic) na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental. (FERREIRA, 2006, p. 173).

Como ressalta Munanga (2003, p. 02): “um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros”. O autor destaca também que

(...) a negritude se transforma num movimento antirracista, num movimento ideológico-político para a libertação dos negros no sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua diáspora. (MUNANGA, 1990, p.112)

Negridade – Segundo Lígia Ferreira (2006), a palavra negridade foi utilizada pela primeira vez pelo fundador e presidente da Frente Negra Brasileira Arlindo Veiga, que falava sobre o objetivo da FNB em integrar os negros de forma digna e completa na sociedade brasileira. De acordo com a autora, Arlindo Veiga, monarquista declarado, não escondia sua simpatia pelo integralismo, como se depreende do órgão da FNB, o semanário A Voz da Raça (1933).

Portanto, negridade foi um termo utilizado pelo movimento negro das décadas de 20 e 30, que reivindicava a inclusão do negro na sociedade branca através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e validado por brancos. Negridade refere – se a "parecer" branco para ser aceito entre brancos. (PIZA, 2005)

Piza (2005) afirma ainda que a negritude se opõe a Negritude no que se refere ao resgate dos valores individuais e coletivos dos negros a partir do ponto de vista do próprio negro.

No exercício da coleta de dados e suas análises, estive atenta a tais categorias sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, entendendo, assim, a necessidade de se buscar uma base conceitual que auxiliasse as questões que delimitam essa pesquisa. O racismo, como primeiro ponto a ser considerado, se deve à forma com que a escola vem mostrando o negro ao longo da nossa história. Ou seja, o racismo como processo de hierarquização que se institui aqui como prática social cotidianamente atualizada, representando, assim, a perpetuação de imaginários de uma suposta inferioridade daqueles que são classificados como sendo da “raça” negra, o que tem colaborado para a produção e reprodução de discriminações e desigualdades.

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Como aos negros estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. (CAVALLEIRO, 2000, pp.98 - 99).

A branquidade e a branquitude marcam esse processo de hierarquização ao apresentarem o homem branco como norma universal, como ser não racializado. Nesse sentido, os resquícios coloniais já não seriam o principal problema nessa discussão ao se forjar uma falsa ideia de democracia racial, o que não diminuiria os privilégios da branquitude. E esse silêncio quanto ao lugar ocupado pelo branco nas relações raciais no Brasil faz parecer que tais desigualdades sejam um problema exclusivamente do negro. A não associação das desigualdades raciais à discriminação seria entendida como um dos primeiros sintomas da branquitude. (BENTO, 2002; SOVIK 2004). Tais conceitos influenciam as práticas educacionais, assim como afirma Silva (2007):

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. (SILVA, 2007, p. 501)

Em contraponto com aos conceitos de branquidade e branquitude, também foi fundamental ponderar sobre negridade e negritude, visto que podem ser entendidos como determinantes das relações sociais que se estabelecem, sobretudo, no ambiente escolar. Para tanto, a negridade pode ser entendida como “a inclusão do negro na sociedade branca através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos” e negritude como “um conjunto de valores positivos existentes tanto nos indivíduos, quanto na cultura e na sociedade, a partir de um ponto de vista negro e de combate à discriminação e ao racismo”. (PIZA, 2005, nota de rodapé 6)

Nesse sentido, amplia-se a necessidade e a importância do ensino da história da África e a história do negro no Brasil, a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, de forma que a visão depreciativa do negro seja descontinuada por meio da oferta de subsídios para a construção de uma identidade negra positiva, na qual ele seja compreendido como sujeito participativo de todo processo de construção da cultura e do povo brasileiro (MUNANGA, 2012).

Por conseguinte, o movimento negro que, ao criticar o ideal de brancura impregnado na sociedade brasileira e a lógica da branquidade construída nas tensas relações de poder, sempre buscou um saber emancipatório. Ele trouxe o debate do racismo para a cena pública e indagou sobre as políticas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, assim como elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social. (GOMES, 2017)

Sendo a educação, portanto, uma das principais bandeiras da luta dos movimentos negros, o que dizer do valor da Educação das Relações Étnico-Raciais? O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004), salientam que a Educação das Relações Étnico-Raciais almeja a formação de sujeitos comprometidos na promoção de condições de igualdade no exercício de direitos, sejam eles políticos, sociais, econômicos, de pensar ou de viver, que são próprios dos diferentes pertencimentos étnico-raciais. Somente a partir dessa condição de igualdade de direitos poderemos ter uma educação que seja, de fato, para todos.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as

instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, pp. 14-15)

Uma das grandes contribuições das pesquisas realizadas no campo da educação é a possibilidade de conhecer de maneira mais próxima o modo como fatores que condicionam as estruturas sociais se manifestam no ambiente escolar. A análise de determinada unidade escolar pode ser considerada útil no estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola está suscetível às mesmas limitações e controle estruturais que influenciam as demais unidades. Assim acontece na pesquisa de caráter qualitativo, em que se examina uma realidade única e singular, avaliando-se as particularidades e experiências de cunho pessoal dos sujeitos estudados.

Essa é uma pesquisa qualitativa. Essa metodologia foi utilizada por se ater a aspectos subjetivos, que produzem dados a partir de observações extraídas do estudo de pessoas, lugares ou processos pelos quais tais indivíduos constroem significados e os descrevem. Para Chizzotti (2001, p.79), essa abordagem parte do princípio de que existe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” O autor aponta ainda que o conhecimento vai além de uma relação de dados isolados, na qual o sujeito-observador, como parte que integra o processo de conhecimento, possa interpretar os fenômenos e atribuir-lhes um significado, assim nem o objeto e nem o observador seriam imparciais, mas tomados de sentidos e relações.

Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa demonstra algumas características básicas, dentre elas o fato do ambiente natural se apresentar como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, além de lembrar que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida devam ser foco de atenção especial por parte do pesquisador. Para as autoras, todo o processo da pesquisa é como um funil: no início, questões ou focos de interesses amplos, que, no final, se tornam diretos e específicos. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.11)

Portanto, a pesquisa qualitativa foi utilizada nesse estudo, pois

(...) trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, pp.21-22)

Vale ressaltar nesse ponto que faço parte da equipe pedagógica da SME de Queimados desde 2017, quando assumi o cargo de Articuladora da disciplina Educação Física e que, desde fevereiro de 2019, passei a coordenar a equipe da Educação Básica dessa secretaria. Tal envolvimento dá a esse estudo o caráter de uma pesquisa-ação, pois há, inevitavelmente, minha proximidade com o objeto aqui investigado, seja de modo cooperativo ou participativo. Segundo Thiollent (1996, p.19), “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

O autor resume ainda alguns dos principais aspectos que caracterizam a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1996, p.16)

Com o intuito de fundamentar o objetivo geral da pesquisa, iniciamos com o levantamento bibliográfico do tema com um recorte específico para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo por objetivo realizar um detalhado exame de livros científicos, incluindo-se publicações periódicas (jornais, revistas), artigos científicos, publicações eletrônicas, bem como impressos diversos que dele tratam. Para Severino (2007), a utilização de textos como fontes dos temas pesquisados permite ao pesquisador trabalhar a partir das contribuições dos autores e dos estudos analíticos constantes em seus textos. Portanto, a utilização de diferentes fontes nos possibilita estar em contato com uma diversidade de conceitos e pensamentos, o que me auxiliará na formação do meu próprio olhar sobre o objeto.

Também foi realizada uma pesquisa documental de registros e dados que tratam da criação e das ações da política educacional da SME de Queimados. Tal levantamento tem por objetivo conhecer a história desta secretaria, bem como as ações pretendidas por ela para a Educação das Relações Étnico-Raciais e se estão em consonância com o *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*. Foram investigadas as ações pretendidas por esta SME para a Educação das Relações Étnico-Raciais do período imediatamente anterior à Lei 10.639/2003 (de 1999 a 2002) e a da atual gestão.

Para ouvir parte dos sujeitos dessa investigação, utilizou-se um questionário de perguntas abertas e fechadas. Para Chizzotti (2001), o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de despertar nos informantes respostas por escrito ou verbais sobre determinado assunto, ou seja, é uma interlocução planejada. As perguntas, assim, poderão ter, segundo ensina Gil (1999), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros. Um mesmo questionário poderá abordar diversos desses pontos. O autor destaca ainda que: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Outro instrumento metodológico utilizado para fundamentar a questão abordada nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, reconhecida como uma conversa entre iguais, e não uma troca formal de perguntas e respostas, considerando-se a observação das diferentes expressões dos sujeitos, as quais permitem a sua interpretação a partir de elementos e dimensões da análise crítica do discurso. Chizzotti (2001, p. 84) lembra que, ao utilizarmos a entrevista como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa, tudo o que envolve o fenômeno estudado tem importância, seja a manutenção de suas manifestações, a ocasionalidade, a frequência ou a interrupção da fala ou do silêncio, podendo expressar o significado do que foi manifesto ou do que ficou oculto, assim como a experiência que os sujeitos participantes da pesquisa têm, seus princípios e conceitos.

Para Lüdke & André (1986, p.34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos”. Por seu caráter interativo, a entrevista cria a possibilidade de que temas complexos sejam tratados, pois se assemelha a uma conversa, sem uma ordem rígida para as perguntas (ALVES & GEWANDSZNAJDER, 1999).

O universo desta pesquisa é formado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade Queimados, localizada na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, que, segundo dados do IBGE¹⁶, tem, em 2017, população estimada em 145.386 habitantes e, outrora distrito da cidade de Nova Iguaçu, tornou-se cidade, conforme a Lei Estadual 1.773, em 21 de dezembro de 1990. Considerada “cidade dormitório”, Queimados está localizada a 47 quilômetros da capital do Rio de Janeiro.

Seu recorte amostral foi inicialmente formado por: três integrantes da ETAP da SME de Queimados, duas gestoras escolares, duas orientadoras, uma pedagógica e uma educacional e duas professoras regentes atuantes em turmas de anos iniciais. Ao longo da investigação, também foi ouvida uma técnica administrativa da SME de Queimados. Inicialmente foi ouvida a Integrante 1 da ETAP/SME através de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Por conseguinte, também através de um questionário com perguntas fechadas e abertas, foram ouvidas duas diretoras de unidades escolares e as orientadoras, uma pedagógica e outra educacional.

Depois de uma conversa informal com uma técnica administrativa que atua na SME da cidade, percebi que seria muito importante ouvi-la para obter maiores informações sobre, por exemplo, a coleta de dados dos alunos realizada nas escolas que poderiam ser usados para traçar um quadro do alunado atendido por essa rede de ensino. Para isso, também foi empregado como instrumento de coleta de dados um questionário de perguntas fechadas e abertas.

Para ouvir as demais integrantes da ETAP da SME de Queimados, além das duas professoras que atuam em turmas de anos iniciais, foi feito o uso de entrevista semiestruturada.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos, não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas ao contrário,

¹⁶ <http://cod.ibge.gov.br/2VT9X>

tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, pp.35-36)

Uma das questões relevantes dessa pesquisa é saber se de fato a SME de Queimados construiu uma trajetória política educacional de valorização da história da cultura africana e afro-brasileira e de combate ao racismo em suas práticas pedagógicas, se tal política se desdobra em ações de cunho institucional, ou seja, em política pública, ou se apenas se apresenta como uma política fundamentada em juízo de valor por parte daqueles que estão à frente de sua implementação.

Para a compreensão e interpretação das informações produzidas ao longo desta investigação, foram utilizados alguns elementos da análise de discurso. Nessa perspectiva, Orlandi (2001) afirma que:

Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígio que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que é dito e, com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2001, p.30)

Sendo assim, a partir dos relatos dos sujeitos ouvidos por esta pesquisa, foram tomados como referência elementos ou dimensões da análise do discurso dos estudos de Iñiguez (2004) para construir um quadro das possíveis mudanças ocorridas na política educacional da cidade de Queimados, tendo como pano de fundo as Relações Étnico-Raciais. Esses elementos são constituídos por diferentes dimensões da análise de discurso como: a) prática social, b) prática discursiva e c) prática textual.

Para Iñiguez (2004), é necessário que haja a contextualização do discurso. Tal contexto mostraria um quadro a partir do qual se compreenderia aquilo que se enuncia. A palavra estaria, portanto, rodeada pelas circunstâncias, o que acabaria por expandir as possibilidades de compreensão destas. Iñiguez (2004) afirma ainda que a compreensão das intenções de um falante ou até mesmo a interpretação de uma informação não podem ser separadas do contexto no qual a fala foi produzida, ainda que seja garantido o anonimato dos sujeitos ouvidos, o depoimento oral implica o registro de impressões da vida dos sujeitos ouvidos.

Talvez ainda mais poderosos que os códigos formais sejam os códigos informais, os não escritos, aqueles que estão inseridos em nossa vida social. Com efeito, além das regras formais existem outros discursos menos explícitos, mas não por isso menos constrangedores e orientadores de nossas vidas. (INIGUEZ, 2004, p. 134).

Rojo (2005) postula que as várias dimensões do discurso, como prática social, como prática discursiva e como prática textual, não podem, portanto, ser compreendidas de forma dissociada, pois os elementos linguísticos que aparecem no discurso concreto e as vozes nele evocadas serão responsáveis por criar uma representação específica que poderá, por exemplo, reforçar ou questionar certas visões dos acontecimentos sociais, podendo beneficiar ou prejudicar os interesses dos vários grupos e classes sociais.

A importância de se trabalhar com esses elementos ou dimensões da análise crítica do discurso, nesse estudo, se deve à importância de se entender como é realizada a construção discursiva dos acontecimentos, das relações sociais e do próprio sujeito, revelando, assim, quais são as implicações sociais desse processo de construção que, muitas vezes, tem desempenhado o papel de manutenção e fortalecimento da ordem social e da sobrevivência do *status quo*, impedindo que, em muitos casos, em determinados contextos, sejam ouvidos os discursos dissonantes da maioria. (ROJO, 2005)

Os principais referenciais teóricos desta pesquisa são Kabengele Munanga (1999, Org.2005), Liv Sovik (2004), Ruth Frankenberg (2004), Edith Piza (2000, 2014), Ahyas Siss (2001), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001) e Nilma Lino Gomes (2011, 2017).

Munanga (Org. 2005) é referência para esta pesquisa por abordar o desafio que professores e educadores enfrentam para lidar com a problemática racial e as manifestações de discriminação ocorridas no cotidiano escolar. Sua abordagem sobre os conceitos de raça e racismo também se apresenta como arcabouço basilar para esse estudo. Segundo Munanga (2004),

A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorre com mais frequência ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. (MUNANGA, 2004, p. 29).

O trato do racismo escolar é um ponto que se apoia no conceito de branquidade, que fala do lugar de privilégio dos sujeitos brancos, o que é destaque na pesquisa de Sovik (2004). É deste privilégio que vai tratar Ruth Frankenberg (2004) e Piza (2000, 2014), a branquidade como um produto da história e também uma categoria relacional, socialmente construída no tempo e no espaço e que tem se mostrado como a base do racismo e a grande determinante da constituição de uma educação eurocêntrica, que exclui tudo o que não se assemelha àquilo que ela determina como sendo universal.

Como afirma Silva (2007, p. 496), “os sentimentos e percepções sejam de superioridade ou de inferioridade, ou nas relações de imposição ou de submissão, não se constroem unicamente na escola”. A autora lembra que a problemática da diversidade no Brasil, embora apareça nas discussões educacionais nos anos 1990, é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade. Concordando, Gomes (2017, p. 54) acredita que tal luta gera uma “postura político-epistemológica que poderá nos levar mais além”.

Em suma, como reitera Siss (2001), não basta reconhecer que vivemos em uma sociedade que se destaca pela sua diversidade, assim também como não basta que as instituições escolares e seus professores reconheçam a diversidade de sua clientela, pois a simples presença dos alunos já evidencia esse fato. Mas tal conhecimento deve vir acompanhado por políticas públicas de respeito aos diferentes e que sejam seguidas por uma mudança de atitudes frente a eles, caso contrário, “difícilmente essa escola será capaz de criar mecanismos potentes para transformar as relações de dominação e de exclusão, tanto no seu interior, quanto na sociedade ampliada”. (SISS, 2001, p.11).

CAPÍTULO IV – O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

*Nosso nome tem história
De escravos, leprosos, imperador...*
Nivaldo Cavallari e Marília Pevidor de Carvalho Cavallari

Queimados, local geográfico do desenvolvimento dessa pesquisa, localiza-se a 47 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Nasceu após um longo processo pela sua emancipação da cidade de Nova Iguaçu, o que ocorreu no ano de 1990.

A origem de seu nome apresenta, segundo pesquisas¹⁷, três versões. A primeira, e mais famosa, conta que o imperador Dom Pedro II passou por aquela região, por ocasião da inauguração da estação de trem, viu uma grande queimada que estava sendo feita nos laranjais dos morros e chamou o lugar de "Morro dos Queimados". A segunda versão faz referência à existência de um antigo leprosário do século XVII, localizado onde hoje fica a Estrada do Lazareto, uma das principais vias do município. Neste local, os corpos dos leprosos mortos seriam queimados, no entanto não há documentação que possa comprovar a existência deste leprosário, além do fato de que, nas sociedades cristãs do período em questão, as pessoas deveriam ser enterradas para aguardar o juízo final.

A terceira versão afirma que o nome da cidade provém dos escravizados que, ao fugirem das fazendas, eram mortos e tinham seus corpos queimados pelos seus senhores para servirem de exemplo aos demais.

O hino municipal de Queimados faz menção a essas três versões:

No passado mui remoto
Na freguesia de Marapicu
Iniciamos nossa história
No município de Iguassu.
Nosso nome tem história
De escravos, leprosos, imperador...

¹⁷ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/panorama>
- Plano Municipal de Educação de Queimados, lei nº 972/09

Não importa sua origem
Hoje tem o seu valor.
Queimadenses, eia, avante!
Prossigamos sem temer
Nossa história é de lutas
Mas, com Deus, vamos vencer.

Do escravo ao imigrante,
Da fazenda ao loteamento,
Freguesia a Distrito,
Hoje cidade livre como o vento.
Superemos as barreiras
E lutemos por um ideal
Ver feliz a nossa gente
Triunfantes, afinal!"

(Letra e música: Nivaldo Cavallari e Marília Pevidor de Carvalho Cavallari)

A região onde hoje se localiza a cidade de Queimados teria sido doada em Sesmaria nos idos do século XVII, assim como as primeiras fazendas.

No século XVIII, a localidade onde está situado o Município de Queimados fazia parte das terras da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu. Esta foi a última das freguesias do então Município de Iguassu, que era posto ainda pelas freguesias de Nossa Senhora da Piedade do Iguassu, Santo Antônio da Jacutinga, Nossa Senhora do Pilar e São João de Zmiriti. A Freguesia de Nossa Senhora do Marapicu, por sua importância econômica, acabou recebendo o título de Freguesia Perpétua. (Texto extraído do site oficial da Prefeitura de Queimados).¹⁸

Ao longo de sua história, suas terras serviram para o cultivo de alimentos como a cana-de-açúcar, mandioca e café. Iguassu e seus principais distritos eram caminho de escoamento dessa produção.

Em um mundo que se industrializava rapidamente era necessária a redução do tempo em suas atividades. Nasce, assim, a grande estrada de ferro, da qual o próprio Imperador teria participado da inauguração. Tal fato ocorreu em 29 de março de 1858.

¹⁸ Disponível em: <http://www.queimados.rj.gov.br/cidade.asp> - Acessado em 26/10/2017

Em 1912, a produção de café entra em crise. É quando uma nova produção surge no cenário: a laranja. Foi um momento de prosperidade para a cidade. No entanto, este quadro se inverte entre as décadas de 1930 e 1950, momento em que a crise econômica acaba por gerar a queda no preço dos produtos agrícolas brasileiros no mercado internacional.

Inicia-se no país um momento de desenvolvimento industrial. Novos empregos foram criados, e o Rio, que queria ter um status de elite, passa a ver com preocupação a população pobre. Foi então que a Baixada Fluminense começou a atrair tais trabalhadores com suas terras baratas ou abandonadas. Essa região começa a ser vista como um “depósito” de pessoas. Isso acontecia sem que houvesse qualquer investimento na infraestrutura local, o que gerou bolsões de abandono e miséria.

A cidade de Nova Iguaçu, que, na década de 1940, concentrava a administração de boa parte desta região, se vê num momento de perda de seus distritos, que começam a entrar em um processo de emancipação.

Queimados realizou seu primeiro plebiscito emancipatório em 10 de julho de 1988, mas teve seu pleito anulado por falta de quórum. Foi apenas em seu segundo plebiscito, em 25 de novembro de 1990, que sua emancipação foi aprovada.

4.1- Características do município¹⁹

O município de Queimados tem uma área de 76.921 quilômetros quadrados e faz divisa com os municípios de Nova Iguaçu, Japeri e Seropédica, estando integrado ao sistema ferroviário e viário da capital. Seu principal acesso é a Rodovia Presidente Dutra.

Segundo dados do IBGE:

| | |
|-------------------------------------------------------|----------------------|
| População queimadense (2010) | 137.962 habitantes |
| População estimada (2018) | 149.265 habitantes |
| Salário médio mensal dos trabalhadores formais (2015) | 2.4 salários mínimos |

¹⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/panorama>

| | |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM/2015) | 0,8 |
|--------------------------------------------------------|-----|

Tais dados refletem-se no perfil sócio educacional de Queimados. A cidade tem um PIB relativamente baixo.²⁰ A agricultura hoje tem uma representação insignificante, permanecendo com características de produção para subsistência. A cidade possui ainda um distrito industrial²¹ onde atuam cerca de 30 empresas, entre nacionais e estrangeiras.

No ano de 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 87 de 92. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 90 de 92.

Em 2017, esse índice subiu para 5,0 nos Anos Iniciais e 4,1 nos Anos Finais. A cidade alcançou a melhor média da sua história, ficando em segundo lugar no ranking das 13 cidades da Baixada Fluminense. Em 2015, ela havia ocupado o penúltimo lugar.

Segundo levantamento publicado no *Plano Municipal de Educação de Queimados*, a educação deste município se iniciou com a iniciativa privada de caráter confessional.

Só na década de 1950 surgiram as primeiras escolas públicas, em sua maioria criadas pela prefeitura de Nova Iguaçu. Até o final da década de 1970, existiam 20 escolas públicas na região. Apenas na década de 1990 ocorre uma expansão considerável da rede pública de ensino, especialmente após a emancipação do município.

Com a emancipação, passou a funcionar a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD). Mais tarde, as secretarias de Cultura e Desporto foram desmembradas, o que acabou influenciando de forma decisiva as ações da rede municipal de ensino.

A gestão democrática do ensino com a eleição direta para diretores das escolas públicas municipais está prevista na Lei Orgânica Municipal, aprovada em 1993.

²⁰ <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330414&idtema=125&search=rio-de-janeiro%257Cqueimados%257Cproduto-interno-bruto-dos-municipios-2011>

²¹ Localizado às margens da Rodovia Presidente Dutra, KM 197, sentido São Paulo x Rio de Janeiro, o DISTRITO INDUSTRIAL DE QUEIMADOS foi fundado em 1976 e iniciou a comercialização de lotes em junho de 1978, iniciando a instalação das primeiras indústrias no município de Queimados.

Em 1999, apoiado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Queimados opta por criar seu Sistema Municipal de Ensino, aprovado pela Lei 411/99, de 29 de setembro de 1999. Dessa forma, foi constituído um Conselho Municipal de Educação, órgão normatizador do sistema.

Atualmente, a rede municipal de educação conta com 32 unidades escolares:²²

| | |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Creches (crianças de 2 e 3 anos) | Total: 3 creches |
| Escolas que oferecem Pré-escolar | Total: 23 escolas |
| Escolas que oferecem turmas de Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) | Total: 28 escolas |
| Escolas que oferecem turmas de Anos Finais (do 6º ao 9º ano) | Total: 8 escolas |
| Escolas que oferecem turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) | Total: 4 escolas |
| Alunos matriculados em toda rede municipal | Total: 14.151 alunos |

Fonte: Censo Escolar (SME/Queimados)

Um dado a ser destacado aqui, segundo o Instituto de Segurança Pública (ISP)²³, é que a Área Integrada de Segurança Pública (AISP) do 24º Batalhão de Polícia Militar composta pelas cidades de Queimados, Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí, foi considerada a região mais violenta do estado do rio de Janeiro no mês de março de 2017, atingindo o índice mensal de 6,9 mortes por cada 100 mil habitantes, com um total de 35 assassinatos.

E, nessa AISP considerada a mais violenta, Queimados seria o município com maior número de homicídios, sendo esse número inclusive maior que o do somatório dos outros quatro municípios: Japeri, Seropédica, Itaguaí e Paracambi.

No comparativo entre os 92 municípios do Estado, levando-se em conta esse índice, Queimados, em de março 2017, liderava o ranking da violência no Estado do Rio de Janeiro com 13,84 mortes para cada 100.000 habitantes num só mês.

²² Dados fornecidos pelo censo escolar.

²³ <http://www.isp.rj.gov.br/dadosoficiais.asp>

No último levantamento nacional realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), relativo aos anos de 2012 a 2014, e publicado pela revista Exame em agosto de 2016²⁴, a cidade, considerada a mais violenta no Brasil, alcançou o índice médio de 102,9 mortes por 100 mil habitantes em um ano, e Queimados, no ano de 2016, já tinha ultrapassado essa taxa, com 182 mortes, o que significa um índice de 125,9 mortes para cada 100 mil habitantes.

O aumento da criminalidade e da violência na cidade pode ser percebido de forma assustadora pela população nos últimos anos, sendo frequente o número de assaltos, tiroteios e disputa pelos pontos de tráfico de drogas.

Queimados é uma cidade onde a maioria da população se autodeclara como preta e parda. Este dado demonstra a possibilidade de um impacto significativo na melhoria das condições de vida da população negra queimadense com a implementação de políticas públicas educacionais inclusivas, e, conseqüentemente, a melhoria social e o crescimento do município.

A média salarial de sua população é, segundo dados do IBGE²⁵, de 2,4 salários mínimos e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,680 e números alarmantes do crescimento da violência. Caracterizado, portanto, o recorte geográfico e socioeconômico dessa pesquisa, lembro que alguns dos sujeitos que serão ouvidos por ela fizeram parte da equipe gestora da SME de Queimados no período anterior a LDBEN modificada pela Lei 10.639/03 de 1999 a 2002, outros que fazem parte da equipe atual de gestão.

No ano de 2017, foram criados os cargos de Subsecretária de Assuntos Pedagógicos e de Articuladora da Educação das Relações Étnico-Raciais. Atualmente, tais cargos, assim como o cargo de Secretário de Educação, são ocupados por sujeitos, assim classificados por mim, como negros.

As diretoras de unidades escolares que compõem o recorte amostral dessa pesquisa foram escolhidas, pois são as únicas em toda rede de ensino desse município que ocupam o cargo de gestão desde o período imediatamente anterior à aprovação da Lei 10.639/2003.

O que dizem os sujeitos dessa pesquisa será o resultado das análises dos dados colhidos no campo empírico, à luz do seu referencial teórico. Os instrumentos de coleta de dados constam dos anexos dessa dissertação.

²⁴ <https://exame.abril.com.br/brasil/as-150-cidades-mais-violentas-do-brasil/>

²⁵ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados/panorama>

4.2. Os sujeitos da pesquisa

Conforme já mencionado no capítulo que trata da metodologia aqui utilizada, apresento os sujeitos ouvidos por esse estudo. Da atual ETAP da SME de Queimados foram ouvidos três integrantes e uma técnica administrativa. Dos sujeitos atuantes nessa rede de ensino foram ouvidas duas gestoras de unidades escolares, duas orientadoras, uma Orientadora Pedagógica e outra Educacional e duas professoras do Ensino Fundamental.

Tabela 1: Questionário Equipe Técnico Administrativa Pedagógica (ETAP)

| Educadores | | Auto declaração | Local de Nascimento |
|-------------------------|----------------------------------------------|--------------------|---------------------|
| ETAP | | Cor | |
| Equipe ETAP/SME | Integrante ouvida através de questionário | Branca | Queimados |
| | Entrevistada 1 | Negra | Rio de Janeiro |
| | Entrevistada 2 | Negra | Rio de Janeiro |
| | Técnica administrativa | Negra | Rio de Janeiro |
| Gestora 1 | | Negra | Queimados |
| Gestora 2 | | Negra | Queimados |
| Orientadora Pedagógica | | Branca | Duque de Caxias |
| Orientadora Educacional | | Negra | Queimados |

Tentando responder ao objetivo geral dessa pesquisa, optou-se inicialmente, como já apresentado na introdução, e considerando os critérios para delimitar o recorte investigativo, ouvir sujeitos que tenham estado à frente da política educacional instituída pela SME de Queimados, no período imediatamente anterior à promulgação da Lei 10.639/2003, bem como aqueles que ocupem esse cargo no período atual.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (GOMES & JESUS, 2013, p. 22)

Considero que os resultados dos questionários aplicados aos integrantes do Departamento de Educação da SME de Queimados trazem importantes reflexões sobre o grau de institucionalização e enraizamento dessa legislação nesse município, visto que tal implementação pode ser entendida como um processo de discussões sobre as políticas de diversidade étnica além de apontar possíveis direções e encaminhamentos na busca de qualificar o conhecimento dos profissionais de toda rede de ensino sobre a temática.

É necessário, sobretudo, destacar que, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), compete às instituições educacionais a elaboração e execução de ações efetivas, como, por exemplo, a revisão de seus currículos, tendo como finalidade a implantação da temática tanto nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quanto nas Coordenações Pedagógicas e colegiados, posto que cabe a eles ajustarem seus conteúdos, contribuindo, assim, para o processo de democratização da escola, a ampliação do direito de todos à educação e o reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

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. (BRASIL, 2004, p.2)

Nesse sentido, ouvir um integrante da SME de Queimados, que exercia cargo no Departamento de Educação entre os anos de 1999 e 2002, seria o primeiro passo para traçar uma linha histórica da política educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais desse município. No entanto, após inúmeras tentativas de contato, não foi possível ouvir esse sujeito definido para participar da pesquisa. O silêncio encontrado aqui pode ser o indicativo de que a memória de um trabalho realizado no campo da EREER, durante o ciclo temporal supracitado, seria inexistente. Ter esse dado contribuiria

significativamente para traçar a trajetória da política dessa rede de ensino na perspectiva das questões raciais, visto que o integrante em questão ocupou cargo de chefia durante o período referido acima. Sendo assim, o ponto de partida para esse estudo, situado cronologicamente no período entre 1999 e 2002, foram os dados coletados com o questionário respondido pelas duas gestoras escolares.

As diretoras escolares ouvidas por esse estudo, através de um questionário de perguntas abertas e fechadas, assumiram essa função no ano de 1998. Uma delas ainda está no cargo, a outra esteve à frente da direção de uma escola até o ano de 2018. Portanto, ambas acompanharam o desenvolvimento da política educacional do município ao longo desses anos, fato importante para essa pesquisa, visto que a Lei 10.639 foi aprovada em 2003 e tanto o período que a antecede, quanto o período posterior a ela, envolvem um cenário de discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, ora pela sua importância, ora pelo descaso com que ela é tratada.

Para elas, no período anterior a 2003, a SME de Queimados não mantinha ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e a proposta curricular do município não contemplava as questões relacionadas à cor, raça ou etnia da comunidade e escolar. Também lhes foi perguntado se, no período acima citado, professores, gestores e equipe pedagógica tinham acesso às políticas de qualificação para trabalhar de maneira eficaz as questões relacionadas ao racismo no cotidiano escolar, obtendo-se para essa questão resposta negativa.

Ao analisar o período que antecede a aprovação da Lei 10.639/2003 e tudo o que ela representa como mudança de paradigmas na educação brasileira, é preciso destacar que, a partir dos anos 90, no século XX, a discussão da igualdade, até ali tão defendida pelos movimentos sociais, mantinha o conceito de raça em um lugar secundário ou até mesmo o ignorava. (GOMES, 2017). Nesse momento, o Movimento Negro recoloca raça em outro patamar, sem negar a articulação estratégica com outros setores sociais, mas dando ênfase às demandas específicas do povo negro. Há um momento de reflexão a respeito dos saberes construídos pela comunidade negra e como tais saberes atingiriam o campo da educação.

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de dez anos, a contar da sua publicação. O PNE prevê como meta 7.25 a garantia, nos currículos escolares, de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, além da própria implementação da Lei 10.639/2003 e de suas diretrizes curriculares. No entanto, a política educacional da SME de Queimados, mesmo com os dispositivos legais como

as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano para a implementação dessas diretrizes, a meta do PNE citada acima, além do seu próprio Regimento Escolar, não havia apresentado nenhuma ação sobre a temática em toda a sua rede de ensino, conforme conclusão das respostas obtidas através de questionário aplicado tanto às duas gestoras mencionadas anteriormente, quanto às Orientadoras Pedagógica e Educacional ouvidas por esse estudo.

Através da aplicação de um questionário, também foi possível ouvir uma integrante da ETAP da SME de Queimados. Ela, que exerce cargo nesta secretaria desde 2017 e se autodeclarou como branca, afirma que atualmente a secretaria possui uma equipe técnica permanente e em instância formal que tem por objetivo implantar, acompanhar e avaliar o andamento da Lei 10.639/2003 nessa rede de ensino. Tal equipe é composta por duas professoras especializadas na temática étnico-racial. Essa equipe teria, segundo dados coletados pelo questionário aplicado, a atribuição de dialogar, incentivar, promover e acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas escolas da rede municipal de Queimados, a fim de garantir a implantação e implementação da referida Lei.

O sujeito aqui ouvido também afirma que a SME de Queimados possui atualmente uma política de formação continuada e de qualificação para seus professores, gestores e equipe pedagógica e que a participação deles nesse processo é obrigatória. Declara também que a atual proposta curricular dessa rede de ensino contempla questões relacionadas à cor, raça ou etnia da comunidade escolar.

O quadro da política educacional proposta pela SME de Queimados no que se refere à temática étnico-racial também passa pelas ETAPs lotadas nas unidades escolares, ou seja, além do(a) diretor(a) escolar, a equipe também é composta pela orientação pedagógica e orientação educacional. Segundo o Regimento Escolar das Escolas Municipais de Queimados, é atribuição do(a) orientador(a) pedagógico(a) coordenar, supervisionar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem, com a responsabilidade de integrar, reunir esforços e liderar o trabalho da equipe docente. Já a orientação educacional desenvolve ações integradas à Orientação Pedagógica e Direção, coordenando e integrando a comunidade escolar, visando à promoção da qualidade do ensino e do sucesso escolar dos alunos. Nesse ponto, trago os dados colhidos através do questionário aplicado às orientadoras pedagógica e educacional ouvidas por esse estudo.

Para as orientadoras pedagógica e educacional ouvidas por esse estudo, a SME de Queimados tem, nos dias atuais, promovido ações de combate ao racismo e de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana através de formação continuada oferecida aos seus professores, além de atividades realizadas diretamente com os alunos, como oficinas, rodas de conversa e exposição de filmes que abordem a temática. Nesse sentido, é importante salientar que, assim como outras leis, a Lei 10.639/2003 também enfrentou, e ainda enfrenta, dificuldades na sua implementação em todo território brasileiro e nos diferentes entes federativos, municípios, estados, União e Distrito Federal. Tal como nos mostra o 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, deve ficar que claro que, quando se fala em processo de implementação, há uma referência direta às ações estruturantes previstas pelo próprio Plano, nas quais todos os atores envolvidos, ao desenvolvê-las, devam se articular. Por conseguinte, se faz necessário incluir a temática étnico-racial, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico da Escola, o que requer, entre outras coisas, o domínio conceitual do que é apresentado nas Diretrizes, na formação de professores e profissionais da educação e produção de material didático pelas secretarias de Educação. (BRASIL, 2009)

Tive a oportunidade de presenciar alguns encontros de formação com professores dessa rede de ensino, que tinham como objetivo abordar a temática étnico-racial. Observei pela fala dos professores o grande nó a ser desatado na busca de uma escola que, de fato, respeite e valorize a diversidade, aqui, no caso, a diversidade étnico-racial. Professores que fizeram sua formação inicial no período anterior à aprovação da Lei 10.639/2003, não tiveram acesso à qualificação acadêmica para trabalhar a temática no ambiente escolar. É frustrante também notar que mesmo aquele professor que passou recentemente pela academia, ou seja, no período em que a referida lei já deveria estar completamente implementada, tem em sua formação inicial deficiente abordagem e aprofundamento do combate ao racismo e da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Siss (2005) afirma que

Os resultados das pesquisas desenvolvidas contemporaneamente apontam, também, para a importância e necessidade de se formar professores para uma prática pedagógica eficiente no âmbito de sociedades culturalmente estratificadas. [...] No Brasil, país de dimensões continentais, com cerca de 180 milhões de habitantes, dos quais cerca de 54% é constituída por afro-brasileiros, essas interseções, porém, não se constituem em motivo de preocupação significativa por

parte dos formuladores das políticas educacionais. Eles vêm, ao contrário e sistematicamente, relegando essas interseções, quase que à invisibilidade. Como consequência, os programas das Faculdades de Formação de Professores, na sua maior parte, sistematicamente desconsideram a importância da dimensão das interseções entre multiculturalismo, processos educacionais e formação de professores. (SISS, 2005, p.2)

Dentre as situações presenciadas por mim no percurso dessa pesquisa, a que mais me chamou atenção foi a fala de dois professores, homens, com suas identidades raciais assim presumidas por mim como um branco e outro negro, e aconteceu durante um encontro promovido pela SME com o grupo de professores que atua na Educação de Jovens e Adultos para tratar da apresentação da *EJA Preta*, projeto proposto pela equipe da ERER da SME de Queimados, que tinha por objetivo abordar a temática étnico-racial através de músicas, filmes e rodas de conversa nas escolas. Ambos demonstraram certo grau de indignação diante da proposição da atividade. O professor branco mostrou-se totalmente contrário à fala da Articuladora da Educação das Relações Étnico-Raciais da SME quando ela tratou das dificuldades que uma pessoa negra tem para alcançar lugares de poder na sociedade, pois tais lugares, segundo o seu discurso, seriam majoritariamente ocupados por pessoas que detêm certos privilégios sociais, no caso, por pessoas brancas. O professor se mostrou enfaticamente contrário a essa colocação e alegou que tinha alguns amigos negros e que, se eles não conseguiram conquistar melhores posições sociais, foi apenas pelo fato de não se esforçarem para tal e que não haveria qualquer grau de relação entre um passado escravocrata do nosso país e o fato da pessoa branca possuir algum tipo de privilégio atribuído à cor de sua pele. De igual forma, o professor negro reagiu, também, com indignação à imagem utilizada pela Articuladora para ilustrar o projeto *EJA Preta*. Para esse professor, o homem branco estaria sendo injustamente relegado ao segundo plano tanto nas datas comemorativas nas escolas, quanto nas discussões sobre currículo escolar, e, no caso da imagem utilizada, seria mostrado como minoria e de forma insignificante.

Imagem 1: Imagem utilizada para ilustrar o projeto *EJA Preta*. O sujeito destacado na imagem foi o que deu origem ao comentário do professor.



Fonte: Idioma Brasil, 2015.

Analisar as assertivas acima permitiu-me recorrer à Iñiguez (2004), visto se tratar de um discurso configurado numa visão tríplice, enquanto interpretação de texto, prática social, ao constituir e configurar identidades e relações, e prática discursiva inserida em uma situação social concreta. Ambos os professores trazem em seus discursos conceitos que tem influenciado as relações sociais e, conseqüentemente, a estrutura da política educacional brasileira, nesse caso os conceitos que se estabelecem dizem respeito à branquidade e à negridade. Maria Aparecida Bento, em seu artigo *Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro*, trata dos desafios para ensinar sobre o racismo, pois, para ela, ao discutir sobre o racismo, as pessoas esperam que se aborde a opressão que está na sociedade e não sobre algo que as envolva diretamente.

Nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancos, em alguma instância são beneficiárias do racismo. Por outro lado, a condição de discriminado, sempre associada ao insucesso, incompetência e inferioridade, nem sempre é assumida prontamente. Desta forma, em diferentes momentos, o tema pode provocar reações intensas e contraditórias nos participantes, tais como dor, raiva, tristeza, sentimentos de impotência, culpa, agressividade, etc. (BENTO, 2017, p.148)

A discussão sobre tais conceitos, nos quais branquidade refere-se à identidade social e cultural do sujeito branco que usufrui de uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais, e negridade refere-se ao sujeito negro procurar "parecer" branco para ser aceito entre brancos (PIZA, 2005), encontra base na obra de Fanon (2008), *Pele negra, máscaras brancas*, que traz uma análise dessa relação entre o negro e o branco e mostra

como as identidades raciais podem criar limitações para que o indivíduo alcance a condição humana. Assim, a brancura entendida como sinal de pertença étnico-racial atribuído ao branco tem o poder de classificar os outros que não são brancos, considerando uma hierarquia racial, de forma que o *outro* signifique menos do que ele. Ou seja, ser branco vai além do fenótipo e consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais, ainda que seu caráter normativo possa ser apenas objeto de presunção. (MÜLLER & CARDOSO, 2017; FRANKENBERG, 2004).

E o que responder ao professor negro que questionou sobre a ausência do protagonismo do homem branco nas atuais ações promovidas pela SME de Queimados? O que esse posicionamento pode representar?

Finalmente, por que não escutamos discursos politicamente articulados em nossa sociedade sobre a identidade branca, a identidade masculina, a identidade burguesa, a identidade dos heterossexuais, etc.? Justamente porque brancos, homens, burgueses, adultos, heterossexuais são vitoriosos, estão no topo da pirâmide social, política e econômica, portanto eles não têm necessidade nenhuma para se mobilizar politicamente, para reivindicar e negociar o que já têm consolidado na sociedade. (MUNANGA, 2012, p.13)

Nesse caso, o fato de um professor negro se sentir incomodado ao participar das discussões a respeito do racismo estrutural que tanto tem influenciado o universo escolar, mostra o quão necessário é que tais questões façam parte de um processo contínuo, tanto de uma política educacional antirracista, quanto de uma constante avaliação das possíveis ações empreendidas por essa política. Para Silva (2012), o ato de se falar sobre qualquer assunto ou tema na escola não é uma via de mão única, pois implica respostas do *outro*, além de interpretações diferentes e confrontos de ideias que visem a uma mudança cultural e política tanto no campo curricular, quanto no epistemológico, a fim de, a partir do rompimento do silêncio diante das questões raciais na educação, desvelar rituais pedagógicos que favoreçam a discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse

sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p.105)

No percurso da coleta de dados, uma questão chamou atenção: Qual seria o percentual de alunos negros atendidos pela rede municipal de ensino de Queimados?

Para chegar a essa informação, foi ouvida, através de uma entrevista semiestruturada, a funcionária responsável pela coleta e tratamento de dados da SME de Queimados, o que inicialmente não era previsto por essa pesquisa. Descobriu-se que a rede municipal de educação investigada por essa pesquisa atende a 14.151 alunos, segundo dados do Censo Escolar. Não foi possível, porém, conhecer os números referentes à cor de tais sujeitos. No ato da matrícula nessa rede de ensino, uma ficha é preenchida e nela constam as principais informações sobre o aluno, como nome completo, data de nascimento, endereço domiciliar, dentre outros. Essa ficha possui um campo a ser completado referente à cor do aluno. A informação de caráter auto declaratório deveria ser obtido através da declaração racial do responsável pelo aluno no momento da matrícula. Essas informações alimentam o programa do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), demonstrando, assim, os dados do Censo Escolar. A função do INEP é dar subsídios para que sejam formuladas políticas educacionais nos diferentes níveis de governo, com o propósito de colaborar para o desenvolvimento econômico e social do país.

Em 2005, o Inep incorporou no Censo Escolar o sistema de classificação racial do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza categorias que expressam graduação de cor da pele, do branco ao preto. A orientação oficial no Censo é que os pais identificassem os filhos menores de 16 anos, e que os demais fossem identificados pelo método do auto atribuição. Esse processo de identificação da raça/cor tem contribuído para a realização de estudos e pesquisas nacionais e internacionais, entretanto esse recorte não foi incorporado nos informativos com resultados de avaliações e indicadores elaborados pelo MEC/Inep e destinados aos profissionais das escolas públicas e gestores de sistema. (BRASIL, 2008, p.21)

Segundo informações obtidas através dessa investigação, o que vem ocorrendo é que nas secretarias das escolas, no momento do preenchimento da ficha de matrícula, os funcionários que atuam nesse setor acabam não preenchendo o campo referente à autodeclaração racial do(a) aluno(a), pois temem o julgamento dos responsáveis ao classificar esse(a) aluno(a) a partir da cor da sua pele. Nesse sentido, Bento (2003) afirma

que “a coleta de cor no Brasil foi sempre um desencadeador de instabilidades para coletores e declarantes, já que entre nomear a cor e atribuir-se a cor ocorre inúmeros fatores determinados por condição social, regional e outras”, pois quem coleta ainda não se sente seguro/a para perguntar e quem é perguntado/a não se sente confortável para responder.

4.3. Sobre a política educacional de Queimados para a ERER

No percurso da pesquisa, foi possível ouvir, através de entrevistas semiestruturadas, duas integrantes da equipe da SME de Queimados, ambas pedagogas com formação acadêmica na universidade pública e autodeclaradas negras. Ao serem indagadas se acreditam que faz diferença a sua identidade racial nos cargos que ocupam, foram captadas as seguintes respostas:

- Toda diferença. (...) A pessoa chega e diz “Eu quero falar com a chefe” e quando as pessoas dizem que sou a chefe, as pessoas não estão preparadas para encontrar uma mulher negra nesse lugar. E eu levo isso hoje na boa porque eu sei quem sou, eu sei qual é a minha identidade, eu sei qual é o meu papel nesse lugar. (Entrevistada 1 da ETAP/SME, autodeclarada negra)

Podemos depreender, a partir dessa fala, que há uma expectativa quanto à pessoa que representa o poder. Essa pessoa teria uma cor que deve espelhar fenotipicamente a identidade racial vista como normativa. Para Hall (2014), “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência.” Ou seja, mesmo após 130 anos de um país livre da escravidão, ter uma pessoa negra num espaço de poder ainda causa espanto e dúvida.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p.109)

Para entendermos os significados envolvidos nesses sistemas de representação, precisamos ter alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós,

também como sujeitos, podemos ser situados em seu interior. Woodward (2014) afirma que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” A autora destaca ainda que a representação, quando compreendida como um processo cultural, designa identidades individuais e coletivas, bem como os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia. A partir daí, podem fornecer possíveis respostas à questão: Quem sou eu? Para Tomaz Tadeu da Silva, em seu artigo *A produção social da identidade e da diferença*, identidade é simplesmente aquilo que se é. Em um diálogo com Hall (2014), essa definição é aprofundada:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (HALL, 2014, p. 111-112)

Ao passo que a identidade se refere a tudo aquilo que eu sou, diferença é aquilo que o outro é. Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”, mesmo que esse “que lhe falte” seja um outro silenciado e inarticulado. Tanto a identidade, quanto a diferença, estão ligadas aos sistemas de poder através da representação, pois quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade. (SILVA, 2017; HALL, 2014). Assim, ainda respondendo sobre acreditar ou não se faz diferença a sua identidade racial no cargo que ocupa, a Entrevistada 1 da ETAP da SME afirmou:

- E eu acho que faz toda a diferença porque o meu olhar é um olhar apurado para essas questões [...]. Uma pessoa que não compreende essa temática, que não respeite essa temática, que não dá valor a essa temática, não vai pensar em relação a essa temática e isso está sempre na minha pauta. (Entrevistada 1 da ETAP da SME, autodeclara negra)

Inferiu-se, com base nessa resposta, que o sentimento de pertença foi provavelmente um dos quesitos responsáveis para impulsioná-la a pensar uma política educacional efetivamente atenta às questões relativas à diversidade racial. Para Siss (2005), tal fato se justificaria pelo seguinte motivo:

A educação, em uma perspectiva diversificada, que atenda os interesses de sujeitos sociais concretos, não se constitui como principal objeto fortemente demandado por todos os grupos sociais, mas apenas por

aqueles grupos que estão alijados das instâncias de decisão “por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais,” o que explica o bem o fato de os afro-brasileiros e os afro-americanos estarem situados entre os principais formuladores de políticas culturalmente diversificadas, também na área da educação. (SISS, 2005, p.5)

É por isso que a representação ocupa um lugar central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade, pois são os sistemas de representação que dão suporte e sustentação aos conceitos de identidade e diferença (SILVA, 2017). Em geral, dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural vai além de descrever um fato social, pois deve-se considerar que é uma questão que envolve fundamentalmente as relações de poder.

Prosseguindo nas análises, fiz à outra Entrevistada da ETAP da SME de Queimados a mesma pergunta realizada anteriormente. Intencionava saber se ela acreditava que fazia diferença a sua identidade racial no cargo que ela ocupa. A resposta foi a que se segue:

- Faz, faz diferença. [...] . Até lembrando um momento que nós tivemos aqui em Queimados, eu não lembro o ano, a gente teve uma pessoa que foi responsável por trabalhar as questões raciais e essa pessoa não era negra, então dá para perceber que, no meio dos professores que a gente vai estar atuando no dia a dia, isso vai fazer diferença. Uma coisa é você ser negra e falar da questão negra, porque eu acho que a palavra, o exemplo, as pessoas aceitam melhor. Pelo menos, as experiências que eu tive, nas escolas que eu visitei no ano passado (2017), isso fez toda diferença. Vários professores falaram assim: “Você quando fala, você fala com propriedade!” Porque eu vivo o que eu estou falando, eu falo daquilo que eu vivo! E tudo parte do meu exemplo, isso faz toda diferença. [...] porque quando falaram que ia vir uma pessoa na escola, e naquela época eu estava na escola, que viria uma pessoa pra fazer um trabalho com a gente sobre a questão racial, no meu imaginário ia vir uma pessoa negra. E quando a pessoa chega na escola, e que ela não era uma pessoa negra, aí... (risos) fez toda diferença, sim. Faz toda diferença. (Entrevistada 2 da ETAP/SME de Queimados, autodeclarada negra)

Nenhum dos outros sujeitos ouvidos por esse estudo mencionou que em algum tempo houve, por parte da SME de Queimados, alguma ação realizada para, de maneira específica, abordar a temática étnico-racial com os professores dessa rede de ensino. Apenas esse sujeito relatou a ida de uma pessoa às escolas para tratar do assunto. Além dessa ação ter ocorrido apenas uma única vez, o fato da pessoa em questão ser branca também marcou o discurso aqui captado. Em sua fala, a Entrevistada da ETAP/SME, autodeclarada como negra, explicitou a necessidade de se ver racialmente representada

pelo sujeito que se apresenta como protagonista nas discussões sobre as questões relacionadas à temática racial para o ambiente escolar. É possível concluir que, segundo ela, a brancura percebida fenotipicamente na então interlocutora da SME para a abordagem da temática étnico-racial não poderia representar efetivamente a voz pela igualdade racial, pois historicamente o lugar ocupado pelo branco, lugar de privilégios da cor da sua pele, representava o silenciamento do negro e a hierarquização que dá base ao racismo.

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. (WOODWARD, 2014, p. 19)

Ao serem perguntadas se a SME de Queimados possui uma política institucional de formação continuada e de qualificação para todos os profissionais atuantes nessa rede de ensino, que abarque a Educação das Relações Étnico-Raciais e como ela se dá, coletei as seguintes respostas:

- Sim, nós temos um trabalho que eu já considero um trabalho fundamentado, um trabalho sério. [...]. Várias escolas têm projetos e atividades voltados pra essa temática. E, desde que a gente iniciou esse trabalho, essa política de formação continuada, isso também foi uma opção. A gente poderia fomentar a lei 10.639 e a Lei 11.645 a partir de vários vieses, nós escolhemos começar pelo viés da formação. Porque se o professor não tiver envolvido, sensibilizado, com o olhar apurado pra essa temática, isso não vai chegar dentro de sala de aula. (Entrevistada 1 da ETAP/SME, autodeclarada negra)

- Como o trabalho inicial dessa gestão era trabalhar com formação, num primeiro momento a gente fez uma sensibilização dos professores, que era, tipo assim, uma conversa com os professores, cada um na sua escola, para que eles percebessem a importância da gente trabalhar a Lei 10.639/2003, as relações étnico-raciais dentro de sala de aula, no cotidiano da sala de aula, para que eles percebessem essa importância. (Entrevistada 2 da ETAP/SME, autodeclarada negra)

Para o 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, um dos seis eixos estratégicos na contribuição da implementação 10.639/2003 é a instituição de uma política de formação de gestores e profissionais de educação. O Plano propõe, também, que essas formações ocorram de forma sistêmica e regular. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana preconiza que, para obter sucesso na implantação e implementação da temática étnico-racial na escola, não pode haver improvisado por parte dela, o que torna ainda mais relevante a instituição de ações políticas que prevejam a formação continuada de professores.

E, dentro dessa perspectiva, a formação continuada de professores passa a exercer um papel ainda mais relevante, visto que a preparação de professores, com o intuito de promover a reflexão e o trabalho com a diversidade cultural num contexto escolar, permite a abertura de espaços de transformação e torna a escola um local em que as diferentes identidades sejam respeitadas e valorizadas e conseqüentemente consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (CANEN, 2011)

Sendo assim, é possível afirmar que é um grande desafio educar para uma sociedade diversificada como a nossa, em especial ao considerarmos as categorias de raça ou etnia, quando, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores, se apresentem insatisfatórias ao abordarem a temática.

Ao operarem a homogeneização racial e cultural da sociedade brasileira essa formação promove a invisibilidade dos diversos segmentos que a compõem. O professor, assim formado, não estará instrumentalizado para a prática docente no seio de uma sociedade plural. Sabe-se que, a clientela da escola pública não é cultural e nem racialmente homogênea e que o alunado de origem Afro-Brasileira é parcela expressiva dessa escola. Em presença de uma clientela assim caracterizada, esse professor certamente terá grande dificuldade de identificar e desmistificar as visões estereotipadas e preconceituosas, bem como as ideologias racistas veiculadas pelos currículos escolares oficiais e pelos demais materiais pedagógicos colocados à sua disposição [...] (SISS, 2015, p. 12)

Segundo informações fornecidas pela ETAP/SME de Queimados, foram desenvolvidas as seguintes atividades para a ERER, no biênio 2017/2018, por essa rede:

Tabela 2: Ações realizadas pela Equipe da ERER/SME Queimados, em 2017/2018

| Ação | Público Alvo |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Encontro de Formação com o tema: Racismo na escola e a Lei 10.639/03. | Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Queimados. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontros de Formação com o tema: Racismo na escola e a Lei 10.639/03. | Professores/as, gestores/as, Orientadores/as Educacionais e Pedagógicas. |
| Construção da Proposta Curricular Municipal incluindo conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. | Articuladores/as do Ensino Fundamental (Educação Infantil, Ciclo, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos) e professores/as atuantes nos diversos |
| Palestra “Desmitificando o 13 de maio”. | Professores/as e Orientadores/as pedagógicos/as e Educacionais. |
| Exibição do vídeo “Vista a minha pele”, de Joel Zito Araújo, seguida de uma roda de conversa. | Alunos e alunas do 8º e 9º anos. |
| Roda de conversa “Infância e Racismo” com o Prof. Dr. Renato Nogueira. | Professores/as dos anos iniciais. |
| Oficina “Brincadeiras e Relações Étnico-Raciais”. | Alunos de 4º e 5º anos. |
| Oficina de Contação de histórias com livros paradidáticos. | Alunos/as da Educação Infantil. |
| I Seminário de Educação e Relações Étnico-Raciais - “Lei 10.639/2003 – Desafios da Construção Pedagógica entre Diálogos e Diferenças”. | Professores/as, gestores/as, Orientadores/as Pedagógicos/as e Educacionais. |
| II Seminário de Relações Étnico-Raciais - “Aprendizagens, tensões e Resistências”. Esse evento contou com a parceria do SESC. | Professores/as, gestores/as, Orientadores/as Pedagógicos/as e Educacionais. |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Projeto <i>EJA Preta</i> | Professores/as, Orientadores/as pedagógicos/as e Educacionais e alunos/as da EJA. |
| Participação na organização da Semana da Consciência Negra, com eventos programados para diversos espaços públicos da cidade. | População da cidade. |
| Promoção de uma Mostra Pedagógica em comemoração ao dia da Consciência Negra, com a apresentação de trabalhos e projetos, com o tema “Encontros e Reencontros: Somos todos iguais na diferença”. | Todas as escolas da rede municipal. |
| Curso de Extensão de 60 horas coordenado pela UFRJ. Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Identidade Social: Discutindo Raça e Gênero. | Gestores/as, Orientadores/as Pedagógicos/as e Educacionais, supervisores/as e professores/as atuantes em turmas de 6º ao 9º anos. |

Fonte: SME Queimados

Apesar da equipe da ERER da SME de Queimados ter elaborado e executado um vasto plano de ações pedagógicas, visando à implementação de uma política educacional antirracista, não se encontrou dados referentes ao número de profissionais ou alunos alcançados por tais ações. É recomendado que se crie um banco de dados que tragam informações detalhadas dessas ações, a fim de auxiliar o acompanhamento e a avaliação das mesmas, o que pode servir para aprimorar a sua implementação e a lidar com possíveis entraves no percurso.

4.4. O “chão da escola”

Até aqui, os dados coletados através dos instrumentos utilizados por esse estudo nos mostram que só a partir de 2017 a SME de Queimados passou a estabelecer uma política institucional de promoção ao combate ao racismo e à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, a partir da composição de uma equipe especializada na temática e responsável pela implementação efetiva da Lei 10.639/2003 em sua rede de ensino, bem como do acompanhamento de tal implementação em suas unidades escolares.

Para que possamos conhecer como essa política tem chegado à escola, e se ela tem de fato chegado à escola, destaco, agora, a fala das duas professoras, ouvidas por mim, atuantes nessa rede de ensino. Quando perguntadas se consideravam que a SME de Queimados vinha estabelecendo ações para a implantação de uma política para a Educação das Relações Étnico-Raciais, coletei as seguintes respostas:

- Sim, primeiramente, o que eu achei muito legal foi a articuladora vir nas escolas e passar aquilo *pra* gente, porque o professor não tem tempo, o que a gente vê, vê pela televisão, ouve no rádio e muitas vezes a gente não tem tempo de ver televisão ou ouvir rádio. Eu acho que dar um momento *pra* reunir as pessoas e conversar, os adultos. Porque uma coisa é você, como professor, procurar passar isso pro seu aluno, outra coisa é você estar reunido com os seus colegas e trocar ideias e experiências que você tem. Também a gente teve outros encontros para justamente conversar sobre essa lei (*Lei 10.638/2003*) []. Acho que a SME fez, sim, pelos projetos que vem, né, esse ano o da Memória, o da Identidade que foi o do ano passado, então eu acho que sim, a SME está contribuindo e muito, coisa que eu não via, talvez no particular (*a professora atuava anteriormente na rede particular de ensino*). (Professora 1 - autodeclarada branca)

- Considero. Eu estou na rede desde 2012. Quando eu entrei eu via essas questões de forma pontual, até a nível mesmo profissional de amadurecimento, eu vim a amadurecer essas questões com os cursos, com formações, extensões. Sabia pouco. Quando eu entrei na rede, eu via professores, mas muito pontuais que abordavam. A partir do ano anterior, o ano de 2017, que veio um projeto para essa questão, aí percebi da SME demandas voltadas para essa área, ações. Tivemos palestras, a possibilidade da articulação de leitura. quando ela sugere que os articuladores também abordem essa questão, vai disseminando na escola. Então, acredito sim, até hoje eu vejo a implantação, os cursos que estão chegando, as formações, eu estou fazendo uma. tem trabalho voltado *pro* assunto. (Professora 2 - autodeclarada negra)

Depreendeu-se, a partir das repostas das professoras, que a Equipe da SME de Queimados, responsável pela implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, executou um plano de ações com o intuito de abordar a questão racial no âmbito de sua

rede de ensino, e que tal equipe considerou fundamental partir da sensibilização de seus professores para o tema, seguido de encontros de formação e proposição de atividades pedagógicas, como por exemplo, projetos. Vale dar relevo aqui ao fato de que essa rede de ensino elabora e propõe um tema gerador para cada ano letivo, que tem por objetivo nortear as ações a serem realizadas em cada Unidade Escolar. No ano de 2017, o tema escolhido foi *Encontros e Reencontros: Somos Todos Iguais na Diferença* e, em 2018, o tema foi *Quem ama a sua história conserva a sua memória*. É a esses projetos que a Professora 1 se refere em sua resposta.

Para a Professora 2, autodeclarada como negra, a sua participação em cursos de formação e extensão lhe trouxe um grau de amadurecimento profissional e um conhecimento da temática que ela não tinha. O discurso da Professora 2 traz a reflexão a respeito da busca por conhecimento sobre a temática estar relacionada ao fato dela ser negra e/ou, a partir do conhecimento adquirido em cursos e formações, ela ter consciência de sua própria identidade.

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar. (GOMES & SILVA, 2002, p.25)

Seguindo com as perguntas, as professoras foram indagadas se a escola que elas atuam tinham algum plano definido para trabalhar a Educação das Relações étnico-Raciais no “chão da escola.” Para esse questionamento, foram obtidas as seguintes respostas:

- Sim, a gente tem. Quando a gente tem nosso grupo de estudos, nós nos reunimos e é sempre levantada essa questão. As professoras de implementação (de leitura), juntamente com a gente. Quando elas estão trabalhando, elas passam *pra* gente “Oh, vou trabalhar tal tema, isso tem a ver com o seu conteúdo”, e a gente, no nosso conteúdo, tenta fechar com elas. A gente aqui tem feito isso, sim. (Professora 1 – autodeclarada branca)

- No ano passado (2017), tivemos o projeto de implementação (de leitura) voltado *pra* esse tema. Então a nossa articuladora trouxe autores e contação de histórias voltados para o tema. Mas eu vejo assim, mais do professor mesmo, de forma individual que está fazendo. Eu mesma

tenho um projeto agora voltado para os desenhos animados, a identidade da criança a partir dos desenhos animados. Aí eu estou trabalhando com os desenhos animados que tenham os personagens negros. Então, assim, eu vejo assim muito do professor de forma individual. O plano existe, mas nem todo mundo está a fim de trabalhar na sua sala de aula. Não é todo mundo mesmo que trabalha. Tem professoras que trabalham com a questão de gênero, e, assim, todos os dias.... Eu vou dizer pra você “A escola toda trabalha?” Trabalha quando é um evento voltado para a escola toda, quando não é.... você vai ver minha turma que trabalha o assunto, vai ver outra turma que trabalha o assunto, e não só em datas específicas, está sempre trabalhando. (Professora 2 – autodeclarada negra)

Alguns pontos merecem destaque nos discursos das duas professoras. O primeiro diz respeito ao trabalho realizado pela implementação de leitura citado por elas em suas respostas. Segundo uma das entrevistadas da ETAP/SME, a rede de ensino de Queimados mantém um setor de implementação de leitura, por causa deste as escolas podem contar em seus quadros com a presença de um professor que tem por função estimular a leitura e a escrita dos alunos através da utilização de livros paradidáticos. Sobre a relação desse trabalho com a temática étnico-racial, foi possível obter a seguinte informação durante a sua entrevista:

-Nós temos um trabalho com as salas de leitura que, no início de 2017, nós catalogamos os livros relacionados com essa temática para serem trabalhados por essas crianças, para trabalhar a identidade das crianças negras em relação a essa temática. (Entrevistada 2 da ETAP/SME, autodeclarada negra)

A partir desse catálogo, os professores que atuam nas salas de leitura das unidades escolares dessa rede de ensino, puderam auxiliar os professores regentes em atividades pedagógicas no âmbito da temática étnico-racial.

Em outro ponto, foi possível perceber o antagonismo na fala das professoras. Enquanto a Professora 1 afirma que a escola apresenta um plano de trabalho definido para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola, a Professora 2 lembra que “O plano existe, mas nem todo mundo está a fim de trabalhar na sua sala de aula”. Inferiu-se de seu discurso que mesmo a SME mantendo uma equipe de implementação da EREER em sua política educacional, e a escola tendo um plano definido para trabalhar a temática em sua unidade, a implementação efetiva e sistematizada da Lei 10.639/2003 esbarrará na vontade pessoal do/a próprio/a professor/as à frente da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar, analisar e caracterizar a existência das relações historicamente construídas pela política educacional do município de Queimados e a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir do ciclo de 1999 a 2002, período que antecede a aprovação da Lei 10.639/2003 até os dias atuais, verificando como a SME desta cidade implantou o 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, conforme orientam os instrumentos legais, como o próprio artigo 26-A, que modificou a LDBEN, o Parecer do CNE 03/2004 e a Resolução 01/2004 e se essa implementação, caso tenha ocorrido, se deu de forma efetiva ou não.

A partir de uma análise historiográfica, esta pesquisa buscou apresentar, sob a perspectiva racial, o caminho percorrido pela educação no Brasil, que merece destaque como a grande bandeira levantada pelo Movimento Negro, no final do século XX. Essa luta ganha ainda mais notoriedade a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, na África do Sul. Com base nos compromissos firmados pelo governo brasileiro em Durban, foi aprovado um Programa de Ação pautado numa política educacional, tendo em vista o combate ao racismo e à discriminação racial nos sistemas de ensino. Essa ampliação do debate racial no campo da educação, que dá origem, por exemplo, à criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR) e da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), culmina com a aprovação da Lei 10.639 em janeiro de 2003.

Dando prosseguimento à investigação, buscou-se mostrar as características da Lei 10.639/2003, que, ao modificar a LDBEN, conta com dispositivos diretivos como o 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,

que prevê as atribuições específicas para cada segmento da educação, no que se refere às ações pedagógicas antirracistas e de valorização da história e cultura afro brasileira e africana. Como essa investigação se deu na esfera municipal de ensino, intentou-se conhecer outras experiências de implementação da referida lei realizadas em diversos espaços geográficos brasileiros. O contato com o relato de tais experiências nos levou a concluir que, dentre os principais entraves para a implementação de uma política educacional que efetivamente abarque questões relativas à ERER, pode-se apontar, dentre outros:

- 1) Formação inicial deficiente para a ERER;
- 2) A ausência de uma equipe qualificada para trabalhar a temática nas secretarias de educação;
- 3) A presença de um currículo escolar eurocêntrico;
- 4) Falta de investimento na aquisição de material didático adequado ao trato da temática.

Sobre o universo dessa pesquisa, foi possível inferir que a cidade de Queimados, situada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e considerada cidade dormitório, possui 65% da sua população constituída de pretos e pardos, de acordo com dados do IBGE. Sua rede municipal de ensino conta com 32 escolas, que atendiam, em 2017, 14.151 alunos.

Essa investigação buscou compreender a lógica das relações subalternizadas da população de origem afro-brasileira e como o racismo institucional age na estruturação dessas relações, em que a branquidão da pele é apresentada como marca de privilégios e associada ao prestígio social. Tais conceitos estão diretamente vinculados às relações estabelecidas na sociedade e que, conseqüentemente, projetam-se nas práticas pedagógicas e em todo cotidiano escolar.

Destaco que, logo no início da investigação, durante uma conversa informal com uma técnica administrativa lotada na SME, fui informada que esta rede de ensino não possui dados que possam revelar em termos quantitativos a autodeclaração racial do seu alunado. Tal fato ocorreu ainda em 2017, quando iniciava o levantamento documental dessa pesquisa. Mas como pensar em políticas públicas educacionais que se proponham a combater o racismo sem que se tenham dados coletados e estudados com esse fim? Após o apontamento dessa questão, feito a partir dessa investigação, realizar um censo étnico-racial dos alunos atendidos pela rede municipal de ensino de Queimados passou a ser uma ação prevista pela SME de Queimados, segundo informado pela Articuladora da ERER

da SME, o que acredito ser um ponto positivo na institucionalização de uma política educacional antirracista.

Sendo um dos objetivos específicos desse estudo verificar se a SME de Queimados implantou o 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, faz-se necessário salientar, nesse ponto, que o Plano traz em seu texto as ações esperadas para o sistema de ensino na implementação do que é previsto pela Lei 10.639/2003. Destaco aquelas que se referem à esfera da educação municipal:

- a). Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
 - b). Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/2003 e Lei 11645/2008;
 - c). Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
 - d). Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações étnico-Raciais;
 - e). Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei 11.645/2008;
 - f). Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
 - g). Desenvolver cultura de auto avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Étnico-racial e de gênero produzidos pelo INEP;
 - h). Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações Étnico-Racial, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
 - i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.
- (BRASIL, 2004, pp.37-38)

O item *e* dessa lista de ações trata da importância da construção de um Plano Municipal de Educação que contemple as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir do levantamento documental produzido pela SME de Queimados, foi possível obter as seguintes informações: No ano de 2009, o município aprovou o seu Plano Municipal de Educação, através da Lei nº 972/09, em 24 de dezembro de 2009, com vigência de 10 anos. O texto apresenta no item 2.3, Objetivos e Metas, parágrafo 5, a orientação a seguir:

5. Assegurar que a escola inclua em seu projeto político-pedagógico a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, garantindo assim o cumprimento da Lei 10.639/03 e 11.645/08. (Plano Municipal de Educação de Queimados – Lei nº 972/09)

Em 2015, o município aprovou um novo Plano Municipal de Educação através da Lei nº 1251/15, em 15 de julho de 2015, com vigência de 10 anos. O texto não explicita a obrigatoriedade da aplicação da LDBEN modificada pela Lei 10.639/2003, porém faz referência ao combate à discriminação e o respeito à diversidade nos incisos III, X e XI do artigo 2º, que trata das diretrizes do plano:

Art. 2º - São diretrizes do PME:

- I- Erradicação do analfabetismo;
- II- Universalização do atendimento escolar;
- III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**
- IV- Melhoria da qualidade da educação;
- V- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII- Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII- Estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto Interno Bruto Nominal do Município – PIBN, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX- Valorização dos profissionais de educação;
- X- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;**
- XI- Erradicação de todas as formas de discriminação.**

(Plano Municipal de Educação de Queimados 2015/2025, grifos meus)

No mesmo ano em que o município aprova o seu PME, é publicado como ato do Conselho Municipal de Educação o parecer CME nº 01/2015, que trata do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Queimados. A seção I dessa publicação faz

referência ao Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que traça o perfil da unidade escolar, conferindo-lhe identidade própria, contemplando as intenções coletivas e norteando o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Sobre o trato da temática étnico-racial no PPP, o regimento traz as seguintes determinações:

Art. 17 Na elaboração do Projeto Político-Pedagógico é imperativo contemplar aspectos ligados ao respeito à diversidade, promovendo uma educação inclusiva e igualitária em todos os sentidos. Estes conceitos devem perpassar, de forma permanente, todas as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar em cumprimento à Legislação vigente que determina:

§ 1º A obrigatoriedade em trabalhar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira em âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira pela implementação da Lei 10.639/2003. (Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Queimados, parecer CME nº 01/2015)

Portanto, é possível concluir que a SME de Queimados traz em seus dispositivos legais, aqueles que norteiam as ações de sua política educacional, determinações que objetivam a implementação da Lei 10.639/2003 em sua rede de ensino. No entanto, não foi possível conhecer o motivo pelo qual a referida lei aparece de forma explícita no Plano Municipal de Educação de 2009, e porque isso não ocorre no Plano Municipal de 2015, ficando estabelecida apenas no texto que traz o Regimento Escolar das Escolas Municipais de Queimados. Entretanto, mais uma vez, tal ato aponta para a o estabelecimento da branquidade nos espaços de poder e o racismo institucional, que passam a determinar as políticas públicas também nos espaços da educação.

Lembro que, nessa pesquisa, foram utilizados diferentes elementos e dimensões da Análise Crítica do Discurso, que consideram a linguagem como uma forma de prática social, na qual os sujeitos constroem as relações sociais através de seus discursos e que nos levam à compreensão da dinâmica social em que estão inseridos. Nesse sentido, o discurso coletado nas entrevistas com integrantes da ETAP/SME de Queimados nos trouxeram questões como a importância da representatividade e da ocupação de lugares de poder por pessoas negras. Tais princípios mostraram-se como pontos favoráveis à política educacional pretendida por essa secretaria no âmbito da ERER, visto que a participação de indivíduos negros nesse espaço tem feito a diferença até mesmo na maneira como a temática é recebida nas escolas, como pôde ser observado no discurso de uma das entrevistadas da ETAP/SME de Queimados:

- Uma coisa é você ser negra e falar da questão negra, porque eu acho que a palavra, o exemplo, as pessoas aceitam melhor. Pelo menos, as experiências que eu tive, nas escolas que eu visitei no ano passado (2017), isso fez toda diferença. Vários professores falaram assim “Você quando fala, você fala com propriedade!” Porque eu vivo o que eu estou falando, eu falo daquilo que eu vivo! E tudo parte do meu exemplo, isso faz toda diferença. (Entrevistada 3 da ETAP/SME de Queimados, autodeclarada negra)

Quando perguntados se a SME de Queimados tem estabelecido ações para implementar uma política para a Educação das Relações Étnico-Raciais, os demais sujeitos ouvidos por essa pesquisa, através de um questionário de perguntas abertas e fechadas, disseram que sim. Em relação ao período compreendido entre 1999 e 2002, considerou-se as respostas das gestoras escolares, pois ocupam o cargo há 20 anos, tendo acompanhado, em suas unidades escolares, todo o período investigado por essa pesquisa. Foi possível extrair de suas repostas que, em tal período, a SME de Queimados não considerava a temática racial na política educacional que até então propunha. De igual forma, segundo as gestoras, a SME de Queimados tem mantido, desde 2017, ações para a EREER em sua rede, entre elas a observância de uma proposta curricular que contemple questões relacionadas à cor, raça ou etnia e a promoção de políticas de qualificação de toda equipe pedagógica para trabalhar questões ligadas ao racismo no cotidiano escolar.

Até aqui, os sujeitos ouvidos integram a ETAP da própria SME de Queimados e as ETAPs de algumas escolas, como é o caso das gestoras e das orientadoras pedagógica e educacional que fizeram parte desta amostra. A partir desse ponto, o campo investigado foi o próprio “chão” da escola, onde esperava-se que as ações previstas pela equipe da EREER ecoassem nas práticas pedagógicas dos professores. Os dados coletados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras regentes desta rede de ensino, apesar de apontarem para a afirmação de que a SME de Queimados tem buscado executar um plano de ações que contemple as questões raciais em sua política educacional, indica, também, um ponto que considero nevrálgico nesse processo. No fim, por mais que existam leis e propostas de trabalho institucionalizadas para esse propósito, o *decidir* trabalhar passa pela vontade do professor, assim como foi possível concluir no discurso coletado da Professora 2:

- Então, assim, eu vejo muito do professor de forma individual. O plano existe, mas nem todo mundo está a fim de trabalhar na sua sala de aula.

Não é todo mundo mesmo que trabalha. (Professora 2, autodeclarada negra)

Posto isto, retorno à citação de Munanga (2005), que inicia esse estudo. “Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” O envolvimento do professor numa prática educacional antirracista passa pela sua própria consciência e entendimento enquanto ser racial. Independente da construção de sua identidade racial, é preciso que o professor se veja como parte integrante da engrenagem perversa do racismo que permeia as relações da nossa sociedade, muito mais numa sociedade diversa como a nossa, e que ainda insiste em crer que vivemos em perfeita harmonia, na eterna ilusão de uma pseudodemocracia racial.

Durante o período dessa investigação, vi-me submersa em vários questionamentos que, antes de mais nada, passaram pela necessidade urgente de admitir que, como mulher branca, sou portadora de privilégios, e que estes foram concedidos a mim pela branquidão de minha pele. Reconhecer que o racismo existe, e que a nossa formação social é racista, é o primeiro passo para combatê-lo, mais ainda no ambiente escolar, espaço social onde acontecem as primeiras e, porque não dizer, mais importantes relações do indivíduo com o universo de possibilidades que o outro pode ser.

No percurso da pesquisa, pude acompanhar de perto as ações da SME de Queimados para a EREER. Esse fato se deu por eu também fazer parte dessa equipe e por ser uma pesquisadora da temática e que, nesses últimos dois anos, tem investigando a experiência desse município em busca de uma educação antirracista.

As análises dos dados coletados, através dos questionários e entrevistas realizados, apontam na direção de que, só a partir de 2017 a SME de Queimados passou a ter uma equipe para EREER em sua ETAP, mesmo a Lei 10.639/2003 tendo completado 15 anos. Apenas a contar desse período, a rede passou a fazer da abordagem étnico-racial um tema recorrente em suas ações de orientação pedagógica aos professores e professoras, e que a atual gestão da SME de Queimados tem estabelecido políticas de enfrentamento do racismo, tanto institucional, quanto nas relações pessoais, pois um fundamenta o outro.

A minha conclusão é de que tal mudança só foi possível quando esse espaço de poder foi ocupado por pessoas negras conscientes de que, só a partir da reversão do quadro de desigualdades raciais na política educacional e nas ações previstas por essa

política, poderemos vislumbrar uma educação que seja de fato igualitária e que se consolide como instrumento de mobilidade social. Até aqui, acredita-se que, quando a branquidade “dá as cartas”, os questionamentos raciais normalmente são relegados ao segundo plano. Por muitos anos, essa rede, que atende alunos visivelmente de maioria negra, sequer se deu conta da necessidade e da importância de considerar tal construção social no percurso do planejamento de suas ações institucionais. No entanto, é fundamental que o caminho iniciado pela equipe de gestão pedagógica, que hoje ocupa esse espaço de poder, não se torne apenas uma luta pessoal pela igualdade racial, mas que se transforme em um caminho concreto e claro na institucionalização de uma política educacional para uma efetiva Educação para as Relações Étnico-Raciais.

REFERENCIAIS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª Edição – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.), *Metodologia da Pesquisa Educacional* (p.41-63). São Paulo: Cortez, 2010.

ANDREWS, G.R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1998)*. São Paulo: EDUSC, 1998.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001. Acesso em 21/01/2019.

BENTO, M.A. & CARONE, I. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo*. São Paulo: Vozes, 2014.

BENTO, M.A.S. *A inclusão do quesito cor nas coletas de perfil de funcionários de empresas e usuários de serviços públicos e privados*. In: Palestra realizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP-MEC, 2003.

BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. NOGUEIRA, M.A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 de agosto de 2017.

BRASIL (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL (2003). Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 23 de agosto de 2017.

BRASIL (2009). *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

CAVALLEIRO, E.S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FERNANDES, A.P.C. *Relatos Docentes sobre Estratégias Pedagógicas de Promoção da Igualdade Racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas*. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) –, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ, 2014.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

FERREIRA, Lígia F. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. USP: Via Atlântica nº 9 jun/2006; 163 - 183.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma Branquitude não marcada. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

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

GOMES, N.L.; SILVA, P.B.G. O desafio da diversidade. In:_____. (Orgs.). *Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, N.L.; JESUS, R.E. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. Curitiba: Ed. UFPR, n. 47, p. 19-33, jan/mar 2003.

GOMES, N.L. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Rio Grande do Sul: RBPAAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan/abr 2011.

_____. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L.A.O. & SILVA, P.B. e S. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, A.S.A. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK, L. (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

HASENBALG, C.A. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Ed. EPU, 1986.

MUNANGA, K. *Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades*. Revista De Antropologia, 33, USP. São Paulo, 1990.

_____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, A.A.P. (Org.) *Cadernos Penesb 5*. Niterói: EdUFF, 2004.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MINAYO, M.C.S (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes:2002.

MÜLLER, T.M.P., CARDOSO, L. *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, A.A.P. *O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1, São Paulo, 2005., Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn Acesso em: 11 Jan. 2018.

_____. Porta de vidro: uma entrada para a branquitude. In: CARONE, I & BENTO, M.A. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.

RAMOS, A.G. *A introdução Crítica a Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

ROJO, L.M. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IGNEZ, L. (Org.) *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 206-257.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SCHUCMAN, L.V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SISS, A. *Afro-brasileiros e Ação Afirmativa: relações instituintes de práticas político-pedagógicas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2001.

_____. *Multiculturalismo, Educação Brasileira e Formação de Professores: verdade ou ilusão?* 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2005.

SILVA, A. C. da. *As Transformações da Representação Social do Negro no Livro Didático e Seus Determinantes*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, P.B.G. *Aprender, ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez, 2007.

_____ & BARBOSA, L.M.A. (Org.) *O Pensamento Negro em Educação no Brasil*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, V. *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WARE, V. O poder duradouro da branquidade; “um problema a solucionar”. Introdução. In: WARE, V. (Org.) *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **“A Educação para as Relações Étnico-Raciais na cidade de Queimados: trajetória possível”**, desenvolvida por **Marlene de Souza Oliveira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -, sob orientação do **Professor Dr. Ahyas Siss** (UFRRJ). O objetivo central do estudo foi identificar, analisar e caracterizar a existência ou não das relações historicamente construídas pela política educacional do município de Queimados e as suas relações com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Especificamente, essa pesquisa pretende identificar a trajetória das ações de políticas educacionais para as Relações Étnico-Raciais em período imediatamente anterior à Lei 10.639/2003, ou seja, de 1999 a 2002, verificar desde quando o município implantou o 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 conforme orientam os instrumentos legais Lei 10.639/2003 e o Parecer do CNE 03/2004 e a Resolução 01/2004, e como essa implantação ocorreu e, finalmente identificar e analisar em que dimensão da política municipal essa implementação se deu e se ela foi de fato efetiva, ou não.

O convite para sua participação neste estudo se deve ao fato de você **(motivo da escolha do entrevistado)**. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como retirar sua

participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para execução da pesquisa.

Da Confidencialidade e Privacidade de Informações

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identifica-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da(o) pesquisadora(o)r informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Do detalhamento da pesquisa

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada ao pesquisador do projeto. Você terá sua entrevista gravada. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas.

Da guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador(a) e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos.

Dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a produção de conhecimentos científicos voltados para -

Da previsão de riscos ou desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Durante a entrevista semiestruturada deste estudo há o risco de constrangimento ou observação, de expor vivências de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais.

Da divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos, cursos, capacitações, aulas, entrevistas, relatórios individuais para os/as entrevistados, artigos científicos, capítulos de livro e na tese.

Das observações finais

Este termo é redigido em duas vias (não sendo fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via de igual teor), sendo uma para o/a participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo/a participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

As páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas possibilitando a integridade das informações contidas no documento. Ao final constam informações que possibilitam o contato com o pesquisador responsável, como e-mail, telefone e endereço institucional e também espaço para data, assinaturas do/a participante da pesquisa e do pesquisador responsável.

_____, ____/____/2018

LOCAL E DATA

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu,, inscrito(a)
sob o RG/CPF/n.º de prontuário/n.º de matrícula, abaixo
assinado, concordo em participar do estudo intitulado
“.....”. Informo ter mais de 18
anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.
Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável
....., sobre a pesquisa, os procedimentos
e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de
minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a
qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que
concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Nova Iguaçu, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

APÊNDICES



APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS

Questionário para a Integrante 1 da ETAP da SME de Queimados:

- Qual o seu local de nascimento?

- Em relação à sua cor ou etnia, como você se autodeclara?

- A SME de Queimados possui uma equipe técnica ou setor responsável em instância formal, permanentemente constituída com a responsabilidade de implantar e acompanhar a Lei 10.639/2003 que modificou a LDBEN?

() Sim () Não

Se sim, desde quando?

Como ela é constituída?

Quais atribuições dessa equipe?

- Atualmente a SME de Queimados possui uma política de formação continuada e de qualificação para seus professores, gestores e equipe pedagógica?

Sim Não

Se sim:

Professores, gestores e equipe pedagógica têm acesso às políticas de qualificação para trabalhar eficazmente as questões ligadas ao racismo no cotidiano escolar?

Sim Não

O acesso a tais políticas de qualificação é:

Obrigatório Facultativo

- A atual proposta curricular dessa rede de ensino contempla as questões relacionadas á cor, raça ou etnia da comunidade escolar?

Sim Não



Questionário para as gestoras:

- Qual o seu local de nascimento?

- Em relação à sua cor ou etnia, como você se autodeclara?

- Durante o período anterior à 2003, a SME de Queimados mantinha ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Sim Não

Se sim, descreva as ações empreendidas.

-

- _____
- _____
- _____
- A proposta curricular do município contemplava as questões relacionadas à cor, raça ou etnia da comunidade escolar?
 Sim Não
 - Nesse período, professores, gestores e equipe pedagógica tinham acesso às políticas de qualificação para trabalhar eficazmente as questões ligadas ao racismo no cotidiano escolar?
 Sim Não
 - A atual gestão da SME de Queimados mantém ações para a Educação das Relações étnico-Raciais?
 Sim Não

Se sim, descreva as ações empreendidas.

- A atual proposta curricular dessa rede de ensino contempla as questões relacionadas á cor, raça ou etnia da comunidade escolar?
() Sim () Não

- Atualmente a SME de Queimados possui uma política de formação continuada e de qualificação para que seus professores, gestores e equipe pedagógica possam trabalhar eficazmente as questões ligadas ao racismo no cotidiano escolar?
() Sim () Não



Questionário para as Orientadoras Pedagógica e Educacional:

- Qual o seu local de nascimento?

- Em relação à sua cor ou etnia, como você se autodeclara?

- Durante o período anterior à 2003, a SME de Queimados mantinha ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Sim Não

Se sim, descreva as ações empreendidas.

-

- A proposta curricular do município contemplava as questões relacionadas à cor, raça ou etnia da comunidade escolar?

Sim Não

- Nesse período, professores, gestores e equipe pedagógica tinham acesso às políticas de qualificação para trabalhar eficazmente as questões ligadas ao racismo no cotidiano escolar?

Sim Não

- A atual gestão da SME de Queimados mantém ações para a Educação das Relações étnico-Raciais?

Sim Não

Se sim, descreva as ações empreendidas.

- A atual proposta curricular dessa rede de ensino contempla as questões relacionadas á cor, raça ou etnia da comunidade escolar?
() Sim () Não

- Atualmente a SME de Queimados possui uma política de formação continuada e de qualificação para que seus professores, gestores e equipe pedagógica possam trabalhar eficazmente as questões ligadas ao racimso no cotidiano escolar?
() Sim () Não



Questionário para a técnica administrativa da SME de Queimados:

- Em relação à sua cor, ou etnia, como você se autodeclara?

- Qual função você exerce na Secretaria Municipal de Educação de Queimados?

- Há quanto tempo você exerce essa função?

- Nas escolas em que você trabalhou anteriormente, como era feito o levantamento do perfil do aluno? Eram coletados dados sobre a quantidade de alunos negros e brancos?

- A Secretaria possui um perfil étnico-racial de seus alunos de acordo com as categorias de raça/cor/etnia utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) de modo a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade?

() Sim () Não

Se sim, descreva quais as iniciativas empreendidas:

APÊNDICE 2 - ENTREVISTAS



Entrevistadas 2 e 3 da ETAP da SME de Queimados:

- 1). Qual o seu local de nascimento?
- 2). Em relação a sua cor ou etnia, como você se autodeclara?
- 3). Há quanto tempo você exerce sua função na ETAP na SME de Queimados?
- 4). Qual era a sua função antes de assumir esse cargo?
- 5). Fale sobre a sua educação básica, escolas que frequentou, em que município ela se deu.
- 6). Qual a sua área de graduação e em que ano você concluiu?
- 7). Na sua trajetória universitária você sofreu algum tipo de discriminação por conta de sua cor?
- 8). Na sua vida profissional, no cargo que ocupa na ETAP da SME de Queimados, você acredita que faz diferença a sua identidade racial?
- 9). Atualmente, a SME de Queimados possui uma política institucional de formação continuada e de qualificação para os seus professores, gestores e equipe pedagógica principalmente no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 10). De que forma essa política está sendo implementada?
- 11). Essa política de qualificação que ocorre na rede ocorre de forma obrigatória ou facultativa?
- 12). Há outras ações da SME de Queimados voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais?



Entrevista com as Professoras 1 e 2:

- 1). Em relação a sua cor ou etnia, como você se autodeclara?
- 2). O que você acha sobre abordar no cotidiano escolar questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial?
- 3). Diga o que você pensa em relação à Lei 10.639/2003?
- 4). Você considera que a SME de Queimados tem estabelecido ações para implementar uma política para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, quais ações você identificaria?
- 5). A escola tem algum plano definido para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais no “chão da escola”?
- 6). E você tem trabalhado com os seus alunos nessa dimensão da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano da sua sala de aula?