



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

FLÁVIO GUIMARÃES DINIZ

**A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E SUAS DIRETRIZES NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

NOVA IGUAÇU
2026





FLÁVIO GUIMARÃES DINIZ

A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E SUAS DIRETRIZES
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE
JANEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Prof. Dr. Ahyas Siss.

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

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

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

D5851 Diniz, Flávio Guimarães, 1986-
A Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes na
Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro / Flávio
Guimarães Diniz. - Nova Iguaçu, 2025.
215 f.

Orientador: Ahyas Siss. Tese (Doutorado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, 2025.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Lei
Federal nº 10.639/2003. 3. Educação Básica. I. Siss,
Ahyas, 1953-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

“O presente trabalho foi realizado com o 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
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

FLÁVIO GUIMARÃES DINIZ

**A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E SUAS DIRETRIZES
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE
JANEIRO**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Tese aprovada em 10 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 669/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 287)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 06/02/2026 13:59)
AHYAS SISS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: ###055#2

(Assinado digitalmente em 07/02/2026 03:58)
ALESSANDRA PIO SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: ###607#1

(Assinado digitalmente em 09/02/2026 09:00)
RICARDO DIAS DA COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptAdT/M (12.28.01.00.00.82)
Matricula: ###514#2

(Assinado digitalmente em 09/02/2026 13:47)
ADILSON PEREIRA DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.086-##

(Assinado digitalmente em 06/02/2026 12:31)
FLÁVIO GUIMARÃES DINIZ
DISCENTE
Matricula: 2021#####6

(Assinado digitalmente em 06/02/2026 12:10)
JOSE LICINIO BACKES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.830-##

Aos meus pais
Rosenilda e Ivan
À minha irmã
Flavia

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a Hierarquia Espiritual que sempre me protegeu.

À minha família, em especial aos meus pais, Rosenilda Melo Guimarães e Ivan Diniz, pelo amor, cuidado e carinho.

À minha irmã, Flávia de Fátima Guimarães Diniz, a quem considero minha segunda mãe e aquela que abriu os caminhos da universidade em minha família. Você foi meu primeiro espelho.

Ao meu cunhado, Marcelo Soares da Costa, tão importante na minha formação.

Ao meu orientador, Ahyas Siss, pelo apoio e orientação ao longo de todo o percurso.

Aos membros da banca que, na etapa de qualificação, teceram comentários fundamentais para a construção desta tese.

Aos meus amigos — Tatiane Benites, Ronald Coutinho, Filipe Brito, Robertta Mira, Luciano Hermes, Diogo Pinto, Glauber Sandro Ribeiro, Sandra Curvelo e Declev Reynier — que sempre me deram força e auxílio, principalmente nos momentos mais difíceis da minha trajetória.

Aos meus colegas de trabalho nas escolas municipais Ruben Berta e Marechal Mascarenhas de Moraes.

Ao grupo de pesquisa GPSUERER, em especial à Valesca Rodrigues, que ingressou comigo no doutorado.

Aos docentes do PPGEDUC.

Aos meus colegas de doutorado, em especial Luciano Barboza e Bruno Inocência.

Ao grupo de pesquisa NEGRAM, especialmente ao meu amigo e professor Renato Emerson Nascimento dos Santos, pois não podemos esquecer as pessoas que nos deram a primeira oportunidade.

À Vanessa Florargen, pelo amor, parceria e companheirismo.

Ao meu eterno amigo, Thyago Faria de Araújo, que partiu muito cedo, mas jamais será esquecido.

Aos meus cachorros, Frida e Fidel, que ficaram ao meu lado por muitas tardes e noites enquanto eu escrevia esta tese.

*[...] “Sim, sou negro de cor
Meu irmão de minha cor
O que te peço é luta, sim, luta mais
Que a luta está no fim
Cada negro que for
Mais um negro virá
Para lutar com sangue ou não
Com uma canção também se luta, irmão
Ouvir minha voz, oh yes, lutar por nós
A luta negra é demais, é lutar pela paz
Luta negra é demais
Para sermos iguais, para sermos iguais [...]
(Música Tributo a Martin Luther King; Ronaldo Boscoli e Wilson Simonal)*

RESUMO

DINIZ, Flávio Guimarães. **A Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. 2026. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

Em nove de janeiro de dois mil e três foi promulgada a Lei Federal nº 10.639. Esse ordenamento jurídico, fruto de lutas históricas do Movimento Negro, principalmente no século passado, tornou obrigatório, nas instituições públicas e particulares de ensino fundamental e médio, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. A lei caracteriza-se como uma Política de Ação Afirmativa que busca combater as desigualdades sociais impostas à população negra ao longo do tempo e, simultaneamente, contribuir para o reposicionamento dos negros e das relações raciais no mundo da educação (Santos, 2007). Diante disso, a pesquisa pretende dar respostas ao seguinte problema: A Lei Federal nº 10.639/2003 vem sendo implementada na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro como o exige 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? Além disso, as seguintes questões de estudo foram formuladas para auxiliar na resposta ao problema apontado: Como as demandas colocadas pelo Movimento Negro Brasileiro no campo da Educação, ao longo do século XX, contribuíram para a implementação da Lei Federal nº10.639/2003 e suas diretrizes? O que as pesquisas contemporâneas nos falam sobre a implementação da Lei Federal nº10.639/2003 enquanto política pública na Educação Básica? Quais são as possibilidades de ação sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes? Os materiais e as formações da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, disponibilizados para docentes e discentes, contemplam as exigências previstas nos documentos legais que abordam a Educação das Relações Étnico Raciais? Para a construção da tese, optou-se pela investigação qualitativa que de acordo com Bodgan e Bilken (1982) baseia-se na obtenção de dados descritivos a partir do contato do pesquisador com o objeto de estudo, onde, o processo de investigação ganha mais ênfase que o produto final. Na parte metodológica, coletei os dados no campo através de seis entrevistas semiestruturadas realizadas com servidores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para captar suas concepções sobre a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 na rede municipal de ensino. As falas dos entrevistados foram analisadas a partir de alguns elementos da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Iñiguez, 2004) e das reflexões de alguns autores dos

Estudos Culturais e da corrente Neomarxista.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; lei federal nº10.639/2003; educação básica.

ABSTRACT

DINIZ, Flávio Guimarães. **Federal Law No. 10.639/2003 and its Guidelines in the Municipal Education Network of Rio de Janeiro.** 2026. 215p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

On January 9, 2003, Federal Law No. 10,639 was enacted. This legal system, the result of historical struggles of the Black Movement, especially in the last century, made the teaching of Afro-Brazilian History and Culture mandatory in public and private institutions of elementary and secondary education within the scope of the entire school curriculum. The law is characterized as an Affirmative Action Policy that seeks to combat the social inequalities imposed on the black population over time and, simultaneously, contribute to the repositioning of blacks and racial relations in the world of education (Santos, 2007). In view of this, the research intends to provide answers to the following problem: Has Federal Law No. 10.639/2003 been implemented in the Municipal Education Network of Rio de Janeiro as required by the National Plan for the Implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture? In addition, the following study questions were formulated to help answer the problem pointed out: How did the demands placed by the Brazilian Black Movement in the field of Education, throughout the twentieth century, contribute to the implementation of Federal Law No. 10.639/2003 and its guidelines? What do contemporary research tell us about the implementation of Federal Law No. 10.639/2003 as a public policy in Basic Education? What are the possibilities of action on the teaching and learning processes based on Federal Law No. 10,639/2003 and its guidelines? Do the materials and training of the Municipal Education Network of Rio de Janeiro, made available to teachers and students, contemplate the requirements provided for in the legal documents that address the Education of Ethnic-Racial Relations? For the construction of the thesis, qualitative research was chosen, which, according to Bodgan and Bilken (1982), is based on obtaining descriptive data from the researcher's contact with the object of study, where the investigation process gains more emphasis than the final product. In the methodological part, I collected data in the field through six semi-structured interviews conducted with employees of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro to capture their conceptions about the application of Federal Law n. 10.639/2003 in the municipal school network. The interviewees' statements were analyzed based on some elements

of Critical Discourse Analysis (CDA) (Iñiguez, 2004) and the reflections of some authors of Cultural Studies and the Neo-Marxist current.

Key words: education of ethnic-racial relations; federal law n.10.639/2003; basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas de acordo com Saraiva.....	92
Figura 2 – Estrutura Organizacional da SECAD.....	102
Figura 3 – Organograma da SME/RJ.....	133
Figura 4 – Organograma da Subsecretaria de Ensino (SUBE).....	134
Figura 5 – Foto da Escola de Formação Paulo Freire.....	134
Figura 6 – Imagem da Plataforma EAD da EPF.....	136
Figura 7 – Imagem de Apresentação do Curso TECER Rio.....	137
Figura 8 – Imagem de Apresentação do Griot: brinca e conta.....	138
Figura 9 – Imagem de apresentação da formação Iati kò ekó Carioca.....	138
Figura 10 – Imagem de Apresentação da parte EAD do Território Educador.....	139
Figura 11 – Imagem da apresentação do curso do Programa Presença.....	140
Figura 12 – Fotografia do Professor Jaime Pacheco.....	142
Figura 13 – Imagem da tela principal do site da GERER.....	144
Figura 14 – Foto de uma roda de conversa da GERER em uma UE.....	146
Figura 15 – Logo da I Jornada da GERER em 2021.....	147
Figura 16 – Imagem de divulgação da live sobre Samba e Educação em 2022.....	149
Figura 17 – Imagem do Sítio Arqueológico Cais do Valongo - Rio de Janeiro (RJ).....	150
Figura 18 – Imagem da apresentação do Videocast – Território Educador.....	151
Figura 19 – Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	153
Figura 20 – Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER na prática.....	154
Figura 21 – Guia Lei nº 11.645/08: Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	155
Figura 22 – Agenda Memória organizada pela GERER.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos presentes no Edital UNIAFRO em 2005.....	107
Quadro 2 – Teorias de Currículo de acordo com Silva (2010).....	118
Quadro 3 – Secretaria Municipal de Educação e Cultura em 1975.....	125
Quadro 4 – Eixos da gestão da SME (1993–1996).....	127
Quadro 5 – Pilares Estratégicos da SME/RJ.....	131
Quadro 6 – Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa.....	174
Quadro 7 – Perfil dos Entrevistados.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD Análise Crítica do Discurso

AIE Aparelhos Ideológicos do Estado

CEIEC Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular

CRE's Coordenadorias Regionais de Educação

EAN Educação Alimentar e Nutricional

EDI's Espaços de Desenvolvimento Infantil

EEQ Educação Escolar Quilombola

EJA Educação de Jovens e Adultos

EPF Escola de Formação Paulo Freire

ERER Educação das Relações Étnico-Raciais

FAPERJ Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FCP Fundação Cultural Palmares

FEBF/UERJ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FFP/UERJ Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FNB Frente Negra Brasileira

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GED's Gerências de Educação

GEFAF Gerência de Formação dos Anos Finais

GEFAI Gerência de Formação dos Anos Iniciais

GEFEI Gerência de Formação de Educação Infantil

GERER Gerência de Relações Étnico-Raciais

GET's Ginásios Educacionais Tecnológicos

GET's Ginásios Experimentais Tecnológicos

GFD Gerência de Formação e Desenvolvimento

GPESURER Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais

GRA Gestão de Resultados da Aprendizagem

GT Grupo de Trabalho

IAN Imprensa Alternativa Negra

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IPN Instituto Pretos Novos

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MNU Movimento Negro Unificado

MUCDR Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

MULTIRIO Empresa Municipal de Multimeios Ltda

NCBM Núcleo Curricular Básico Multieducação

NC Nível Central

NEAB's Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

ONG Organização Não Governamental

PESP Programa Escola Sem Partido

PNE Plano Nacional de Educação

PNEERQ Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

PPGEduc Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PPP Projeto Político-Pedagógico

Repecult Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura

RESP Rio Escola Sem Preconceito

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESU Secretaria de Educação Superior

SME/RJ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUBE Subsecretaria de Ensino

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN Teatro Experimental do Negro

UE's Unidades de Ensino

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP Universidade Federal de Ouro Preto

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIAFRO Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais
e Estaduais de Educação Superior

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - O MOVIMENTO NEGRO E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	28
1.1. Uma reflexão sobre as condições de vida impostas à população negra na sociedade brasileira ao longo da história.....	30
1.2. Reivindicações pelo direito à Educação a partir da Proclamação da República.....	48
1.3. Marcos históricos do Movimento Negro Brasileiro e a Educação.....	55
1.3.1. A Frente Negra Brasileira (FNB).....	57
1.3.2. O Teatro Experimental do Negro (TEN).....	63
1.3.3. Movimento Negro Unificado (MNU).....	69
1.3.4. O Movimento Negro Contemporâneo.....	75
CAPÍTULO 2 - A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	82
2.1. O Estado em ação: um debate sobre as políticas sociais educacionais.....	82
2.2. O Ciclo de Políticas Públicas.....	89
2.3. As possibilidades de ação a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes.....	94
2.3.1. A Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).....	99
2.3.2. O papel do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) na formação de docentes para a implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes.....	105
2.3.3. A formação de docentes alinhada com elementos importantes para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.....	110
CAPÍTULO 3 - A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ) E A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003.....	124
3.1. Um breve resumo da história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XX.....	125
3.1.1. Algumas ações realizadas pela SME/RJ no século XXI.....	128
3.1.2. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) na atualidade.....	130
3.1.3. A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	132
3.2. Escola de Formação Paulo Freire.....	134

3.3. Programa Rio Escola Sem Preconceito.....	140
3.4. A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER).....	142
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA E SEU CAMPO EMPÍRICO: A VISÃO DOS SERVIDORES DA SME/RJ SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	204
ANEXO I.....	213
ANEXO II.....	215

INTRODUÇÃO

A construção de uma tese de doutorado ao longo de quatro anos pode registrar as transformações ocorridas no pesquisador, no orientador e no próprio objeto da pesquisa durante sua realização. Além disso, pode ser concebida como uma retomada da trajetória acadêmica e pessoal de um sujeito, pavimentada por suas leituras, experiências e pelas trocas de ideias compartilhadas com pessoas que estiveram nesse caminho. Assim, o processo de escrita revela ambições, anseios, produção de conhecimentos e, principalmente, o posicionamento político do autor na sociedade — e como ele se situa nela.

Nesse sentido, decidi me colocar nesta pesquisa, pois esse movimento de assumir e apresentar uma posição nítida sobre a importância de construir conhecimentos que contribuam efetivamente para reflexões no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais é, para mim, um gesto político e epistemológico. Mills (2009) partilha uma ideia que considero relevante e que pode ser levada ao processo de investigação: a utilização de nossas experiências de vida durante a confecção dos textos acadêmicos. A partir disso, é possível inferir que o vínculo entre o sujeito e seu tema de investigação científica é indispensável para que o conhecimento — produzido de forma contínua — adquira sentido. Logo, minhas experiências ligadas às Relações Étnico-Raciais, dentro e fora da sala de aula, são componentes fundamentais para ajudar o leitor a compreender de onde venho e o que trago comigo.

Trago comigo experiências de discriminação racial (presenciadas e sofridas), ações de conscientização e propostas para trabalhar a Lei Federal nº 10.639/2003 desde a década passada, bem como discussões sobre as Relações Étnico-Raciais no campo da educação — especificamente no ensino da disciplina de geografia e na formação de docentes da área. Essa temática tem sido abordada, desde o século passado, por mulheres e homens negros que produziram inúmeros inéditos viáveis, voltados não apenas ao ensino e à aprendizagem, mas a um posicionamento político claro contra a discriminação racial. Assim, escrever, debater e refletir sobre as Relações Étnico-Raciais constitui uma tarefa urgente, voltada especialmente à população negra, diante das inúmeras violências sofridas por crianças, jovens e adultos afrodescendentes.

Infelizmente, o período compreendido entre 2019 e 2022 foi caracterizado por uma série de ataques a instituições ligadas às Relações Étnico-Raciais, orquestrado por representantes do Estado brasileiro. Mais que isso, a temática foi deixada de lado, inclusive colocando pessoas com um olhar muito limitado sobre a questão racial em órgãos estratégicos, como por exemplo,

o presidente da Fundação Cultural Palmares (FCP) no intervalo de tempo mencionado¹. O presidente da República Federativa do Brasil e o dirigente da FCP, simplesmente, sucatearam e desmoralizaram a instituição no período citado de acordo com a matéria escrita pelo jornalista Rafael Nascimento em 19 de janeiro de 2023 no portal G1, Rio².

Diante desse quadro, tenho convicção da urgência em discutir as Relações Étnico-Raciais em todas as escalas e arenas de disputa. Parto do princípio de que o conhecimento sobre o tema nos ajuda a compreender situações e movimentos que ocorreram — e ainda ocorrem — há séculos em nossa sociedade, mas que, de forma cuidadosamente planejada por representantes do *status quo*, têm sido invisibilizados para não comprometer a perpetuação de determinados grupos no poder. Além disso, o estudo de temas ligados à população negra pode remover da sociedade as camadas que encobrem situações de preconceito, racismo e produção de desigualdades sociais.

As discussões em torno das Relações Étnico-Raciais na Educação passaram a ganhar maior visibilidade a partir de 9 de janeiro de 2003, com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003. O referido ordenamento jurídico tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio. É importante lembrar que essa lei é fruto das lutas travadas por sujeitos negros que, coletivamente, por meio dos Movimentos Negros, abriram caminhos ao longo das últimas décadas para reparar as inúmeras distorções, ocultações e falácias presentes na representação de conteúdos ligados à população negra.

A Lei Federal nº 10.639/2003 apresenta-se, nesse contexto, como uma ferramenta de combate às distorções presentes em diversas fontes de informação, como, por exemplo, os livros didáticos. Historicamente, muitas simplificações sobre conteúdos escolares, filmes, documentários e reportagens foram produzidas a partir de uma matriz eurocêntrica de pensamento, que sempre colocou a Europa numa posição de superioridade em relação aos

¹ A Fundação Cultural Palmares (FCP) foi criada em 1988, mesmo ano da promulgação da última Constituição Federal do país. O contexto da criação e a missão da FCP são apresentadas na Estrutura Organizacional no site da instituição. “No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério do Turismo. Ao longo dos anos, a FCP tem trabalhado para promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.” Disponível em https://www.palmares.gov.br/?page_id=95.

² De acordo com a matéria, representantes do governo na época tentaram realizar alterações que poderiam ferir e descaracterizar a imagem da fundação, como por exemplo, a mudança de nome para Fundação Princesa Isabel. Ademais, tentaram retirar o orixá Xangô como símbolo da instituição. A matéria “Fundação Palmares foi encontrada 'devastada fisicamente e moralmente', diz novo presidente” está disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/19/fundacao-palmares-foi-encontrada-devastada-fisicamente-e-moralmente-diz-novo-presidente.ghhtml>.

demais continentes e povos do globo. Portanto, a lei surge como um instrumento para, antes de tudo, revisar conteúdos que deformaram as trajetórias de diversas gerações de estudantes, negros ou não, antes de introduzir os temas previstos na referida política pública de ação afirmativa.

A lei e suas diretrizes ressaltam a importância de repensar os processos formativos, iniciais e continuados, para que docentes estejam preparados para apresentar e discutir, junto aos educandos, uma variedade de conteúdos relacionados à temática racial, dentro e fora da sala de aula. Mais do que isso, é importante observar os impactos gerados pelas legislações da Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas docentes em todos os níveis de ensino, pois a abordagem da temática vai além do pedagógico: exige um comprometimento político que desafia a ideia de “neutralidade pedagógica”.

Antes de detalhar as ideias e referências teóricas que orientam a construção desta tese de doutorado, considero necessário que os leitores conheçam o sujeito que elaborou este trabalho, uma vez que as ideias registradas não foram colocadas de forma mecânica. Elas são fruto de pesquisas, leituras e reflexões com mais de quinze anos, que se aprofundaram ao longo do tempo. Nesse sentido, compartilho um pouco da minha história pessoal e acadêmica, que, após a conclusão da graduação, se tem integrado cada vez mais, dando sentido à forma como percebo meu papel como professor na sociedade.

Nasci no bairro do Sapê, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, em 1986. Compreendi a complexidade das relações raciais e seus desdobramentos na sociedade aos vinte e um anos, durante a metade da minha graduação, quando ocorreu a primeira grande ruptura da minha vida. Acredito que a universidade pode ser concebida como um lócus de desconstrução humana. O contato com pessoas de diferentes experiências e perspectivas contribuiu para que esse processo acontecesse.

Assim, apresento-me como negro, entendendo que tal posicionamento na sociedade representa uma ação política, ao assumir a identidade racial negra, parte de uma construção social, cultural e política (Oliveira, 2004).

Minha árvore genealógica é marcada por migrações, principalmente de nordestinos que se mudaram para a região Sudeste. Meus avós paternos, como muitos conterrâneos, saíram do interior da Paraíba em busca de melhor qualidade de vida no Rio de Janeiro. Da união de Bartolomeu e Etelvina nasceram dois filhos, entre eles meu pai, Ivan Diniz.

Bartolomeu de Jesus Diniz, meu avô, era pedreiro e trabalhou na capital em um ofício que chamava de “Estrada de Rodagem”, consistindo basicamente na abertura de ruas e vias urbanas. Etelvina Felizardo Diniz, minha avó, era costureira, mas trabalhou por muito tempo

como passadeira em uma lavanderia.

Homem negro, simples e trabalhador, meu pai teve uma infância e adolescência tranquilas, ouvindo relatos sobre o Governo Militar apenas pelo rádio. Entretanto, sempre foi um enigma para mim, calado e reservado sobre assuntos mais profundos. A leitura atenta do livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Franz Fanon (2008), ajudou-me a compreender melhor seu comportamento em diferentes contextos.

Minha mãe, Rosenilda Melo Guimarães, pode ser considerada branca segundo os padrões raciais vigentes. Seus pais eram de estados distintos: minha avó, Malfisa Pereira Guimarães (auxiliar de enfermagem), era de São Fidélis, interior do Rio de Janeiro, e meu avô, Delardo dos Santos Guimarães (marinheiro), de Ilhéus, Bahia. Herdou deles o gosto pela música e pelos livros. Sacrificou-se para que seus filhos ingressassem na universidade pública e tivessem oportunidades que ela não teve. Em 2008, durante minha graduação, ingressou no curso de Administração e concluiu-o em 2012 — um belo exemplo de determinação e de vida.

Sobre minha família materna, sempre me despertou curiosidade a história do meu avô, Delardo. Por problemas conjugais, ele deixou minha avó com nove filhos para sustentar e abandonou a Marinha. Quando eu tinha dezesseis anos, minha mãe me mostrou uma foto dele, permitindo-me visualizar pela primeira vez suas feições e postura. Dois anos depois, falei com ele ao telefone.

A partir de 2012, quando comecei a trabalhar como professor concursado na Prefeitura do Rio de Janeiro, já teria condições financeiras de visitá-lo na Bahia. No entanto, a mágoa herdada de minha avó e de algumas tias inibiu esse encontro. Hoje, sinto certo arrependimento por não ter conhecido um homem que deu a volta ao mundo e falava cinco idiomas, mesmo sem ter completado o ensino fundamental.

Não mencionei que sou o caçula, um garoto que teve a sorte — ou a felicidade — de encontrar dentro de casa uma inspiração, um espelho que me guiou até aqui, especialmente nos estudos: minha irmã mais velha, Flávia de Fátima Guimarães Diniz. Mulher negra e determinada, Flávia foi minha referência quanto à importância do estudo, não apenas para a mobilidade social, mas para sair da caverna da ignorância. Foi a primeira pessoa da família a ingressar numa universidade pública. Considero-a como uma segunda mãe. Tudo na vida tem um início, e quem inaugurou essa trajetória acadêmica em nossa família foi ela. Graças à sua entrada no curso de Enfermagem e Obstetrícia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mostrou que pessoas da nossa origem social podem realizar sonhos, atingir metas e ascender socialmente por meio dos estudos.

Na verdade, minha irmã e eu rompemos ciclos. Sou o primeiro e único homem da

família a ingressar na universidade. Confesso que, após muitos anos, refleti sobre o impacto disso em minha família, principalmente na materna. Minha avó teve mais de trinta netos e netas, mas, entre os homens, sou o sétimo. Por pressão da minha mãe — a quem sou imensamente grato — sempre encarei os estudos como um compromisso sério.

Esse é um breve resumo da minha origem. Tudo tem continuidade, e para mim, o período na universidade refletiu isso. Durante a graduação, vivi experiências que representaram rupturas, muitas das quais continuam impactando diversas esferas da minha vida. Entretanto, reconstruir minha gênese antes da faculdade é insuficiente para situar atualmente minhas ideias, anseios e angústias. Por isso, apresento agora um pouco da minha trajetória acadêmica, construída a partir de encontros com pessoas que me ajudaram e ensinaram. Infelizmente, uma delas, Thyago Faria de Araújo, não está mais entre nós. Não posso deixar de citá-lo, pois, de alguma forma, sinto que escrevo também por ele.

Ingressei na graduação em outubro de 2006, no curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), situada em São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Localizada no bairro do Paraíso, essa unidade da UERJ muitas vezes foi considerada um “calo” da universidade, sensação que experimentei em alguns eventos no campus central. Durante essa etapa da vida, entrei em contato com temáticas que extrapolavam meu campo de formação, pois textos de pedagogia, ciências sociais e história contribuíram para que eu adquirisse uma visão interdisciplinar sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais.

Na metade do curso, em 2008, ingressei como bolsista de Iniciação à Docência no grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, coordenado pelo Professor Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos, então vinculado ao Departamento de Geografia da instituição. No ano seguinte, obtive uma bolsa de Iniciação Científica da FAPERJ, ativa até 2010. Como membro do grupo, debati diversas bibliografias de diferentes áreas do conhecimento sobre as Relações Étnico-Raciais dentro e fora do ensino escolar. Além disso, realizei atividades como transcrição de entrevistas — que registravam práticas e desafios enfrentados por professores no cotidiano escolar —, catalogação de livros acadêmicos, paradidáticos e didáticos, além de filmes e documentários sobre relações raciais e temas afins.

Conheci muitos professores e bolsistas nesse coletivo, mas fiz amizade com três colegas que, assim como eu, eram estudantes de graduação nos dois primeiros anos do grupo: Raphael Luiz Silva da Costa, Thyago Faria de Araújo e Gabriel Siqueira Corrêa. Não posso deixar de mencioná-los, pois compartilhamos muitas experiências ligadas à amizade e à pesquisa: discussões de textos, elaboração de artigos, produção de materiais, organização de oficinas e

palestras, análise de livros didáticos e reuniões nos bares.

Cada um deles influenciou-me de alguma forma sobre a maneira como encaro a vida e os estudos. Nem sempre os planos traçados aos vinte e três anos se concretizam. Tínhamos o sonho de ingressar como docentes em universidades para contribuir com a formação de homens e mulheres, compartilhando o aprendizado do grupo de pesquisa e das formações inicial e continuada. Gabriel foi o único que avançou na academia, Raphael seguiu carreira militar, e, infelizmente, Thyago faleceu em 2013, em um acidente de automóvel.

Recordo-me nitidamente de estar anestesiado quando defendi a qualificação do mestrado, três dias após o funeral de Thyago. Mais que amigos, construímos uma família. Imagino como ele estaria agora: um homem generoso, inteligente, excepcional, cheio de planos e que amava viver. Sinto que escrevo por ele e procuro manter sua memória viva, pois ele continua presente em nós três.

De volta à vida acadêmica, uma das ações do grupo que serviu de inspiração para minha monografia foi a “Oficina de Filmes e Documentários”, abordando temas relacionados à Lei Federal nº 10.639/2003. Essa dinâmica foi realizada em encontros da minha área de graduação, como o Encontro Regional de Professores de Geografia, na FEBF/UERJ, em Duque de Caxias. Também promovemos ações com estudantes do ensino médio, como no Colégio Estadual Nilo Peçanha, em São Gonçalo. Nesses encontros, apresentávamos sinopses adaptadas das películas e os conteúdos ligados à lei que poderiam ser trabalhados no ensino de geografia.

Ao final da graduação defendi a monografia “A Utilização de Obras Cinematográficas que retratam o continente africano por docentes da disciplina de Geografia no ensino básico: uma possibilidade de aplicação da Lei Federal nº 10.639/03”.³ Nesse trabalho, busquei demonstrar como as películas poderiam auxiliar na revisão sobre o conteúdo de África no Ensino Básico. Assim, escolhi a película “Hotel Ruanda” (2004) que expõe o conflito entre as etnias Tutsi e Hutu na década de 1990. A partir do filme é possível trabalhar diversos aspectos do continente, tais como: a representação da África nos Meios de Comunicação de Massa e como ela é concebida pelas “Potências Mundiais”; a interferência dos conflitos entre etnias no desenvolvimento econômico do país, mas como eles foram engendrados pelos ex-colonizadores deixando marcas físicas e simbólicas até hoje.

Prossigui meus estudos na FFP/UERJ ao cursar a Especialização em Educação Básica na modalidade Ensino de Geografia concluída em 2011. Ao longo do curso acompanhei debates

³ Esse trabalho originou um artigo publicado em 2011 na Revista Tamoios da UERJ intitulado (RE) DISCUTINDO PRÉ-NOÇÕES SOBRE O CONTEÚDO DE ÁFRICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DO USO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

sobre o ensino da disciplina atrelados aos textos acadêmicos e às práticas escolares. Também me aprofundei na pesquisa acadêmica a partir de seminários e confecção de artigos. No início de 2012 apresentei a monografia *A formação de professores de geografia a partir da pesquisa-ação: uma possibilidade de aplicação da Lei 10.639/03*, que mais tarde daria origem a minha dissertação de Mestrado.

Em 2012 iniciei o curso de mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e comecei a lecionar a disciplina escolar de geografia na Rede Municipal do Rio de Janeiro. O Mestrado fez com que eu aumentasse a minha rede de pares acadêmicos e apresentou novas ideias ligadas à pesquisa e a diversos temas do campo da Educação como Avaliação, Currículo, Colonialidade, Formação Docente etc. Ademais, tive contato com novos conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No ano de 2014 defendi minha dissertação intitulada *A formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação*, orientada pela Professora Dra. Maria Elena Viana Souza. Naquela pesquisa, abordei como ocorreu o processo de formação contínua de cinco professores de geografia que lecionavam a disciplina em escolas públicas, a partir da metodologia da Pesquisa-Ação para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no ensino escolar. Após a conclusão do curso na UNIRIO, participei de alguns eventos como autor de artigos⁴ para a área de Ensino e Relações Étnico-Raciais e fui avaliador em duas bancas de graduação no curso de Licenciatura em Geografia da FFP/UERJ.⁵

Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, trabalhei durante nove anos numa unidade escolar situada na comunidade da Vila Aliança, no bairro de Bangu. A escola na qual atuei é formada, majoritariamente, por estudantes negros e, infelizmente, muitos não se reconheciam/identificavam-se como tais. Diante disso, busquei em minhas aulas explorar a temática racial dentro e fora da sala de aula. Além disso, desenvolvi alguns trabalhos na escola sobre relações raciais. Um dos mais marcantes foi uma proposta, junto com um colega da área de Ciências Biológicas onde debatemos os conceitos de raça e racismo a partir do documentário “A Negação do Brasil” dirigido por Joel Zito (2000), onde a discriminação racial é debatida a partir das novelas.

⁴ O artigo “A África no ensino básico: uma análise a partir da colonialidade do poder” foi publicado nos anais do II Colóquio Nacional Espaço e Diferença realizado em Goiânia. (Diniz, 2016).

⁵ Participei com o avaliador em 2 bancas de Graduação em Geografia: “O retrato dos povos indígenas no livro didático de Geografia do 7º ano do autor Luiz Rafael Gomes” e “Os caminhos para praticar a lei 10.639/2003, a partir do Projeto Semana da Consciência Negra” do autor Alexandre José da Silva. O primeiro trabalho analisa como o índio é analisado nos livros didáticos, principalmente sob a ótica da colonialidade. Já o segundo escrito, mostrou como uma escola foi mobilizada para a discussão das Relações Étnico-Raciais.

Depois de alguns anos afastado da academia, busquei dar prosseguimento à minha qualificação acadêmica no campo da Educação. Conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) através de pesquisas na Internet e de conversas com pessoas que estudaram na Instituição. Colhi algumas informações sobre o programa e sua relevância acadêmica: a existência de uma linha de pesquisa intitulada “Educação e Diversidades Étnico-Raciais”⁶ composta por docentes que pesquisam sobre a temática racial; a identificação com pesquisas desenvolvidas por docentes que já acompanho há algum tempo (Exemplos: Professor Ahyas e Professor Amauri); o sistema de Cotas voltado para a Pós-Graduação onde a UFRRJ é uma das pioneiras.

Na metade do ano de 2021 fui aprovado e classificado como discente da Linha de Pesquisa número três “Educação e Diversidades Étnico-Raciais” do PPGEDUC da UFRRJ pelo Professor Doutor Ahyas Siss. Conheci meu orientador através de artigos e de algumas palestras ministradas no virtual. Tenho a certeza de que escolhi o melhor locus de pesquisa para dar prosseguimento aos meus estudos sobre as Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação. Ademais, a oportunidade de integrar o Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER) também me instigou a realizar a escolha pelo PPGEDUC. Nesse espaço, pude aprender e compartilhar conhecimentos relevantes para o campo da Educação. Ademais, atualmente, trabalho como Coordenador Pedagógico numa escola municipal situada no bairro do Caju, no Município do Rio de Janeiro.

Desde o primeiro contato que tive com a temática das Relações Étnico-Raciais em minha trajetória acadêmica, iniciei uma série de reflexões que me levaram a inquietações, principalmente em relação às demandas da Lei Federal nº 10.639/2003. A motivação para trabalhar com a lei foi despertada a partir da “nova visão de mundo” com a qual tive contato na faculdade e, principalmente, no grupo de pesquisa. Ter a consciência de que enxergar-se como “negro” é assumir uma posição política para se apresentar para lutar por melhores condições em diversas esferas da sociedade.

Escrevi esta tese para compartilhar as reflexões que venho desenvolvendo desde a graduação sobre a temática racial. Mais do que isso, acredito que o estímulo ao debate sobre assuntos ligados às relações raciais é vital para todas e todos, já que muitos desses conhecimentos nos foram negados, principalmente em nossas trajetórias escolares. Por isso,

⁶ Atualmente, a linha de pesquisa possui outro nome: “Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-Diaspóricos”.

discutir a temática racial em todos os espaços e esferas da sociedade é um dever coletivo.

A justificativa para a elaboração desta tese é a produção de conhecimentos voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente no contexto da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no ensino básico. Além disso, esta pesquisa pretende estabelecer um diálogo com sujeitos interessados em investigar e debater como essa política pública de ação afirmativa pode ser uma ferramenta relevante na construção de um processo de ensino e aprendizagem antirracista. Nessa perspectiva, percebe-se a relevância acadêmica e social da pesquisa, pois acredita-se que a abordagem da lei pode estimular educandas e educandos a observarem com mais atenção as questões relacionadas às relações raciais dentro e fora da sala de aula.

Diante dessas reflexões iniciais, o problema que esta tese de doutorado busca responder é: A Lei Federal nº 10.639/2003 vem sendo implementada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro conforme exige 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 orientar a investigação, foram formuladas as seguintes questões de estudo:

- Como as demandas do Movimento Negro Brasileiro no campo da educação, ao longo do século XX, contribuíram para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes?
- O que as pesquisas contemporâneas indicam sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 como política pública na educação básica?
- Quais são as possibilidades de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes?
- Os materiais e formações disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, para docentes e discentes, contemplam as exigências previstas nos documentos legais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais?

Para a construção da tese, optei pela investigação qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982), baseia-se na obtenção de dados descritivos a partir do contato do pesquisador com o objeto de estudo, em que o processo de investigação ganha mais ênfase que o produto final. No campo empírico, realizei entrevistas semiestruturadas, técnica que mescla perguntas previamente formuladas com questões abertas (Minayo, 2009). Os encontros foram gravados e transcritos, e o material analisado com base em elementos da Análise Crítica do Discurso (ACD), bem como nas reflexões de autores dos Estudos Culturais e do Neomarxismo.

O universo da pesquisa é a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

(SME/RJ), e o recorte envolve seis servidores que atuam em diferentes órgãos da secretaria. Essa escolha buscou mostrar as diferentes concepções dos entrevistados sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino e, conseqüentemente, sobre a Lei Federal nº 10.639/2003.

O suporte teórico desta tese incorporou contribuições de pesquisadores que elaboram suas pesquisas a partir das Relações Étnico-Raciais, da história do Movimento Negro no Brasil e das possibilidades de reflexão e ação a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, tais como: Ahyas Siss (2001), Abdias do Nascimento (2016), Renato Emerson Nascimento dos Santos (2007), Nilma Lino Gomes (2017), Kabenguele Munanga (2000), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), Neusa Santos Sousa (2021), Carlos Hasenbalg (2005), Florestan Fernandes (2007), Gilberto Freyre (1987), Guerreiro Ramos (1995), entre outros.

A tese também se desenvolve a partir da perspectiva teórica do Neomarxismo, em diálogo com os Estudos Culturais, que fundamentaram, sobretudo, a análise e interpretação dos dados coletados no campo empírico. O Neomarxismo extrapola a análise do marxismo clássico, contribuindo para a compreensão das relações sociais além da economia, incluindo as dimensões culturais e ideológicas de dominação (Marcuse, 1969). Já os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar que analisa a cultura como locus de produção e disputa de poder e identidades. Hall (2013) aparece como um dos principais teóricos desse campo, e suas análises sobre identidade, raça e cultura permeiam este trabalho.

Diante do exposto, a tese está estruturada da seguinte forma:

INTRODUÇÃO – Apresento minha trajetória pessoal e acadêmica para que o leitor compreenda minha visão de mundo e meu locus de fala na sociedade. Apresento as justificativas acadêmica, social e política que motivaram o trabalho, bem como o problema da pesquisa, suas questões de estudo, o suporte teórico e a metodologia, que será detalhada no capítulo 4, referente ao campo empírico.

CAPÍTULO 1 – O MOVIMENTO NEGRO E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA – Abordo a lei como fruto de lutas históricas protagonizadas pelos Movimentos Negros, situando a população negra brasileira em condições adversas. Apresento conceitos fundamentais (raça, racismo, branqueamento) e compartilho três momentos cruciais da relação entre Movimento Negro e educação no século XX: Frente Negra Brasileira (FNB), Teatro Experimental do Negro (TEN) e Movimento Negro Unificado (MNU), além do Movimento Negro contemporâneo.

CAPÍTULO 2 – A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – Abordo o conceito de políticas públicas educacionais e suas diferentes concepções, refletindo sobre a Lei nº 10.639/2003 como política de ação afirmativa e as possibilidades de intervenção em prol de uma educação antirracista.

CAPÍTULO 3 – A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ) E A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 – Analiso a atuação da SME/RJ na implementação da lei, destacando a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) e a Escola de Formação Paulo Freire (EPF), e sua importância na capacitação de professores e produção de materiais didáticos para promover a educação antirracista.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA E SEU CAMPO EMPÍRICO: A VISÃO DOS SERVIDORES DA SME/RJ SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – Apresento a investigação qualitativa realizada, baseada em entrevistas semiestruturadas com seis servidores da SME/RJ, buscando captar concepções sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. As falas foram analisadas a partir da ACD, Estudos Culturais e Neomarxismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Apresento a síntese do percurso da tese, inferências e possíveis caminhos futuros, refletindo sobre minha trajetória acadêmica e o impacto da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - O MOVIMENTO NEGRO E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Trabalharemos nesse capítulo com alguns conceitos e ideias como branqueamento, a tematização do negro como um problema social, raça etc. que considero indispensáveis para compreender as condições de vida impostas à população negra desde o final do século XIX.

Apresentarei alguns fatos e momentos históricos protagonizados pelos Movimentos Negros, principalmente na luta contra discriminação racial e pela reivindicação de mudanças em relação à questão educacional para a população afro-brasileira. Com isso, compartilharei aqui algumas informações sobre as condições de vida dessa população no país logo após a Abolição da Escravatura em 1888 e a Proclamação da República no ano de 1889, assim como a força e a importância de algumas organizações para que os negros tivessem acesso à Educação (veremos aqui que a temática do acesso à escolarização aparecerá como uma das primeiras bandeiras a partir da constituição dos coletivos negros).

Além do mais, desenvolverei, de forma mais aprofundada, alguns eventos ocorridos no século XX que foram cruciais para algumas conquistas e avanços obtidos nos últimos vinte anos: A Frente Negra Brasileira (FNB) criada em São Paulo na década de 1930; o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado na década de 1940 e liderado por Abdias Nascimento; e a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) no final da década de 1970. Diante disso, tenho a intenção de debater as demandas antigas do Movimento Negro, visto que é fundamental compreender o passado para entender o presente e, além disso, obter mais avanços no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e na luta contra a discriminação racial.

No próprio texto da Lei Federal nº10.639/2003 é possível visualizar no parágrafo 1º do artigo 26-A, que alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a preocupação da Política Pública de Ação Afirmativa em frisar a importância do ensino das lutas dos negros (grifo nosso) no país, fato que sempre foi mascarado nas Orientações Curriculares e nos materiais escolares, principalmente nos Livros Didáticos:

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, **a luta dos negros no Brasil**, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...]
(Brasil, 2003).

Se voltarmos ao passado, e refletirmos sobre nossas trajetórias escolares, perceberemos

que muitas das lutas travadas por homens e mulheres da raça negra foram omitidas ao longo dos anos, visto que, quando se tem conhecimento sobre as ações que abriram caminhos para o acesso à educação, por exemplo, é possível aprender a lutar de forma incisiva por direitos que foram negados a determinados grupos no Brasil, inclusive, através de instrumentos legais. Infelizmente, além de não aprender sobre as lutas, lembro que era comum nos livros didáticos e nas falas de alguns docentes a passividade dos negros em relação à escravidão, ideia rebatida por Renato Emerson Nascimento dos Santos (2009) ao escrever sobre as Comunidades Remanescentes de Quilombos:

O reconhecimento de milhares de comunidades remanescentes de quilombos derruba esta tese da adaptação e não-resistência dos negros à escravidão. Sempre lembrando que a quilombagem é apenas mais uma dentre diversas formas de resistência dos negros à escravidão, a constituição de mapas mostrando a distribuição espacial destes remanescentes pelo território mostra que a resistência é algo presente onde quer que tenha havido senhores e escravos. E, temos que lembrar que estas são remanescentes, o que leva a crer que durante a vigência das relações escravistas havia muito mais quilombos (Santos, 2009, p. 66).

A partir das reflexões de Santos (2009), pode-se inferir que sempre foi ensinado nas escolas, principalmente, nas disciplinas do grupo das Ciências Humanas o “Mito da Não-Resistência” em relação ao processo da escravização. Mais que isso, os Quilombos, que sempre foram ensinados como lócus de fuga, eram, na verdade, espaços de resistência e convivência de sujeitos pertencentes a diferentes grupos raciais, embora fossem territórios compostos, majoritariamente, por pessoas negras. Diante disso, a luta sempre esteve presente na história da população negra no Brasil, mas, esse ponto sempre foi omitido.

Amauri Mendes Pereira (2008) nos ajuda no combate à ideia da passividade dos negros ao longo da história do país, ao mostrar que essa população sempre esteve “em movimento” em diversos tipos de lutas:

Ao longo de todo período colonial e mesmo depois da independência, o negro esteve presente em todas as guerras travadas; fosse das elites entre si, disputando fatias do poder, ou contra inimigos ‘estrangeiros’, ou até mesmo como bucha-de-canhão, combatendo os Quilombos a serviço dos senhores de escravos. É possível notar, ainda, inúmeras iniciativas que demonstram a inquietude do povo negro, ele jamais esteve completamente passivo. Além de resguardar valores culturais (o que marcaria a originalidade da civilização brasileira no futuro), criava instituições como, por exemplo, a Sociedade Protetora dos Desvalidos, fundada em Salvador-BA em 1832, com o objetivo de comprar a alforria de escravos e apoiar os libertos nas suas dificuldades sociais e econômicas. Heloísa Toller Gomes (1994:115) ‘fala também de ‘significativa presença de uma imprensa especificamente negra, ou divulgadora do abolicionismo negro, durante o século XIX no Brasil e nos Estados Unidos’ (Pereira, 2008, p. 28).

Gostaria de destacar alguns elementos relevantes a partir da citação retirada do escrito

de Pereira (2008). Em primeiro lugar, ratifico a concepção que vai de encontro à passividade dos negros em relação à escravidão. Segundo, fica evidente como os negros foram colocados na “linha de frente” em conflitos que em nada mudaram a sua condição na sociedade brasileira. Por último, a luta negra faz com que pensemos na ideia de resistência além do conflito físico, mas também, a partir do compartilhamento de ideias, como por exemplo, nos esforços empregados para a circulação de ideias e ideais a partir de uma imprensa negra, da qual falaremos ao longo desse capítulo, principalmente, no que diz respeito a alguns acontecimentos ocorridos a partir das primeiras décadas do século passado.

A luta pela libertação em relação à escravatura também mostra a não passividade dos negros nas diversas ações que tinham como foco a compra da alforria, tirando assim, um pouco do protagonismo das elites nesse processo, fato que foi amplamente ensinado e divulgado por muitos anos nos bancos escolares. Não podemos esquecer as incontáveis vezes que fomos submetidos a celebrar, de forma caricata, o dia treze de maio de 1888, cuja libertação dos negros escravizados⁷ foi singularizada na figura da Princesa Isabel, como se esse processo pudesse ser resumido a um documento que configurou uma concessão da elite branca. Contudo, veremos uma série de episódios que mantiveram a população negra numa posição de subalternidade e marginalidade sociais.

Diante disso, parto do princípio de que é necessário compartilhar como a luta organizada através de coletivos foi fundamental para que, nos dias de hoje, tenhamos leis e estatutos que permitem discutir e garantir o ensino da temática racial no campo da Educação. Também, é necessário apresentar como as lutas por melhores condições para população negra desencadearam uma série de críticas, frustrações e conquistas, pois, de fato, a histografia dos Movimentos Negros, durante muito tempo, foi encarada como um tema marginal pela intelectualidade brasileira como salienta Domingues (2007).

1.1. Uma reflexão sobre as condições de vida impostas à população negra na sociedade brasileira ao longo da história

Ao entrar em contato com a história da população negra brasileira, infelizmente, percebemos que as pessoas pertencentes a esse grupo sequer eram vistas como cidadãs antes da Proclamação da República em 1889 e, mesmo após esse evento, as condições de vida para elas eram bastante precárias. Dessa forma, é notória como a exclusão foi uma das principais mazelas

⁷ Nessa tese, utilizo o termo escravizado ao invés de escravo, pois milhares de seres humanos, ao longo da história, essa condição foi imposta pelos colonizadores em diversas partes do mundo.

enfrentadas por esse grupo. Nos dias de hoje, falar sobre os direitos civis, sociais, políticos e humanos presentes na Constituição de 1988, promulgada após a Ditadura Militar, parece algo banal. Entretanto, no final do século XIX e no início do século XX a situação era bem diferente.

Desde o contexto da Abolição da Escravatura em 1888, diversos esforços foram empregados para que a população negra fosse, de fato, não só incorporada à sociedade, mas que pudesse exercer, de forma plena, a cidadania através dos direitos garantidos a todos os cidadãos. Siss (2001) nos ajuda a compreender a cidadania como algo dinâmico que está sempre em construção, tanto que, com o passar do tempo, principalmente, pela ação dos Movimentos Sociais, os direitos humanos, ganharam centralidade. Ao dialogar com a matriz Marshalliana, o autor apresenta o seguinte:

A clássica matriz marshalliana de cidadania conceitua o cidadão como sendo o titular dos direitos civis, políticos e sociais. Para Marshall (1950), os direitos civis são aqueles que dizem respeito à liberdade individual. Aí estão compreendidos ‘os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei’. As garantias ao trabalho; à educação, à organização; à livre manifestação de pensamento; às inviolabilidades do lar e da correspondência; de só se ser preso por autoridade competente e de acordo com o código legal, bem como à garantia de livre circulação podem ser percebidos como desdobramentos do direito civil, direitos esses que dependem, para sua efetivação, ‘da existência de uma justiça independente, eficiente e acessível a todos’. Os direitos políticos, para esse autor, são aqueles responsáveis por conferir uma organização política à sociedade civil e dizem respeito à participação do cidadão nos destinos da sociedade. O exercício desse direito ‘se dá por meio da possibilidade de discutir problemas de governo, de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado.’ Para a efetivação plena desse direito é imprescindível a existência de um parlamento livre e representativo. Os direitos sociais por sua vez, e ainda para o mesmo autor, estão lastreados na idéia de justiça social e objetivam permitir às sociedades politicamente organizadas a redução dos elevados índices de desigualdades, garantindo um padrão de bem-estar aos membros dessa sociedade. Os direitos à saúde, ao trabalho, à aposentadoria e a um salário digno estão aí incluídos. Se os direitos civis objetivam garantir a vida em sociedade, se os direitos políticos tem por finalidade a garantia da participação dos cidadãos nos destinos da sociedade, os direitos sociais, por seu turno, irão garantir a participação dos cidadãos nos bens coletivamente produzidos, com a garantia de sua vigência dependendo, ‘da atuação de uma eficiente máquina administrativa’ do Estado (Siss, 2001, pp. 21-22).

A partir do fragmento é possível compreender as especificidades em cada tipo de direito apresentado na Matriz desenvolvida por Marshall no século passado. O direito à Educação é concebido nessa matriz como um desdobramento dos direitos civis. Apresentarei ao longo desse capítulo como as iniciativas dos Movimentos Negros buscaram, inicialmente, o acesso à escolarização para que a população negra pudesse exercer sua cidadania. Não obstante, apresentaremos aqui que os negros e as negras foram colocados à margem da sociedade após a Proclamação da República, o que dificultou a sua inserção na mesma.

No final do século XIX, o Brasil era um país Agrário-Exportador Imigrantista cuja

economia era baseada na Monocultura do Café voltada para exportação. Além do mais, a entrada de imigrantes em nosso território, principalmente de italianos e alemães fazia parte da política de branqueamento defendida pela elite. Contudo, antes mesmo da Abolição da Escravatura, alguns movimentos já tinham sido realizados para combater a escravidão, como por exemplo, a promulgação da Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida popularmente como a Lei Eusébio de Queirós que proibia o tráfico de africanos no Império.

Considero importante trabalhar aqui a relação existente entre a imigração com o projeto de branqueamento do nosso território ao longo dos tempos, fato que é ratificado por Hasenbalg (2005) ao mencionar que a solução imigrantista tinha uma preocupação que ia além do problema de escassez de mão de obra, porque ia ao encontro do desejo de branquear a população brasileira. Siss (2001) apresenta uma crítica ao processo de entrada de imigrantes brancos europeus em nosso país:

A maciça imigração de trabalhadores europeus brancos para o Brasil irá se constituir no substrato material sobre o qual se assentará a tese do branqueamento racial da formação social brasileira (Skidmore, 1976). Desenvolve-se aqui a idéia de que a miscigenação levaria, no futuro, ao surgimento de um tipo racial branco adaptado às condições tropicais das américas, idéia presente principalmente em Sylvio Romero (1888) que a sistematiza na sua obra 'História da Literatura Brasileira'. Bacharel pela Faculdade de Direito de Recife, esse autor, influenciado pelo pensamento de Gobineau, Le Play, Spencer e outros adeptos do evolucionismo 'acreditava na metáfora spenceriana da sobrevivência dos mais aptos' (Seyferth, 1989, p. 14) (Siss, 2001, p. 41).

Através da miscigenação, ou seja, da mistura entre pessoas de grupos raciais e etnias distintas, o país “produziria” um tipo racial branco adaptado ao clima tropical. Todavia, existiam outros objetivos por trás dessa onda migratória que afetou diretamente a população negra brasileira. Não se pode deixar escapar que esse processo tinha como escopo mudar a “imagem” da população brasileira diante das demais nações, chocando-se assim com a falácia de que os estrangeiros estavam mais aptos a ocupar os postos de trabalho da época nos meios urbano e rural. Início esse debate a partir das reflexões de Pereira (2008):

Os setores hegemônicos das classes dominantes, contudo, desprezaram absolutamente esse gigantesco drama social e incrementaram o grande projeto da imigração. Visavam, ao mesmo tempo e incrementaram o grande projeto de imigração. Visavam, ao mesmo tempo, substituir a mão-de-obra negra no mercado de trabalho, apagar a ‘mancha negra’ da nossa história e ‘higienizar’ o sangue da população brasileira. De acordo com a visão distorcida daquelas elites, era o negro, o responsável pelo atraso social e tecnológico do Brasil; o imigrante branco, europeu, a salvação (Pereira, 2008, p. 29).

Fica nítida a ideia de “apagar” o negro da história e, consequentemente, da sociedade

brasileira naquela época. Entendo a imigração como um dos braços do processo de branqueamento da população, que foi justificado a partir de Teorias Racistas de grande circulação, principalmente, no período que compreende o final do século XIX e o início do século XX. Ainda, é possível observar outra distorção absurda apresentada: o discurso que coloca os negros como os responsáveis pelo atraso e pela imagem negativa do Brasil para o exterior.

Em seu livro *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, o autor Alberto Guerreiro Ramos (1995) aborda como o negro foi “tematizado” como um problema dentro da Sociologia, fato que foi usado pela intelectualidade branca da época:

Em princípio, o negro, no domínio da sociologia brasileira, foi problema, pois seria portador de traços culturais vinculados a culturas africanas, pelo que, em seu comportamento, apresenta como sobrevivência. Hoje, continua a ser assunto ou problema, porque tende a confundir-se pela cultura com as camadas mais claras da população brasileira (Ramos, 1995, p. 190).

Os traços culturais africanos eram indesejados, pois o referencial era a Europa. Ou seja, o que é bom vem de fora e foi construído por aquele que um dia foi o colonizador. Mas, olhando para a nossa realidade, quais foram os interesses por trás dessa construção do negro como um problema? Ramos (1995) nos ajuda a entender essa questão a partir de suas formulações sobre a sociedade brasileira.

A construção do negro como um problema é, no mínimo, uma bizarrice. Hoje, pode ser considerado pela opinião pública como algo inaceitável, mas numa parte do século passado era algo naturalizado, banal. A desqualificação pelo “elo” com o continente africano, que na visão da intelectualidade, remetia ao atraso, ao distanciamento de uma visão “moderna”, entenda-se como moderno tudo aquilo que veio ou que tinha contato com a Europa. Ramos (1995) nos ajuda a entender essa “representação do negro” pela elite intelectual (branca) a partir de dois conceitos que considero indispensáveis para a realização de uma leitura séria e honesta sobre as relações raciais em nosso país: o negro-tema e o negro-vida.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados antropólogos e sociólogos. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida.

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção.

O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que

não era ontem e será amanhã o que não é hoje (Ramos, 1995, p. 215).

Os dois conceitos apresentados e formulados por Alberto Guerreiro Ramos (1995), negro-tema e negro-vida, nos ajudam a compreender como o negro foi concebido pelo discurso de terceiros e, como o negro passa a construir a sua narrativa indo de encontro com o que uma elite branca, influenciada pelos referenciais europeus, pensava e formulava. Com isso, entendo que essa reflexão sobre o conceito do negro-tema, nos ajuda olhar além da tematização que pode ser simplificada, sem um olhar apurado em relação ao que está por trás dela, ou seja, àquilo que, num primeiro momento, está omitido.

A primeira coisa que percebi ao ter contato com esse conceito foi observar como o negro foi transformado em um “receptáculo” de narrativas, discursos, visões e reflexões que em nada dialogavam com a sua realidade. Visto como uma “coisa a ser estudada”, o negro, aos olhos da intelectualidade da época, era algo que deveria ser examinado e, de acordo com algumas teorias, deveria ser “diluído”, isso quando não era “responsabilizado” pelos problemas sociais. Num segundo momento, o conceito de negro-tema pode ser bastante útil para entendermos como alguns dos discursos sobre os negros contribuíram para a criação e, conseqüentemente, para a reprodução de uma série de estereótipos, visto que, a partir do momento que essa população é tematizada, alguns padrões sobre ela serão construídos.

Já o conceito de negro-vida, mostra que o negro tem seu próprio discurso, sua própria visão. Essa concepção faz com que ele se coloque, faz com que ele resista que mostre sua existência, sua importância, em outras palavras, o seu valor. Com isso, é possível buscar sua autonomia através da construção do seu próprio discurso a partir do conhecimento concreto da realidade, como nos mostra Neusa Santos Sousa (2021) em um dos seus livros intitulado *Tornar-se Negro*, um título bem sugestivo e que dialoga com essa ideia do negro-vida. Entretanto, preciso dizer que não se trata de uma visão romântica, já que, durante todo tempo, a luta contra os referenciais brancos e suas conseqüências, estão sempre presentes.

Sem embargo, nesse momento, vou direcionar minhas palavras, reflexões, inquietações e, principalmente, minhas indignações ligadas a uma série de narrativas, discursos e conceitos que vão ao encontro do “negro-tema”. Diante disso, podemos abordar, por exemplo, a situação criada para os membros da população negra entre o final do século XIX e o início do século XX que tem como contexto histórico a transição de um país que sai das “amarras do Império” e ingressa na “democracia” instaurada por uma República (que contou com a ação dos militares do exército!).

O quadro de exclusão e desqualificação da população negra durante essa transição de

regime político merece nossa atenção para compreender alguns movimentos que atrapalharam o acesso desse grupo a uma série de direitos, especialmente, ao que se refere à Educação, que é um dos principais pontos dessa tese. Nesse contexto, os recém-libertos foram, literalmente, jogados a própria sorte sem nenhuma preocupação do Estado em melhorar, de fato, suas condições de vida. Aqueles homens e aquelas mulheres que foram a base para a economia do país, naquele momento, eram concebidos(as) como os(as) responsáveis pela representação negativa do país para os estrangeiros.

Então, não é absurdo dizer que, simultaneamente, a luta pelo acesso à escolarização por parte da população negra, por exemplo, convivia com questões que também influenciavam para o insucesso de conquistas durante as últimas décadas do século XIX. Dessa maneira, aponto que o projeto de branqueamento instaurado, abafou e dificultou muito a vida dos “cidadãos negros” no Brasil. Santos (2009) amplia a discussão em torno dessa “política” mascarada pelo argumento do incentivo à entrada de imigrantes em nosso território:

A política de branqueamento da população, iniciada no século XIX, guarda profundas controvérsias. Primeiramente, há controvérsias acerca das estratégias: grande parte das narrativas concentra-se na política de imigração, não contemplando as violências físicas (extermínio e subjugação de seres humanos através de confrontos armados), políticas (eliminação da representatividade e do poder dos grupos não-brancos), psicológicas (inculcação de sentimentos de superioridade e inferioridade com base em pertencimento racial) e culturais (eliminação e inferiorização de práticas, manifestações, comportamentos, etc.). Concentrando-se na imigração, há quem a justifique por necessidades de mão-de-obra exclusivamente, razão que não se sustenta quando se observa que havia uma bacia de força de trabalho no território, composta pelos negros escravizados que, na transição da escravidão para o trabalho livre, foram desqualificados e excluídos do processo (Santos, 2009, p.58).

As reflexões de Santos (2009) nos ajudam a entender, de forma global, o “projeto de branqueamento” por trás da imigração, ao incorporar as diversas formas de violência presentes nesse contexto. A violência física fez parte da história dos africanos escravizados e de seus descendentes, tanto que foi usada como um instrumento de coerção, como uma ferramenta para eliminação desses sujeitos. Posso citar aqui, por exemplo, a Guerra do Paraguai, que também pode ser analisada como um conflito no qual uma série de homens negros foram colocados na linha de frente dos embates com a promessa de obterem suas alforrias ao final da guerra como nos mostra Pedro (2001):

O exército brasileiro contou com a presença de muitos negros que, mesmo participando do conflito do lado dos vencedores, podem ser considerados vítimas da guerra. Em muitos casos tiveram que escolher entre continuar cativos ou arriscar a vida na guerra em troca da promessa de uma carta de alforria. Os que conseguiram retomar com vida ganhavam apenas a libertação e nenhuma estrutura para recomençar

a vida. [...] (Pedro, 2001, p.14).

No aspecto político, a história nos mostra como o branqueamento também contribuiu para que a população negra não tivesse direitos na sociedade brasileira, pois era nítido o desejo de eliminar essa minoria social do território, principalmente pela miscigenação. Escondida pelo discurso da imigração, o branqueamento precisa ser compreendido como uma categoria analítica polissêmica. Petrônio Domingues (2002) aborda os diferentes usos dessa categoria:

Como adverte Andreas Hofbauer, o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. O branqueamento ora é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu ethos de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de “clareamento” da população brasileira, registrado pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX [...] (Domingues, 2002, pp. 565-566).

O autor nos ajuda a refletir como o branqueamento afetou o negro na construção da sua “emocionalidade”, ideia aprofundada por Souza (2021). No processo de construção do discurso sobre si mesmo, o negro, a todo o momento, luta contra os referenciais brancos que, num certo período, eram enxergados como a única possibilidade de ascensão social por parte dos sujeitos da comunidade negra. Em outras palavras, mirar o branco, adquirir sua cultura e conquistar espaços e feitos a partir de seus valores, era a única possibilidade para ‘tornar-se’ gente.

O distanciamento de sua cultura fez com que os negros ressignificassem sua identidade, processo feito de forma intencional pela elite branca ao longo da história. Esse resgate é fundamental para a construção de discursos positivos sobre a população negra. Por outro lado, Domingues (2002) mostra o lado do branqueamento que tinha como foco mudar a imagem demográfica do país, através de múltiplas ideias que vão desde a manipulação de dados estatísticos até o incentivo à prática da miscigenação como o caminho para clarear a população.

O próprio autor nos mostra que o branqueamento representa um dos elementos do que ele chama de racismo à brasileira, que remete a uma, dentre as diversas características que nos ajudam a ler as relações raciais no país, que mostram uma sociedade injusta e estruturada com base na diferenciação das pessoas de acordo com o seu pertencimento racial:

O branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais ‘confiáveis’, o tempo necessário para a extinção do negro em terra brasílica oscilava entre 50 a 200 anos. Essas previsões eram difundidas, inclusive, nos documentos oficiais do governo, como, por exemplo, no censo de 1920, materializa dono texto de apresentação de Oliveira Vianna (1922). Este texto é uma prova cabal de que o governo era avalista do projeto de branqueamento. Salientamos, todavia, que o Objetivo era menos o branqueamento genotípico e mais o “clareamento” fenotípico

da população. Em São Paulo, a situação não foi diferente: o ideal de branqueamento da população constituiu-se numa das vertentes ideológicas assumidas pelo pensamento racista da Belle Époque (Domingues, 2002, p. 556).

É notório, de acordo com as palavras de Domingues (2002) o desejo do Estado em eliminar os negros do país a partir da miscigenação, pois a preocupação dos governantes era apresentar, uma população com o fenótipo mais próximo possível do grupo racial branco, até porque as relações raciais no Brasil são fundamentadas no fenótipo, diferentemente, do que acontece nos Estados Unidos da América onde as relações são mobilizadas pelo genótipo. Diante disso, a busca pela “brancura” era entendida como uma ferramenta para combater o negro, concebido como um problema, pelo Estado e por um grupo de intelectuais.

Em seu texto “Branqueamento e Branquitude no Brasil”, Maria Aparecida Silva Bento (2009) aprofunda o debate, mostrando como essa teoria criou uma narrativa, falaciosa, que expõe o branqueamento como um problema do negro que busca características do branco para diluir as tensões raciais, quando, na verdade, a elite branca criou essa questão para retirar o foco de si e engendrar um vilão para a sociedade brasileira:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (Bento, 2002, p.25)

Ainda sobre o ideal do branqueamento, Siss (2001) analisa algumas elucubrações de Hasenbalg (1989) para apresentar outros usos desse projeto no que diz respeito ao amortecimento de conflitos pautados na cor ou raça:

Hasenbalg (1989) enfatiza que a miscigenação era compreendida como o principal mecanismo acionado pelo projeto de embranquecimento da população nacional, cumprindo ainda o papel de amortecer conflitos que tivessem por substrato a variável cor ou raça. ‘É via miscigenação e imigração européia que se encaminha a solução do problema posto pela presença do negro, antecipando-se à sua gradual desaparecimento. (Hasenbalg, et. al. 1988, p. 189 *apud*. Siss, 2001, p. 43).

A partir de Hasenbalg (1989) sinalizo a importância em discutir aqui o conceito de raça,

pois como coloquei anteriormente, o branqueamento era almejado para acomodar problemas que estivessem ligados ao tema. Além do mais, vivemos num país onde a raça mobiliza muitas relações e contextos e, no passado, muitas teorias contribuíram para a proliferação de discursos discriminatórios baseados no conceito citado. Diante disso, apresentarei algumas “definições” e elucubrações sobre o termo.

Ao ler atentamente as ideias de autores como Munanga (2000), Siss (2001), Quijano (2007) e Santos (2007) fica nítida a concepção de raça como uma construção social que influencia na elaboração de discursos que inferiorizam membros de determinados grupos raciais e étnicos em relação a um determinado padrão desejado, almejado, no caso, a raça branca. Ratifico isso, através de algumas informações, históricas e científicas.

No texto “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) mostra como as ideias de raça foi utilizada pelos colonizadores europeus na criação de relações de dominação que justificaram a conquista de territórios em todo continente americano:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005, pp .228-229)

A produção de novas identidades a partir do conceito de raça é interessante, a partir do momento que constrói imagens, muitas delas, cristalizadas, sobre pessoas e determinadas porções do espaço. Sobre isso, o autor utiliza um termo que explica essa ideia, “identidades geoculturais”, que atribui identidades a porções do globo terrestre, como por exemplo, a associação da África a pessoas negras, simplificando esse território e omitindo a existência de outros grupos raciais e etnias no continente. Ademais, a raça e as identidades construídas foram usadas para classificar as populações, logo, toda classificação é arbitrária e beneficia um grupo sobre os demais.

Ao evocar o conceito de identidade, não pretendo fazer um debate profundo sobre o termo, mas acredito ser importante fazer algumas pontuações, já que, em certa medida, a compreensão dessa ideia nos ajuda a entender a Educação das Relações Étnico-Raciais. Diante disso, estou de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2011) ao dizer que, a priori, a identidade

diz aquilo que sou, e deixa nítido, aquilo que não sou:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir ‘identidade’. A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (Silva, 2011, p.74).

A discussão em torno do conceito de identidade não se resume à distinção daquilo que sou e daquilo que não sou. Não se pode esquecer que essa ideia é muito mais complexa do que parece. Apesar da identidade nos levar a uma concepção de fixação sobre sujeitos, grupos, territórios, espaços etc., sua operacionalização nas relações dentro da sociedade, mostram que esse conceito sempre busca afastar-se dessa posição estática. Logo, podemos visualizar seu dinamismo, como nos mostra Silva (2011):

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (Silva, 2011, p. 84).

A partir da citação é possível perceber a fluidez em torno do conceito de identidade. Em seu texto “Quem precisa da identidade?” Stuart Hall (2011) aprofunda o debate ao mostrar que as identidades são engendradas a partir de discursos que são produzidos em determinados contextos históricos. Além do mais, visualizam-se as relações de poder a partir de suas construções, ou seja, a atribuição das identidades, assim como a operacionalização do conceito de raça, também forma relações e estruturas de poder que são usadas para objetivos diversos:

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. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação (HALL, 2011, pp.109-110).

Note que o conceito de raça, dependendo do objetivo, além de criar “classificações” também pode construir simplificações que omitem toda a riqueza e complexidade presentes em

territórios e seus respectivos povos. Ao dialogar com Quijano, Santos (2009) disserta sobre a África, compartilhando informações que são escondidas por uma “identidade” construída pelos colonizadores brancos europeus:

Relacionamos “negro” a África mesmo sabendo que há muito tempo boa parte da África é habitada (também) por grupos que, no padrão de relações raciais brasileiro, não são classificados como “negros” – a chamada “África branca”, que muitos autores também questionam. Sabemos também que indivíduos e grupos que no nosso padrão de relações raciais seriam classificados como “negros” estão presentes em populações antigas de outras partes do mundo – como alguns grupos aborígenes na Austrália e algumas castas na Índia. Mas, aqui, “negro” tem a ver com África, confundimos a origem dos fluxos de escravizados trazidos para cá como a única região do mundo onde habitavam homens e mulheres de pele escura antes do tráfico atlântico, como se as relações entre a África e o resto do mundo fossem inauguradas com as chamadas “Grandes Navegações” – ou, poderíamos dizer para ser mais explícitos na idéia que nossa visão de mundo constrói, o contato da África com o mundo começa e se dá pelo protagonismo dos Europeus. Esquecemos que o tráfico atlântico não é a única, mas sim “mais uma” onda de dispersão populacional a partir da África. Carlos Moore (2008), falando dessa visão que ele qualifica de “perda de memória histórica” (tanto nossa quanto de povos descendentes de africanos que hoje habitam Oriente Médio até a Ásia Meridional - Índia, Paquistão e Sri Lanka – e a Oceania), nos mostra como a presença negros em diversas regiões do mundo remete a uma complexificação da História (Santos, 2009, p.89).

A simplificação constrói narrativas que servem aos interesses dos grupos dominantes que inferiorizam povos e recortes espaciais para justificar teses que colocam determinadas etnias em posições desfavoráveis, criando assim, representações que são reproduzidas de diversas formas (exemplo: a reprodução da África como um lócus de fome, pobreza e conflitos étnicos). Portanto, as “imagens” criadas são difíceis de ser combatidas, dentro e fora das salas de aula. Nesse contexto, o engajamento em prol da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, é indispensável para que o conceito de raça seja debatido e problematizado.

Siss (2001) aprofunda a discussão em torno da ideia de raça ao colocá-la como um poderoso instrumento de distinção social, ou seja, que diferencia as pessoas a partir de suas características fenotípicas. Mais que isso, colabora para que possamos compreender a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira, que, há tempos, separa e desqualifica e gera prejuízos incalculáveis para determinados cidadãos e cidadãs:

A categoria raça deve ser percebida, nessa tese, como mecanismo de estratificação social que opera fundamentado na percepção da diversidade fenotípica, como por exemplo, cor da pele e textura de cabelo. A raça se constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo na medida em que opera enquanto determinante de distinção social, ou seja, da alocação dos indivíduos na estrutura social. Portanto, as desigualdades sociais são histórica e socialmente produzidas, constituindo-se como o resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas. Nessa perspectiva, a categoria raça aqui se distancia de qualquer filiação a determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que rompe com reducionismos simplistas de classe,

os quais concebem a raça como um mero epifenômeno (Siss, 2001, pp. 23-24).

A desigualdade social, também gerada a partir da raça como critério determinante, aparece de forma latente nas formulações de Siss (2001). Homens e mulheres, devido ao seu pertencimento racial, sofreram, e porque não dizer que, ainda sofrem, uma série de preconceitos e perdas de oportunidades em diversos espaços e arenas de disputa, como por exemplo, o mercado de trabalho. Sobre isso, é interessante o texto escrito por Lívio Sansone (1996) intitulado “Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”, ao apresentar o conceito de áreas “moles” (onde ser negro é uma vantagem) e áreas “duras” (onde ser negro é uma desvantagem) no contexto das relações raciais.

No texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia”, o pesquisador Kabengele Munanga (2000), compartilha conosco outros elementos que nos ajudam a refletir sobre o conceito de raça como construção social. Um deles, que chamou minha atenção, foi a ideologia carregada pelo conceito que, esconde relações de poder e dominação, pontos encobertos por uma narrativa que, durante muito tempo, apresentou a raça como uma categoria, essencialmente, biológica:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou ‘raças sociais’ que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (Munanga, 2000, p.22).

A dimensão político-ideológico, e não biológica atrelada ao conceito de raça apresentado pelo autor, mostra sua força na construção de representações sobre os seres humanos, onde, alguns grupos são alvos do racismo. Preconceitos construídos a partir de superioridades e inferioridades, dependendo do grupo do qual você faz parte, baseadas no fenótipo, ou seja, nas características físicas. Infelizmente, essas ideias, que ainda causam eco, justificaram uma série de atrocidades conhecidas (e algumas desconhecidas), não só na escala nacional. Diante disso, entendo que esse ponto apresentado por Munanga (2000), é vital para a realização de uma análise, calcada na simultaneidade (em confronto com a leitura linear) para

realizar saltos no passado e no presente, para compreender a complexidade presente nas relações raciais.

Neusa Santos Souza (2021) também apresenta o conceito de raça a partir de uma reflexão ideológica, abordando algumas particularidades da sociedade brasileira:

Convém explicitar que raça aqui é entendida como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais (Souza, 2021, p. 48).

A autora retoma algumas reflexões apresentadas por Munanga (2000) ao mostrar como conceito de raça foi usado para alocar sujeitos na sociedade brasileira a partir de suas características físicas. Além do mais, Souza usa o termo “bagagem de valores culturais” que interpreto como um conjunto de ideias sobre os grupos que compartilham características similares. Nesse sentido, podemos inferir que, ao serem alocados na base da sociedade, os membros da população negra carregam consigo uma série de estereótipos que, no cotidiano, os colocam em desigualdade, comparado com os membros da população branca.

Souza (2021) também mostra como a ideia de raça foi operacionalizada em nosso país, criando assim, padrões que, ainda hoje, são replicados:

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante (Souza, 2021, pp .48-49).

As concepções sobre raça apresentadas e debatidas aqui, tem em comum uma análise que coloca o conceito como um constructo social que nos auxilia na compreensão das condições de vida da população negra no passado e no presente. Entretanto, é necessário operacionalizar esse conceito para aprofundar o nosso olhar para enxergarmos como a raça nos ajuda a compreender a complexidade das relações raciais, num país o racismo e o preconceito racial estruturam diversos tipos de relações há séculos.

Munanga (2000) também apresenta de forma sucinta, porém intensa, conceitos como racismo e etnia que são fundamentais para a realização da leitura sobre as relações raciais no nosso país. De acordo com ele, o conceito de racismo surgiu no início do século passado e, desde então, foi alvo de diversas interpretações. Para o autor a raça nos ajuda a compreender o conceito de racismo, que vai muito além da divisão/hierarquização dos grupos raciais:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo 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 e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste 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. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2000, p.24).

Munanga (2000) nos fornece um panorama geral dos objetivos do racismo. Em primeiro lugar, destaco o aspecto ideológico do conceito que a partir dos fenótipos de grupos variados criam diferenças que hierarquizam pessoas e, mais que isso, justificam a dominação de alguns grupos em detrimento de outros. Além disso, o racismo cria imagens e estereótipos que são reproduzidos e que seguem vivos nas mentes das pessoas. Prova disso, são os casos, quase diários, publicado pela imprensa e compartilhado em redes sociais sobre injúria racial e racismo.

Outro conceito apresentado por Munanga (2000) é o de etnia, que está diretamente ligado a dimensão da cultura. Mais que isso, a etnia também é necessária para refletirmos sobre a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira:

O conteúdo da raça é morfobiológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações (Munanga, 2000, pp.28-29).

Considero a etnia um conceito relevante que nos auxilia na realização de uma leitura profunda sobre as Relações Raciais no Brasil. A raiz comum presente em muitos grupos nos ajuda a compreender melhor sua cultura e, possibilita o resgate de alguns elementos identitários que, em alguns momentos foram negados ou reprimidos. Nesse sentido, podemos citar o processo de desafricanização, citado aqui anteriormente.

Siss (2001) também disserta sobre o conceito de etnia, retomando alguns pontos citados

por Munanga, mas inclui escreve ainda sobre como o conceito de etnia pode evocar subjetividades diferenciadas a partir das características presentes nos diferentes grupos:

Etnia, por sua vez, é empregada aqui em seu sentido mais amplo, permitindo identificar aqueles diferentes grupos sociais que se particularizam por possuírem tradições, cultura, língua e signos comuns, que a tornam manifesta. A presença dessas características possibilita, aos membros de um grupo étnico, a construção de subjetividades diferenciadas, permitindo-lhes identificarem-se a si próprios e, em um movimento inverso, a serem também identificados pelos membros de outros grupos sociais como singulares nesses aspectos (Siss, 2001, p. 24).

A etnia, assim como os conceitos de branqueamento, raça, racismo e identidade foram usados para mostrar a complexidade presente nas Relações Raciais em nosso país. País esse que ainda convive com uma série de problemas sociais e raciais, apesar de alguns avanços obtidos, principalmente, por ações dos Movimentos Negros ao longo do tempo. Entretanto, alguns contextos históricos, como por exemplo, o período pós-Abolição e alguns conceitos como democracia racial e miscigenação, permitem uma análise ainda mais profunda sobre as Relações Raciais no Brasil.

Florestan Fernandes é um dos intelectuais que, ao lado de Alberto Guerreiro Ramos e Carlos Hasenbalg, foi o que podemos chamar de a “Tríade” para compreendermos as relações raciais no país ao longo do tempo, principalmente, a partir do fim da escravidão no final do século XIX. Além do mais, os autores citados compartilharam conosco no século passado, uma série de conceitos e formulações que considero indispensável para entendermos uma sociedade complexa, marcada pelo racismo que, muitas vezes é negado, mas opera de forma velada.

Na segunda metade do século passado, Florestan Fernandes mostrou, através de suas elucubrações, a dificuldade do negro em se integrar à sociedade brasileira, uma vez que o próprio processo de Abolição, não o preparou para tal, visto que, desde o princípio, os negros e os mestiços já iniciaram essa jornada numa posição de desvantagem em relação aos brancos. É possível ter uma dimensão desse quadro ao lermos um livro do autor que possui um título bem sugestivo *O negro no mundo dos Brancos*. Ao analisar, brevemente, o que significou o período após a Abolição para os negros na cidade de São Paulo, Fernandes (2007) expõe que

[...] A Abolição ocorreu em condições que foram verdadeiramente ‘espoliativas’, do ponto de vista da situação de interesse dos negros. Estes perderam o único ponto de referências que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em consequência, viam-se convertidos em ‘párias’ da cidade, formando o grosso da população dependendo de São Paulo nos três primeiros decênios do século XX [...] (Fernandes, 2007, p. 56).

Note que o pós-Abolição já mostra como os negros foram colocadas na base e à margem

da sociedade, vistos como párias, ou seja, membros pertencentes a uma casta inferior. Infelizmente, a população negra não foi preparada para integrar-se a uma sociedade que estava encoberta pelo véu de um sistema político que “enxergava todos como cidadãos”. O autor ainda afirma que o negro ficou entregue a um mundo que nunca se preocupou em enxergá-lo como ser humano, como um “igual”.

Uma das ideias de grande circulação no século passado, ideia essa formulada por Gilberto Freyre (1987), foi rechaçada por Fernandes (2007) e outros intelectuais que realizaram uma radiografia das relações raciais em nosso território: a democracia racial. É de suma importância discutir esse conceito, haja vista que ele criou, e ainda cria e espalha, uma ideia de convivência harmônica entre as raças, que não condiz com a realidade da nossa sociedade. Mais que isso, a democracia racial esconde e deslegitima o preconceito racial como um dos elementos que estruturou, e ainda estrutura, muitas relações e contextos em nosso país (exemplo: o mercado de trabalho).

Gilberto Freyre (1987) obteve grande destaque ao colocar o Brasil, principalmente através de sua obra mais conhecida *Casa Grande & Senzala*, como um paraíso racial a partir da marca da miscigenação⁸, vista como o embrião da democracia racial brasileira. A convivência harmônica das raças, de acordo com o livro, acabara com o distanciamento social entre pessoas que pertenciam a grupos raciais distintos. Uma verdadeira democracia racial se instalara aqui:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria tornado enorme entre a casa grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido da aristocratização, extremando a sociedade brasileira entre senhores e escravos (...) foi em grande parte contrariada pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadradona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil (Freyre, 1987 p. 34).

A forma como Freyre (1987) desenvolve o texto dá ideia da existência uma igualdade racial, onde não existem conflitos baseados na cor e na raça dos habitantes do território nacional. A partir da miscigenação de brancos, negros e indígenas ocorreu um entendimento que levou a construção de uma relação harmônica, tanto que, comparado a outros territórios, as questões raciais no Brasil são mais brandas. Siss (2001) explica a perspectiva da democracia racial para

⁸ A miscigenação entre negros e brancos, exaltada por Gilberto Freyre como o ‘embrião da democracia racial’ brasileira e base de nossa identidade nacional – ‘povo mestiço’, ‘moreno’ – foi parte da escravidão colonial. Mas o cruzamento racial não foi um processo natural, e sim determinado pela violência e exploração do português de ultramar contra o africano sob cativo. (Carone, 2009, p.14)

depois revelar as omissões e as consequências engendradas por esse “discurso”.

Na perspectiva da democracia racial a sociedade brasileira é representada como isenta de conflitos raciais. Aqui, o brasileiríssimo fenômeno da miscigenação forneceu o substrato sobre o qual se assentaram as bases da democracia racial brasileira: as raças que integram o mosaico populacional brasileiro ao se misturarem se entenderam e, ao se entenderem deram existência a uma convivência harmônica, do tipo "suave" quando comparado a outras sociedades das Américas e do Caribe (Siss, 1994, p. 7).

Renato Emerson Nascimento dos Santos (2009) escreveu sobre a forte influência das ideias presentes no livro *Casa Grande & Senzala*, escrito por Gilberto Freyre, na leitura sobre as relações raciais em nosso país. De acordo com Santos, a ideia de democracia racial aparece de forma nítida e, foi transformada em uma ideologia oficial:

A obra de Gilberto Freyre ‘Casa Grande & Senzala’ é marco da definição das relações raciais no Brasil como sendo a vigência de uma chamada “democracia racial”. Embates sobre esta leitura, sua transformação posterior em ideologia oficial, críticas e denúncias à sua insuficiência, sua transformação num ‘mito’ construtivo, enfim, discussões não faltam em torno desta leitura da ‘democracia racial’. Uma quantidade significativa de estudos sobre características, normas, comportamentos, práticas e valores associados ao nosso padrão de relações raciais vem sendo feita desde a publicação do referido livro [...] (Santos, 2009, p. 77).

O autor nos chama atenção para a construção do “mito” que deu origem a essa “pseudo democracia racial”, também criticada por Siss (2001). Esse mito, que foi difundido de forma maciça, não só mascarou a realidade racial do país, mas passou uma imagem distorcida sobre as relações raciais, que são indispensáveis para a compreensão do Brasil. Neusa Santos Souza (2021) nos explica de forma bem didática e assertiva o que é um mito. Mais que isso, mostra como ele opera ao produzir imagens que, dependendo dos propósitos, podem ser transformadas em ideologias:

O mito é uma fala, um discurso – verbal ou visual –, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas (Souza, 2021, p. 54).

Essa formulação criada por Neusa nos ajuda não só a entender de fato o que é um mito, mas a sua construção e, principalmente, o poder contido nele. Ao dizer que não se trata de uma fala qualquer, só posso inferir que se refere a uma fala com pretensão de condicionar pensamentos, falas, posturas e ações. Além disso, ao enunciar a produção de ilusões, a autora me faz refletir sobre simplificações, omissões e narrativas que constroem mentiras,

“compartilhadas” como verdades.

O mito tem o poder de criar ideias que afetam diretamente a vida das pessoas, especialmente, daquelas que estão na base da pirâmide social e que, muitas vezes, “compram” a ideologia por trás desse discurso em função de um processo de alienação social. Com isso, podemos entender que o mito da democracia racial, num primeiro momento tem a pretensão de desconstruir o real, criando assim uma realidade paralela na qual, pessoas de diferentes grupos raciais, vivem num mundo sem tensões. Nesse “mundo” não há motivos para falarmos em racismo ou preconceito racial, pois com certeza você já deve ter ouvido alguém dizer que não existe racismo, pois somos misturados!

Ou seja, o mito operacionaliza a miscigenação para criar uma ilusão, uma ideia que foi espalhada como verdade, mas que mascara o racismo, as tensões e os conflitos que acontecem até os dias de hoje.

No texto “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro.”, Lilian Moritz Schwarcz (1996) também reflete sobre o mito da democracia racial ao dizer como ele é re-significado pelas pessoas e como ele pode ser usado para mostrar as contradições que são encobertas por ele:

É claro que se tem falado muito de Gilberto Freyre, sobretudo do mito da democracia racial; mas é preciso entender por que o mito vira mito. Com efeito, um mito torna-se o que é não só porque faz sentido para quem o emite, mas também porque é re-significado por aqueles que o recebem. É o que o mito não esconde, o que ele mais faz é falar. Diferente da interpretação que vincula a noção de mito ao conceito de ideologia, no sentido em que ambos mascaram a realidade; longe da visão simbolista e psicanalista que insistem no que o mito esconde, seria relevante retornar à concepção estruturalista, que revela que o mito é uma linguagem, que ilumina contradições (Schwarcz, 1996, p. 177).

Neusa Santos Souza e Lilian Moritz Schwarcz, ao elaborarem e compartilharem suas ideias sobre a construção do mito nos ajudam a entender a potência presente no mito da democracia racial. Com isso, é preciso aceitar que esse mito ainda é muito presente em falas, inclusive de pessoas públicas, pois esconder as tensões raciais é de suma importância para determinados grupos, principalmente, para os dirigentes do status quo.

Siss (2001) aprofunda o debate em torno do mito da democracia a mostrar uma das faces mais exploradas por alguns intelectuais para eliminar a influência da questão racial sobre as condições de vida da população negra: a ideia de que as desigualdades enfrentadas por negros e mestiços no Brasil são desigualdades sociais:

É possível perceber-se, então, nessa perspectiva, que as desigualdades a que estão

sujeitos os negros e os mestiços, na atualidade brasileira, são entendidas como desigualdades sociais e não raciais pois, as raças que compõem o ‘mosaico étnico’ nacional se entenderam porque se misturaram e, ao se misturarem, eliminaram a possibilidade da existência de uma discriminação que tenha por substrato a variável raça. Este é o dogma central do mito da democracia racial (Siss, 2001, p. 61).

O discurso do Mito da Democracia Racial ainda é muito utilizado para minimizar e até mesmo apagar a existência do racismo em nossa sociedade. Com isso, é possível pensar sobre como essas ideias buscam inviabilizar e/ou invalidar a luta contra a desigualdade racial, presente no Brasil.

As ideias compartilhadas até aqui, ajudam numa série de reflexões sobre as condições de vida da população negra no final do século XIX e no início do XX. Entretanto, pretendo abordar a relação entre a população negra e o acesso à Educação que, como veremos a partir de agora foi marcada pelo descaso, protagonizado pelas elites brasileiras.

1.2. Reivindicações pelo direito à Educação a partir da Proclamação da República

Assim que a República é proclamada, as elites e o Estado tinham uma preocupação comum: o desenvolvimento da nação. Para que o país pudesse prosperar, foi necessária a concessão de alguns direitos que, no período político anterior, seria impensável. Nesse sentido, era necessário que a população aprendesse o que na época era chamado de acesso às primeiras letras. Em outras palavras, se os cidadãos não obtivessem esse conhecimento, de certo, o progresso não viria e, conseqüentemente, a reprodução do sistema capitalista estaria comprometida.

De acordo com Domingues (2007, p.12) “o novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra.”. Ou seja, a Proclamação da República poderia ser enxergada, até então, como uma possibilidade de mudar o destino da população negra na sociedade brasileira. De fato, isso não ocorreu. Mais que isso, veremos aqui através das elucubrações de alguns intelectuais, como por exemplo, Gonçalves e Silva (2000) que a situação dos cidadãos afrodescendentes foi marcada por um quadro que combinava a exclusão e o abandono.

Mas antes, é preciso voltar um pouco no tempo para entender alguns elementos que contribuíram para esse quadro de exclusão e abandono da população negra em termos educacionais. Durante o Império, os africanos escravizados e seus descendentes não podiam ter acesso à leitura e à escrita, tão pouco frequentar a escola. Entretanto, em algumas propriedades comandadas por jesuítas, uma parcela das crianças negras conseguiu frequentar os colégios de

rudimentos (primeiras letras) como explicam Ferreira e Bittar (1999).

A ação educadora realizava-se nos colégios de rudimentos (primeiras letras), construídos em cada uma das fazendas de propriedade da Companhia de Jesus, nos quais as crianças negras preparavam-se para a catequese. O princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas desses colégios do bê-á-bá estava consubstanciado no famoso *Ratio studiorum*. A sua característica fundamental era a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado na concepção mnemônica do ensino (Ferreira; Bittar, 1999, p. 478).

O primeiro ponto que destaco consiste no preparo das crianças negras para a Catequese. É de conhecimento geral na história da educação brasileira, o protagonismo da Igreja Católica, na figura dos jesuítas, no controle dos processos de ensino e aprendizagem, alicerçados numa pedagogia tradicional. De fato, a imposição da fé católica era um dos objetivos da Coroa Portuguesa no Brasil Colônia. Aliada a isso, estava embutida uma concepção de aprendizagem balizada na memorização e/ou no depósito de conhecimentos que não podiam ser questionados de forma alguma. Aliás, a catequese e a memorização estavam à serviço do controle (que entendo como modelagem do comportamento) e da obrigatoriedade de concordar com uma determinada visão de mundo, de aceitar passivamente uma determinada cultura.

Outro ponto a ser explorado, diz respeito aos castigos físicos empregados pelos jesuítas em suas escolas. Os castigos funcionavam como mecanismos brutais de controle dos alunos, tanto que Ferreira e Bittar (1999) usam o termo “sadismo pedagógico” para retratar a prática empregada pelos religiosos. Inclusive, havia a figura do “corretor de castigos físicos”. Além do mais, os autores mostram como os Jesuítas desejavam não só criar e executar mecanismos de controle sobre as mentes e os corpos dos africanos escravizados, mas também operacionalizar o processo de aculturação, retirando dos sujeitos todas as suas referências e impondo a cultura dos seus algozes.

É possível perceber, a partir da pesquisa de Ferreira e Bittar (1999) como a escolarização fornecida aos negros e aos indígenas, foi utilizada como uma ferramenta para moldar indivíduos que não questionariam os seus colonizadores. Mais que isso, foram doutrinados para seguir uma determinada cultura que tinha o eurocentrismo como diretriz. Essa relação de poder através da instrução escolar/religiosa perdurou por muito tempo em nosso território desde o período colonial até chegar ao período republicano.

Com isso, pode-se inferir que quando se forneceu algum tipo de instrução para os negros até chegarmos ao período republicano, esse movimento foi capitaneado pelos jesuítas, que representavam o pensamento da Igreja Católica, e, mesmo assim, configurou-se em ações isoladas que ocorreram em propriedades rurais comandadas pela Companhia de Jesus. Mas,

voltemos à segunda metade do século XIX, para entender como esse processo de “libertação” fez com que africanos e os afrodescendentes ficassem à margem da sociedade, especialmente, na esfera escolar.

No texto “Discutindo a escolarização da população Negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX” a professora doutora Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005) apresenta uma série de elementos que envolveram a escolarização de estudantes negros nas escolas de primeiras letras na cidade de São Paulo no período que compreende o final do século XIX com destaques para o final do regime escravista e a proclamação da República e o início do século XX. A autora chama atenção ao listar dois tipos de ações que impactaram diretamente na escolarização da população negra: a ação branca e a ação negra.

De maneira geral Barros (2005) mostra como as elites brancas do país concordavam com a escolarização dos recém-libertos para criar uma imagem positiva e progressista, principalmente perante as nações estrangeiras⁹. No entanto, ainda estava presente na cabeça dessas elites a ideia de disciplina e controle sobre a população negra. Além do mais, a presença de estudantes negros nas instituições escolares era motivo de incômodo no cotidiano escolar, fato que, como veremos, será combustível para as diferenças entre estudantes brancos e negros, assim como a construção da marginalização educacional da população negra.

Era consenso entre as elites, a necessidade de apagar as marcas da escravidão, pois esta evocava a imagem do atraso, indesejada e vista como um grave problema. Paralelo a isso, estava a preocupação em ofertar uma escolarização de que preparasse os recém-libertos para a lógica do trabalho livre, mas que não estimulasse a emancipação da população negra, pois os dirigentes das elites tinham plena consciência do poder da educação. Por isso, era uma questão para os representantes do status quo a utilização da escolarização para a modelagem de comportamentos desejados. Em outras palavras, era necessário para os grupos dirigentes usarem a instituição escolar como mecanismo de controle sobre a população negra no contexto retratado.

[...] O temor em relação a uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho – o trabalho livre – fazia parte dos debates referentes à questão da mão-de-obra. Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação? Um dos meios aventados para a inclusão no mundo do trabalho livre seria a escolarização dos futuros ex-escravos, já que a escola era vista então como local de disciplinarização de corpos e mentes. Lendo mais profundamente o debate, podemos perceber que uma preocupação dos homens do período era: como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote

⁹ Para as elites, ao “educar a nação”, a imagem do Brasil seria positiva para as demais nações, principalmente para a América do Norte e para alguns países do continente europeu (Barros, 2005).

como forma de coerção? (Barros, 2005, p.81)

Disciplinar corpos e mentes: esse era o objetivo das elites ao fornecer o acesso à escola para população negra após a proclamação da República. Com isso, não seria absurdo imaginar que as instituições escolares não só inculcariam ideias que promovessem uma rasa noção de patriotismo, como também seria o principal canal para a transmissão dos valores exaltados pela população branca e que, num determinado período foi almejado por homens e mulheres da população negra, para serem “aceitos” na sociedade brasileira.

No contexto da busca pelo acesso à Educação por parte da população negra, não podemos esquecer que após a Abolição o país conviveu com inúmeras tentativas de regularização do ensino público, através de diversas reformas educacionais promovidas pelos ministros Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadavia Corrêa, Carlos Maximiliano e João Luís Alves, que, aos poucos impactaram no acesso educacional dos negros (Silva; Araújo, 2005):

Apesar de a Reforma de Benjamin Constant ter como mérito o rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico, o Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina ‘Moral e Cívica’, nítida tentativa de ‘normalizar’ a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos. No decreto nº 982/1890 foram estabelecidas medidas proibitivas (‘não será permitido aos alunos ocupar-se na escola com redação de periódicos’), punitivas (‘se a agressão ou violência se realizar, o culpado será imediatamente entregue à autoridade policial e expulso da escola’), centralizadoras e elitistas, como por exemplo, a nomeação dos diretores das escolas públicas pelo próprio Governo.

A reforma de Epitácio Pessoa, sob o Decreto nº 3.890 de 1901, iniciou um processo de descentralização do poder do Estado na educação pública, através da aprovação de instituições de ensino superior fundadas pelos governos estaduais e iniciativas particulares. Os cursos das novas faculdades eram equiparados aos do sistema federal; observamos que, por meio desta medida, o Estado defendia a reprodução das matrizes de diferenças culturais e sociais anteriormente estabelecidas nas faculdades oficiais. A Reforma de Rivadavia Corrêa, através do Decreto nº 8.659, de 1911, concedeu autonomia aos diretores, agora eleitos pela congregação de professores, além do estabelecimento de taxas e exames para a admissão no ensino fundamental e superior. A liberdade e a autonomia designada aos estabelecimentos de ensino representou um retrocesso na evolução do sistema, pois o caráter oficial do ensino foi suprimido. Esses mecanismos não devem ser interpretados isoladamente; inter-relacionados com o contexto sócio-econômico vigente também se articularam para a interdição da população negra – e de outros segmentos sociais menos privilegiados (Silva; Araújo, 2005, p.70).

As reformas citadas impactaram direta e indiretamente no acesso e na permanência dos negros nas instituições de ensino. A Reforma Benjamin Constant ao instituir a disciplina “Moral e Cívica” tinha como escopo a manutenção de uma ordem que combateria comportamentos indesejados, assim como contestação da estrutura escolar. Além disso,

percebe-se uma série de instrumentos de coerção em prol de uma modelagem de pensamento para que nenhum tipo de “rebelião” ocorresse. Obviamente, que as escolas seriam espaços complicados para pessoas negras.

A Reforma Epitácio Pessoa, como bem colocaram os autores, defendia a hierarquização das diferenças culturais, logo, as matrizes eurocêntricas obtiveram grande destaque e é possível imaginar que o conhecimento de origem africana sequer era enunciado. Já a Reforma Rivadávia dava grandes poderes às escolas e seus dirigentes que poderiam utilizar uma série de instrumentos para embaraçar o ingresso de pessoas negras nas instituições de ensino de diferentes níveis.

Ou seja, podemos observar como as elites e os representantes do governo lançaram mão de diversas leis e artifícios para dificultar o acesso e a permanência de “cidadãos negros nos bancos escolares”. Quando estes conseguiam entrar na escola eram objeto de preconceitos e estereótipos, muitos deles reproduzidos pelos próprios docentes como mostra Barros (2005) ao compartilhar uma parte de um relatório produzido pelo professor Antonio José Rhormens, responsável pela escola do 8º. Distrito (Largo do Arouche) na província de São Paulo e enviado ao Inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho

[...] Nele, além das informações usuais, o professor Rhormens acrescentava aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde ‘da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus’. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos ‘negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade’, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar ‘nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem’. O professor demonstra em seu relato aversão à presença desses alunos na escola, que só estariam lá porque ele não podia escolhê-los. [...] (Barros, 2005, p. 70).

Através desse fragmento do relatório compartilhado pela autora, podemos ter uma pequena dimensão de como os estudantes negros eram tratados na escola após a Proclamação da República. O primeiro ponto que chama atenção é o preconceito de cor e de origem, reproduzido pelo professor ao falar dos alunos negros e de sua descendência. Em segundo lugar, podemos visualizar o problema da infrequência, provavelmente fruto da forma como os estudantes negros eram tratados nas instituições escolares. Por fim, podemos perceber a atribuição de características morais aos estudantes negros quando o professor registra em seu relatório que os educandos queriam simplesmente reproduzir os hábitos e posturas que traziam dos locais onde residiam.

Entretanto, é importante frisar que, no período pós-Abolição, também é possível

encontrar uma série de ações que mostrava a busca pelo à Educação a partir da própria população negra. Nesse contexto, o papel desempenhado pela Imprensa Negra ganhou protagonismo como podemos perceber nos trabalhos de Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), Siss (2001), Barros (2005), Domingues (2007), Pereira (2008) entre outros.

Domingues (2007) compartilha conosco os primeiros registros da imprensa negra, já no final do século XIX, onde já se observava questões e demandas da população negra logo após a Abolição da Escravatura e da Proclamação da República. Nesse contexto, a figura de José Correia Leite¹⁰ obteve destaque:

Simultaneamente, apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, ‘a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa’, que transmitisse ‘informações que não se obtinha em outra parte’. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Orgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a Raça (1935), em Uberlândia/MG, o União (1918), em Curitiba/PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, e o Alvorada, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país (Domingues, 2007, pp. 104-105).

É possível observar o surgimento de diversos períodos da denominada Imprensa Negra em várias partes do território nacional com o intuito de mostrar e denunciar as condições desiguais impostas à população negra. Mais que isso, os artigos dos periódicos mostravam àquilo que omitido, mascarado, mas que precisava ser combatido. No trecho, fica registrado um dos primeiros pontos da agenda do Movimento Negro que é a luta contra o preconceito racial. Além do preconceito e da discriminação racial, também veremos a preocupação com a questão educacional.

Na verdade, de acordo com Domingues (2007) os inúmeros periódicos ligados a Imprensa Negra, visavam colocar em relevo as mazelas e as necessidades da população negras que era impedida de usufruir de direitos básicos como o acesso ao trabalho, à habitação, à educação, saúde etc.

Durante a primeira década do século XX, mais precisamente no ano de 1907, Siss (2001)

¹⁰ Pereira (2008) apresenta José Correia Leite como sinônimo da Imprensa Negra devido ao seu comprometimento à “Causa” aliada a sua consciência e capacidade crítica. Esse ilustre militante faleceu em fevereiro de 1989.

aborda a primeira citação que mostra ação de afro-brasileiros no campo da Educação através de algumas páginas do jornal “O Propugnador” que compunha a chamada Imprensa Alternativa Negra. “Nesse jornal negro publicado pela ‘Sociedade Propugnadora 13 de maio,’ aparece artigo informando sobre a continuação de aulas oferecidas nos turnos diurno e noturno pela Irmandade Nossa Senhora do Rosário, que recebia em suas dependências alunos de qualquer origem racial.” (pp.48-49).

Barros (2005) retrata o contexto do início do século XX onde ela cita a publicação dos primeiros exemplares da vanguarda do Movimento Negro onde, mais uma vez, observamos de forma latente a busca pelo acesso à educação formal por parte da população negra. A autora compartilha em seu texto um fragmento de um artigo do jornal “O Alfinete” publicado em 22 de setembro de 1918 em São Paulo:

O estado lamentavel em que jazem os homens de côr no Brazil, oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorancia em que vegetam este elemento da raça brasileira, impõe uma reacção salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lucida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. (...) Esta antithese completa de tudo o que é organico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça¹¹.

Nas primeiras linhas do trecho do artigo podemos observar uma denúncia sobre as condições de vida da população negra nas primeiras décadas do século passado aliada a perpetuação de ideias que remontavam o período escravocrata. Outro ponto de destaque é que, nas décadas posteriores continuaria sendo um grande problema do país, era questão do analfabetismo que, como veremos mais à frente, foi combatido através de diversas ações de homens e mulheres do Movimento Negro. Esse ponto é aprofundado Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000) sobre o papel desempenhado pela Imprensa Negra Paulista nas primeiras décadas do século XX:

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (Gonçalves; Gonçalves e Silva, 2000, p. 15).

¹¹ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade. Coleção Jornais da Raça Negra. O Alfinete, São Paulo, 22 de setembro de 1918, p. 1.

Além da denúncia em relação ao analfabetismo, podemos visualizar o incentivo para que os adultos levem seus filhos às escolas e para que concluam seus estudos, pois o Movimento entendia desde aquela época a importância da Educação não só para a ascensão social, mas para a luta por melhores condições de vida. Ou seja, o papel da imprensa negra não resumia a noticiar e denunciar. Buscava mostrar caminhos e tornar pública a luta para que a desigualdade pudesse ser diminuída.

Dentre todos os periódicos citados, gostaria de dar destaque “A Voz da Raça” surgido no início da década de 1930, pois de acordo com Siss (1994) esse período inaugurou uma nova fase dos jornais negros no país, pelo seu aspecto combativo e reivindicativo e, mais que isso, é esse periódico que vai divulgar as ideias do primeiro grande marco do Movimento Negro do país: a Frente Negra Brasileira (FNB) surgida em São Paulo na mesma década, como veremos a seguir.

1.3. Marcos históricos do Movimento Negro Brasileiro e a Educação

Nessa parte do texto, abordarei alguns momentos históricos, que considero relevantes, onde ações dos membros dos Movimentos Negros do Brasil colocaram a área da Educação em suas agendas. A Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930, O Teatro Experimental do Negro (TEN) na década de 1940, o I Congresso do Negro Brasileiro na década de 1950 e o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970, foram momentos da história do Movimento Negro, onde a luta pelo acesso à Educação e reivindicação por mudanças que envolviam a população negra apareceram de forma latente.

Antes de abordar as principais características dos momentos históricos listados, considero importante apresentar algumas definições sobre os conceitos de Movimento Social e Movimento Negro, dado que essas ideias aparecerão em vários momentos dessa tese. Nesse sentido, compartilharei as reflexões de Domingues (2007) presentes no artigo “Movimento Negro: alguns apontamentos históricos” que explica, de forma sucinta, os conceitos citados:

A partir das reflexões de Ilse Scherer-Warren, pode-se caracterizar movimento social como um ‘grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social’. Mas, nesse cenário, como pode ser definido movimento negro? Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. [...] (Domingues, 2007, p. 101).

Em suas elucubrações, Domingues (2007) apresenta, de maneira geral, os movimentos sociais como coletivos que buscam realizar mudanças na sociedade. Muitos deles possuem uma agenda na qual estão registrados os anseios comuns de todas(os) que participam desses movimentos. Nesse sentido, o Movimento Negro (ou os Movimentos Negros do Brasil), ao longo tempo, buscou não só reivindicar direitos (saúde, educação, trabalho etc.) para a população negra, como também foca em lutar contra a discriminação racial (ideia comum entre todos os Movimentos Negros espalhados pelo mundo).

Siss (2001) amplia o debate sobre a concepção do Movimento Negro na escala nacional ao abordar que o coletivo atua em diversas esferas: política, econômica, cultural, educacional etc., não sendo resumido apenas pelo combate à discriminação racial.

Movimento Negro nacional, por sua vez, deve ser aqui compreendido como o 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. Não obstante o Movimento Negro nacional não se configure como um movimento social monolítico, tendo-se em vista ser ele integrado por diferentes grupos de ativistas que, em certos momentos, podem inclusive assumir posições ideológicas divergentes, há que se analisá-lo como um sujeito histórico coletivo posto que existe um substrato comum que unifica a sua prática: a luta anti-racista, pela dignidade humana, pela igualdade de direitos, pelo respeito ao Outro e pela reconfiguração da sociedade brasileira em bases mais justas, igualitárias, democráticas e sólidas. (Siss, 2001, pp. 24-25).

Diante disso, iniciarei minha análise apresentando o contexto de formação da Frente Negra Brasileira, marcado por inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais sofridas pelo país na década de 1930. Depois, abordarei o Teatro Experimental do Negro (década de 1940) que teve como principal representante o ilustre Abdias Nascimento, que liderou um movimento que não se resumia apenas a formação de artistas negras(os), mas também tinha como preocupação contribuir para uma Educação igualitária e que resgatasse as reminiscências africanas que eram negadas, principalmente por influência de uma intelectualidade branca.

Além disso, dissertarei sobre o I Congresso do Negro Brasileiro onde tivemos militantes e intelectuais debates sobre as condições de vida da população negra em nosso país, onde a Educação também apareceu como uma das pautas. Abordarei também a fundação do Movimento Negro Unificado na década de 1970 e bastante atuante na década seguinte, onde analisaremos as mudanças em relação ao olhar do coletivo em relação às pautas do coletivo em relação à Educação em nosso país. Dentre as principais pautas do MNU destaco a luta pela (re)construção identitária da população negra e o combate aos referenciais eurocêntricos.

Na parte final do capítulo, citarei algumas características e momentos históricos do Movimento Negro Contemporâneo, que mostra profundas mudanças na mentalidade e, conseqüentemente, nas ações do coletivo negro que com destaque para a aproximação do movimento social com ideias da esquerda e com o rompimento de uma lógica assimilacionista presente nas ações do Movimento Negro na primeira parte do século XX.

Conhecer, aprender e ensinar sobre os Movimentos Negros e suas lutas históricas, não só está assegurado pela Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2004), como torna-se vital no processo de conscientização da luta por direitos, principalmente para a população negra, como para a construção, de fato, de um processo de ensino e aprendizagem baseados numa Educação Antirracista.

1.3.1. A Frente Negra Brasileira (FNB)

O periódico “A Voz da Raça”, surgido na primeira metade do século passado, merece destaque não só pelo seu viés mais combativo e reivindicativo em relação às demandas da população negra como já sinalizamos, mas por ter sido um jornal da chamada Imprensa Alternativa Negra (IAN) que pertenceu ao primeiro grande Movimento Negro organizado no Brasil: A Frente Negra Brasileira (que daqui por diante utilizarei a sigla FNB para me referir ao movimento) surgida em São Paulo no ano de 1931, mas que, logo depois, se espalharia em diversos pontos do território nacional. Sobre a importância do jornal para as demandas da população negra, Siss (1994) aponta que:

Estudiosos da Imprensa ‘Negra’ dos períodos que cobrem a Primeira e a Segunda Repúblicas são unânimes em afirmar que será a partir do início da década de 1930, com o surgimento do jornal ‘A Voz da Raça,’ que será inaugurada uma nova fase na história dos jornais ‘negros’ no Brasil e que terá, como características principais, o aspecto mais combativo e mais reivindicativo, se comparado com outros periódicos da I.A.N., que lhe antecederam (Siss, 1994, p. 23).

Com base nas elucubrações acima, podemos inferir que o jornal A Voz da Raça foi um periódico da IAN que obteve grande alcance na escala nacional. Ademais, não ficou restrito a desempenhar o papel de informar sobre as condições de vida e necessidades da população negra na época. Mais que isso, apontou, através de seus artigos quais eram as urgências desse grupo e incentivava a mobilização dos sujeitos negros em busca de melhorias em suas vidas.

A FNB¹² surgiu num contexto de profundas mudanças no país. A década de 1930 foi marcada por intensas transformações nos aspectos econômico (o Brasil passava pela transição de uma economia agrário-exportadora para o início do seu processo de industrialização concentrado nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro) e político (marcado pela Revolução de 1930, onde Getúlio Vargas assume a presidência da República, onde, anos depois, instauraria uma ditadura). Pereira (2008) destaca alguns aspectos políticos e sociais da época do surgimento da FNB.

A Frente Negra Brasileira, no entanto, representa o grande marco não só do desenvolvimento do Movimento Negro em São Paulo, mas em todo país. Foi fundada em 1931, num momento de intensa ebulição social e política. A revolução de 30 havia insuflado de vez a chama da participação política no já agitadíssimo meio negro, que sofrera (ainda mais!) a ação devastadora da crise 1929 (Pereira, 2008, p. 32).

Em meio às turbulências que marcaram a década de 1930 no Brasil, a FNB surgia como um movimento organizado na luta pelos direitos da população negra (na época era comum ler o termo não brancos). Prova disso, é sua complexa organização, caracterizada por uma disciplina em prol da luta do coletivo¹³. Além da extrema organização, a FNB também se notabilizou por não colocar em relevo o conflito racial de forma aberta (Siss, 1994).

Ainda no contexto político da gênese da FNB, Domingues (2008) mostra como a polarização política e a falta de propostas das elites para as questões da população negra brasileira contribuiu para o surgimento dessa organização no início da década de 1930:

Com o golpe de Estado de 3 de outubro de 1930, Getúlio Vargas foi alçado ao poder no Brasil. Abriu-se uma conjuntura de polarização política. As forças políticas mobilizaram-se em duas frentes: a da esquerda e a da direita. Contudo, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra. Abandonados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de ‘homens de cor’ fundou a FNB, no dia 16 de setembro de 1931 (Domingues, 2008, p. 521).

É perceptível a condição de abandono da população negra, e de suas demandas, em relação ao Estado e aos seus representantes. A polarização política engendrada no contexto da

¹² Ao citar as origens da FNB, Domingues (2008) aponta que “A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos (Domingues, 2004, p. 329). Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo grau de mobilização política da comunidade negra.” (p.520)

¹³ Ver Siss (1994).

Revolução de 1930, mostrou os grupos políticos, mas, em relação à população negra, ambos não tinham propostas para melhorar as condições de vida e acesso a serviços básicos para esse grupo.

O pioneirismo atribuído a FNB como Movimento Negro organizado, não se resume apenas a sua organização, mas pela atuação e colocação das pautas que afetavam, diretamente, a população negra na década de 1930. Essa ideia aparece de forma nítida no artigo “Educação e Movimento Negro: a experiência da Frente Negra Brasileira”, escrito por Juliana Alves de Sousa e Claudio Rodrigues de Melo (2021):

Ao citarmos alguns dos principais argumentos levantados por pesquisadores, podemos perceber ideias em comum para mostrar o porquê da FNB ter sido considerada a pioneira do movimento negro brasileiro. Destacamos dentre elas, a desigualdade social, a resolução de problemas inerentes a população negra, discriminação racial, a face política-ideológica em defesa do grupo o esforço coletivo de protesto. Analisando essas ideias, em maior ou menor grau essas características levantadas, já estavam presentes em outras associações (como no CCP). Deste modo, foi a sua dimensão, em vários sentidos como o alcance geográfico, alcançando várias regiões do Brasil, as frequentes atividades realizadas, o número significativo de associados, as publicações de jornais etc, que as caracterizam por ser a pioneira (Sousa; Melo, 2021, pp.131-132).

Através das elucubrações anteriores podemos observar a “agenda” da FNB onde muitos elementos estão presentes, nos tempos atuais, nas pautas dos Movimentos Negros contemporâneos. A luta contra a desigualdade social por parte da FNB esteve presente em muitos artigos de seu período. Além do mais, a luta contra a discriminação racial (que está longe de terminar) aparece como um elemento central da luta do coletivo. Sem embargo, o alcance das ações e das pautas da FNB faz com que a luta por melhores condições para a população negra sai da escala local e vá para a escala nacional.

Na segunda metade da década de 1930, a FNB converteu-se num partido político com o objetivo de ser o partido que lutaria pelas demandas da população negra no território brasileiro. Entretanto, percebemos que a conjuntura política desse momento da história fez com que o partido político recém-nascido, flertasse com ideias que defendiam um governo autoritário e ultranacionalista. Sobre esse contexto, Domingues 2007 diz o seguinte:

Em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da ‘população de cor’. Influenciada pela conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, notabilizou-se por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista. Sua principal liderança, Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benedito Mussolini, na Itália, e Adolfo Hitler, na Alemanha. O subtítulo do jornal A Voz da Raça também era sintomático: ‘Deus, Pátria, Raça e Família’, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo ‘Raça’. A FNB

mantinha, inclusive, uma milícia, estruturada nos moldes dos boinas verdes do fascismo italiano. A entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República da época, Getúlio Vargas, tendo algumas de suas reivindicações atendidas, como o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. Este episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro. Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta [...] (Domingues, 2007, pp.106-107).

O partido político da FNB queria captar os votos dessa população e lutar por suas demandas (saúde, educação, trabalho etc.) através da política realizada nos cargos do poder legislativo. Entretanto, como já foi mencionado, a partir do momento que a FNB foi convertida em partido, uma de suas principais lideranças, Arlindo Veiga dos Santos, era simpático a alguns lemas que eram defendidos por líderes de governos totalitários (Hitler na Alemanha e Mussolini na Itália). Um exemplo disso é a defesa e adaptação do lema do integralismo brasileiro “Deus, Pátria e Família” para “Deus, Pátria, Raça e Família”. Contudo, devido as movimentações políticas ocorridas em 1937 com a ascensão do Estado Novo a FNB foi extinta.

Retratamos, até aqui, a gênese e, principalmente, a luta política da FNB. Todavia, esse movimento deu grandes contribuições para a parte educacional da população negra no período em que esteve em atividade. Prova da centralidade que a educação possuía na agenda do movimento, foi a criação do Departamento de Instrução, que também era conhecido como Departamento de Cultura ou Intelectual. Domingues (2008) mostra a importância da educação para a FNB e, mais que isso, distinguia os conceitos de educação e instrução:

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: ‘Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações’ (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (Domingues, 2008, pp.5 22).

Fica nítido a partir da citação de Domingues (2008) a importância da educação para a FNB para que a população negra pudesse obter melhores condições de vida. Além dos mais, podemos perceber que, para o movimento, a educação não se limitava apenas ao ensino formal, mas também para o enriquecimento cultural e para a construção de valores morais no indivíduo. Outro ponto que chama atenção nas elucubrações do autor é o sentido da palavra instrução para o coletivo, que estaria diretamente ligada a aquisição dos conhecimentos adquiridos nos processos de ensino e aprendizagem.

Sousa e Melo (2021) dissertaram sobre as lideranças do Departamento de Instrução e Cultura da FNB apontando seus dirigentes e fornecendo algumas informações sobre o funcionamento do mesmo:

O Departamento de Instrução e Cultura foi conduzido por José Assis Pinheiro até o ano de 1933, sendo posteriormente dirigido por Aristides Negreiros e consecutivamente por Francisco Lucrécio. No ano de 1932 foi criado o curso de alfabetização de adultos e, em 1933, foi anunciado a criação do Liceu Palmares. Este propunha a ministrar o ensino primário e secundário, comercial e ginásial aos filhos dos sócios da Frente Negra. Segundo a matéria do jornal oficial, o curso ainda aceitaria alunos que não fossem sócios da entidade, como por exemplo, brancos ou estrangeiros (Sousa; Melo, 2021, p.136).

Notem que o analfabetismo, que durante décadas foi considerado um dos principais problemas educacionais do nosso país, já aparecia como uma preocupação da FNB que já lançava esforços para alfabetizar adultos. Além do mais, observamos a preocupação com os diferentes níveis de ensino. Por fim, fica nítido que as ações educacionais do movimento não estavam restritas aos negros, pois pessoas brancas e estrangeiras também poderiam ser educadas pelas instituições escolares da FNB.

Para Domingues (2008), de maneira geral, a FNB considerava a educação como uma das principais armas no combate ao preconceito racial que impedia o progresso da população negra no território nacional. Além disso, o autor mostra como a instrução era tratada em diversos artigos do principal periódico do coletivo: *A Voz da Raça*.

A instrução foi uma das questões mais pautadas da FNB: ‘A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade’ (*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 4). Em quase todas as edições do jornal da FNB encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela instruir-se. Geralmente se acreditava que a marginalização do negro no pós-abolição era uma herança da escravidão, que lhe teria entorpecido o potencial intelectual e/ou cultural. Em outros termos, a escravidão teria gerado o despreparo intelectual e/ou cultural do negro para o exercício da plena cidadania no mundo ‘moderno e civilizado’ da República. E tal despreparo só poderia ser revertido pela via da instrução: ‘o fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que a ela conduz – o livro’. Em tom catequético, um articulista do *A Voz da Raça* asseverava que a ‘instrução é única e exclusivamente do que se ressent o negro’ (*A Voz da Raça*, 8 jul. 1933, p. 4). Ela teria o poder de produzir uma ‘mentalidade nova nas crianças de hoje que serão os moços de amanhã e os velhos do futuro’ (*A Voz da Raça*, mar. 1936, p. 4). Para o fretenegrino que assinava o artigo pelo pseudônimo Rajovia, a ‘instrução’ era o ‘ponto inicial de uma duradoura melhoria na [...] condição social, intelectual e moral’ da ‘raça’ negra (*A Voz da Raça*, jan. 1937, p. 1) (Domingues, 2008, p.523).

Os fragmentos de algumas edições do periódico a “*Voz da Raça*” mostram como a instrução poderia desempenhar um papel central no desenvolvimento intelectual e na

qualificação dos membros da população negra dentro da sociedade. Mais, a instrução poderia ajudar a retirar os negros que eram vistos como pessoas à margem da sociedade, ou seja, excluídos. A instrução aparecia assim como uma ferramenta de transformação social que poderia mudar a história de milhares de jovens e adultos dessa população.

Siss (1994) mostra que a educação, aos olhos da FNB, deveria atingir pessoas não brancas de todas as idades. Essa ideia pode ser ratificada a partir do artigo da Voz da Raça intitulado “Rumo à Escola” publicado no ano de 1933 que mencionava a importância dos não-brancos frequentarem às escolas.

Em artigo intitulado ‘Rumo à escola’, que circulou em 1933 em ‘A VOZ DA RAÇA’, os não-brancos em geral, e os fretenegrinos em particular, eram alertados para a necessidade não só dos pais colocarem seus filhos nas escolas mas, também, de que os próprios pais frequentassem à escola, inclusive à noite, se o trabalho diário não lhes permitisse frequentá-la no turno diurno (Siss, 1994, p. 34).

É interessante notar que os membros da FNB também tinham uma preocupação com a escolarização dos adultos após a jornada de trabalho. A intenção era que todos frequentassem a escola para que mais pessoas da população negra tivessem condições de prosperar e, conseqüentemente obter melhores condições de vida. Entretanto, a luta em fornecer uma educação de qualidade para a população negra foi realizada a partir de muitos esforços frente a condições precárias, pois como aponta Domingues (2008) o movimento buscava ofertar uma boa educação, quando esta não era oferecida pelo poder público.

A implementação e a manutenção de um projeto escolar exigiram esforço notável por parte da FNB, tendo em vista suas limitações infra-estruturais, pedagógicas e de recursos financeiros. Com a fundação de uma escola, o negro tomou para si a tarefa de educar seus pares. Nesse caso, a FNB revestiu-se da característica de algumas organizações dos movimentos sociais: a execução de projetos que substituem o papel do Estado. Essas organizações passam a oferecer um serviço ou bem que, a rigor, é obrigação do poder público e direito de qualquer cidadão (Domingues, 2008, p. 532).

O autor continua suas elucubrações com a intenção de ratificar que o projeto educacional da FNB estava, de fato, ligado ao acesso à instituição escolar por parte da população negra que era discriminada, inclusive por educadores ¹⁴. No entanto, Domingues (2008) sinaliza que esse projeto não visava colocar a história do negro numa posição central ou sequer criar materiais didáticos específicos, embora algumas sementes tenham sido plantadas. O foco, de fato, era o acesso.

A escola da FNB foi fundada no bojo de uma jornada de conscientização e

¹⁴ Ver Siss (1994); Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000); Sousa e Melo (2021).

mobilização da ‘população de cor’. Contudo, ela não sistematizou uma proposta de política educacional mais abrangente. Aliás, de forma metódica, ela não forjou um projeto pedagógico centrado na questão do negro nem desenvolveu material didático específico, uma grade curricular alternativa ou se debruçou em torno de uma prática de ensino totalmente inovadora. Mesmo assim, pode-se supor que foi a partir dela que se começou a ventilar algumas idéias de como deveria ser a educação do negro no Brasil. Ainda que de maneira pouco articulada, as lideranças fretenegrinas foram precursoras em tecer críticas quer à dimensão preconceituosa dos conteúdos escolares, quer à forma discriminatória como os professores e os estabelecimentos de ensino se relacionavam com os alunos negros. Mas não se deve cometer anacronismo: a questão de uma pedagogia interétnica e multirracial não estava colocada na década de 1930.” (Domingues, 2008, p. 532)

Diante do exposto, conseguimos mostrar de maneira geral, a importância e a força da FNB, principalmente na parte educacional. Vejamos agora, o surgimento, as características e as contribuições do Teatro Experimental do Negro que teve como uma de suas principais lideranças Abdias Nascimento.

1.3.2. O Teatro Experimental do Negro (TEN)

Na década de 1940, enquanto o país ainda convivia com a Ditadura Vargas, surgiu um grupo que ganharia força e visibilidade na luta contra a discriminação racial e na reivindicação de melhores condições de vida, principalmente, para a população negra brasileira: o Teatro Experimental do Negro (TEN) que teve como principal liderança o brilhante intelectual Abdias Nascimento¹⁵.

No livro intitulado *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado* escrito por Abdias Nascimento (2016) o autor compartilha conosco os objetivos básicos a partir da fundação do Teatro Experimental do Negro (a partir desse momento utilizarei a sigla TEN para me referir ao movimento) em 1944 no estado do Rio de Janeiro. Sobre as características do agrupamento cultural/político, Abdias Nascimento escreveu o seguinte:

Para confrontar o desafio implícito na situação descrita nas páginas precedentes, fundamos em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro – TEN, com os seguintes objetivos básicos: a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante ‘branca’, recuperando-a da perversão etnocêntrica de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mães Pretas; e. desmascarar como inautêntica e absolutamente inúteis

¹⁵ Ver Pereira (2008)

a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, e assim por diante, cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (Nascimento, 2016, pp.161-162).

A citação acima fornece uma série de elementos que fazem uma radiografia do TEN, mostrando suas ambições e escopos. O primeiro objetivo apontado por Nascimento (2016) é o resgate dos valores da cultura africana. Essa ideia é muito forte e potente tendo em vista a denúncia feita por Alberto Guerreiro Ramos na década de 1950, apresentada no início do presente capítulo, ao mencionar a defesa da elite branca em relação ao processo de negação das origens africanas da população. No segundo objetivo, o autor mostra a preocupação em apresentar um trabalho pedagógico que não se limitaria a ministrar conteúdos escolares, mas que tinha como pretensão mostrar a riqueza cultural do país e, simultaneamente, desconstruir as simplificações criadas, principalmente, pela matriz eurocêntrica que coloca os brancos como superiores e padrão a ser replicado.

No terceiro objetivo por trás da criação do TEN, Abdias Nascimento faz uma denúncia contundente em relação à prática do “*Black Face*”, infelizmente, muito comum nas representações teatrais e televisivas no século passado. Esse momento é relatado no excelente documentário intitulado “A Negação do Brasil” dirigido por Joel Zito (2001) onde o saudoso ator Milton Gonçalves narra, com detalhes, o episódio no qual o ator Sergio Cardoso realizou tal prática para interpretar um dos personagens da novela “A Cabana do Pai Tomaz”. Ademais, Milton Gonçalves denunciou que os diretores da época utilizaram como justificativa uma falácia: a falta de atores negros qualificados para interpretar o papel.

O quarto objetivo coloca em relevo a necessidade em se combater uma série de estereótipos atribuídos à população negra nas produções artísticas, mas que eram reforçados na sociedade: a mulata requebrando, por exemplo, coloca a mulher negra numa condição de objeto sexual, imagem amplamente divulgada fora do país e que tem como um de seus principais momentos o carnaval. Além do mais, a reprodução dos negros como serviçais, marginalizados e escravizados¹⁶ já era denunciada pelo movimento na época. Nos dias de hoje, podemos visualizar algumas mudanças nas produções artísticas como filmes e séries em grandes emissoras e plataformas, mas ainda temos muito a avançar.

O quinto objetivo compartilhado pelo líder do TEN revela uma preocupação em lutar

¹⁶ Recomendo o brilhante documentário “A Negação do Brasil”, produzido por Joel Zito no ano 2000. Nesta obra, o diretor mostra como os negros eram retratados de forma estereotipada e pejorativa nas novelas. Ademais, é interessante notar a reação dos telespectadores quando alguns desses estereótipos são quebrados.

contra produções acadêmicas de diversos campos do conhecimento que colocavam a população negra numa posição de inferioridade, quando não simplificavam as contribuições dessa parcela da população na construção da sociedade brasileira. Contudo, trata-se de uma estratégia que desqualifica pessoas e contribui para a reprodução de ideias e ideias racistas.

Pereira (2008, p.38) menciona que o TEN “[...] buscava, através da linguagem clássica do teatro, valorizar o negro – escandalizou a opinião pública ao encenar *O Imperador Jones*, de Eugene O’Neil, no teatro Municipal [...]”. Contudo, além de realizar denúncias contra a população negra através das produções artísticas teatrais, o TEN contava com a contribuições de ilustres intelectuais, como por exemplo, o brilhante sociólogo Alberto Guerreiro Ramos, como mostra Siss (2001).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado no Rio de Janeiro nos anos 40 por Abdias do Nascimento, intelectual afro-brasileiro, reunindo em torno de si outros destacados intelectuais desse grupo racial ou étnico como Guerreiro Ramos, sociólogo e estudioso das relações raciais brasileiras – cujas importantes obras vêm sendo contemporaneamente reeditadas por conta de suas importantes contribuições ao pensamento social brasileiro - e o professor, escritor e crítico literário Ironides Rodrigues. O TEN, para além de ser um movimento de ‘*protesto contra a ausência de atores negros nos palcos brasileiros*,’ ou pela sua atuação apenas em papéis sem importância, tinha como objetivo fundante operar o resgate da cultura e dos valores afro-brasileiros ‘violentamente negados, oprimidos e desfigurados (Siss, 2001, p. 64).

A incorporação das ideias e da participação de intelectuais que pensavam as relações raciais no país de forma crítica e aprofundada enriqueceram ainda mais o TEN e, ao mesmo tempo, contribuíram com uma base teórica que auxiliava no processo de denúncias, reivindicações e na estruturação de ações para a contemplação das demandas da população negra no país. Ademais, o agrupamento citado também tinha a preocupação em resgatar a cultura e os valores afro-brasileiros e colocá-los em relevo, dando assim, visibilidade e a oportunidade para que as pudessem conhecer a diversidade cultural e uma série de conhecimentos que foram negados/ocultados de forma dissimulada pela elite.

Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000) dissertaram sobre a visão em longo prazo que os membros do TEN projetavam para a população negra, onde, como já foi dito, não focava apenas na formação de atores e atrizes negras, mas, aliado ao combate ao racismo, o coletivo pensava, de forma contínua, em diversos instrumentos legais que poderiam não apenas assegurar direitos, como também permitir o acesso a direitos que, foram negados de forma sistemática à população negra ao longo da história do nosso país.

O Projeto do TEN abria muito concretamente caminhos inéditos para pensar o futuro dos negros e o desenvolvimento da cultura brasileira (Gonçalves, 1997, p. 428-452).

O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas (Gonçalves; Gonçalves e Silva, 2000, p.148).

A reivindicação para a criação de instrumentos legais que garantissem o acesso a direitos básicos como trabalho, educação e participação na vida política do país, caracterizou o TEN, mostrando o seu engajamento em prol da transformação das condições de vida dos afrodescendentes. Além do mais, o agrupamento possuía um programa com as ações que davam sentido a luta, muitas delas presentes no jornal “Quilombo”.

O texto intitulado “Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro” escrito por Jeruse Romão (2005), cita que o jornal “O Quilombo”¹⁷ foi editado entre os anos de 1948 e 1950, divulgava a agenda do TEN onde a valorização das pessoas negras e de suas contribuições nos mais diversos setores, como o da Educação, por exemplo, configurou-se como uma de suas principais marcas.

Domingues (2007) disserta sobre o jornal “O Quilombo” compartilhando conosco seu papel relevante na divulgação para a mobilização de pessoas nas esferas educacionais, políticas e culturais, além do viés de denúncia em relação a discriminação racial no Brasil:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (Domingues, 2007, p. 109).

Na esfera educacional o Jornal anunciava os cursos de alfabetização, alguns deles ministrados pelo intelectual mineiro Ironides Rodrigues que foi peça fundamental nas ações educativas organizadas e empregadas pelo TEN. Sobre essa importante personalidade do agrupamento político, Romão (2005) mostra o trecho de uma entrevista realizada com Ironides na qual ele relata sua atuação na parte educativa promovida pelo TEN:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de

¹⁷ Sobre o jornal, Romão (2005) afirma: “O jornal Quilombo, além de educativo e formativo, denuncia práticas de racismo e discriminação contra o negro em seus mais diversos aspectos.”. (p. 128)

Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeadado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indifarável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial (Romão, 2005, p.125).

Perceba como a prática docente do Ironides Rodrigues ia além da aquisição da leitura e da escrita. Esse homem dedicou parte de sua vida a ajudar diversas pessoas a se tornarem donos e donas de seus destinos através da emancipação propiciada pela educação como acreditavam os líderes do TEN. Pode-se dizer que o grupo engendrou muitos inéditos viáveis no campo da Educação e que, nos dias de hoje, podemos colher alguns desses frutos.

Sobre a mobilização feita pela TEN no que diz respeito às ações de alfabetização que transpuseram a barreira do pedagógico, pois também tinha como objetivos o questionamento de estruturas de poder que inferiorizava a população negra e a construção da autoestima, Romão (2005) disserta o seguinte:

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros). (Romão 2005, p.119).

E complementa escrevendo:

A mobilização provocada pelo Teatro Negro entre a população e os artistas brancos promoveu forte impacto à época conforme verificamos pelas matérias de jornais. Alguns dos remanescentes do grupo estimam que o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos. Aqui não se mede simplesmente o resultado quantitativo do projeto, mas, o da adesão aos movimentos do grupo e das pessoas para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais (Romão 2005, p.119).

Romão (2005) comenta uma matéria da Coluna Pelourinho do jornal O Quilombo na qual o periódico denunciava a ação do Parlamento que no final da década de 1940 vetou o acesso de estudantes negros de diferentes idades de estudarem em instituições religiosas. Também, a matéria denuncia o favorecimento no acolhimento de estudantes brancos por parte dos dirigentes dessas instituições:

No campo da educação, a denúncia que mais chama atenção dialoga com a atuação do parlamento, com a determinação de igualdade definida em lei constitucional e com o veto de acesso de jovens e crianças negras em instituições religiosas com fins assistenciais e educativos nos anos de 1949 e 1950. Vejamos.

Nos jornais de 1949, destacamos o artigo apresentado na *Coluna Pelourinho* no periódico de número 2, intitulado “Discriminação nas obras sociais”. O redator denuncia que nos Catálogos de Obras Sociais, da Legião Brasileira de Assistência do Distrito Federal e de São Paulo, podem ser identificadas entidades de fins sociais que acolhem crianças, jovens e idosos sob condição de serem exclusivamente brancos (Romão, 2005, pp. 128-129).

Note como o próprio Estado criava mecanismos para impedir o acesso da população negra à Educação nas instituições religiosas com fins educativos. O papel de denúncia e reivindicações do agrupamento dava força a luta contra a discriminação racial.

O engajamento político desse agrupamento foi tão forte no século passado, que deu origem a um dos encontros mais importantes para o compartilhamento de ideias e encontro de “visões” sobre as condições de vida e existência da população negra: O I Congresso do Negro Brasileiro realizado em 26 de agosto de 1950. Siss (2001) mostra que esse momento histórico para o Movimento Negro Nacional reuniu não apenas intelectuais, como artistas e militantes que desejavam discutir de forma aprofundada os problemas enfrentados pela Comunidade Negra no país:

O I Congresso do Negro Brasileiro congregou milhares de pessoas entre intelectuais, artistas, militantes e ‘gente do povo’ vindas de diversas regiões do país. Intelectuais como Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo, Arthur Ramos, Darcy Ribeiro, Edson Carneiro, Gilberto Freyre, Guerreiro Ramos, Luís Aguiar da Costa Pinto, Sebastião Rodrigues Alves tiveram nele atuação significativa, ocupando cargos na comissão organizadora, dirigindo as assembléias, ou ainda apresentando trabalhos e teses (Siss, 2001, p. 73)

É importante frisar que esse evento reuniu intelectuais de diferentes correntes, inclusive alguns que foram muito importantes para a realização de uma leitura aprofundada sobre as relações raciais no país assim como para o conhecimento das condições de vida e existência da população negra brasileira. Para Siss (2001) essa reunião foi marcada por dois grupos: o primeiro, de cunho mais acadêmico, defendida a ideia de que os negros não tinham “reivindicações socioeconômicas específicas”. Já o segundo grupo, onde podemos situar Abdias Nascimento, entendia que as discussões no Congresso deveriam ter como foco as necessidades específicas dos negros brasileiros.

Na Declaração Final do I Congresso Nacional do Negro Brasileiro em setembro de 1950 e organizado pelo TEN podemos visualizar uma série recomendações com o intuito de gerar deslocamentos na esfera educacional, tais como: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a

formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo; A realização periódica de Congressos Culturais e Científicos de âmbito internacional, nacional e regional; A utilização de meios indiretos de reeducação e de desrecalcamento em massa e de transformação de atitudes, tais como o teatro, o cinema, a literatura, e outras artes, os concursos de beleza e de técnicas de sociatria.”.

Todavia, com a ascensão dos militares ao poder no ano de 1964, as ações do TEN foram praticamente extintas e seu principal líder, Abdias Nascimento, teve que partir para o exílio na América do Norte como aponta Domingues (2007):

Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o auto-exílio nos Estados Unidos. Na avaliação de Gonzalez, o TEN ‘significou um grande avanço no processo de organização da comunidade [negra]’ (Domingues, 2007, p.110).

O TEN marcou o que Domingues (2007) e Pereira (2008) chamam de a segunda fase do Movimento Negro no país. Vimos que esse agrupamento unia a arte, a política e a educação para denunciar as ações que impediam os negros de usufruírem de seus direitos como cidadãos.

Vejamos agora alguns elementos do final dos anos setenta que desembocaram na criação do Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁸.

1.3.3. Movimento Negro Unificado (MNU)

Para Domingues (2007) e Pereira (2013) o MNU, fundado em 1979 no estado de São Paulo, está situado no que podemos chamar de terceira fase do Movimento Negro na era da República que compreende o período iniciado no ano de 1978 e vai até o ano 2000. Nesse momento, observaremos uma série de mudanças na configuração da postura dos membros do coletivo, onde abordaremos inclusive os embates dentro do coletivo, além do contato com propostas transformadoras na esfera da educação.

Para falar do MNU é preciso voltar ao ano de 1978 que de acordo com o historiador Amílcar Araújo Pereira (2013) em seu livro *O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil* marcou a constituição do que hoje conhecemos como Movimento Negro Contemporâneo. O autor inicia suas elucubrações ao narrar criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) que, um ano depois, seria rebatizado com o nome Movimento Negro Unificado (MNU):

¹⁸ Daqui em diante utilizarei a sigla MNU para me referir ao Movimento Negro Unificado surgido no ano de 1979.

O ano de 1978 é um marco fundamental para a constituição do chamado ‘movimento negro contemporâneo’ no Brasil, com suas características e especificidades: no dia 18 de junho foi criado por um grupo de militantes, em São Paulo, o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), lançado no ato público de 7 de julho, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo – ao qual se refere a ‘Carta aberta à população’¹⁹, que abre este capítulo – em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista. No mesmo mês de julho, na reunião realizada no dia 23, o Movimento teve a palavra ‘negro’ introduzida, transformando-se no Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Em 1979 esta organização passou a ser denominada somente como Movimento Negro Unificado (MNU), entidade que existe até hoje com representações em vários estados do país, e cuja formação parece ter sido responsável pela difusão da noção de ‘movimento negro’ como designação genérica para diversas entidades e ações construídas a partir daquele momento. (Pereira, 2013, pp. 218-219)

O movimento negro conviveu com conflitos internos e externos. Na dimensão interna, houve uma série de debates em torno da dicotomia existente entre a política e a cultura. Pereira (2013) mostra que, nessa nova fase do movimento negro, o MNU radicalizou o discurso político em virtude da interlocução com organizações radicais de esquerda (p. 222). Nesse contexto, algumas entidades como o bloco afro Ilê Aiyê criado na Bahia, entendiam que a cultura poderia potencializar a mobilização política, ou seja, cultura e política estariam unidas com objetivos de transformação.

Na dimensão externa, não se pode deixar escapar o contexto histórico no qual surge o MNU: o Governo Militar (1964-1985). Durante esse período, todos e todas que lutavam contra a discriminação racial eram perseguidos. Ora, não podemos esquecer que o discurso do “Mito da Democracia Racial”, do qual falamos nas páginas anteriores, difundia a ideia de uma “relação harmônica entre as raças no Brasil”, logo, o racismo em nossa sociedade seria uma mera invenção e, naquela época, um elemento perturbador da ordem. Sobre os deslocamentos causados pela ditadura Domingues (2007) expõe que:

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do ‘preconceito de cor’ no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. De acordo com Gonzalez, a repressão ‘desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidade’[...] (Domingues, 2007, p.111).

¹⁹ O conteúdo da Carta aberta à população publicada no dia 7 de julho de 1978, pode ser acessado na íntegra no Capítulo 4 do livro *O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil* escrito por Amílcar Araujo Pereira em 2013. O livro faz uma radiografia do Movimento Negro Brasileiro, especialmente em sua fase contemporânea.

A criação do racismo como um problema da sociedade brasileira foi vista como um motivo para que os militares perseguissem pessoas e entidades negras. Por isso, diversas organizações negras criadas na década de 1970 utilizavam a palavra cultural em seus nomes ao invés do termo raça para evitarem a perseguição por parte do regime político da época como compartilha Pereira (2013) ao parafrasear com Rufino (1985). Mais que isso, como coloca Pereira (2013) qualquer tipo de publicação ou mobilização organizada com a temática racial poderia levar a incitação do ódio da discriminação racial de acordo com o Decreto-Lei n.510/1969.

Entretanto, o MNU é criado durante a “Abertura Política”, iniciada em 1974. De fato, uma abertura muito frágil, mas que fez com uma série de mobilizações e atores políticos surgissem, dando visibilidade à luta contra a discriminação racial no território brasileiro. Sobre esse aspecto, Siss (2001) compartilha conosco a seguinte reflexão:

A descompressão política, o fim da censura imposta pelo regime político autoritário aos meios de comunicação, o surgimento de novos atores sociais e políticos como por exemplo o movimento feminista, as associações de moradores, a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), o novo movimento sindicalista e a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) vão marcar, de forma indelével, a face desse fim de década, prosseguindo pelos anos seguintes. Ampliam-se as denúncias e as mobilizações pela conquista de uma cidadania plena. A partir de então e, no contexto de uma frágil abertura política, o Movimento Negro nacional ao lado dos demais movimentos sociais dessa época irá pressionar o Estado, de forma significativa, na direção de implementar políticas públicas que atendam à demanda e os interesses específicos do segmento populacional afro-brasileiro (Siss, 2001, pp.142-143).

Pereira (2013) coloca esse momento de “abertura” como uma era de “fermentação política”. Sobre isso o autor compartilha conosco o seguinte quadro:

O contexto político brasileiro, durante o processo de Abertura política era de ‘fermentação política’, como classificou Amauri Mendes Pereira. E como já foi visto no capítulo anterior, num trecho da entrevista do mesmo Amauri, por exemplo, muitas vezes os militantes negros entravam na sede da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e de outras instituições de esquerda, ao mesmo tempo para denunciar a existência de racismo e também para buscar a solidariedade de grupos e instituições que lutavam pela democracia racial naquele momento (Pereira, 2013, p. 249).

Além disso, o MNU, como aponta Domingues (2007) coloca o movimento negro organizado na cena política do país. De acordo com o autor as ideias marxistas, trotskistas e a Convergência Socialista influenciaram na organização do movimento. Ou seja, havia, internamente, uma preocupação em aliar a luta contra a discriminação racial com ações anticapitalistas. Contudo, essa interlocução foi interrompida a partir do momento que os dirigentes do MNU perceberam que estavam sendo deixados de lado pelas entidades de

esquerda como mostra Pereira (2013):

A própria fundação do MNU, em 1978, também contou com uma interlocução com a organização de esquerda Convergência Socialista – mais precisamente, com a Liga Operária, da qual fazia parte um grupo chamado Núcleo Negro Socialista. Milton Barbosa, como se verá abaixo, uma das principais lideranças no ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, avaliou, contudo, que apesar de as discussões com a Liga Operária terem sido importantes para o surgimento de uma nova fase do movimento, com o tempo, o grupo de negros foi sendo deixado de lado: ‘Na realidade, eles queriam a nossa discussão, o nosso conteúdo, mas não queriam nos inserir de fato no negócio. E nós sentimos isso e depois rompemos (Pereira, 2013, pp. 249-250).

Após esse pequeno resumo que contou a história do surgimento do MNU e algumas de suas relações políticas, irei me debruçar nas contribuições dessa fase do movimento negro nas questões que envolveram a Educação. Já de partida, podemos observar a preocupação com a questão educacional na Carta de Princípios do MNU publicada no ano de 1978:

Carta de Princípios

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU

Fundado em 18 de junho de 1978

CARTA DE PRINCÍPIOS

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembléia Nacional, CONVENCIDOS da existência de:

discriminação racial

marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro

péssimas condições de vida

desemprego

subemprego

discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho

condições sub humanas de vida dos presídios

permanente repressão, perseguição e violência policial

exploração sexual, econômica social da mulher negra

abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria

colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura

mito da democracia racial

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:

defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:

maiores oportunidades de emprego

melhor assistência à saúde, à educação e à habitação

reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção

extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos

liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós

queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem

como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

NOS SOLIDARIZAMOS:

a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;

b) com a luta internacional contra o racismo.
 POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!
 PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!” (CARTA DE PRINCÍPIOS MNU,
 julho de 1978).

Nesse documento já podemos observar uma preocupação em relação à Educação nos itens “melhor assistência à saúde, à educação e à habitação”; “reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção” (grifo nosso). No primeiro item destacado, podemos perceber uma preocupação que transcende a barreira da luta pelo acesso aos bancos escolares como ocorrera na primeira metade do século XX. Além do ingresso, preocupa-se, de forma sistemática com a permanência da população negra nas instituições de ensino.

No item da reavaliação da cultura, nota-se um cuidado com a ressignificação da forma como os negros são representados e difundidos, aspecto que também ultrapassa as fronteiras presentes nos conteúdos dos materiais didáticos, produções culturais e artísticas e os meios de comunicação de massa. Logo, essas preocupações são mobilizadas pelo objetivo central do coletivo que era a luta contra a discriminação racial em todos os espaços e esferas da sociedade.

Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000) destacam um evento de grande relevância na história do coletivo em relevo: a Convenção do Movimento Negro Unificado, ocorrida na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, no ano de 1982, onde foi aprovado o Programa de Ação do MNU onde observaremos propostas concretas em prol de uma Educação que pudesse combater a discriminação racial nos espaços escolares:

Outro dado importante refere-se à Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada também em Belo Horizonte, em 1982, momento em que as delegações aprovaram o Programa de Ação do M.N.U. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação, 1982, p. 4-5) (Gonçalves; Gonçalves e Silva, 2000, p.151).

O primeiro ponto que gostaria de destacar sobre o Plano de Ação do MNU é a mudança dos currículos. Tomas Tadeu da Silva (2010) ao investigar o conceito de currículo chama nossa atenção para os discursos que são criados a partir da ideia de currículo. Discursos esses que são influenciados pelos aspectos políticos, históricos, sociais e econômicos da sociedade num determinado momento/contexto. Por isso, era vital uma mudança radical para retirar os negros, suas contribuições e seus territórios das amarras das simplificações e distorções que

desinformavam estudantes e docentes, envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

O segundo aspecto interessante presente nesse fragmento que aborda o Plano de Ação do MNU diz respeito a formação de professores. As formações inicial e continuada de docentes para o tratamento dos conteúdos, conhecimentos e posturas que envolvem as Relações Étnico-Raciais são peças-chave para que possamos promover uma educação antirracista. Esse aspecto será trabalhado com mais afinco no capítulo subsequente.

Por último, retomamos a preocupação com acesso e a permanência dos estudantes negros em todos os níveis de ensino, pois não basta ingressar numa instituição sem ter condições de permanecer na mesma. Mais à frente, veremos políticas públicas inspiradas nesses inéditos viáveis materializados pela potência das ações dos coletivos, como por exemplo, a lei de cotas no século XXI.

Domingues (2007) compartilha conosco outras propostas do MNU no campo educacional, compreendido pelo coletivo como fundamental para a população negra obtivesse conquistas dentro da estrutura racista que caracterizava, e ainda caracteriza, a sociedade brasileira:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (Domingues, 2007, pp.115-116).

Perceba que muitas propostas do MNU inspiraram mudanças de rota em vários cenários da Educação no país. Por exemplo, “a revisão de conteúdos preconceituosos dos livros didáticos” é levada a sério pelos avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático, pois os avaliadores, ao analisarem e aprovarem as coleções precisam ficar atentos para observar se as imagens e os conteúdos das coleções das obras não induzem ao preconceito racial. Ademais, observa-se, já naquela época, a necessidade de revisão do papel da população negra na construção da nossa sociedade.

O combate à matriz eurocentrista também é mencionada na agenda do MNU em prol da Educação, para refutar as simplificações e distorções da relação de poder através do conhecimento imposta pelos europeus. Além do mais, o coletivo cita a inclusão da história da África por entender o elo do nosso território com o continente nos aspectos históricos e culturais. Nos dias de hoje, luta-se por uma reconstrução da imagem da África que, para muitos, ainda é folclorizada e concebida como o lócus preferencial da pobreza na escala global.

1.3.4. O Movimento Negro Contemporâneo

A fase contemporânea do Movimento Negro Brasileiro, trabalhada nas pesquisas de alguns intelectuais como Siss (2001), Domingues (2007) e Pereira (2013) constitui-se num período importante para pontuar eventos que, desde a década de 1970, contribuíram para a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 na primeira década do século atual. Nesse contexto, pretendo mostrar como o movimento tem atuado através da sua militância, na luta em prol da construção e implementação de políticas públicas de ação afirmativa (que discorrerei com mais profundidade no capítulo 2) que impactaram, e ainda impactam, nos diferentes tipos e modalidades de ensino.

De acordo com Pereira (2013) algumas características específicas que serão abordadas ao longo desta seção, identificam a fase contemporânea do Movimento Negro Nacional. O autor destaca o enfrentamento contra o *mito da democracia racial* e a construção de uma *identidade política negra* como marcas iniciais. Além do mais, esses elementos estão presentes em documentos e ações do Movimento Negro Unificado (MNU), abordado anteriormente neste escrito. Nas palavras do autor:

A denúncia do “mito da democracia racial” como elemento fundamental para a constituição do movimento a partir da década de 1970 pode ser observada, por exemplo, em todos os documentos do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 em São Paulo e que contou com a participação de lideranças e militantes de organizações de vários estados. Desde a “Carta Aberta à População” divulgada no ato público de lançamento do MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma verdadeira democracia racial” ou “por uma autêntica democracia racial”. (Pereira, 2013, p.132)

A presença do combate ao mito da democracia racial em documentos e na agenda de luta do movimento, mostra a importância do papel desempenhado pelo coletivo para desconstrução de uma ideia que, como já foi abordado no início deste capítulo, reproduzia a falácia da inexistência do racismo através do discurso idílico da miscigenação. Além do mais, não se pode perder de vista a preocupação do movimento a partir da década de 1970 em se afastar da lógica assimilacionista, onde o negro desejava se integrar a sociedade (fundamentada nas diferenças raciais ao longo da história).

Domingues (2007) discorre sobre o processo de reorganização política do Movimento Negro no final da década de 1970, apresentando influências internas e externas. Nesse sentido, destaco, dentre as inúmeras iniciativas engendradas em todo o território nacional a criação do Grupo Palmares em 1971 na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul,

que foi o primeiro grupo a sinalizar a importância em substituir a celebração do 13 de maio pelo dia 20 de novembro²⁰. Sobre essa mudança Pereira (2013) menciona o seguinte:

[...] fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma revisão sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo de abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade. (Pereira, 2013, p.134)

A reconstrução da identidade negra dialoga com o conceito a concepção de “identidade do sujeito pós-moderno” elaborada por Hall (2011) onde os sujeitos e, conseqüentemente, o coletivo deixam de ter uma identidade fixa ou permanente. Nesse caso, a partir do contato com outras referências e com o surgimento de novas demandas, algumas apresentadas pelos contextos político e social ao longo da história do nosso país, ou seja, a identidade do movimento passar a sofrer o que Hall (2011) chama de transformações contínuas o que contraria a noção fixa da identidade propagada pelo Iluminismo.

No aspecto político, ideias ligadas ao campo da esquerda como a organização marxista, ideias socialistas e trotskista penetraram nas reflexões e nas ações do Movimento Negro Unificado (MNU) e, por consequência, gerou deslocamentos na identidade do movimento. Nesse sentido, Domingues (2007) compartilha:

No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. A política que conjugava raça e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado Versus, que destinava uma coluna, a “Afro-Latino América”, para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à “guerra” revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo. [...] (Domingues, 2007, p. 112-113)

Agora, a luta contra a discriminação racial também estava alinhada com o embate contra

²⁰ Nesta tese, firmei o compromisso de intensificar o protagonismo das ações do Movimento Negro Brasileiro na promulgação da lei Federal nº 10.639/2003. Nesse sentido, a inclusão do Dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no texto do ordenamento jurídico, é um, dos diversos elementos que comprova como as reflexões, ações e ideias dos coletivos negros foram fundamentais para a criação dessa política pública de ação afirmativa no início do século atual.

o sistema capitalista que, ao longo da história, criou sistemas de poder com base no racismo para desqualificar e dominar povos. Além do mais, para os intelectuais do MNU citados acima, era fundamental questionar as relações de desigualdade oriunda da luta de classes, associado ao conceito de raça (que era um dos elementos de mobilização do movimento) para superar o racismo e suas mazelas na sociedade brasileira.

Alguns movimentos e organizações estrangeiras, principalmente, dos Estados Unidos da América e de algumas nações africanas, influenciaram algumas ações do MNU, especialmente com uma postura mais radical no combate à discriminação racial como compartilha Domingues (2007) ao retratar a fase contemporânea do Movimento Negro no país:

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. (Domingues, 2007, p.112)

Essas referências como aponta Pereira (2008) influenciaram o movimento e sua militância, mas também gerou impactos em outras áreas como a música onde o autor menciona a Soul Music que teve James Brown como um de seus principais expoentes. Em outras palavras, a política e a cultura mobilizaram e geraram deslocamentos na identidade da juventude negra brasileira.

Na década de 1980, o Movimento Negro vivenciou muitas experiências políticas que influenciaram em suas ações, em especial, no protagonismo do coletivo negro em prol da redemocratização do país, afetado pelo governo militar durante o período de 1964 a 1985. Sobre isso, Passos e Nogueira (2014) escreveram sobre a utilização da política combinada às demandas do Movimento Negro Contemporâneo como a luta contra o racismo, alianças com movimentos sindicais e partidos políticos que defendiam a democracia. Nesse contexto, o movimento participou de três momentos marcantes da política nacional durante a década citada: o movimento das Diretas Já, o processo constituinte e as eleições presidenciais em 1989.

A aproximação entre o Movimento Negro e organizações políticas também foi abordada por Domingues (2007) ao compartilhar algumas pautas presentes no Programa de Ação do MNU no ano de 1982

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas;

formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (Domingues, 2007, p.114)

Nos pontos do Programa de Ação do MNU é possível observar, uma preocupação em refutar e mostrar o discurso falacioso presente no mito da democracia racial. Depois, nota-se a necessidade de organização do movimento e estruturação de alianças para combater o racismo em diferentes contextos, como por exemplo, o mundo do trabalho; a busca pelo apoio internacional para o combate ao racismo, pois não podemos esquecer que o principal elemento aglutinador dos movimentos negros pelo mundo é a luta contra a discriminação racial; por fim, vemos uma nítida preocupação com o campo da educação com o apontamento da necessidade da inserção de conteúdos sobre a História da África e no Negro no Brasil nos currículos das diversas redes de ensino espalhados pelo país.

Ainda na década de 1980, Siss (2001) compartilha em sua Tese de Doutorado uma importante proposta do Movimento Negro voltada para o campo da educação: a inclusão da Pedagogia Interétnica que reformaria os ensinos fundamental e médio, assim como a educação superior.

Na perspectiva dessa pedagogia torna-se necessária a criação de um novo tipo de escola que prestigie os valores culturais dos grupos etnicamente dominados, além de serem propostos mecanismos educacionais de combate ao etnocentrismo, ao preconceito racial e ao racismo. Entendendo que o processo educacional ultrapassa o ambiente escolar, há aqui uma preocupação em pesquisar a forma pela qual esses fenômenos são transmitidos nos vários espaços sociais como o grupo familiar, na sociedade ampliada e nos meios de comunicação (Folheto Informativo do I Seminário de Pedagogia Interétnica, 1985, p. 03). (Siss, 2001, p.218)

Durante a década de 1990, o Movimento Negro também foi protagonista de ações que visavam superar a discriminação racial e reposicionar os negros nos diferentes setores da sociedade brasileira. Diante desse quadro, destaco a Marcha Zumbi que aconteceu no dia 20 de novembro do ano de 1995 em Brasília, evento que uniu mais de 30 mil pessoas. Vale ressaltar que essa marcha histórica foi realizada na data que marcou os 300 anos da morte do Zumbi dos Palmares.

A Marcha Zumbi²¹, além de fortalecer o dia 20 de novembro como dia nacional da Consciência Negra no Brasil, também colocou em tela o enfrentamento ao racismo estrutural, permeado em diferentes contextos; o reconhecimento da dívida histórica do governo brasileiro

²¹ Esse evento contribuiu de forma significativa para o avanço de discussões que, futuramente, dariam origem a políticas públicas de ações afirmativas que foram cruciais para a mudança do destino de jovens e adultos no Brasil, como por exemplo, as cotas raciais para o ingresso nas universidades e no serviço público.

com a população negra e a exigência de políticas públicas, onde o Estado deveria se fazer presente para corrigir as desigualdades enfrentadas por negros e negras na educação, na saúde, na política, no trabalho etc. Sobre a marcha, Almeida e Souza (2013) sinalizam que:

Os argumentos a respeito das discriminações positivas emergiram na Marcha Zumbi dos Palmares, organizada em 1995 pelo Movimento Negro Unificado – MNU. Tal passeata trouxe à cena pública justificativas de tipo racial, cultural e econômica. O contexto era de avanço das lutas pelas políticas públicas de discriminação positiva. [...]

Esse evento foi um marco na história do Brasil e, graças aos esforços e a militância de homens e mulheres, principalmente do MNU, anos mais tarde testemunharíamos a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 e da Lei Federal nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Ademais, as reivindicações da Marcha Zumbi foram organizadas num documento que, de acordo com Silva, Trigo e Marçal (2013) era composto por três partes: Introdução, Diagnóstico e Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”.

O documento produzido pela referida Marcha foi composto em três partes. Na primeira, “Introdução”, destacam-se a afirmação de que o mito da democracia racial estava destruído, a exigência de “ações efetivas do Estado” e a declaração da “maioridade política” do movimento negro. Na segunda, “Diagnóstico”, apontam-se avanços (legislação e institucionais) e persistências de práticas racistas com determinantes na desigualdade de oportunidade e tratamento para as pessoas negras. Além disso, apresenta-se uma avaliação do racismo na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na segurança pública, nas relações exteriores e na consolidação da democracia. Na terceira parte, “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, apresenta-se proposta para os seguintes itens: democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra. (Silva, Trigo e Marçal, 2013, p.567)

Na introdução do documento, é sinalizado o combate ao mito da democracia racial que, como vimos anteriormente, é um dos principais elementos da fase contemporânea do Movimento Negro, aliada a exigência/urgência de uma postura do Estado Brasileiro no combate às desigualdades sociais impostas à população negra desde a fundação desse país. Num segundo momento, a parte do Diagnóstico apresenta uma radiografia dos avanços em termos de legislação racial e as demandas da população negra no Brasil. Na parte final do documento, o movimento apresenta propostas para a criação de instrumentos legais que dessem oportunidades para que os negros pudessem ascender e ter os seus direitos resguardados nas áreas da saúde, do trabalho, da educação etc.

Dialogando com a terceira parte do documento originado pela ocorrência da Marcha Zumbi em 1995, gostaria de destacar as propostas do Movimento Negro para área da educação,

onde, algumas delas estão diretamente ligadas as demandas presentes na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes. Nesse sentido, Silva, Trigo e Marçal (2013) compartilham tais propostas.

No que diz respeito à educação, o documento traz seis propostas: (1) a exigência de garantia de uma “escola pública, gratuita e de boa qualidade”, (2) o monitoramento dos “livros didáticos, manuais escolares e programas educativos”, (3) a formação permanente de professores e de educadores para o trato da “diversidade racial”, (4) identificação das “práticas discriminatórias”, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso” a curso profissionalizante e à universidade. (Silva, Trigo e Marçal, 2013, p.567)

Percebe-se como essas ações do movimento foram importantes para a criação e a operacionalização de algumas políticas que entraram em vigor no campo a educação, especialmente nas primeiras décadas do século atual. A proposta dois pode ser relacionada a demanda de conteúdos colocadas pela lei para que a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira seja cumprida. Além disso, esse monitoramento também está presente, por exemplo, na avaliação das obras didáticas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), onde os livros não podem induzir a nenhum tipo de preconceito.

Na proposta número três, constata-se a emergência na formação de docentes para a diversidade, demanda que aparece em alguns documentos legais, como as diretrizes que aprofundam a Lei Federal nº 10.639/2003. Graças à atuação do movimento, o Estado Brasileiro lançou iniciativas que tinham como foco a formação de educadores para a temática racial como por exemplo, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

Outra característica marcante desta fase do movimento negro é a revalorização e reinterpretção do papel do povo negro na história do Brasil. Essa reconstrução histórica não apenas resgata identidades silenciadas, como também contribui para o enfrentamento das narrativas excludentes e racistas que marcaram a formação social brasileira. Tal perspectiva está refletida na Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, evidenciando a influência direta do Movimento Negro na formulação de políticas públicas de ação afirmativa. Essa reavaliação histórica possui grande relevância para a educação, pois promove a produção e a circulação de materiais pedagógicos que valorizam a diversidade étnico-racial e contribuem para o combate às desinformações, estereótipos e preconceitos que ainda persistem no ambiente escolar e na sociedade em geral.

O breve panorama das principais características e momentos da fase contemporânea do Movimento Negro revela sua contribuição decisiva para a formulação da política pública que constitui o objeto central desta tese: a Lei Federal nº 10.639/2003. A atuação histórica e

articulada do movimento foi essencial para a inclusão da temática étnico-racial na agenda educacional brasileira.

Diante disso, fizemos até aqui, um apanhado da história das condições de vida da população negra desde o fim da escravização. Vimos que, mesmo com a instauração da República, negros e negras de todas as idades não tiveram os seus direitos respeitados e garantidos em sua plenitude. Essa ideia é explicada a partir de alguns conceitos e ideias de intelectuais que, dentre tantos assuntos, nos ajudaram a compreender a complexidade das relações raciais em nosso território ao longo do tempo. Por fim, vimos como a Educação foi retratada a partir de um resumo de alguns momentos marcantes da história do Movimento Negro.

Vejamos agora, um dos principais frutos dos esforços do movimento na área da Educação, obtidos no início do século XXI: A Lei Federal nº 10.639/2003.

CAPÍTULO 2 - A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Após apresentar, de forma sucinta, o histórico das condições de vida da população negra no país após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, no final do século XIX, e ao longo do século XX, com o protagonismo do Movimento Negro Brasileiro — destacando a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930, do Teatro Experimental do Negro (TEN) nas décadas de 1940 e 1950 e do Movimento Negro Unificado (MNU) na transição da década de 1970 para 1980 —, este capítulo discutirá as políticas públicas educacionais. Além disso, apresentarei a Lei Federal nº 10.639/2003 como uma dessas políticas, evidenciando suas demandas.

Nesse contexto, desenvolvo a ideia de que as políticas sociais públicas representam o Estado em ação (Azevedo, 2004); ou seja, essas políticas expressam a atuação do Estado em diferentes áreas sociais, como saúde, educação e trabalho. Pretendo, assim, mostrar como as políticas educacionais são concebidas e orientadas por diferentes vertentes, como o neoliberalismo e o marxismo, além de teorias que realizam análises detalhadas das políticas públicas, considerando relações de poder e negociações de subjetividades por parte de seus formuladores.

Na segunda parte do capítulo, farei uma análise da Lei Federal nº 10.639/2003 e de suas diretrizes, destacando seu papel como instrumento jurídico na institucionalização de políticas públicas de ação afirmativa. Também apresentarei informações sobre a lei e algumas ações voltadas à sua implementação, com ênfase na formação de docentes, na revisão de conteúdos escolares e na gestão das relações raciais no cotidiano das instituições de ensino.

2.1. O Estado em ação: um debate sobre as políticas sociais educacionais

Como mencionei, concordo com o conceito de política pública apresentado por Hölfing (2001) em seu artigo “Estado e Políticas (Públicas) Sociais”, que, ao dialogar com Golbert e Muller (1987), compreende as políticas públicas como a materialização do “Estado em ação”, no qual essa instituição busca implementar um “projeto de governo” destinado a atingir diferentes áreas da sociedade, entre elas a educação, que desempenha papel relevante nesta pesquisa.

A autora realiza um movimento que considero assertivo ao diferenciar os conceitos de Estado e Governo. Embora essa distinção não seja o foco desta tese de doutorado, é fundamental

ter essas concepções delineadas, pois ambas aparecem de forma recorrente nas reflexões de diversos(as) intelectuais que escrevem sobre o tema. Para Hölfing (2001), o Estado não pode ser caracterizado como mera burocracia, mas como um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação governamental.

Outra formulação relevante sobre o Estado é apresentada por Siss (2001) em sua tese de doutorado, ao estabelecer interlocução com as ideias de Marshall, que define o Estado como “instância regulatória”, colocando-o como um “guardião privilegiado” na criação e efetivação dos direitos do cidadão. Dessa forma, pode-se inferir que essa instância desempenha papel central na criação e implementação de políticas sociais, como demonstrarei mais adiante.

Em contraposição à ideia de Estado, o conceito de Governo é apresentado por Hölfing (2001) da seguinte maneira:

[...] e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que desempenha as funções de Estado por um determinado período (Hölfing, 2001, p.31).

Com base nas palavras de Hölfing (2001), compreendo o governo como um conjunto de proposições para diferentes áreas da sociedade, que serão criadas e implementadas de acordo com as diretrizes formuladas pela elite dirigente em determinado momento da história, utilizando o Estado como uma “secretaria” de organização desse grupo. Assim, instrumentos são desenvolvidos para materializar as aspirações desses grupos, que, por meio de seus programas, buscarão sua perpetuação no poder. Essas noções não devem ser desprezadas, uma vez que é justamente nessa relação entre Estado e Governo que as políticas públicas são engendradas.

Janete M. Lins de Azevedo (2004) realiza, não apenas um histórico, mas também uma série de reflexões a partir de diferentes vertentes de pensamento sobre as políticas públicas educacionais, em seu livro *A Educação como Política Pública*. A autora registra que os estudos sobre políticas públicas ganharam destaque a partir da década de 1980, em um terreno especialmente propício no contexto da redemocratização vivenciada após o fim do governo militar, em 1985. Além disso, deixa claro que essa área de estudo é interdisciplinar, incorporando conhecimentos de diversas áreas, como, por exemplo, as Ciências Sociais.

Em sua pesquisa, Azevedo (2004) desenvolve uma série de conceitos que situam a educação como uma política pública de Estado — algo que, particularmente, me interessa e que dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa. Para refletir sobre essas políticas no campo

educacional, considero urgente o compartilhamento de algumas definições sobre políticas públicas.

Sendo assim, quando se foca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o lócus da sua condensação, como sugeriu POULANTZAS (1980). Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente (Azevedo, 2004, p.1).

Azevedo (2004) compartilha uma ideia pertinente sobre os “focos” nas políticas públicas, a partir dos “planos” geral e concreto evocados em seu livro. No plano geral, chama atenção para a negociação de subjetividades, que podem influenciar a criação das estruturas de poder e dominação, as quais terão como produto políticas públicas formuladas pela elite dirigente, como já foi apontado, visto que é essa elite que fornece, a partir de suas aspirações, o sentido e a direção das políticas no interior da sociedade.

Já os “recursos de poder”, presentes no plano concreto das políticas públicas, são moldados pelas instituições que compõem o Estado, em especial a máquina governamental. Assim, não é absurdo pensar que a elite dirigente, antes de fomentar e materializar as políticas, analisa os recursos disponíveis para moldar e controlar a máquina governamental, garantindo sua perpetuação pelo maior tempo possível.

No artigo “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”, Celina Souza (2006) apresenta uma radiografia das políticas públicas, abordando definições, modelos de análise e a formação do campo de estudos a respeito delas. Acredito que o compartilhamento de algumas definições, a partir dos diferentes olhares reunidos pela pesquisadora no artigo, contribui significativamente para o aprofundamento do conceito de políticas públicas:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 24)

Fica evidente, nas formulações de Souza (2006), a influência da negociação de subjetividades na discussão, formatação e aplicação das políticas públicas. Ao colocar em pauta

as questões “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”, é possível analisar os discursos que validam — ou não — as políticas, determinando se elas serão capazes de gerar melhorias nas condições de vida das populações. Outro ponto que chama atenção diz respeito às escolhas feitas pela elite dirigente, que, a partir dessas negociações, pode definir os rumos das políticas, assim como seu efetivo poder de alcance e transformação.

Hölfing (2001) compartilha com seus leitores a ideia de que diferentes visões de Estado e, conseqüentemente, de sociedade e política educacional, criam diferentes projetos para uma área-chave no desenvolvimento de qualquer país: a educação. Nesse sentido, é necessário refletir sobre como a educação e as políticas a ela vinculadas são concebidas por diferentes correntes de pensamento, que vão desde perspectivas engendradas pelo neoliberalismo até aquelas fundamentadas no marxismo (Azevedo, 2004).

A partir dos postulados de Hölfing (2001), é possível rastrear as raízes do neoliberalismo nas ideias do Liberalismo Clássico, que exerceram grande influência sobre a economia nos séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, a autora destaca a importância de Adam Smith, que escreveu um dos livros mais relevantes do liberalismo econômico, *A Riqueza das Nações*. Nessa obra, encontram-se conceitos ligados à economia, mas que podem ser aplicados, com formulações variadas, a outras áreas do conhecimento. Concepções como a “mão invisível”, a teoria valor-trabalho e o livre mercado compõem o pensamento desse autor, do século XVIII.

Segundo Hölfing, o Liberalismo entende que a atuação do Estado deve se restringir principalmente à garantia dos direitos individuais, como, por exemplo, o direito à propriedade. Assim, o Estado, não sendo o titular da propriedade, não deveria intervir em questões a ela relacionadas. Entretanto, sempre que acionado, deveria arbitrar conflitos, especialmente aqueles envolvendo indivíduos de classes sociais distintas, como proprietários e trabalhadores.

No século XX, as formulações do economista austríaco Friedrich Hayek, especialmente no livro *O Caminho da Servidão* (1944), registram uma série de estudos e conceitos característicos e fundantes do neoliberalismo. Essa corrente teórica, de modo geral, atualiza e renova algumas ideias do Liberalismo Clássico. Nesse contexto, conceitos como “menos Estado e mais mercado” e o incentivo à atuação da iniciativa privada são fortalecidos e defendidos pelos adeptos dessa perspectiva.

Azevedo (2004) expõe em sua pesquisa a visão dos defensores do “Estado Mínimo” em relação a responsabilidade das políticas públicas nas crises que ocorrem no interior das sociedades.

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de

regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a respeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista (Azevedo, 2004, p.12).

A partir da citação anterior fica nítido o comprometimento dos neoliberais com o mercado e, conseqüentemente com a reprodução do sistema capitalista. Logo, na visão desse grupo, as políticas públicas seriam entraves para a acumulação de capital. Essa concepção e disseminada a partir de um discurso que coloca essas políticas engendradas pelo Estado como mecanismos que ao invés de equalizar as condições dos indivíduos na sociedade, acaba interferindo negativamente na dinâmica do mercado que, na visão Neoliberal, poderia dar melhores condições baseadas em valores capitalista, como por exemplo, a individualidade.

Outra ideia reproduzida pelos neoliberais e que aparece no livro da Azevedo (2004), é a interferência das políticas públicas sobre a dinâmica do livre mercado, que compromete a livre concorrência. Para essa corrente, os instrumentos criados pelo “Estado em Ação” desestimulam a competitividade e estimulam os “beneficiários” de tais políticas ao comodismo. Ainda nesse contexto, Hölfing (2001, p.37) coloca que de acordo com a matriz Neoliberal o livre mercado é apontado como “o grande equalizador das relações entre indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.”

Com o entendimento de que a ação estatal através das políticas públicas coloca em xeque o desenvolvimento da sociedade e a dinâmica do livre mercado visto como a melhor saída para equalizar as condições desfavoráveis criadas pelo próprio governo, Hölfing (2001) mostra como os neoliberais enxergam a atuação do Estado em relação ao fornecimento da educação para os cidadãos:

Coerentes com esses postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, e maneira padronizada. Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última estância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos [...] (Hölfing, 2001, p.37-38)

Assim, Hölfing (2001) fornece uma noção de como a Educação é tratada com uma mera mercadoria pelos defensores do Neoliberalismo ao citarem a “oferta da escolarização”, pois na visão de mundo ideal dessa corrente a escolarização deveria seguir a lógica da oferta e da procura, produzida e controlada pelo mercado. Ademais, os teóricos neoliberais utilizam em seu discurso a interferência da escolha individual, engendrada pelo controle do Estado sobre a Educação.

Frideman (1984) ratifica em suas reflexões essa lógica da Educação como mercadoria ao colocar os pais e os filhos (estudantes) como os consumidores do conhecimento produzido e organizado pelos mestres. Nota-se aqui uma relação mercadológica que desempenha dois papéis nítidos ao fazermos uma análise crítica: em primeiro lugar, essa lógica que defende essa relação entre produtores e consumidores contribui para a reprodução do capitalismo, com processos de ensino e aprendizagens que focam exclusivamente no preparo para o mercado de trabalho. Por último, essa relação impede reflexões profundas sobre as condições de exploração desse sistema, assim como não permite uma análise profunda sobre a sociedade e o uso do conhecimento para a emancipação dos sujeitos como defendia Paulo Freire (2005) em seu livro *a Pedagogia do Oprimido*.

A pesquisadora Azevedo (2004) compartilha algumas reflexões sobre como o Neoliberalismo pensa os rumos que deveriam conduzir o sistema educacional, com o protagonismo da iniciativa privada.

Coerente com as idéias neoliberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços. As famílias teriam, assim, a chance de exercer o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para os seus filhos [...] (Azevedo, 2004, p.15).

Mais uma vez, é possível enxergar de forma implícita como o sistema educacional e, por consequência, a Educação é concebido como uma mercadoria à medida que os defensores do Neoliberalismo trazem à tona a necessidade de transferência do setor à iniciativa para que uma disputa no “mercado” seja viável.

A pesquisadora Azevedo (2004) conclui sua concepção sobre como o Neoliberalismo enxerga a política educacional ao inferir que, assim como os demais as demais políticas, ela obterá sucesso a partir do momento que for moldada às leis que regem o mercado, ou seja, que atendo aos interesses da reprodução do sistema capitalista. Logo, é possível colocar em tela outras ideias que corroboram com esse movimento como, por exemplo, iniciativas que estimulem a tão falada e, em alguns contextos (inclusive dentro do setor da Educação), meritocracia, sem considerar que nem todos partem do mesmo ponto nessa jornada.

Após uma breve apresentação sobre a concepção Neoliberal em torno das políticas sociais, com destaque para as políticas educacionais pretendo, apresentar, na perspectiva dessa Tese de Doutorado em Educação, seu principal contraponto: a teoria Marxista, presente no

Manifesto do Partido Comunista, que sintetiza e apresenta os pensamentos de Karl Marx e Friederich Engels no século XIX.

As origens das desigualdades sociais e da exploração da classe trabalhadora, reveladas pelo materialismo histórico, inspiraram análises de autores sobre as políticas sociais. Nesse sentido, cito, como exemplo, o artigo intitulado “Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais”, escrito pela autora Maria José Dozza Subtil (2016). A pesquisadora leva o leitor a tecer uma reflexão sobre as políticas educacionais através das formulações marxistas.

Para mostrar como as políticas educacionais surgem no contexto das classes e das relações de produção no interior do Estado, Subtil (2016) menciona o seguinte:

A discussão sobre categorias e conteúdos marxianos encaminha à compreensão de que as políticas educacionais decorrem, mesmo que em última instância, da forma como o Estado se constitui, sustentado nas relações de produção e na divisão de classes. Sua base está na estrutura econômica, considerando sempre a dimensão contraditória da relação com a superestrutura. Isso significa dizer que os processos ideológicos e simbólicos interferem nos determinantes estruturais, mas não alteram substancialmente as condições básicas da manutenção do sistema capitalista – a exploração do trabalho, a acumulação do capital e a desigualdade social. Também é necessário entender em que medida as políticas públicas objetivam e legitimam o poder econômico ideológico e político do Estado capitalista. Os ordenamentos legais educacionais podem servir para organizar, reprimir, estabelecer códigos de conduta e consenso, no intuito de administrar conflitos (Subtil, 2016, p.159).

A constituição do Estado a partir das diversas relações, muitas delas contraditórias, estudadas pelo Marxismo, como por exemplo, as relações de produção, nos ajudam a entender como as políticas educacionais podem ser usadas como estratégias para acomodar as tensões oriundas da negociação de subjetividades em torno da criação ou não desses instrumentos que representam o Estado em ação nessa esfera. Logo, a análise marxista permite uma visão abrangente das determinações sociais, presentes na história, que constituem os sujeitos e suas condições de existência.

No texto “O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais” escrito pelas autoras Denise Camargo Gomide e Maria Regina Martins Jacomeli (2016) é possível observar como o método científico criado e operacionalizado por Marx e Engels pode ser usado na análise e políticas educacionais que, segundo as pesquisadoras, não podem ser tratadas de forma isolada, pois todos os condicionantes presentes na sociedade, e seus movimentos, devem ser considerados para desvendar as contradições e os interesses na promulgação de tais políticas.

Outro ponto marcante destacado pelas autoras é a preocupação em sinalizar para os pesquisadores que utilizam o materialismo histórico-dialético em suas análises sobre as

políticas educacionais, diz respeito a necessidade de apreensão da totalidade do problema que mobiliza o processo de investigação.

O pesquisador, na condução das pesquisas sobre políticas educacionais a partir do enfoque metodológico materialista histórico-dialético, deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere. Isto implica ainda num resgate das produções teóricas sobre esta problemática, de modo a identificar o que se já produziu, o que já se evidenciou e o que necessita ser aprofundado e/ou revisitado, até mesmo no sentido de uma ruptura. Portanto, não há como investigar uma determinada realidade sem uma postura teórica desde o início da investigação que possibilite apreender claramente as múltiplas dimensões do problema que se pretende desvendar. A pouca familiaridade do pesquisador com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e a epistemologia da ciência compromete a qualidade da pesquisa. Pesquisadores, vítimas da falta de preparo científico e filosófico, debatem em suas pesquisas argumentos já envelhecidos e conhecidos só de segunda mão. É imprescindível uma acuidade rigorosa com o desleixo teórico, até mesmo no que diz respeito à crítica às fontes. (Gomide; Jacomeli, 2016, p.73-74).

As pesquisadoras nos convidam a fazer uma reflexão além da política educacional. Nos estimula a identificar os sujeitos que criam e que são “beneficiados”, seus movimentos ao longo da história. Além do mais, ao observar as condições materiais e sociais, podemos perceber que, novas análises poderão revelar outros condicionantes, o que proporciona um olhar dinâmico. Entretanto, caso os pesquisadores utilizem o método de forma equivocada em seus objetos, a qualidade da investigação pode ser comprometida.

Após essa explanação sobre as Políticas Públicas, farei apresentarei a seguir as etapas e a importância do Ciclo de Políticas Públicas.

2.2. O Ciclo de Políticas Públicas

O entendimento do funcionamento das etapas que compõem o Ciclo das Políticas Públicas é vital para que um pesquisador interessado na temática, possa entender como uma política é criada, desenvolvida e, conseqüentemente, extinta. Ou seja, através dessa formulação é possível visualizar como uma política nasce, desenvolve-se e tem seu fim decretado. Nesse sentido, apropriando das elucubrações de alguns autores que produziram sobre o Ciclo de Políticas Públicas, Lima e D’Ascenzi (2013) dividem o ciclo em três etapas: formulação, implementação e avaliação.

De acordo com os autores a etapa da formulação seria a fase na qual um problema social seria delimitado e selecionado, para ser alvo de uma possível ação por parte dos representantes do governo. Já a etapa da implementação consistiria na elaboração de medidas que visariam a solução do problema apontado na etapa da formulação. Por fim, avaliação teria a função de

realizar um balanço ou até mesmo tentar mensurar a efetividade da política pública que foi engendrada desde a primeira etapa apresentada.

No artigo intitulado “Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas” Lima e D’Ascenzi (2013) realizam dois movimentos que colaboram para uma organização das ideias em torno das formas de abordagem no contexto do Ciclo de Políticas Públicas ao compartilharem com os leitores as duas abordagens hegemônicas sobre o assunto presentes na literatura acadêmica:

Encontramos duas abordagens hegemônicas na literatura sobre implementação de políticas públicas. Uma delas toma como foco de análise o processo de formulação da política pública, e as variáveis destacadas são referentes às normas que a estruturam. A segunda abordagem enfatiza elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada. Toma como variáveis as condições dos espaços locais e as burocracias implementadoras (Lima; D’ascenzi, 2013, p.102)

Os autores classificaram a primeira abordagem como sequencial onde as políticas públicas são formadas por várias etapas guiadas por lógicas diferentes. Além do mais, a decisão e a operacionalização das políticas nesse contexto, coloca em tela a presença de arenas de disputa e atores distintos. Já o segundo modelo de abordagem, em linhas gerais, tem como um de seus principais focos estudar os atores responsáveis pela organização e implementação das políticas públicas. Logo, os processos que envolvem a implementação são bastante complexos.

Souza (2006) dedica uma parte do seu artigo para apresentar o Ciclo de Políticas Públicas como um ciclo deliberativo, onde as políticas públicas seriam decisões oriundas de reflexões em torno de um problema público. A autora caracteriza essa tipologia pela presença de etapas que pressupõe um dinamismo na produção e operacionalização das políticas. Mais que isso, essa concepção é formada pelas seguintes etapas: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

No Ciclo de Políticas apresentados por Souza (2006) a etapa da definição da agenda recebe bastante atenção como é possível observar na reflexão abaixo:

Esta abordagem enfatiza sobretudo a definição de agenda (agenda setting) e pergunta porque algumas questões entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas. Algumas vertentes do ciclo da política pública focalizam mais os participantes do processo decisório, e outras, o processo de formulação da política pública. Cada participante e cada processo podem atuar como um incentivo ou como um ponto de veto [...] (Souza, 2006, pp. 29-30).

A etapa da definição da agenda apresenta o conjunto de problemas que serão tratados pelos políticos onde é possível identificar quais são as prioridades, seja de um candidato, de um

político eleito, dentro de um orçamento público etc. Por isso, a autora ajuda o leitor a pensar nas subjetividades presentes nos grupos decisórios e nos grupos que formulam as políticas que poderão gerar, ou não, deslocamentos nas vidas de grande parte das pessoas dentro de uma determinada sociedade.

Mainardes (2006) aprofunda o debate da abordagem do Ciclo de Políticas e traz para esse contexto as políticas educacionais em seu artigo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. Nesse escrito o autor utiliza as formulações dessa abordagem construída pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe para mostrar como as políticas educacionais podem analisadas. Além disso, Ball e Bowe (1992) criaram uma base teórica que, segundo Mainardes (2006) contribui para a análise de políticas e programas educacionais criados no território brasileiro.

Ademais, Mainardes (2006) aponta que a abordagem da policy cycle approach ou “abordagem do ciclo de políticas” desenvolvida pelos pesquisadores britânicos, prima pelo dinamismo da análise das etapas das políticas públicas educacionais a partir de três facetas - a política proposta, a política de fato e a política em uso:

A princípio, Ball & Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarrega dos de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Mainardes, 2006, p. 49).

A interpretação de Mainardes (2006) a partir da abordagem construída por Ball e Bowe (1992) mostra a conexão das três facetas para uma visão geral sobre a movimentação de uma política pública. A faceta da política proposta nos dá uma dimensão das subjetividades presentes em diferentes setores ligados à política diante da concepção das intencionalidades ao se propor uma política. Num segundo momento, a política de fato materializa em documentos, leis, decretos etc. as intencionalidades dos diferentes grupos em torno de uma política. A última faceta, a política em uso, pode nos conduzir a uma leitura sobre a operacionalização da política por parte daqueles que praticam na sociedade.

Ao mencionar que as políticas públicas passam por diferentes estágios em virtude dos variados contextos que envolvem diferentes atores, processos, conexões e interesses, Saraiva

(2006) compartilha conosco três etapas que estariam presentes numa política pública: formulação, implementação e avaliação. Entretanto, o autor menciona que algumas distinções precisam ser realizadas no processo de estudo das políticas, como por exemplo, apontar a diferença entre elaboração e a formulação das políticas públicas.²²

Saraiva (2006) cita em sua pesquisa sete etapas que apresentam o processo em torno de uma política pública (Figura 1), onde pode-se enxergar não apenas as características, como também as negociações²³ para criação e operacionalização de cada uma delas: *a agenda, a elaboração, a formulação, a implementação, a execução, o acompanhamento e a avaliação*.

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas de acordo com Saraiva (2006)



Elaboração própria – Fonte – Saraiva (2006)

A primeira etapa citada por Saraiva (2006) no processo de uma política pública, a agenda, consistiria na definição de uma necessidade que é vista como uma prioridade para o poder público. Ao ser definida como tal, ela é incluída na “agenda” como um problema público que necessitará de uma intervenção. Já a elaboração, seria caracterizada pela identificação e delimitação do problema que, futuramente, será alvo de reflexões em prol de alternativas para sua solução.

A formulação, terceira etapa citada por Saraiva (2006), busca a especificação da melhor

²² Segundo o autor a elaboração seria o estágio onde ocorre o preparo de uma decisão política. Já a formulação, nesse contexto, a formulação é caracterizada como a tomada de decisão política pelos representantes do governo. (SARAIVA, 2006, p.32)

²³ Creio que a inclusão do termo negociação de subjetividades dialogue com o quadro retratado, pois a criação e operacionalização das políticas públicas envolvem uma série de acordos e conflitos de interesses de acordo com os posicionamentos de diferentes grupos presentes em uma determinada sociedade.

alternativa para a resolução do problema público. Além do mais, nessa etapa, observa-se a definição dos objetivos. Já a etapa subsequente, a implementação, poderia ser definida em linhas gerais como a transformação de uma intenção em ação. Logo, ocorre a preparação para que a política seja colocada em prática com a “[...] elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la.” (p.34).

A execução, quinta etapa mencionada pelo autor, apresenta o conjunto de ações que serão empregadas para contemplar os objetivos estabelecidos anteriormente. Aqui, temos a realização da política, feita após um estudo minucioso das possíveis interferências, no caso obstáculos. Depois disso, entra em cena a penúltima etapa, o acompanhamento que consiste na supervisão da execução da política para com o intuito de diagnosticar a necessidade de correção de procedimentos para que os objetivos em tomo da política pública sejam contemplados.

A sétima etapa apresentada por Saraiva (2006) é a avaliação que busca mensurar a efetividade ou não da política pública criada. Através dela, é possível realizar inferências para saber se uma determinada política surtiu, de acordo com o planejamento, os efeitos desejados, haja vista, que essa informação é primordial para saber se ela deve continuar ou ser até mesmo extinta.

Na tese de doutorado intitulada “A lei 12.711/2012 e os cursos de graduação em Turismo da UFMG, UFOP e UFRRJ – similaridades, singularidades e desafios no processo de consolidação” o pesquisador Ricardo Dias da Costa (2019) estabelece um diálogo com as ideias formuladas por Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006) que coloca uma mudança no foco das análises das políticas públicas através da inserção de três contextos – da influência, da produção do texto e o da prática:

O contexto da influência é o momento da construção dos discursos políticos e onde as políticas têm início. Nesta fase que surgem as disputas para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e entram no cenário as redes sociais formadas em função dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção é onde são produzidos os textos políticos, que podem ser de diferentes formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al, 1992 apud Mainardes, 2006).

No contexto da prática (Bowe et al, 1992) nos mostram que nesta fase é que as políticas estão sujeitas a recriações e interpretações não sendo simplesmente implementadas (Costa, 2019, pp. 87-88).

Os contextos apresentados e interpretados por Costa (2019) através das formulações de Bowe (1992) e Mainardes (2006) aprofundam a discussão em torno do Ciclo de Políticas

Públicas ao colocar em relevo elementos que, na maioria das vezes, são ocultados na criação de uma política. Com base nisso, compreendo que o contexto da influência, cria e mobiliza um conjunto de ideias (o discurso) que iniciam a construção da política pública. O contexto da produção coloca de forma nítida a negociação de subjetividades em torno da formulação de uma política que envolve acordos que geram consensos para que uma política seja materializada. Por fim, o contexto da prática envolve reflexões mais aprofundadas que podem levar a diferentes interpretações e recriações em torno de uma política. Além do mais, as interpretações, a meu ver, podem ser usadas para que grupos que defendem ou que são contrários a determinadas políticas, como por exemplo, a Lei de Cotas²⁴ que, até os dias de hoje, é alvo de polêmicas.

Ademais, Costa (2019) apresenta mais dois contextos criados por Ball no Ciclo de Políticas, que ratifica a concepção de um movimento contínuo para a análise das políticas públicas: contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política. Diante disso, o autor expõe o seguinte: “O primeiro contexto é onde as políticas devem ser avaliadas em função de seus impactos e interações com as desigualdades existentes. No segundo contexto acontece a identificação de possíveis soluções para os problemas encontrados” (p.88)

É interessante observar como o contexto dos resultados e efeitos permite a avaliação dos deslocamentos gerados a partir de uma política pública quando ela está em prática na sociedade. Já o contexto da estratégia política pressupõe o surgimento de alternativas diante dos problemas públicos, alvos das políticas públicas.

Essas reflexões sobre as políticas públicas contribuirão para um debate aprofundado a seguir sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 que buscará mostrar as diversas possibilidades de ação com base no conteúdo deste ordenamento jurídico.

2.3. As possibilidades de ação a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes

Aos nove dias do mês de janeiro do ano de dois mil e três foi promulgada a Lei Federal nº 10.639/2003, resultante de inúmeros esforços de mulheres e homens negros, muitos deles ligados aos Movimentos Negros²⁵ do país, por melhores condições de vida para a população negra em diversas áreas da sociedade. Ela simbolizou, naquele momento, a possibilidade de abordar as Relações Étnico-Raciais no ensino básico a partir de um aparato legal para a

²⁴ Lei Federal nº 12.711/2012

²⁵ Destaco que algumas das reivindicações históricas do Movimento também aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.9)

contemplação do ensino da História da África e dos Africanos e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico. Sancionada no primeiro mandato do presidente Luis Ignácio Lula da Silva, o referido ordenamento jurídico expõe o seguinte:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2003)

O ordenamento jurídico em tela, alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 ao inserir os artigos 26-A e 79-B. O primeiro artigo, tornou obrigatório o ensino da História da África e dos Africanos e da Cultura Afro-Brasileira nas unidades escolares voltadas para os estudantes dos ensinos fundamental e médio. Nele, é possível reconhecer alguns pontos que, desde o século passado, estavam presentes na agenda do Movimento Negro. Mais que isso, os pontos de conteúdo mencionados no primeiro parágrafo do Artigo 26-A podem fornecer informações e combater deturpações que foram ensinadas como verdades absolutas e inquestionáveis no ensino tradicional.

O primeiro artigo da lei ainda cita a obrigatoriedade da discussão da temática racial em todos os componentes curriculares, embora aponte um certo protagonismo para alguns componentes curriculares. Contudo, ele também gera modificações e, consequentemente, reflexões em torno dos currículos ou orientações curriculares, das redes de ensino para que fiquem atentas não só para o cumprimento do ordenamento jurídico, como o atendimento da diversidade e de um ensino que transforme as estruturas que, historicamente, foram calcadas numa determinada vertente de pensamento, no caso, o eurocêntrico.

Santos (2013) aborda a importância das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como instrumentos que refletem demandas urgentes dos movimentos sociais com foco no

combate às desigualdades. De acordo com a autora:

[...] Neste processo, tem-se apostado na valorização da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira, enquanto um dos caminhos para o reconhecimento e maior visibilidade da história e da cultura de grupos socialmente marginalizados. Valorização da diversidade e combate às desigualdades passam a ser reconhecidos, assim, como elementos indissociáveis no processo de construção de uma sociedade mais equânime e capaz de promover a justiça social. (Santos, 2013, p.57)

As leis mencionadas, ao serem promulgadas, não tinham como objetivo apenas a valorização da diversidade étnico-racial existente em nosso território. Mais do que isso, buscavam o reconhecimento dessa diversidade como um direito, exigindo seu respeito e o cumprimento obrigatório de medidas que a assegurem. Nesse contexto, delineia-se a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo no ambiente escolar, que frequentemente reflete — e, por vezes, reforça — as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Reitero aqui, a importância do Movimento Negro que, desde a sua formação colocou a educação como uma das pautas do coletivo desde as primeiras décadas do século passado, como mostram Inti Maya Soeterik e Renato Emerson Nascimento dos Santos (2015) no artigo “Escalas da ação política e Movimentos Sociais: o caso do movimento negro brasileiro e a emergência de políticas educacionais de combate ao racismo”:

A Educação sempre foi um campo de disputa no qual houve atuação do Movimento Negro. Também é fato que o conteúdo da Lei nº10.639/2003 é uma reivindicação antiga deste movimento. Reivindicações semelhantes já apareciam em sua agenda de iniciativas, como a imprensa negra da década de 1930 (PEREIRA, 2007) e a Frente Negra Brasileira -sobre a qual, Edson Cardoso -assessor parlamentar que milita pelo movimento negro -afirma (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p.431) que seu estatuto de 1931 fazia referência ao papel essencial da educação no combate às desigualdades raciais -; nas recomendações das Convenções Nacionais do Negro, da década de 1940; nas pautas do jornal Quilombo e do Teatro Experimental do Negro; entre outras experiências (Soeterik; Santos, 2015, pp. 82-83).

É possível perceber como o Movimento Negro sempre pensou na educação além do acesso e dos processos de ensino e aprendizagem ao longo da história por compreender sua potência no combate a todas as desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil. Além do mais, como já mencionei no primeiro capítulo, ações que envolveram educação, cultura e conscientização política foram materializadas, como por exemplo, no Teatro Experimental do Negro (TEN) na década de 1940. Também, a lei pode ser vista como uma das expressões da veia educadora presente no Movimento Negro.

Em seu livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por*

emancipação a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017) aborda o potencial educador presente no Movimento Negro desde a sua constituição, através da produção de saberes emancipatórios onde, através deles é possível (re)pensar de forma crítica a questão racial. Mais que isso, a pesquisa da autora ajuda na compreensão do contexto do surgimento de políticas voltadas para as questões étnico-raciais aliadas à educação nas primeiras décadas do século XXI.

Portanto, inspirado pelas reflexões de Gomes (2017), destaco o papel da importância do ensinamento das lutas negras como aponta a Lei Federal nº 10.639/2003 dentre elas o papel desempenhado pelo Movimento Negro que, de diversas maneiras buscou estimular o pensamento emancipatório com o foco na temática racial. Graças a esses esforços tornou-se viável, nos dias de hoje, a materialização de demandas em diversos tipos de políticas públicas:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. É muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da desigualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p.18-19).

O Movimento Negro, em todas as suas expressões, sempre procurou mostrou a necessidade de pensar através de outras vias, alternativas em relação as matrizes hegemônicas de pensamento. Além disso, creio que essas elucubrações também tornam viáveis uma série de transformações que, como mostrarei ao longo deste capítulo, podem gerar deslocamentos em materiais didáticos, currículos, processos formativos, prática pedagógica e na gestão das relações raciais no cotidiano escolar.

Há quinze anos, quando tive contato com a Lei Federal nº 10.639/2003 pela primeira vez durante a graduação em geografia dentro de um grupo de pesquisa²⁶ que acompanha a prática de docentes dessa disciplina em escolas públicas das redes municipal e estadual, chamou-me a atenção, num primeiro momento, a possibilidade de abordar uma série de assuntos que durante minha trajetória escolar foram negligenciados ou simplificados, como por exemplo, a luta dos negros no Brasil.

Contudo, desde a sua promulgação, essa política pública suscitou inúmeros debates que vão desde a sua implementação até a pertinência de suas demandas em todos os níveis de ensino no território brasileiro. Mas, afinal de contas, por que podemos considerar a Lei Federal nº

²⁶ De 2008 a 2011 fui membro do grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o ensino de Geografia” que durante cinco anos acompanhou as práticas de cinco docentes da disciplina escolar de Geografia em escolas públicas das redes municipal e estadual situadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Coordenado pelo Professor Renato Emerson Nascimento dos Santos, o grupo seguia a metodologia da pesquisa-ação.

10.639/2003 uma política pública de ação afirmativa²⁷?

No livro *Memória D'África: A temática Africana em sala de Aula* os autores Carlos Serrano e Maurício Waldman (2007) dissertam rapidamente sobre o objetivo geral das políticas de ação afirmativa, ajudando-nos a ter uma dimensão da sua importância:

[...] as chamadas políticas de ação afirmativa constituem um rol de proposições e de medidas, cujo objetivo é garantir às minorias sociais, étnicas e de poder o justo espaço que lhes compete na sociedade. O seu objetivo vem a ser a 'eliminação' de qualquer fonte de discriminação e desigualdade racial direta ou indireta, mediante a geração de oportunidades (Decreto nº 4.886, item II, Objetivos Específicos.) (Serrano; Waldman, 2007, pp.17-18).

Num primeiro momento, a partir da citação acima, percebo o cuidado dos autores ao mencionarem que as políticas afirmativas têm como foco, garantir direitos às minorias sociológicas que, ao longo do tempo, foram desconsideradas pela elite dirigente na sociedade. Em outras palavras, as políticas ajudam essas minorias a saírem da invisibilidade, e suas demandas passam a ser conhecidas e, algumas delas, presentes em ordenamentos jurídicos. Além do mais, visam criar oportunidades que, podem ser transformadas em possibilidades de mobilidade social.

No relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) as políticas de ação afirmativa são definidas como “[...]políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.” (p.10). Ou seja, além de corrigir atrocidades, desigualdades e de promover a criação de condições de acesso a diversos setores da sociedade que, historicamente, foram negligenciados para a população afrodescendente brasileira, as políticas afirmativas também têm como compromisso, apresentar referenciais positivos e condizentes com a realidade.

Apresentar a história da população negra sem distorções e/ou simplificações²⁸; valorizar a contribuição dos afrodescendentes nas diversas esferas da sociedade, com a desconstrução de estereótipos negativos e folclorizações que, ao longo do tempo, relataram populações negras no Brasil, e em diversas partes do mundo como exóticas e atrasadas; estimular a (re)construção de identidades negras entre outras coisas, são caminhos possíveis a partir da Lei e suas Diretrizes.

²⁷ Ao dialogar com as formulações de Brancalion et al (2015), Costa (2019) apresenta quatro modalidades de políticas públicas: as políticas públicas distributivas; as políticas públicas redistributivas; as políticas regulatórias e as políticas constitutivas. Com base nas características que aparecem na pesquisa, entendo que a Lei n.10.639/2003 pode ser localizada no grupo das políticas públicas redistributivas, pois estas buscam promover acesso, igualdade de condições com foco na promoção da igualdade racial.

²⁸ Essa discussão aparece de forma aprofundada em Santos (2009).

Neste momento, abordarei um aspecto essencial para a efetiva implementação da Lei Federal nº 10.639/2003: a formação de docentes para o tratamento da questão racial no âmbito educacional. Para isso, destacarei o histórico da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) — posteriormente denominada SECADI, ao incorporar a dimensão da inclusão —, bem como o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Nesse contexto, a formação docente articula-se a outras dimensões igualmente relevantes para a consolidação da lei, como a gestão das relações raciais no cotidiano escolar, a revisão dos materiais didáticos e a inserção qualificada de conteúdos sobre a temática racial no currículo.

2.3.1. A Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

A formação docente, inicial e continuada, é indispensável para o atendimento das demandas da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes, principalmente no que diz respeito ao tratamento dos conteúdos dentro do espaço da sala de aula e na criação de uma conscientização sobre as relações raciais no cotidiano escolar para o reposicionamento do negro e das relações raciais no mundo da Educação (Santos, 2007).

Nesse sentido, especialmente, com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, o Estado Brasileiro criou algumas políticas públicas voltadas para o Campo²⁹ da Educação, onde a qualificação dos docentes foi um dos pontos privilegiados através do entendimento de que a formação de professoras e professores para a aplicação das demandas da lei, é indispensável. Ademais, são esses profissionais que compartilharão os conhecimentos presentes no ordenamento jurídico e em suas diretrizes, que serão avaliados de diferentes formas.

Durante o segundo ano do primeiro mandato do presidente Luís Ignácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC), dirigido na época pelo Ministro Tarso Genro³⁰ criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³¹. Essa secretaria funcionou de 2004 até o ano de 2011. Conforme o Relatório de Gestão da SECAD – 2004 essa

²⁹ Utilizo o conceito de Campo de acordo com a perspectiva do sociólogo Pierre Bordieu (1989), onde, em linhas gerais, tal conceito aparece como uma arena marcada por disputas, onde as “regras” para o ingresso no campo são estabelecidas.

³⁰ De acordo com Tomé (2017), ao assumir o Ministério da Educação, o ministro Tarso Genro promoveu uma série de transformações na estrutura Organização do Ministério que, a partir da criação da SECAD, tinha como escopo “dar prioridade às populações consideradas em vulnerabilidade social e educacional”.

³¹ Em conformidade com a pesquisa de Lázaro (2013) a partir de 2011 a SECAD foi rebatizada e passou a ser conhecida pela sigla SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, ao incorporar os programas da Educação Inclusiva.

secretaria significou na época o marco central, engendrado pelo Governo Brasileiro, na construção de uma agenda de políticas educacionais inclusivas que considerasse a diversidade étnico-racial, sem esquecer das questões culturais e regionais presentes em um país de dimensões continentais (BRASIL, 2005).

No relatório de Gestão da SECAD – 2004, é possível encontrar os grupos que faziam parte do público-alvo das políticas de inclusão e diversidade.

[...] Fazem parte do público-alvo preferencial das políticas de inclusão e diversidade os seguintes grupos sociais: jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições sócio-educativas (Brasil, 2005, p. 5).

Historicamente, esses grupos sempre estiveram à margem da sociedade brasileira, tanto que suas demandas sequer eram consideradas. Aqui, já abordei alguns direitos que foram negados à população negra, como por exemplo, o acesso à educação, onde a falta deste contribuiu para a produção de abismos sociais entre brancos e negros no Brasil. Ademais, às outras populações mencionadas, como por exemplo, as comunidades indígenas, sempre foram marcadas por estarem atreladas ao atraso e ao primitivismo, fatos que, infelizmente, ainda povoam o imaginário social.

Segundo Lázaro (2013) a SECAD pode ser caracterizada como uma política voltada para a temática da diversidade no Brasil. Enquanto política, ela apresentou novidades no Campo Educacional, a partir dos pontos presentes em sua agenda, assim como sua estrutura organizacional. Nesse sentido, a participação efetiva de representantes dos Movimentos Sociais ao lado dos representantes do Governo nas Comissões criadas a partir do surgimento da SECAD, possibilitou o debate de pontos de vista diferentes sobre as demandas educacionais a partir de dois grupos diferentes, mas que possuíam a Educação como ponto de ligação e de transformação da sociedade. Ademais, a regularidade de encontros com pautas estruturadas, somada a elaboração da ata-memória registraram os debates e as conclusões oriundas das reflexões dos diferentes grupos presentes nos encontros.

No subtítulo 1.6 – Articulação institucional, mobilização social e participação do Relatório de Gestão da SECAD – 2004 (Brasil, 2005) observa-se uma intenção por parte da secretaria em construir e criar “espaços de diálogos”, onde diferentes atores sociais pudessem dar suas contribuições na construção de políticas educacionais que fossem ao encontro da inclusão e da diversidade. Em outras palavras, desejava-se a promoção de espaços democráticos

e participativos, pensados até então como lócus preferenciais para a criação de uma agenda que, entre diversos pontos, estaria atenta e sensível a abordagem da diversidade étnico-racial e cultural nas instituições de ensino do país.

Ainda de acordo com o relatório, o Estado Brasileiro estaria, a partir daquele momento, receptivo às demandas sociais dos grupos sociais, formados pelo público-alvo mencionado anteriormente nesta Tese, onde também se tornava nítido o compromisso do governo em transformar, completamente, a forma de se formular e operacionalizar as políticas educacionais com a mudança de mentalidade, marcada pela transição de um modelo “técnico-gerencial” para um modelo “participativo e democrático”.

Outro ponto importante, são as parcerias estratégicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com diferentes atores sociais (gestores educacionais, pesquisadores e lideranças sociais). Dentre as parcerias estabelecidas no período, destaco a interlocução desse órgão do governo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's)³². Nesse sentido, Siss (2014) sinaliza a relevância desses núcleos na luta pela implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes. Além do mais, Gomes e Jesus (2013) citam o papel desempenhado pelos NEAB's ou correlatos na produção de materiais didáticos e na formação continuada de docentes no contexto da lei.

No quadro de articulação institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) presente no relatório de gestão visualiza-se os atores que dialogavam no período, contexto de cada temática. Nesse sentido, a temática racial aparece representada no tema seis intitulado “Diversidade e Inclusão”. Os espaços e atores sociais em cada tema, foram divididos no quadro em três colunas: Espaços Públicos de Diálogo e Concertação Social (subdividido em 2 conjuntos – Principais Mecanismos e Principais atores); Institucionalização; Controle Social. A tabela a seguir, construída a partir do quadro, fornece uma noção dos fóruns de discussão e dos atores sociais que participaram dos diálogos no primeiro ano de existência da SECAD.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial e os Encontros de Projetos Inovadores de Cursos, realizados em alguns estados do território nacional, eram mecanismos usados pela SECAD para ouvir as propostas e visões de pessoas de diferentes segmentos sobre questões que envolviam a temática racial e da diversidade. Ademais, destaco alguns atores sociais citados no relatório, como o Movimento Negro (abordado no capítulo 1 da Tese), a

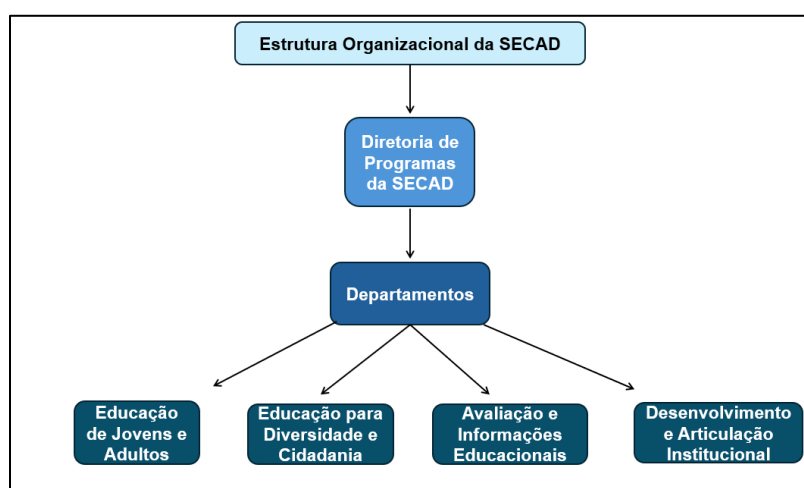
³² De acordo com a Resolução /CD/FNDE Nº 14 DE 28 de abril de 2008 NEAB's ou grupos correlatos são núcleos de origem acadêmico que realizam atividades diretamente ligadas “aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais”

Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A criação de Comissões e Grupos de trabalho para implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 e as Comissões de acompanhamento da implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 aparecem no quadro, como itens dos campos Institucionalização e Controle Social, respectivamente.

Quanto à estrutura Organizacional da SECAD (Figura 2), Tomé (2016) aborda a presença de uma diretoria de programas e a existência de quatro departamentos que direcionaram seus esforços aos diferentes grupos citados no Relatório da Gestão: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Departamento de Avaliação e Informações Educacionais e Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional.

Figura 2 – Estrutura Organizacional da SECAD



Fonte: Elaboração própria (Brasil, 2005)

Apesar de apresentarem suas especificidades, todos os departamentos eram articulados a partir do escopo central da SECAD que, conforme o próprio Relatório da Gestão era enfrentar o quadro de exclusão educacional através da criação e operacionalizações de ações e programas que promovessem a inclusão, a cidadania e a valorização da diversidade. Em outras palavras, essa secretaria representou uma quebra de paradigma, pois:

Exemplificam bem esta mudança paradigmática a relevância e centralidade atribuídas hoje às seguintes políticas, todas elas subordinadas à área de atuação da SECAD: alfabetização e educação de jovens e adultos; educação escolar indígena; políticas afirmativas e de valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira; democratização do acesso à universidade para grupos socialmente

desfavorecidos; educação do campo; educação ambiental; ações educacionais complementares para crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social e; educação em Direitos Humanos (Brasil, 2005, p.12).

Ou seja, é notória a centralização da SECAD na promoção de ações e políticas em prol da criação de oportunidades educacionais para o público-alvo atendido pela secretaria. Essa concepção é ampliada a partir do artigo 29 do Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004 que apresenta as incumbências da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD):

Art. 29. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade compete:

- I - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos;
- II - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, o desenvolvimento de programas e ações que contribuam para a diminuição das desigualdades em educação e o aprimoramento da qualidade educacional;
- III - propor e incentivar ações de apoio educacional para crianças e adolescentes em situações de discriminação e vulnerabilidade social;
- IV - assegurar o acesso aos programas de alfabetização e o direito à continuidade de estudos a todo cidadão excluído do sistema educacional, com especial atenção àqueles que jamais tiveram iniciação escolar;
- V - subsidiar a formulação de programas para inclusão educacional e para alfabetização e educação de jovens e adultos, bem como a definição de estratégias e diretrizes técnico-pedagógicas a serem adotadas;
- VI - articular-se com os sistemas de ensino e comunidades indígenas na oferta de educação escolar específica e intercultural, respeitadas as diversidades, de forma a valorizar suas identidades étnicas, línguas e tecnologias, garantindo o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional;
- VII - apoiar os sistemas de ensino na implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo;
- VIII - apoiar ações de educação nas comunidades remanescentes de quilombos, respeitadas suas especificidades;
- IX - elaborar, difundir e apoiar diretrizes, programas e ações de educação ambiental nos sistemas de ensino, com vistas a fortalecer a transversalidade do tema e seu impacto;
- X - propor e coordenar ações de cooperação técnica com os diversos sistemas de ensino, visando o efetivo desenvolvimento das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio-educacionais; e
- XI - propor, apoiar, articular e definir critérios para parcerias com organizações governamentais e não-governamentais, visando fortalecer o desenvolvimento de ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio-educacionais (Brasil, 2004).

Os dois primeiros incisos mostram o papel de condução exercido pela SECAD voltado para o público-alvo citado no Decreto e no Relatório de Gestão da secretaria. Percebe-se aqui a preocupação em criar, monitorar e avaliar os programas e ações, elementos presentes no Ciclo de Políticas Públicas que trabalhamos no capítulo anterior. Além do mais, essa parte do decreto

cita de forma incisiva a temática inclusão, preocupando-se em não deixar de fora nenhum segmento estigmatizado e marginalizado, ao mencionar que as ações da SECAD também estão voltadas para àqueles que não tiveram suas vidas escolares iniciadas.

A preocupação com as particularidades escolares de cada grupo também aparece no Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, onde destaco o inciso VIII que evoca as comunidades remanescentes de quilombos, tema que considero de suma importância no contexto da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes, visto que, durante as trajetórias escolares de muitas crianças e adolescentes, principalmente, no século passado os Quilombos eram concebidos como espaços que remetiam o primitivismo e fuga de pessoas.

Em sua tese de Doutorado, Tomé (2016) aborda a mudança do nome da SECAD que a partir do ano de 2011 passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, cuja pasta da Educação estava sob a liderança do então ministro Fernando Haddad:

[...] Nessa gestão, foi anunciada outra mudança no MEC, que implicou mais uma vez na criação de outra secretaria pela também fusão de secretarias anteriores desse ministério. Assim, em 2011, aconteceu a junção da Secretaria de Educação Especial – Seesp com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. Esta última foi instituída pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que mais tarde seria revogado pelo Decreto nº 7.690 de 02 de março de 2012. A junção torna distintas as concepções de diversidade e inclusão, apresentando uma abordagem conceitual que tem se afirmado no contexto das práticas pedagógicas e de gestão. (Tomé, 2016, p.92-93)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) traz como novidade o apresentar de formar mais aprofundada as demandas da Educação Especial, principalmente nos incisos I e III do Artigo n. 22 do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011:

[...] I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
III - implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, bem como organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; e [...] (Brasil, 2011)

No site do governo federal a SECADI é apresentada como uma secretaria que está

articulada com os sistemas de ensino em prol da implementação de políticas públicas educacionais voltadas para o meio ambiente, para os cidadãos que não tiveram acesso ou condições de ingressar em instituições de ensino na idade própria, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação quilombola, educação indígena e educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2024).

Contudo, durante o primeiro mandato do presidente Luis Ignácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) criou um programa, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Superior (SESU) voltado para a formação continuada de docentes para o atendimento das demandas das relações étnico-raciais e para a produção de materiais didáticos: Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

2.3.2. O papel do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) na formação de docentes para a implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes

Em 2005, o Ministério da Educação criou o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) através da articulação entre a SECAD e a SESU em parceria com os NEAB's como aponta a pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2019). Através da Resolução /CD/FNDE Nº 14 DE 28 de abril de 2008 estabeleceu-se os critérios e a assistência financeira para ações com o foco voltado para formação continuada de docentes e produção de materiais didáticos, como apontam os dois primeiros artigos do documento:

Art. 1º Autorizar a assistência financeira às Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior visando fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores de educação básica e graduandos de licenciatura e cursos de Pedagogia, assim como para a elaboração de material didático específico para uso na Educação Básica.

Art. 2º Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos objetos dessa Resolução, visam à implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil.

§ 1º Somente as Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior dotados de Núcleo de Estudo Afro-Brasileiros (NEAB) ou grupos correlatos poderão solicitar recursos para a formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de material didático.

§ 2º Define-se NEAB ou grupo correlato, como núcleo de natureza acadêmica que desenvolva atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e

africanos e à educação para as relações étnico-raciais, reconhecido institucionalmente por meio de instrumento legal validado por dirigente máximo da instituição [...] (Brasil, 2008).

A Resolução mencionada foi promulgada, considerando a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes, aprofundando ainda mais a necessidade de abordar de forma incisiva a temática das relações étnico-raciais na esfera da Educação. Ademais, nota-se a preocupação com os processos formativos, inicial e continuado, dos docentes, assim como a necessidade em se produzir materiais didáticos que promovessem deslocamentos, com a inserção e a revisão dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

É perceptível a preocupação que o governo tinha em utilizar o programa UNIAFRO como mais uma ferramenta no combate ao preconceito e discriminação racial, dentro e fora do espaço da sala de aula, pois, afinal de contas, a questão racial extrapola os conteúdos escolares e está presente no cotidiano das unidades escolares. Mais que isso, a restrição da solicitação de recursos financeiros para as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior para a construção dos processos formativos e dos materiais didáticos, tinha o objetivo de estreitar os laços entre as escolas e as universidades.

Nesse sentido, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) eram concebidos como organismos fundamentais na construção dos processos formativos para professoras(es) que necessitavam obter acesso à Lei Federal nº 10.639/2003 e suas demandas para que ocorresse uma transformação em suas práticas pedagógicas e uma mudança de postura em relação aos episódios de preconceito e discriminação raciais. Com isso, Rodrigues (2019) mostrou em sua pesquisa que o programa contou com dois editais nos anos de 2005 e 2006, onde desejava-se a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão na retificação das desigualdades raciais.

Em ambos editais, o Uniafro é conceituado como um Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, sendo uma iniciativa do MEC, por intermédio da Sesa e da Secad, abrangendo propostas de ensino, pesquisa e extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando corrigir desigualdades raciais em relação aos grupos afrodescendentes que venham a fortalecer a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-Neabs (ou correlatos) das universidades (Rodrigues, 2019, p.98).

Negreiros (2017) cita a importância do programa UNIAFRO no fortalecimento dos NEAB's em todo o país, além de colaborar para a difusão de ações afirmativas que visavam corrigir as desigualdades raciais que atingem a população negra do nosso país. Além disso, a pesquisadora utiliza o primeiro edital do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior publicado em abril de 2005

para ajudar na construção de uma visão geral dos objetivos da política pública.

A partir do Edital nº 1 do Uniafro, de 26 de abril de 2005, foi possível assumir que apoiar ações afirmativas no âmbito desse programa significava fornecer suporte à promoção da igualdade racial, uma vez que o edital previa o auxílio a projetos em diversos eixos: i) publicação voltada à temática racial; ii) formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais; iii) amparo ao acesso e à permanência de estudantes negros nas instituições públicas de ensino (Negreiros, 2017, p.86).

O Edital nº1 do UNIAFRO compartilha as frentes que o programa visava mobilizar para atingir o objetivo geral de gerar impactos positivos através da criação de políticas afirmativas que atingissem à população negra. O enfrentamento da desigualdade racial, engendrada há séculos na sociedade brasileira, necessitava de ações que reestruturassem processos formativos, que construísssem condições de acesso e permanência dos estudantes negros nas instituições de ensino, além da elaboração de materiais que permitissem a potencialização da temática racial dentro e fora do espaço escolar. Logo abaixo, compartilho o Quadro 1, criado a partir dos eixos e das informações presentes no referido edital.

Quadro 1 – Eixos presentes no Edital UNIAFRO em 2005

Eixos	Itens
Publicação	Incentivo a publicações de obras dirigidas à implementação da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 com ênfase em aspectos regionais. Incentivo à produção de material didático-pedagógico. Apoio a publicações de trabalhos sobre acesso e permanência de afro-brasileiros nas instituições de educação superior. Apoio à tradução de obras estrangeiras.
Formação de Professores	Apoio a cursos de especialização, extensão, aperfeiçoamento em conformidade com a implementação da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Os cursos deverão contemplar, prioritariamente, as seguintes áreas: História do negro no Brasil; Literatura afrobrasileira; História da África; História do negro nas Américas.
Acesso e Permanência	Apoio a iniciativas institucionais voltadas ao acesso de estudantes negros ao ensino superior. Apoio a cursos complementares e elaboração de estratégias para o acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes negros cotistas. Apoio a projetos de pesquisa na área de relações raciais, que contemplem estudantes negros cotistas com bolsas para esse fim.

Fonte: Elaboração própria - Brasil, 2005

Antes de abordar as características de cada eixo é importante frisar que somente as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior e os Centros Federais e Estaduais de

Educação Tecnológica estavam aptos a apresentar propostas para participar do programa.

O eixo “Publicação” estimulou a construção de propostas de publicações de livros que abordassem temas que fossem ao encontro da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes, além da produção de materiais didáticos que abordassem os conteúdos apontados pelas legislações ligas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Já o segundo eixo, tinha como escopo a formação de docentes através de cursos de especialização, extensão e aprimoramento desses profissionais para que recebessem a qualificação necessária para o atendimento das demandas da lei.

O último eixo do edital tinha como objetivo incentivar propostas que auxiliassem na criação de condições de acesso e permanência para estudantes negros(as) no ensino superior, além de apoiar projetos de pesquisa que realizassem investigações voltadas, principalmente para as relações étnico-raciais no Campo da Educação.

Considero o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) como um dos esforços do governo federal para a contemplar as demandas, algumas delas históricas, como por exemplo, as do Movimento Negro Brasileiro como já mencionei no capítulo anterior, para a abordagem das relações raciais nas instituições de ensino, onde a diversidade e o reposicionamento do negro no mundo da Educação, foram considerados.

No 1º edital, publicado em 2005, o governo brasileiro disponibilizou um total de dois milhões e quinhentos mil reais, destinados a propostas que contemplassem os eixos presentes no quadro. Ademais, os recursos financeiros eram liberados em duas etapas e, a segunda parcela, estava condicionada ao envio de um relatório que deveria apresentar a proposta e suas ações, além da aplicação dos recursos.

Os projetos e programas que foram contemplados no primeiro edital do UNIAFRO, teriam dez meses para apresentar seus resultados a partir da assinatura dos convênios. Mais que isso, os projetis deveriam pontuar a simbiose entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para que as ações não ficassem restritas às Instituições de Ensino e compartilhassem novas metodologias, linhas de pesquisa e investigação e materiais didáticos que combatessem os preconceitos e as simplificações sobre os temas que estivessem ligados, de forma direta e indireta, às relações raciais.

Um ano depois, o segundo edital do programa UNIAFRO foi publicado. Assim como o primeiro documento, o governo disponibilizou a mesma quantia de dois milhões e quinhentos mil reais. Além disso, os projetos de ensino, pesquisa e extensão que participassem do edital receberiam o valor máximo de cento e cinquenta mil reais e deveriam se enquadrar nos mesmos

eixos que estavam presentes no documento do ano de 2005: Publicação, Formação de profissionais da Educação e Promoção de Acesso e da Permanência na Educação Superior.

Os projetos e programas, para serem aprovados, deveriam contemplar cerca de quinze quesitos. Entretanto, quatro quesitos eram eliminatórios como aponta o item sete do edital UNIAFRO nº2 de 2006: Atendimento aos eixos; Existência de NEAB ou grupo correlato; Titulação do(a) Coordenador(a); Carta de Adesão. Com isso, é possível notar a seriedade do programa coordenado pela SECAD e pela SESU, para a seleção das propostas, assim como o seu processo de acompanhamento e avaliação.

Em sua pesquisa, Negreiros (2017) mostra que o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) ainda contou com dois editais nos anos de 2008 e 2009, antes de sua extinção no ano de 2012. Os dois documentos aprofundam os objetivos do programa no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais.

- [...] a) A necessidade de promover ações supletivas e redistributivas, para correção progressiva das disparidades de acesso, de permanência e de garantia do padrão de qualidade da Educação Básica;
- b) A necessidade de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema de ensino;
- c) A necessidade de respeitar e de valorizar a diversidade étnico-racial e de fortalecer a autoestima dos alunos e professores;
- d) A necessidade de oferta de Educação Básica que atenda ao que dispõe o Artigo 26 A da Lei no 9.394/1996, o Parecer CNE no 3/2004 e a Resolução no 1/2003, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
- e) a necessidade de estabelecer critérios e parâmetros para habilitação e apresentação de projetos na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais, visando assegurar a implementação dos mesmos, na configuração estabelecida no orçamento de 2009.
- f) O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior – Uniafro – visa apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – Neab's ou grupos correlatos das Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra. O Programa busca articular a produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial e o acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior (Brasil, 2008; 2009) (Negreiros, 2017, p. 94).

Todas as considerações dos últimos editais do programa UNIAFRO convergiam para o estabelecimento de ações que tinham como foco a correção das desigualdades raciais que, infelizmente, ainda é uma das principais marcas nos dias de hoje, apesar de todos os avanços e conquistas obtidos, principalmente, pelos movimentos sociais em prol da população negra. Logo, a necessidade de criar e monitorar as políticas educacionais voltadas para as relações raciais, surgiu através dessas desigualdades e contribuiu para que a sociedade ficasse ciente e

atenta às questões que envolvem a temática racial. De fato, não se pode negligenciar esse legado.

Dentre os eixos que compuseram todos os editais do programa UNIAFRO durante o período de sua vigência, destaco a Formação de profissionais da Educação para a implementação das demandas da Lei Federal nº 10.639/2003. Ademais, ratifiquei a importância dos processos formativos no contexto das relações étnico-raciais no final do capítulo dois desta Tese.

Diante das informações compartilhadas, reconheço o esforço do governo federal em contribuir para formação de docentes das diferentes áreas do conhecimento para que fossem qualificados para abordar a temática da Lei Federal nº 10.639/2003 e para que defendessem e zelassem pelo seu cumprimento. Contudo, torna-se importante verificar os deslocamentos gerados, ou não, a partir de todo investimento realizado pelo MEC e pelos docentes/pesquisadores que foram contemplados pelos quatro editais do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

2.3.3. A formação de docentes alinhada com elementos importantes para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003

Após apresentar as características da SECADI e do UNIAFRO, bem como seus papéis estratégicos no incentivo à formação de docentes para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e, conseqüentemente, para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, passo a abordar dois tópicos que, apesar de distintos, estão intimamente relacionados e se mostram decisivos para que a lei produza efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem: a formação docente e a reflexão sobre a prática pedagógica. A formação inicial é fundamental para que os futuros professores tenham contato com a temática racial desde o início de sua trajetória acadêmica; contudo, esse processo também deve alcançar os docentes que já atuam na educação básica, por meio de programas de formação continuada.

No cotidiano escolar, refletir sobre a prática pedagógica significa ressignificar a visão sobre a África, reconhecer o protagonismo da população negra na história do Brasil, desconstruir estereótipos e romper com abordagens superficiais ou folclorizadas. Após a promulgação da lei, em 2003, uma das demandas mais urgentes foi justamente a formação de professores capazes de lidar com a diversidade não apenas na dimensão dos conteúdos, mas também na mediação de situações de preconceito e discriminação em sala de aula. Nesse

sentido, outros instrumentos legais buscaram reforçar a centralidade da formação docente como condição para a efetividade da política.

Gomes e Jesus (2013) apontam em seu texto “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” a necessidade de o Estado intervir ativamente na construção de políticas que contemplem os desafios que envolvem a abordagem da diversidade na escola. Nesse contexto, as formações inicial e continuada são mencionadas.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (Gomes; Jesus, 2013, p.22)

Para superar esses entraves, torna-se imprescindível a formação de professores que tenham contato com referenciais teóricos e metodológicos capazes de promover a desconstrução de práticas racistas. Esse debate deveria estar presente desde a formação inicial, uma vez que a ausência de reflexão crítica pode levar os docentes a abordarem a temática de modo mecânico e descontextualizado. Durante minha própria formação inicial, por exemplo, apenas o envolvimento em um grupo de pesquisa e a participação na disciplina “Relações Raciais e Educação” possibilitaram um contato mais profundo com conceitos como raça, racismo e identidade, que hoje orientam minha produção acadêmica.

Siss e Fernandes (2013) entendem a educação como um importante locus de formação, especialmente para os docentes por entenderem o espaço escolar como uma importante arena onde os conflitos raciais também se fazem presentes. Portanto, a formação dos professores e das professoras das diferentes áreas do conhecimento, precisa estar alinhada com as complexidades inerentes ao cotidiano escolar:

Nesse sendo, a educação compreendida como locus privilegiado de formação humana, em particular a formação de professores, assume papel estratégico se configurando em espaço onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo e as desigualdades sociorraciais, carregado de tensão e de conflito. Por isso entendemos o espaço escolar como um campo de luta onde as práticas políticas e ideológicas devem ser consideradas na proposição de projetos que visam à transformação desse espaço (Siss; Fernandes, 2013, p.108).

A formação, nesse sentido, não pode ser desprezada e deve ser pensada para as demandas e desafios da diversidade. Nesse caminho, Gomes e Silva (2011) já escreveram sobre as tentativas de se colocar temática da diversidade étnico-cultural na formação de professores e professoras desde a década de 1990, ou seja, antes mesmo da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, essa lacuna já havia sido detectada por alguns intelectuais militantes.

Gomes e Silva (2011) deixam nítido em seu escrito³³ que a diversidade étnico-cultural aparece, simultaneamente, como uma necessidade e um desafio:

Inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação. Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado a sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar. Muitas vezes, esses processos apresentam-se como referência e orientação para a prática docente mais do que aqueles que acontecem pela instituição escolar [...] (Gomes; Silva, 2011, p. 17).

Fica nítido, na perspectiva dessa autora que os processos formativos precisam estar alinhados com novas concepções de educação que possam ultrapassar a barreira dos processos de ensino e aprendizagem, e que possam estar ligados a processos políticos de contestação das desigualdades de todo tipo, principalmente àquelas de ordem racial, considerando o contexto de discussão sobre a Lei 10.639/2003. Inspirado pelas autoras, também compreendo que os processos formativos, inicial e continuado, devem estimular a pesquisa no chão a escola.

Nesse sentido, considero fundamental a formação do professor-pesquisador, como sugere Freire (2007), ao compreender a pesquisa como dimensão indissociável da prática docente. Processos formativos que estimulam a pesquisa possibilitam que professores observem com maior atenção a realidade escolar, produzam novos conhecimentos e reflitam criticamente sobre sua prática. Contudo, é importante ressaltar que a reflexão, se não estiver acompanhada de mudanças efetivas na postura e nas práticas pedagógicas, não será suficiente para promover uma educação de qualidade e transformadora no horizonte da Lei nº 10.639/2003.

A formação inicial e continuada de docentes para a aplicação da lei deve estar articulada a transformações que incidam não apenas sobre o desenvolvimento profissional, mas também sobre uma mudança de paradigma em relação ao que é ensinado aos estudantes, aos conteúdos presentes nos materiais didáticos e às próprias relações raciais no cotidiano escolar. Esses elementos, diretamente vinculados aos processos formativos, demandam constante reflexão e ressignificação, de modo a assegurar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a

³³ “O Desafio da Diversidade” (2011).

valorização da diversidade étnico-racial.

Revisão e inserção de conteúdos e a discussão sobre o currículo

Nesse sentido, o processo de inserção e revisão de conteúdos sobre a temática étnico-racial, inspirada pela Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes, surge como uma ferramenta que possibilita a construção de novas narrativas sobre uma série de temáticas que foram omitidas e/ou distorcidas durante a trajetória escolar de estudantes pertencentes a todos os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira.

Durante o período em que atuei como bolsista no grupo de pesquisa “A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia”, tive a oportunidade de participar de debates acerca da necessidade de revisitar criticamente os conteúdos relacionados às questões étnico-raciais no ensino básico, antes mesmo de se propor a inclusão de novos temas nos currículos de geografia e, por extensão, das demais disciplinas. Constatou-se, nesse processo, que durante muitos anos os materiais didáticos reproduziram abordagens simplificadas e marcadas por estereótipos, contribuindo para a manutenção de visões distorcidas sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana.

De acordo com Santos (2011) a Lei 10.639/2003 foi alvo de múltiplas interpretações em relação ao seu cumprimento. O autor aborda que uma das linhas de raciocínio nesse contexto converge para a inserção de novos conteúdos que teriam como um de seus papéis preencher as lacunas deixadas por assuntos que não foram trabalhados ao longo do tempo. Entretanto, essa leitura é incompleta, pois:

[...] Apontamos aqui que esta interpretação é incompleta diante dos desafios que a Lei coloca. Os conteúdos apontados pela Lei têm como objetivo intervir na formação das visões de mundo constituídas no ensino escolar, mas eles não cumprem esta função se não estiverem articulados a uma releitura do todo dos conteúdos escolares. Neste sentido, falar de África é fundamental, mas não é suficiente se não fizermos uma desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, o que implica revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: inserção de conteúdos, mas também a revisão de conteúdos [...] (Santos, 2011, p.14).

Fica nítido, nas palavras de Santos (2011) que apenas inserção de temas, e amplio essa questão não só para a geografia, mas para os demais componentes curriculares, é insuficiente para que se possa dar conta de uma reflexão profunda sobre a temática racial na Educação. Além do mais, para que as demandas da lei sejam contempladas é necessária a desconstrução de discursos e narrativas que produziram informações deturpadas sobre os povos negros dentro e fora do país.

Gonçalves e Pereira (2013) realizam um debate interessante sobre desafios e possibilidades de reflexão sobre a Lei 10.639 ao enunciarem que a instituição escolar, historicamente, foi pautada em apresentar uma visão particular sobre o mundo a partir de uma matriz eurocentrada:

[...] A oposição está alicerçada, também, na premissa de que a escola deve abordar prioritariamente aspectos de uma cultura universal. Esta postura acaba por negligenciar as visões de mundo de alguns grupos presentes na instituição escolar, pois a suposta universalidade está pautada, na maioria das vezes, em uma referência particular, a eurocêntrica. Verifica-se, portanto, um processo de universalização do particularismo, evidenciado pela abordagem de aspectos específicos de um determinado grupo como se tivessem o mesmo significado para todos os grupos étnico-raciais. Na tessitura formada por este posicionamento, a escola acaba por negar os valores, costumes e saberes de outros grupos e suas respectivas culturas, diminuindo as possibilidades de trabalho com uma pedagogia multicultural, que promova em seu interior relações baseadas no respeito e na igualdade de condições entre os diferentes grupos presentes na sociedade brasileira (Gonçalves; Pereira, 2013, p. 40).

Boa parte das simplificações e produção de inferioridades sobre os povos negros e seus territórios foram engendrados pelo eurocentrismo que, no contexto escolar, difunde a ideia de que tudo aqui que é ensinado, nada mais é do que o transbordamento da Europa para as demais partes do globo. Por exemplo, em minha trajetória escolar nunca questioneei o fato de a história do Brasil ser contada a partir da chegada dos portugueses às nossas terras, supostamente, no ano de 1500.

O pesquisador Santos (2013)³⁴ realizou em sua dissertação um debate sobre a missão civilizatória da Europa em todas as partes do mundo. A intervenção europeia, ao longo da história, mostrou-se violenta ao impor de forma física e simbólica a sua suposta superioridade através da inferiorização das demais partes do globo.

A partir dessa premissa construiu-se o pressuposto que a Europa tinha a missão de conduzir os demais povos do mundo para longe da ignorância em que se encontravam. Daí a continuidade das diferentes formas discursivas pelas quais o eurocentrismo buscou legitimar suas intervenções – em geral violentas, “bárbaras” – sobre os continentes americano, africano e asiático, com o objetivo de corrigir os desvios em relação ao padrão normal civilizado: evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento (idem, p.36) e mais recentemente, tais ações se valem da “democracia” e “direitos humanos” como argumentos legitimadores (WALLERSTEIN, 2010). Forçaram os dominados a aprender, em parte, a cultura do dominador, mas somente aquilo que fosse útil para a reprodução da dominação[...] (Santos, 2013, p.48).

³⁴ O autor também apresenta em sua dissertação um excelente trabalho que envolve a análise das imagens dos livros didáticos, para mostrar como o negro ainda é retratado nas coleções didáticas da disciplina de Geografia voltadas para os anos finais do ensino fundamental.

A Lei Federal nº 10.639/2003, sob uma perspectiva antirracista, pode ser compreendida como uma importante ferramenta de desconstrução das narrativas que historicamente atribuem superioridade à matriz eurocêntrica. Esse discurso hegemônico, consolidado ao longo do tempo, produziu representações que classificaram africanos e seus descendentes como primitivos, exóticos, insolentes e subalternizados. Nesse sentido, a valorização de referenciais positivos acerca das contribuições dos povos negros ao longo da história constitui um avanço significativo, beneficiando toda a sociedade e, em especial, aqueles que hoje ocupam os bancos escolares, seja na condição de docentes ou discentes.

Santos (2009) acredita que a Lei Federal nº 10.639/2003 é um dos instrumentos que podem ser utilizados para o reposicionamento dos negros e das relações raciais no mundo da educação. Nesse sentido, o autor nos convida a enxergar além dos conteúdos ao estimular um olhar que possa desvendar as relações de poder e dominação, na forma como esses conteúdos são difundidos:

Desta forma, a Lei 10.639 visa, portanto, reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação. Aspectos que estão presentes dentro do processo de educação - que é o campo da formação humana -, passam a ser revistos: a lei 10.639 incide não apenas sobre os conteúdos escolares, mas sobre a forma como se dão e como são encaradas as relações sociais existentes nos múltiplos momentos de interação e de formação que o mundo da educação comporta. Esta missão envolve uma pauta diversificada e complexa, de que, chamamos a atenção a três vertentes de intervenção: a coordenação das relações cotidianas no âmbito escolar; a transversalização da temática racial pelas diferentes disciplinas, com a revisão de materiais didáticos; e a utilização de métodos e técnicas pedagógicas alternativas quando necessário (Santos, 2009, p.10).

As vertentes de intervenção apresentadas pelo autor, associadas aos conteúdos, contribuem para a reflexão sobre as bases dos conteúdos escolares ensinados nas instituições de ensino. Minha atenção, neste contexto, concentra-se nas temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais em todo o currículo escolar. A primeira vertente, portanto, destaca a necessidade de observar com maior cuidado as relações raciais no cotidiano escolar, de modo a identificar e enfrentar situações que envolvam discriminação e preconceito racial.

A segunda vertente, depende uma série de posturas e intencionalidades para que ocorram transformações nos conteúdos escolares presentes nos livros didáticos de todas as disciplinas. Nesse sentido, considero o trabalho de análise desses materiais como um elemento de extrema importância para que possamos retificar e apagar informações falaciosas sobre as populações e os territórios de maioria negra.

Corrêa e Meireles (2019) questionaram em sua investigação se os processos de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) abordam a temática racial nos

livros didáticos da disciplina escolar de geografia. Os autores optaram por analisar os conteúdos dos livros didáticos, pois entendem que esses materiais são comuns a todos os estudantes do país. Acrescento que, em muitos casos, uma quantidade considerável de estudantes tem os livros como principais fontes de informações durante suas trajetórias escolares.

Entretanto, apesar das notáveis mudanças ocorridas na estrutura dos livros didáticos após os últimos editais de avaliação das coleções didáticas, os autores inferiram que, em relação à abordagem da temática racial, o debate sobre alguns conteúdos ainda é considerada incipiente e pouco problematizadora. Logo, esse debate superficial colabora, de certa forma, para reforçar algumas narrativas calcadas na matriz eurocêntrica de pensamento.

Rever os conteúdos antes de sua inserção, conforme prevê a Lei 10.639/2003, desempenha um duplo papel crucial: primeiramente, ao questionar as estruturas históricas que legitimaram narrativas discriminatórias, apresentando determinados povos e territórios como inferiores e subjugados dentro de um suposto processo civilizatório; e, em segundo lugar, ao possibilitar a construção de novas narrativas que valorizem as experiências e perspectivas daqueles e daquelas que foram historicamente marginalizados, contribuindo para uma abordagem educativa mais crítica e inclusiva.

Dessa forma, a revisão dos conteúdos escolares não pode ser entendida como um procedimento meramente formal ou técnico; ela se insere no contexto mais amplo do currículo, que, como destacam Moreira e Silva (2011), é um artefato social e cultural. Ao considerar o currículo dessa forma, evidencia-se que a seleção e organização dos conteúdos refletem valores, interesses e concepções de mundo, tornando-se, portanto, um espaço estratégico para questionar narrativas historicamente construídas e para promover práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e a valorização da diversidade étnico-racial.

A suposta ideia de neutralidade, defendida pela visão tradicional de currículo, vai de encontro às demandas da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que a temática étnico-racial pressupõe um posicionamento político e reflexivo. Nesse sentido, Moreira e Silva (2011) desconstruem a noção de neutralidade ao afirmarem que:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2011).

Ao desconstituir a ideia de neutralidade, Moreira e Silva (2011) nos permitem compreender que os currículos não são meros repositórios de conteúdos, mas instrumentos que refletem interesses sociais e políticos específicos. A reflexão dos autores nos ajuda a ter dimensão de como, historicamente, os currículos foram determinados: nenhum conhecimento é difundido e ensinado sem um propósito subjacente. Durante muito tempo, docentes e discentes foram formados a partir de currículos que privilegiam saberes hegemônicos, fundamentados em uma matriz eurocêntrica de pensamento. Nesse contexto, uma gama de conhecimentos estereotipados buscava domesticar mentes para que reproduzissem a ideia de superioridade de determinados grupos em detrimento de outros, naturalizando desigualdades e silenciando experiências historicamente marginalizadas.

As identidades e imagens sobre negros e negras, assim como sobre sua história, foram historicamente moldadas pelo imaginário popular por meio dos conhecimentos e informações veiculados pelos currículos tradicionais. Tais representações refletiam os interesses de uma burguesia que buscava controlar o saber, utilizando a construção curricular como instrumento estratégico para silenciar a diversidade e reforçar hierarquias sociais. Nesse contexto, a Educação das Relações Étnico-Raciais surge como um campo necessário para questionar essas narrativas hegemônicas, revisitar conteúdos escolarizados e promover uma abordagem pedagógica que valorize as experiências, histórias e perspectivas historicamente marginalizadas, contribuindo para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e antirracista.

Tomaz da Tadeu da Silva (2010) contribui para a compreensão da gênese e da força de determinados discursos ao apresentar as Teorias de Currículo. Em seu livro *Documentos de Identidade*, o autor destaca como esses discursos presentes nas teorias de currículo produzem imagens e ideias que orientam a construção dos currículos escolares. Além disso, compreender tais discursos é essencial para interpretar a sociedade e seus movimentos nas esferas política, econômica, social, histórica e pedagógica, revelando a relação intrínseca entre o currículo e os processos de poder e hegemonia cultural.

Silva (2010) apresenta três teorias de currículo — as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas (Quadro 2) — detalhando os discursos, os principais pensadores, as características e as práticas associadas a cada uma delas. Para fornecer uma compreensão mais ampla, o autor organiza conceitos e categorias que permitem dimensionar os temas e enfoques centrais de cada teoria, oferecendo uma visão estruturada sobre como diferentes concepções de currículo refletem valores, interesses e abordagens pedagógicas distintas

Quadro 2 – Teorias de Currículo de acordo com Silva (2010)

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Elaboração própria – Fonte: Silva, 2010

Alguns elementos destacados no quadro acima são recorrentes em estudos sobre currículo e nas demandas da Lei Federal nº 10.639/2003, sobretudo no que se refere às categorias e conceitos presentes nas Teorias Pós-Críticas de Currículo. Muitos desses conceitos, como raça, etnia e identidade, já foram abordados anteriormente neste trabalho. No entanto, também é possível identificar a presença de conceitos provenientes das Teorias Críticas, como a conscientização, que contribuem para a reflexão sobre a implementação de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Gomes (2012), referência importante na discussão sobre currículo no contexto da Lei Federal nº 10.639/2003, destaca uma ideia que considero essencial e diretamente relacionada à revisão de conteúdos, posturas e materiais pedagógicos: a necessidade de atuar de forma ativa na descolonização dos currículos, historicamente marcados pela rigidez e pela ocultação das perspectivas daqueles e daquelas que, ao longo da história da educação, foram colocados em posição de subalternidade. Segundo a pesquisadora:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p.102)

Mais do que um desafio, colaborar no processo de descolonização dos currículos representa uma tomada de posição política, na qual os sujeitos se colocam à disposição para enfrentar narrativas que historicamente promoveram — e que, infelizmente, ainda promovem — silenciamentos, distorções, estereótipos e simplificações acerca de questões raciais. Além disso, a descolonização curricular possibilita valorizar elementos identitários negros, incentivando os profissionais da educação a refletirem criticamente sobre suas práticas e a redirecionarem suas ações pedagógicas dentro do espaço da sala de aula.

A mudança de perspectiva, por meio da troca de referenciais, apresenta-se como uma necessidade urgente desde a promulgação da lei. Dessa forma, seja no ensino de história, geografia, ciências ou outras disciplinas, o lócus de enunciação deve ser transformado, de modo que docentes e discentes tenham acesso a leituras mais plurais e críticas sobre os temas abordados ao longo das trajetórias escolares de crianças, adolescentes e adultos.

Gestão das relações raciais no cotidiano escolar

Optei por incluir este tópico na pesquisa diante de uma série de relatos que acompanhei e registrei durante minha experiência como bolsista em um grupo de pesquisa na graduação. Ao analisar os relatos de professores de geografia que participaram de uma formação voltada para a implementação da Lei 10.639/2003, por meio da metodologia da pesquisa-ação, fiquei impressionado com a frequência e a diversidade das situações de injúria racial que ocorriam nas diferentes instituições escolares.

A reflexão sobre a gestão das relações raciais se evidencia de forma clara no parecer 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, Coelho e Dias (2020), em seu artigo “Relações Raciais na escola: entre legislações e coordenações pedagógicas”, enfatizam a relevância do estudo dessas relações, destacando o papel das instituições escolares como espaços de reeducação e promoção de uma convivência mais equitativa.

No tópico específico, “Educação das relações étnico-raciais”, contido no Parecer tratado, o trabalho de reeducação para as relações raciais não é obrigação exclusiva da escola, mas esta “tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” (BRASIL, 2004a, p. 6), daí a necessidade de um trabalho pedagógico que não pode ser baseado no improviso, como ainda é destacado no mesmo tópico do Parecer [...] (Coelho e Dias, 2020, p.52)

O trecho evidencia um ponto central na discussão sobre Educação das Relações Étnico-

Raciais: embora a responsabilidade pela reeducação das relações raciais envolva diversos setores da sociedade, a escola desempenha um papel estratégico e insubstituível na promoção da igualdade e da justiça social. Conforme destacado pelo Parecer, a instituição escolar constitui um espaço privilegiado para o enfrentamento das discriminações e para a emancipação de grupos historicamente marginalizados, assumindo, assim, uma função pedagógica e política fundamental na construção de práticas educativas inclusivas e antirracistas

No livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, a pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro (2000) analisa a presença do racismo no cotidiano escolar na educação infantil. O estudo evidencia de forma detalhada a postura de passividade e silenciamento adotada por algumas professoras diante de situações de discriminação e preconceito contra crianças negras. De acordo com Cavalleiro, esse comportamento pode ser explicado por duas razões principais: a falta de preparo das educadoras para lidar com episódios de preconceito racial ou a convivência com tais posturas, refletindo a reprodução de práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Durante a elaboração da minha dissertação de mestrado, tive a oportunidade de entrevistar cinco professores de geografia. Um dos aspectos abordados nas entrevistas foram as situações de discriminação e preconceito racial nas instituições escolares em que os profissionais atuavam à época. Pude observar que o preconceito racial se manifestava em diferentes níveis, com relatos envolvendo professores, estudantes e membros das equipes gestoras. A seguir, apresento um breve relato de uma das professoras entrevistadas, no qual ela descreve uma situação de preconceito racial ocorrida no ambiente escolar:

[...] Docente M.T - Sim, sim, sim, sim! Infelizmente, no cotidiano escolar tem inúmeras práticas de racismo, preconceito e discriminação. A dificuldade está em efetivamente qualificar aquilo como tal. Porque as pessoas usam outros subterfúgios, por exemplo, na Escola na qual trabalhei durante 10 anos, uma das questões que foram colocadas e trazidas à discussão e negadas pela direção, era a proibição, no período do carnaval, dos alunos não brancos pintarem os cabelos de loiro. Então, eu sempre questioneei a direção sobre quais eram as motivações, as justificativas para essa restrição. Todas elas eram baseadas em inúmeras respostas como marginalização, identificação com o tráfico, mas nenhuma delas (ou por recusa, ou por alienação), não se percebia, inclusive por parte de alguns professores que acabam concordando, que aquilo era fruto de preconceito. Cabelo, uso de trança, discriminação das meninas que servem de chacota e sempre que na minha presença eu entendo que nosso papel enquanto educador, independentemente de sermos simpáticos ou não, engajados ou não, nenhuma forma de preconceito deve ser permitida no ambiente escolar. É o meu entendimento. Então, o silenciamento é uma estratégia de afirmação, de concordância e eu não poderia me silenciar diante de uma situação dessas. [...] (Diniz, 2014, pp.106-107)³⁵

³⁵ Retirado da minha dissertação de mestrado defendida em agosto de 2014.

O relato acima chama atenção por três aspectos principais. Primeiro, evidencia como a gestora da unidade escolar associa características físicas dos estudantes negros, como o cabelo pintado, a comportamentos desviantes, vinculando-os ao tráfico, à marginalização e a outros supostos desvios de caráter. Em segundo lugar, destaca-se o silenciamento de grande parte do corpo docente, que não intervém nessas situações de preconceito, permitindo que tais episódios se tornem recorrentes naquele espaço. Por fim, observa-se, não apenas nesse trecho, mas ao longo de toda a entrevista, uma quase exclusão da professora na abordagem da temática racial, demonstrando que pouquíssimas colegas se engajavam na luta contra o preconceito quando o assunto envolvia questões raciais.

Concordo com Cavalleiro (2000) e Santos (2009) ao afirmar que a prática e a manutenção do silenciamento funcionam como estratégias para evitar ou minimizar conflitos raciais, especialmente aqueles dirigidos a estudantes negros. Essa postura, observada no cotidiano escolar, revela não apenas a dificuldade de lidar com situações de preconceito, mas também a reprodução de padrões de exclusão e desigualdade. No contexto da implementação da Lei 10.639/2003, tais estratégias tornam-se particularmente problemáticas, pois limitam a efetividade das políticas de educação das relações étnico-raciais, impedindo que docentes e instituições assumam um papel ativo na promoção da reflexão crítica e da valorização da diversidade.

Outra situação que chamou minha atenção na época da realização das entrevistas para minha pesquisa foi o relato de uma docente que descreveu uma situação de racismo entre dois colegas de turma, um branco e um negro, durante o recreio:

Docente F.L - Eu presenciei. Estávamos eu e uma professora de História. Foi no Colégio Estadual. Assim tiveram vários, vários, vários fatos, mas teve um que falou - “Não! A gente tem que fazer alguma coisa organizada, não isolada”. Foi quando a gente estava no pátio da escola - a escola era muito grande - então passa um menino negro e um menino branco, aí o branco xinga o negro de macaco. - “Seu macaco” e todo o tempo, macaco, e falando outras coisas também, falando mal da lei Áurea e o garoto negro ria daquilo e nós fomos intervir lá, naquela relação. “Menino como você vai xingar ele de macaco?” Nós fomos brigar com o menino branco, chamar a atenção, isso não é maneira de lidar com o outro, isso é “denegrir” o outro. Depois fomos até ver que a palavra denegrir também estava, enfim... Aí o aluno negro, amiguinho do branco, disse: - “Não professora, nós somos amigos, eu não ligo que me chamem de macaco, eu não ligo que falem que são contra a Lei Áurea porque se não a gente ainda seríamos escravos, eu não ligo que me chamem de favelado, nada disso.”. (Diniz, 2014, p.107-108)³⁶

O recorte acima mostra a intervenção da professora ao presenciar a cena de

³⁶ Retirado da minha dissertação de mestrado defendida em agosto de 2014.

discriminação de um menino branco com um menino negro. Entretanto, o que mais me deixou espantado foi a naturalização dos envolvidos, principalmente, em relação ao estudante negro em encarar aquilo como uma brincadeira. Com o olhar e a leitura que possuo nos dias de hoje, enxergo não só a naturalização do preconceito racial, como também uma cena do que hoje em dia é qualificado como racismo recreativo. Segundo Adilson Moreira (2020)

[...] o racismo recreativo deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão de encobrimento e hostilidade racial [...] (Moreira, 2020, p.148).

Todos os sujeitos que vivem essas experiências deveriam ser convidados a refletir como esses episódios geram dor e prejuízos psicológicos, especialmente, para os estudantes negros como mostro no relato abaixo, fornecido por um dos professores que entrevistei.

Docente C.A - Esse ano eu estou trabalhando em outra escola que não é minha de origem, o que nós chamamos de “dupla regência”. Nessa escola, eu presenciei dois casos esse ano. Dois casos explícitos de racismo. Um aluno chamando outra aluna de macaca e outro aluno mexendo com o cabelo de outra aluna que tem cabelo crespo, dando apelidos ao cabelo da menina. Nos dois casos, primeira coisa, nós chamamos atenção do aluno... Explicamos como os padrões de beleza são estabelecidos, falamos da gravidade do ato dele, que racismo é crime e enfim, procuramos mostrar para os alunos que isso é errado, que isso traz consequências psicológicas para as meninas que tem outras reações com os apelidos... Perguntamos aos dois. Em situações de racismo eu não separo não, eu converso com os dois. Pedi para que as vítimas falassem o que sentiam. Os agressores pediram desculpas e falaram que não tinham a intenção de ofender, não sabiam da gravidade, o quanto aquilo ofendia aquela vítima. Então sempre que tem um episódio de racismo, eu gosto de colocar os dois frente a frente, passo aquele sermão que é de praxe, da gravidade, que racismo é crime, explicando que a beleza é relativa. No final, eu peço para que a vítima expresse o que sentiu na frente do agressor ao ser chamada daquela forma. Isso deixa o agressor, de certa forma, constrangido. Todas as vezes que eu presenciei, que eu agi dessa forma, eu tive resultado. (Diniz, 2014, p. 106)³⁷

No caso acima, o docente buscou mostrar para os envolvidos, em especial para o agressor, o peso da sua atitude chegando a dizer que ele cometeu um crime. O professor não se omitiu e buscou problematizar a situação, pois entendeu os prejuízos de ordem psicológica, como por exemplo, baixa autoestima que poderiam afetar a vítima. Infelizmente, essa postura de enfrentamento do racismo ainda não é um padrão, apesar de alguns avanços e da difusão de informações sobre as consequências que podem ser sofridas a partir da prática do racismo na sociedade.

³⁷ Retirado da minha dissertação de mestrado defendida em agosto de 2014.

As próprias Diretrizes de 2004 apontam para que as situações de preconceitos sejam reconhecidas pela sociedade, pois como mostrei no capítulo um, muitas dessas situações foram colocados em segundo plano ou encobertas pelo discurso do Mito da Democracia Racial:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (Brasil, 2004, p.12).

Diante do exposto, defendo que a Lei Federal nº 10.639/2003 pode ser concebida como um caminho viável para abordagem dessas situações de preconceito e injúrias raciais que assolam os cotidianos das escolas. Mais que isso, a lei, dependendo das intencionalidades dos sujeitos, pode contribuir para que essas posturas diminuam e que as pessoas possam a se conscientizar um pouco mais sobre os malefícios gerados pelo racismo dentro e fora do espaço escolar.

Neste capítulo, situamos a Lei Federal nº 10.639/2003 no contexto das políticas públicas, realizando uma breve discussão sobre o Ciclo de Políticas Públicas. Além disso, tecemos reflexões acerca da lei, ressaltando o protagonismo do Movimento Negro, e debatemos a importância dos processos de formação de professores para a efetiva consideração da diversidade e da Educação das Relações Étnico-Raciais. No capítulo seguinte, serão analisadas as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) voltadas à aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 em sua rede de ensino.

CAPÍTULO 3 - A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ) E A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003

No capítulo anterior, analisei o conceito de políticas públicas, considerando suas diferentes vertentes. Em seguida, apresentei as fases que compõem o ciclo de uma política pública educacional, com destaque para às políticas públicas de ação afirmativa. Depois, fiz uma breve discussão sobre alguns aspectos presentes na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes, ressaltando o protagonismo do Movimento Negro na criação de algumas demandas que aparecem nesses documentos.

Ainda no segundo capítulo, compartilhei a importância dos processos formativos voltados para docentes dos diferentes componentes curriculares na aplicação da lei, além dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem. Apresentei também as características de ações e programas do governo federal, criados a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 como a SECAD, que depois foi rebatizada com o nome de SECADI e do Programa UNIAFRO. Após a apresentação da instituição e do programa, introduzi algumas reflexões sobre a formação de professores(as) para a aplicação da lei, alinhada com a revisão de conteúdos e materiais didáticos, discussão sobre as teorias de currículo e a gestão das relações raciais no cotidiano escolar.

Neste capítulo, analisarei a atuação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) na implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e de suas diretrizes. Desde 2009, com a institucionalização do programa Rio Escola Sem Preconceito, a prefeitura tem desenvolvido ações voltadas à efetivação da lei em todos os níveis e modalidades atendidos por ela. Nos últimos anos, tais ações vêm sendo sistematizadas e coordenadas por diferentes órgãos da SME, com destaque para a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) no ano de 2021 e da Escola de Formação Paulo Freire (EPF) em 2012.

Compreender as ações da rede municipal voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 é fundamental para analisar as políticas adotadas pela SME em busca de seu efetivo cumprimento. Nesse sentido, a apresentação dos materiais pedagógicos produzidos pela secretaria, dos processos formativos promovidos por ela e das características e atribuições de alguns órgãos que compõem sua estrutura vai permitir uma melhor compreensão de como as demandas da legislação vêm sendo incorporadas ao longo dos últimos anos.

A SME/RJ, responsável pela maior rede de ensino da América Latina, possui uma trajetória marcada por reorganizações institucionais e por políticas educacionais que dialogam com os diferentes contextos históricos da cidade. Nesta parte, também descreverei a criação da

GERER e algumas de suas ações e programas específicos. Além disso, apresentarei os materiais didáticos elaborados pela SME, como o Material Rioeduca e o Guia para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como os processos formativos desenvolvidos na rede, incluindo aqueles articulados pela GERER e pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF).

3.1. Um breve resumo da história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XX

De acordo com informações disponíveis no site da Prefeitura do Rio de Janeiro a Secretaria Municipal de Educação foi criada em meados da década de 1970, por meio do Decreto-Lei nº 2, de 15 de março de 1975, no contexto da fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. Esse ordenamento jurídico estabeleceu a estrutura inicial da secretaria, que, além da educação, também abrangia a área de cultura.

O quadro 3 apresenta a organização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura a partir das disposições do referido decreto:

Quadro 3 – Secretaria Municipal de Educação e Cultura em 1975

Categoria	Órgãos/Departamentos
I – Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Secretário	Gabinete do Secretário; Assessoria Jurídica; Assessoria de Comunicação Social
II – Órgãos Colegiados	Comissão Municipal do Livro Didático; Comissão Municipal de Moral e Civismo; Comissão Municipal de Ensino Particular; Comissão Municipal de Salário-Educação
III – Órgãos Setorial de Planejamento	Subsecretaria
IV – Órgãos de Apoio Técnico, Administração Financeira, Contabilidade e Auditoria	Departamento-Geral de Educação; Departamento-Geral de Cultura; Inspeção Setorial de Finanças
V – Órgão de Apoio Administrativo	Departamento de Administração
VI – Órgãos Locais	Distritos de Educação e Cultura; Rede Escolar Municipal; Rede Cultural Municipal; Planetário

Fonte: SME/RJ, 2025

Dividida em seis categorias, a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura manteve-se praticamente inalterada até meados da década de 1980, período que coincide com a redemocratização do país e o fim do governo militar. Como é possível observar no Quadro 3, a presença da Comissão Municipal de Moral e Civismo evidencia a influência do regime autoritário na gestão educacional, reforçando valores e práticas vinculados a esse período.

O Decreto nº 5.649, de 1º de janeiro de 1986, reorganizou a estrutura da secretaria criada na década anterior, alterando sua denominação para Secretaria Municipal de Educação,

nomenclatura mantida até os dias atuais. Até o início da década de 1990, a pasta não sofreu modificações significativas em sua estrutura administrativa.

A partir de 1993, durante o governo do prefeito César Maia, iniciou-se um processo de modernização da SME. Nesse período, a gestão buscou integrar novas linguagens e tecnologias ao cotidiano escolar, reformulando práticas pedagógicas e curriculares. O livro *Trocando Ideias* (1993) destaca a centralidade da discussão sobre a integração das mídias nos processos de ensino e aprendizagem na rede municipal, ressaltando a necessidade de adequar a escola às transformações sociais e culturais da virada do século XX para o XXI.

Essa reformulação curricular visava, ao mesmo tempo, atender às demandas tecnológicas emergentes e consolidar as unidades escolares como espaços de acolhimento, valorização da diversidade e respeito às pluralidades. Nesse contexto, foi criado, em 1993, o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), posteriormente revisitado no início do século XXI. A proposta do NCBM concebia as escolas da rede municipal como espaços democráticos e inclusivos, nos quais a comunidade escolar poderia participar ativamente. Para os gestores da época, tratava-se de um instrumento capaz de responder às transformações sociais e culturais, garantindo o acesso, a permanência e a melhoria do rendimento escolar. Além disso, valorizava a diversidade e promovia aprendizagens significativas. Fundamentada em princípios éticos, estéticos e políticos, a proposta dialogava com a comunidade escolar e incentivava práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

A modernização implementada na gestão do prefeito César Maia não se restringiu às mudanças curriculares, alcançando também a estrutura organizacional da SME por meio de um processo de descentralização administrativa. Nesse modelo, os órgãos regionais passaram a atuar de forma mais ativa na administração da educação, considerando as especificidades dos territórios que compõem o município.

No contexto dessa reorganização, o Decreto nº 13.964, de 14 de junho de 1995, redefiniu a estrutura regional da rede, substituindo os vinte e quatro Distritos Educacionais pelas dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's). Essa mudança visava otimizar a gestão local, promovendo maior proximidade entre a SME e as unidades escolares, além de permitir que políticas educacionais fossem implementadas de acordo com as características e demandas de cada região.

Entre 1993 e 1996, a gestão da SME estruturou-se em três eixos principais (Quadro 4), abrangendo os processos de ensino e aprendizagem, a valorização dos servidores da secretaria e a democratização da gestão escolar. Os eixos foram denominados: “Valorizando a Representatividade”, “Administrando Melhor e Valorizando os Servidores da SME” e

“Ensinando e Aprendendo com Êxito”. A tabela a seguir apresenta cada eixo e suas respectivas diretrizes:

Quadro 4 – Eixos da gestão da SME (1993–1996)

Eixo	Objetivos/Diretrizes
Valorizando a Representatividade	Democratizar o ensino, fortalecendo a representatividade e propondo caminhos para a construção da Escola Cidadã.
Administrando Melhor e Valorizando os Servidores da SME	Reconhecer o servidor como elo transformador da realidade educacional, estimulando suas iniciativas e oferecendo melhores condições de trabalho e vida. Aumentar a eficiência da gestão orientada para resultados, democratizar informações e priorizar o controle de custos.
Ensinando e Aprendendo com Êxito	Desenvolver uma educação alinhada ao tempo presente e à sociedade em transformação, integrando ao processo educativo as múltiplas linguagens contemporâneas.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da SME (1993–1996)

O primeiro eixo, valorizando a Representatividade, dialoga com princípios presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, especialmente no que se refere à gestão democrática do ensino.

O segundo eixo, Administrando Melhor e Valorizando os Servidores da SME, evidencia a importância da valorização do corpo docente e do pessoal da educação, temática que também é contemplada pela LDBEN e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A SME incorporou gradativamente práticas de gestão orientadas para resultados, como a criação da Gestão de Resultados da Aprendizagem (GRA), composta por agentes que visitam as unidades escolares, divididas em territórios dentro das CREs, oferecendo apoio na construção de planos de ação e acompanhamento das dimensões de aprendizagem.

O terceiro eixo, Ensinando e Aprendendo com Êxito, reflete a preocupação da SME em alinhar o ensino às demandas do século XXI, considerando principalmente a introdução de novas linguagens e tecnologias no processo educativo.

Ainda de acordo com informações do site da SME, no ano de 1996 foi concluído o processo de construção da Multieducação. Após sua finalização, a meta era implementar um currículo que estimulasse docentes e equipes escolares a refletirem profundamente suas práticas pedagógicas. O objetivo central era promover a construção de uma sociedade mais igualitária, na qual os Princípios Educativos do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens, articulados aos Núcleos Conceituais da Identidade, do Tempo, do Espaço e da Transformação,

servissem de base para a ação pedagógica e orientassem o desenvolvimento do conhecimento escolar.

Na gestão da SME de 1997 a 2000, a secretaria passou por uma grande reformulação que gerou deslocamentos em sua organização em termos estruturais, pedagógicos e administrativos, registradas e promulgadas pela Lei nº 2.619, de 16 de janeiro de 1998 e pelo Decreto nº 16.840, de 13 de julho de 1998. Entre as principais mudanças, o site da SME destaca:

- alteração de nível hierárquico dos gestores das unidades escolares para Diretor IV e Diretor Adjunto, definindo suas atribuições;
- criação do cargo de Coordenador Pedagógico;
- extinção dos Complexos Escolares Municipais Avenida dos Desfiles e João Goulart;
- criação das Unidades de Extensão Educacional;
- criação das categorias funcionais de Agente Escolar e Agente de Apoio Escolar, definindo suas atribuições. (SME RJ, 2005)

No processo de reorganização da estrutura administrativa das escolas da rede, foram realizadas alterações substanciais no nível hierárquico dos gestores, com a elevação dos cargos para Diretor IV e Diretor Adjunto, acompanhada da definição clara de suas atribuições. Paralelamente, foram criados cargos estratégicos, como o de Coordenador Pedagógico, e categorias funcionais de Agente Escolar e Agente de Apoio Escolar, com atribuições específicas, com o objetivo de melhorar o apoio às atividades escolares e criar um ambiente educacional mais estruturado, eficiente e capaz de favorecer o desenvolvimento completo dos educandos.

Vejamos agora, algumas ações da SME/RJ, institucionalizadas pelas gestões no século atual.

3.1.1. Algumas ações realizadas pela SME/RJ no século XXI

A gestão da Secretaria, no período de 2001 a 2004, foi marcada pela transferência da responsabilidade pela Educação Infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Segundo informações do site da SME, esse processo foi iniciado com o Decreto nº 22.519, de 26 de dezembro de 2002, que transferiu treze unidades. Essas unidades passaram, então, a se denominar Creches Municipais. No ano de 2003, por meio do Decreto nº 22.685, de 26 de fevereiro, mais de 170 unidades de Educação Infantil também passaram a ser administradas pela SME/RJ.

Durante a gestão de 2005 a 2008, por meio do Decreto nº 27.642/2007, houve uma alteração no nome do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. A partir desse decreto, o órgão passou a se chamar Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Nesse sentido, o FUNDEB passou a contemplar a educação, onde uma das principais características envolvia a valorização dos profissionais da educação.

No ano de 2009, a SME/RJ empregou mais uma modernização em seu modelo organizacional com foco na formulação de políticas e diretrizes para sua rede de ensino. Diante disso, as Subsecretarias de Ensino e de Gestão foram criadas com a promulgação do Decreto nº 30.482, de 26 de fevereiro. No mesmo ano, a secretaria criou as Escolas do Amanhã³⁸, que de maneira geral, contemplou unidades de ensino em áreas marcadas por conflitos. Nessas unidades, a evasão escolar e o baixo rendimento escolar dos educandos, eram os grandes desafios a serem combatidos.

Com a promulgação da Lei nº 5.225, de 5 de novembro de 2010, aconteceu a institucionalização das unidades escolares de turno único na rede municipal, priorizando as escolas localizadas em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Nesse contexto, surgiram os Ginásios Experimentais Cariocas³⁹, que não contavam apenas com a mudança na carga horária, como também com transformações na estrutura física das unidades e nas orientações curriculares com a inserção das disciplinas da parte diversificada.

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 33.655, que deu origem a Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais. Nesse contexto, foi criado o Portal Rioeduca⁴⁰, que possibilitou o compartilhamento de trabalhos e experiências educacionais entre educadores.

No ano de 2012, no final do primeiro mandato do atual prefeito Eduardo Paes, foi inaugurada, no centro da cidade do Rio de Janeiro, a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire (EPF), local destinado à produção de saberes e práticas pedagógicas com foco

³⁸ Em março de 2012, ingressei numa Unidade de Ensino situada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, que era caracterizada como uma Escola do Amanhã. De fato, a instituição na qual lecionei entre 2012 e 2019, era marcada por inúmeros conflitos protagonizados entre representantes das forças de segurança do Estado e membros de uma determinada facção criminosa, caracterizada pela comercialização de drogas.

³⁹ Desde o ano de 2010 a SME vem implementado os Ginásios Experimentais que, nos dias de hoje recebem a alcunha de “Educacionais”, onde as unidades de ensino são vocacionadas para um determinado segmento. Nesse contexto, temos o Ginásio Educacional Olímpico (GEO), Ginásio Educacional de Arte (GEA), Ginásio Educacional de Música (GEM), Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs). Além dos ginásios temos outros modelos de escola vocacionada na rede: Escolas do Programa Bilíngue (Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Mandarim) e Escola Cívico-Militar (ECIM). Em todas essas unidades temos a jornada em tempo integral.

⁴⁰ Atualmente, o portal Rioeduca, criado em parceria com a Multirio, abriga em seu site, a versão digital dos materiais didáticos utilizados nas unidades escolares da SME. Entretanto, apenas os servidores da ativa conseguem visualizar e baixar todos os materiais presentes na página virtual, através do uso de login e senha específicos.

na formação dos docentes da rede. A EPF promove a formação continuada, presencial e remota para docentes, além de disponibilizar pequenos cursos para todos os servidores lotados na SME.

Durante a gestão de 2013 a 2016 a SME/RJ promoveu algumas mudanças organizacionais e pedagógicas. No início do mandato, o território que compreende o bairro da Ilha do Governador foi retirado da 4ª CRE e foi transformado na 11ª CRE. Além do mais 80 Unidades de Ensino da Rede viraram Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's), nos quais o currículo e as ações pedagógicas foram formatados para atender, de forma integral, o desenvolvimento das crianças atendidas pela rede.

Em 2021, com a edição do Decreto Rio nº 48.340, de 1º de janeiro, foi instituída uma nova Organização Básica do Poder Executivo Municipal, com a criação, extinção e restabelecimento de secretarias, além de alterações na vinculação de órgãos da administração indireta. Na Secretaria Municipal de Educação, manteve-se a vinculação da Empresa Municipal de Multimeios Ltda – MULTIRIO. Vale ressaltar que muitas das ações pedagógicas e produção de materiais da SME estão vinculadas a essa empresa.

Ainda em 2021, temos a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), que passou a ter um papel importante e estratégico para que órgãos ligados a SME/RJ e as unidades escolares da rede, para a implementação efetiva da Lei Federal nº 10.639/2003. Ao longo do presente capítulo, abordarei as ações criadas e desenvolvidas por essa gerência que se preocupa diretamente com a formação docente, revisão e produção de material, o estímulo à criação de boas práticas sobre temática racial em prol de uma educação antirracista.

Na próxima seção, mostrarei como a SME/RJ está organizada nos dias de hoje, onde darei destaque aos setores que estão ligados de forma direta e indireta à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

3.1.2. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) na atualidade

De acordo com informações disponibilizadas no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)⁴¹, órgão vinculado à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a função da secretaria consiste em elaborar e implementar a política educacional do município. Nesse sentido, cabe à SME organizar e manter as Unidades de Ensino (UE's) voltadas à Educação Infantil, a todos os anos do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. A proposta pedagógica da SME/RJ fundamenta-se em quatro pilares estratégicos,

⁴¹ Desde o ano de 2021, a secretaria de educação do município é dirigida pelo economista Renan Ferreirinha.

presentes no Quadro 5: *Impacto Educacional, Educação para o Futuro, Valorização das Pessoas e Gestão para Resultados*. No quadro a seguir, apresento os objetivos atribuídos a cada um desses pilares.

Quadro 5 – Pilares Estratégicos da SME/RJ

Pilares Estratégicos	Descrição
Impacto educacional	Assegurar aprendizagem na idade certa com equidade, expandindo um modelo de escola em tempo integral, inclusiva e inovadora.
Educação para o futuro	Oferecer educação inovadora para a vida, potencializando o uso de tecnologia e da informação na gestão e nos processos de aprendizagem.
Valorização de Pessoas	Qualificar, avaliar e engajar, valorizando os profissionais da educação.
Gestão para Resultados	Otimizar a gestão e aumentar a eficiência operacional e dos gastos, entregando serviços de qualidade e resultados efetivos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações do site da SME/RJ

O primeiro pilar estratégico da SME evidencia a preocupação da rede em reduzir a distorção série-idade, bem como em implementar a educação em tempo integral⁴² nas unidades de ensino, sem deixar de considerar a inclusão, que continua sendo um dos principais desafios. Já o segundo pilar está alinhado a uma das ações mais relevantes do órgão, amplamente divulgada nos meios de comunicação: a criação, implementação e expansão dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GET's).

O Decreto Rio nº 50.434, de 23 de março de 2022, criou os Ginásios Experimentais Tecnológicos (GET's) como programa destinado a avaliar os impactos dessas unidades de ensino vocacionadas no uso da tecnologia e na aplicação da “metodologia mão na massa” nos processos de ensino e aprendizagem. A denominação “experimental” foi substituída pelo termo “educacional” a partir da promulgação do Decreto nº 53.939, de 16 de fevereiro de 2024.

Uma das principais características dos Ginásios Educacionais Tecnológicos é a implementação dos laboratórios nas unidades de ensino. Esses espaços são equipados com recursos modernos, como impressoras 3D, além de ferramentas simples que possibilitam a construção de projetos interdisciplinares. Além disso, busca-se promover aulas interativas e

⁴² De acordo com a LDB nº 9394/1996, a as escolas com jornada integral deverão atender os educandos por, no mínimo, sete horas diárias.

integradas entre diferentes áreas do conhecimento, articuladas a projetos desenvolvidos pelos estudantes e mediados pelos docentes.

A Valorização de Pessoas, terceiro pilar estratégico da secretaria, está relacionada, por exemplo, às ações de formação continuada (ou formação em serviço como aparece em alguns documentos da rede) voltadas aos docentes, cujo principal lócus é a Escola de Formação Paulo Freire, a qual será detalhada mais adiante neste capítulo. Outra medida adotada pela rede, que dialoga de certa forma com o quarto pilar, consiste na bonificação⁴³ dos servidores lotados em escolas que atingem as metas de desempenho acadêmico e fluxo escolar, com base em avaliações externas e nos resultados das unidades, respectivamente.

O último pilar reforça uma das ambições da SME: tornar-se referência em educação pública de qualidade em nível nacional. Para isso, a gestão atual tem realizado investimentos significativos em materiais e recursos humanos, com o objetivo de auxiliar as escolas na criação de uma cultura de avaliação dos dados dos estudantes. Em tese, essa prática possibilita o planejamento de estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem, ao acompanhamento dos resultados acadêmicos e a outras áreas relacionadas ao desempenho estudantil e à avaliação das instituições de ensino, como, por exemplo, a implementação de mecanismos de combate à evasão escolar. Nesse contexto, foi criado e amplamente divulgado nos meios de comunicação de massa o programa Bora pra Escola⁴⁴.

Vejamos agora, como a SME/RJ está estruturada para que possamos compreender quais são os setores que estão ligados de forma direta e indireta com as demandas da Educação das Relações Étnico-Raciais no município do Rio de Janeiro.

3.1.3. A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro apresenta uma organização ao mesmo tempo complexa e compartimentada, na qual os setores que a compõem desempenham papéis estratégicos para o funcionamento da educação no município. Nesse contexto, destaca-se sua relevância também para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na

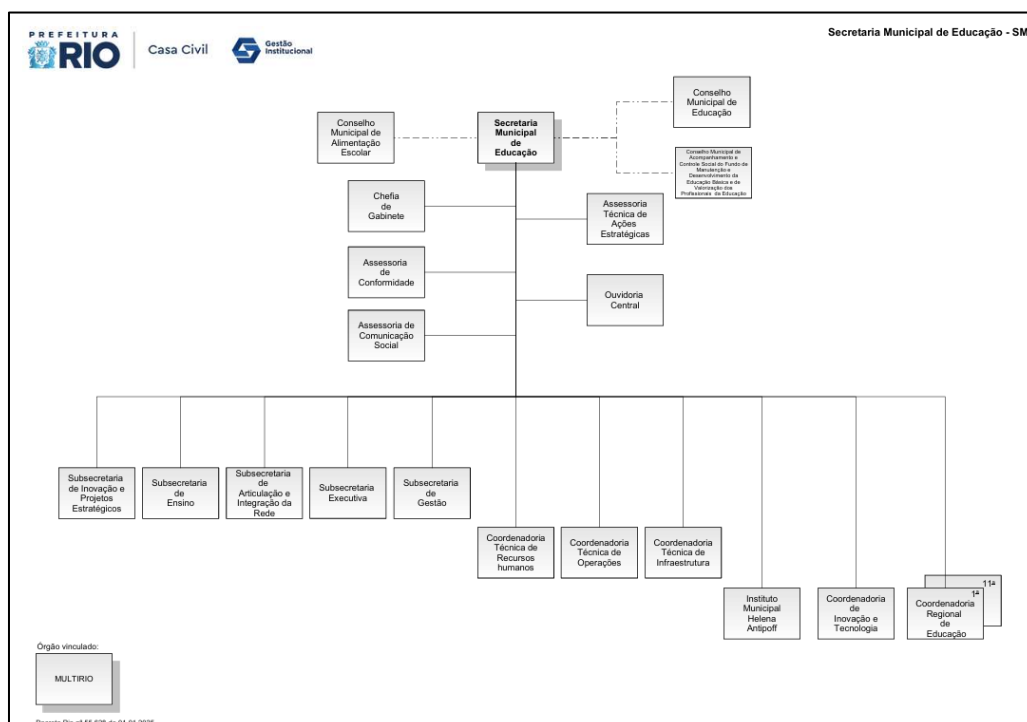
⁴³ Desde os primeiros mandatos do atual prefeito, Eduardo Paes, observa-se a adoção de uma lógica meritocrática, que prevê a bonificação das escolas e, conseqüentemente, de seus servidores, cujas unidades conseguem atingir as metas estabelecidas pela SME. Em 2024, as unidades receberam gratificação com base no desempenho dos estudantes dos anos de terminalidade (5º e 9º anos) na Prova Brasil, associado ao fluxo escolar do mesmo ano letivo. Este último resulta de um cálculo que considera os índices de aprovação, reprovação e evasão das unidades escolares.

⁴⁴ O Programa “Bora pra Escola”, instituído pelo Decreto Rio nº 50.862/2022, configura-se como uma política pública de busca ativa escolar voltada ao enfrentamento da infrequência, do abandono e da evasão escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

rede de ensino, aspecto que constitui um dos pontos centrais desta pesquisa.

A seguir, apresento o organograma (Figura 3), retirado do site da SME/RJ, no qual estão dispostos os conselhos, subsecretarias e institutos que compõem essa estrutura. Essa organização tem como objetivo elaborar, fomentar e implementar políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes de todas as modalidades atendidas pela rede municipal de ensino.

Figura 3 – Organograma da SME/RJ

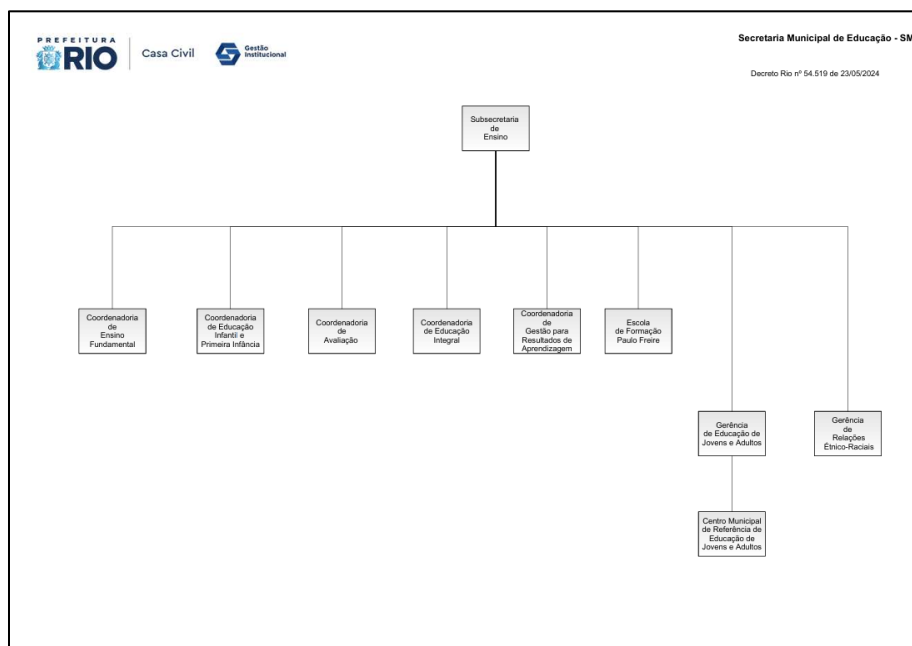


Fonte: SME/RJ, 2025

Não pretendo, neste momento, detalhar todos os elementos que compõem o organograma da secretaria. Entretanto, considero fundamental abordar alguns elementos que fazem parte dessa estrutura, pois a partir deles é possível compreender a organização da educação no município do Rio de Janeiro e, assim, contextualizar as ações direcionadas ao setor da educação.

Ao observar atentamente o organograma da SME/RJ (Figura 4), gostaria de destacar a Subsecretaria de Ensino (SUBE), pois é nela que encontramos uma organização mais detalhada da rede municipal de educação, que permite identificar os elementos responsáveis pela produção de materiais didáticos e pelos processos formativos ministrados pela secretaria. Abaixo, compartilho o organograma da SUBE.

Figura 4 – Organograma da Subsecretaria de Ensino (SUBE)



Fonte: SME/RJ, 2005

De acordo com a figura 4, que mostra como a SUBE está organizada, podemos observar dois elementos dessa estrutura que são muito importantes para o desenvolvimento dessa tese: a Escola de Formação Paulo Freire (EPF) e a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). Embora, os outros elementos da subsecretaria também abordem assuntos vinculados à Educação das Relação Étnico-Raciais (ERER), pretendo destrinchar informações e características da escola e da gerência citadas, por entender que elas, a partir da minha experiência enquanto servidor da SME/RJ, desempenham um papel de suma importância na formação de docentes e na curadoria de materiais que abordam a temática étnico-racial.

3.2. Escola de Formação Paulo Freire

Figura 5 – Foto da Escola de Formação Paulo Freire



Fonte: Site da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2025

Situada no centro da cidade do Rio de Janeiro, a Escola de Formação Paulo Freire (EPF) foi instituída pela prefeitura por meio do Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012, com o objetivo de criar e organizar um espaço dedicado à formação inicial e continuada de docentes, gestores e demais profissionais da rede municipal de ensino. O prédio foi batizado com o nome do educador Paulo Freire (1921-1997), que foi, e ainda é, uma das principais referências da educação brasileira, cujo trabalho é reconhecido em diversas partes do mundo.

O anexo I do decreto acima, apresenta as competências, ou seja, o papel a ser desempenhado pela EPF:

- Definir, em conjunto com a Subsecretaria de Ensino, a Política de Formação do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- Dimensionar as necessidades de desenvolvimento e capacitação dos professores;
- Planejar e supervisionar o curso de Formação Básica, etapa do processo de seleção dos professores candidatos a ingressarem na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- Planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância;
- Avaliar o processo de Formação do Professor;
- Estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais de referência em Educação;
- Propor parcerias com agentes financiadores para captação de recursos financeiros na área de formação do professor;
- Aplicar a legislação referente à concessão de licença para estudos. (Decreto nº 35.602, SME, 2012)

A partir das competências atribuídas à Escola de Formação Paulo Freire, é possível realizar algumas inferências sobre a concepção de formação docente da SME/RJ. Inicialmente, nota-se a articulação da EPF com a SUBE, na construção das ações formativas destinadas aos docentes dos quadros permanente e temporário⁴⁵ da rede. Já o dimensionamento da formação dos profissionais da SME/RJ vai ao encontro do trabalho das habilidades dos componentes curriculares, em especial, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujos conhecimentos são cobrados nas avaliações externas, como por exemplo, na Prova Brasil.

A EPF também é responsável por acompanhar o processo de formação dos servidores que ainda estão sendo avaliados para ingressarem na rede. Nos últimos certames, diversos profissionais passam por essa etapa, onde entram em contato com os materiais da rede e com os seus objetivos no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes da SME.

Na formação em serviço, a EPF promove ações formativas nos formatos presencial e remoto, com um portfólio de cursos que estão ligados de forma direta e indireta ao mundo da

⁴⁵ Desde o início do ano letivo de 2024, a SME/RJ tem contratado profissionais para o exercício de diferentes cargos na rede municipal de ensino.

educação. Na plataforma do site da EPF (Figura 6), é possível encontrar cursos de primeiros socorros, letramento racial, gestão do tempo, combate a princípio de incêndio entre outros.

Figura 6 – Imagem da Plataforma EAD da EPF



Fonte: Site da EPF, 2025.

É importante frisar que os cursos fornecidos na plataforma EAD da EPF estão relacionados a algumas gerências que fazem parte da complexa estrutura da SME/RJ: Gerência de Formação de Educação Infantil (GEFEI), Gerência de Formação dos Anos Iniciais (GEFAI) e a Gerência de Formação dos Anos Finais (GEFAF). Ademais, essas estruturas dialogam constantemente com a EPF para a construção e o acompanhamento dos cursos destinados aos servidores da educação que atuam nos diferentes níveis de ensino atendidos pela rede municipal.

Durante as formações ministradas pela EPF, os profissionais têm acesso a materiais em texto e vídeo, além de algumas atividades interativas. Além do mais, é comum ao final de cada módulo a testagem dos conhecimentos através de perguntas objetivas e discursivas. Também é comum a realização de atividades mais complexas, como a criação de projetos que envolvem os temas abordados nas formações ou soluções a partir de estudos de casos baseados em desafios presentes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Mencionei, no início do capítulo que abordarei as características e as ações da GERER nesta parte da tese. Todavia, creio que seja importante compartilhar as ações formativas disponíveis na plataforma EPF, cuja operacionalização conta com a articulação da gerência que tem como um de seus principais focos o acompanhamento do cumprimento das leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

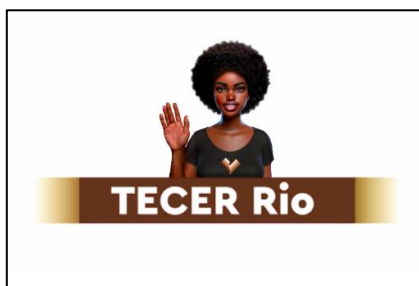
Ao explorar o site da Escola de Formação Paulo Freire, encontrei cinco cursos (alguns com atividades remotas e presenciais) da instituição criados com a parceria da Gerência de

Relações Étnico-Raciais (compartilhar as imagens e as descrições): *TECER Rio-Gestores da Educação em Movimento para a Equidade Racial*, *Griot: brinca e conta*, *Iati kô ekó Carioca - Batuques e Movimentos*, *Território Educador* e *Programa de Desenvolvimento de Lideranças Negras e Indígenas - Presença*.

Em 2025, os seguintes cursos da GERER estão disponíveis na plataforma EAD, que compõe o ambiente virtual da Escola de Formação Paulo Freire:

- *TECER Rio-Gestores da Educação em Movimento para a Equidade Racial*: Esta formação (Figura 7) é destinada aos membros das equipes gestoras (Diretor IV, Diretor Adjunto e Coordenador Pedagógico) cuja pauta racial encontra-se presente em todo o curso. O foco central dessa formação consiste na promoção de ambientes escolares mais igualitários no que diz respeito às relações raciais. Ou seja, a gestão das relações raciais no cotidiano escolar surge como um dos principais pontos desta proposta.

Figura 7 – Imagem de Apresentação do Curso TECER Rio



Fonte: Site da EPF, 2025

- *Griot: brinca e conta*: A formação Griot (Figura 8) é direcionada aos docentes que ministram aulas da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. Tudo gira nessa proposta, em torno da contação de histórias, pois, na visão da SME/RJ é possível, a partir delas estimular a criatividade, o desenvolvimento das emoções e o contato com novas palavras, aliada a ludicidade. Com isso, pode-se inferir que a preocupação para se trabalhar a ERER começa desde a primeira infância.

Figura 8 – Imagem de Apresentação do Griot: brinca e conta



Fonte: Site da EPF, 2025

- *Iati kò ekó Carioca - Batuques e Movimentos*: Formação destinada aos docentes que atuam em turmas do 4º ao 9º ano (ou seja, abarca uma parte dos anos finais e todos os anos finais do Ensino Fundamental) e também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a descrição dessa formação (Figura 9) ela visa auxiliar na garantia do cumprimento das Leis Federais n.10.639/2003 e 11.645/2008 para trabalhar a EREER a partir de diferentes linguagens e narrativas que não só valorizem, mas também gerem reflexões permanentes na práxis docente sobre os assuntos que envolvem a contribuição dos povos negro e indígena na construção do nosso país.

Figura 9 – Imagem de apresentação da formação Iati kò ekó Carioca



Fonte: Site da EPF, 2025

- *Território Educador - Programa Integrado de Educação para as Relações Étnico-Raciais*: A formação do território educador é destinada aos servidores de todas as Unidades de Ensino (UE's) da rede municipal de ensino. Esse programa encontra-se estruturado em 10 módulos com atividades presenciais e remotas e sua duração se estende por todo ano letivo. Ademais, ela está diretamente relacionada ao eixo EREER (Educação para as Relações Étnico Raciais) presente nos planos de ação e nos planos

das dimensões⁴⁶ acompanhados e orientados pela Gestão para Resultados da Aprendizagem (GRA), ligado a SUBE.

A formação conta com um servidor de cada Unidade Escolar que tem como uma de suas tarefas desempenhar o papel de multiplicados dos conhecimentos adquiridos durante a sua participação no Território Educador (Figura 10). Nesse contexto, a EPF e, principalmente, a GERER desempenham um papel importante na avaliação das ações voltadas para ERER nos planos orientados pela GRA⁴⁷.

Figura 10 – Imagem de Apresentação da parte EAD do Território Educador



Fonte: Site da EPF, 2025

- *Programa de Desenvolvimento de Lideranças Negras e Indígenas – Presença:* Esta formação (Figura 11), que também conta com a parceria da Gerência de Formação e Desenvolvimento (GFD), é voltada para servidores autodeclarados negros ou indígenas, lotados nas Coordenadorias de Educação (CRE's) e no Nível Central (NC) da SME/RJ. Para participar deste programa é necessário passar por uma seleção. Um dos principais pontos da proposta é criar e fortalecer lideranças para que os temas e as demandas das legislações que abordam as especificidades da questão étnica e racial sejam cumpridos, contribuindo assim para a promoção de uma educação antirracista.

⁴⁶ Os planos de ação e das dimensões correspondem aos planejamentos anuais das unidades de ensino da Rede Municipal. As escolas de desenvolvimento infantil (EDI's) e as dos anos iniciais constroem, ao longo do ano letivo os dois planos citados. Já, as unidades dos anos finais possuem os planos de ação. Cada unidade é acompanhada por um servidor lotado na GRA que não só orienta, mas ajuda na compreensão de alguns aspectos que compõem a visão sobre ensino e aprendizagem da SME. Ademais, o plano é formado pelos seguintes eixos: Reforço Rio, Avaliação, Foco na Escola, Transições, Bora Pra Escola, GET, ERER, Escola das Adolescências, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Socioemocional, Formação

⁴⁷ A GRA está diretamente ligada a SUBE. Além de acompanhar e orientar os responsáveis das unidades escolares para a construção dos planos das dimensões e de ação, a GRA tem como foco escopo central auxiliar na implementação de ações que melhorem os índices de aprendizagem das escolas da SME.

Figura 11 – Imagem da apresentação do curso do Programa Presença



Fonte: Site da EPF, 2025

Elenquei aqui, apenas as formações que, atualmente, estão ativas na plataforma da EPF, pois outras propostas com títulos diferentes já fizeram parte do portfólio da instituição. Ademais, gostaria de destacar mais um ponto que considero relevante: perceba que as formações procuram capacitar servidores que ocupam diferentes cargos na estrutura da SME, ou seja, a ideia é que a temática étnico-racial não fique restrita aos muros da escola.

Nota-se que a EPF desempenha papel estratégico na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), através da oferta de cursos, seminários e oficinas voltados à implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. Tenho observado que essas ações buscam capacitar professores para incluir a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, promovendo práticas educativas mais equitativas e socialmente conscientes.

Antes de falar sobre as ações ministradas e acompanhadas pela GERER, considero importante compartilhar aqui, algumas características da primeira iniciativa concreta da SME/RJ para abordar a temática da diversidade em sua rede ensino: a instituição do Programa Rio Escola sem Preconceito no último na primeira década do século atual.

3.3. Programa Rio Escola Sem Preconceito

O programa Rio Escola Sem Preconceito caracterizou-se como uma política pública educacional, que esteve em vigor do ano de 2008 até o ano de 2016, com a promoção de ações que visavam a abordagem das temáticas da ERER na SME através de parcerias com as diferentes gerências que na época faziam parte da estrutura da Secretaria. Além do mais, de acordo com a página eletrônica da GERER, o programa colocou em tela na rede a discussão em torno da diversidade e das várias formas de discriminação. Sem elas, seria muito difícil tecer reflexões para a construção de uma educação plural e antirracista.

Em sua Tese de Doutorado em Educação, Oscar (2024) investiga a institucionalização da ERER na Secretaria Municipal de Educação. Parte de sua pesquisa, resgatou as ações da

SME, após a promulgação das Leis Federais n. 10.639/2003 e 11.645/2008, para a abordagem das demandas das mesmas em sua rede ensino. Com isso, destaco o início da discussão da temática da diversidade na rede municipal de ensino relatado pela pesquisadora:

Retornamos, então, aos idos de 2008. Mesmo a Lei 10.639 tendo sido promulgada em 2003, será apenas em 2008 que a SME organiza o primeiro grupo de trabalho para atender às recomendações da então Lei 11.645/08. Interpretamos, dessa forma, que a SME só iniciou uma preocupação no atendimento à Lei 10.639/03 no reforço da obrigatoriedade na inserção da História e Cultura Indígenas reforçados pela Lei 11.645/08. Esse grupo de estudos foi criado com intuito de criar o documento “Reflexões sobre a Lei 11.645/08: um ensino para a inclusão social de todos” e reorganizar as Orientações Curriculares para as escolas municipais, com a participação de professores regentes, contemplando a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas ações envolveram as seguintes etapas: a criação do GT com componentes das diversas gerências da CED/SME (ensino fundamental, educação de jovens e adultos, Educação Infantil, mídia e educação etc.), a participação desse grupo em formações sobre a temática dentro da própria secretaria, nas quais foram promovidas discussões e leituras sobre as leis e materiais produzidos acerca delas, a escrita coletiva do documento em que cada participante do GT ficou responsável pelo artigo referente à especificidade do trabalho que desempenhava. Assim, construiu-se coletivamente o primeiro documento da rede para a EREER: a coletânea de textos História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas (2008). À época, Prefeito Cesar Maia, a Secretária Municipal de Educação, Professora Sonia Maria Mogabri; e a Diretora do Departamento Geral de Educação, Professora Leny Datrino; publicaram a coletânea refletindo o trabalho composto por 26 profissionais, dentre eles 7 consultores externos, professores especialistas no debate EREER na academia e nos movimentos sociais; 9 professores constituindo o Grupo de Trabalho e 7 professores Colaboradores do Grupo de Trabalho e 3 na equipe técnica. (Oscar, 2024, p.91-92)

Oscar (2024) inicia sua discussão apontando que, cinco anos após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, a SME realizou uma discussão sistemática sobre a EREER em sua rede de ensino. Esse movimento coincidiu com a instituição da obrigatoriedade da abordagem da temática indígena, a partir da Lei Federal nº 11.645/2008. Diante desse cenário, a secretaria criou um Grupo de Trabalho (GT) que elaborou um documento com reflexões para a implementação das legislações citadas, além de realizar uma reformulação nas Orientações Curriculares da rede. Afinal, como já foi abordado, revisar os conteúdos é tão importante quanto inserir novos.

É interessante mencionar a formação inicial coletiva dos membros do GT com o intuito de apropriar-se do conteúdo das leis. Ademais, as discussões do grupo geraram uma coletânea de materiais com o propósito de auxiliar na abordagem da temática da diversidade étnico-racial na educação e, mobilizou, servidores lotados em diferentes gerências da SME/RJ.

Em 2009, durante o primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes, a SME/RJ, comandada na época pela secretária Cláudia Costin, criou o programa Rio Escola Sem Preconceito (RESP). Nesse contexto, Oscar (2024) destaca a atuação de dois docentes no desenvolvimento das ações

do programa: Jaime Pacheco (Figura 12) e Glória Macedo. De acordo com a pesquisadora, a função central de ambos era dar respostas aos questionamentos de órgãos como o Ministério Público sobre a implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008 na rede municipal de ensino. Além disso, Oscar (2024) aponta que o RESP foi alçado como um guarda-chuva para a temática da diversidade, com um grupo à frente do programa guiado por leituras e ideias inspiradas nos conceitos de multiculturalismo e identidade.

Figura 12 – Fotografia do Professor Jaime Pacheco



Fonte: Site da GERER, 2025

No site da GERER, a Portaria E/SUBE/CED n.º 19, de 26 de outubro de 2016, é citada como o documento que sistematiza as ações do Projeto Rio-Escola Sem Preconceito, estabelecendo-o como um programa estruturado em três eixos importantes: a educação das relações étnico-raciais com a crítica ao racismo; a atenção às convivências e conflitos presentes no universo escolar; e o respeito às diferenças e à diversidade no exercício das práticas sociais.

3.4. A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER)

A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) foi criada em 2021, no início do terceiro mandato do atual prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes. Após a vitória nas eleições de 2020, o governante indicou Renan Ferreirinha para assumir a Secretaria Municipal de Educação e, entre as primeiras medidas do novo secretário, esteve a instituição da GERER como órgão consultivo voltado à implementação de uma educação antirracista na rede

municipal de ensino. Os trabalhos de Oscar (2024) e Silva (2024)⁴⁸ apresentam os bastidores e o histórico das ações da Gerência desde a sua criação até o ano anterior, ressaltando que esse período foi marcado pela transição do governo de Marcelo Crivella (2017-2020) para o terceiro mandato de Eduardo Paes (2021-2024). Oscar (2024) enfatiza a estagnação das iniciativas voltadas à diversidade e, conseqüentemente, à promoção de uma educação antirracista durante a gestão de Crivella. Nesse contexto, a autora possui lugar de fala, uma vez que acompanhou de perto o descaso da administração anterior com as políticas de relações étnico-raciais e participou ativamente do processo de criação da GERER.

O surgimento de uma gerência para auxiliar na garantia do cumprimento das leis federais n.10.639/2003 e n.11.645/2008 caracteriza-se como uma iniciativa importante para que essas políticas públicas voltadas possam ser cumpridas dentro das Unidades de Ensino que compõe a rede municipal de ensino. Na página eletrônica da GERER (Figura 13) é compartilhada para os visitantes uma definição dos objetivos e da função a ser desempenhada por essa gerência no âmbito da SME/RJ:

A Gerência de Relações Étnico-Raciais (Gerer), vinculada à Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atua como órgão consultivo e estratégico na formulação de políticas públicas voltadas à equidade racial. Sua atuação é pautada por uma lógica transversal e intersetorial, organizada em torno dos eixos de currículo, formação e articulação de projetos. As ações da Gerer têm como finalidade estimular reflexões e práticas voltadas à implementação e avaliação de diretrizes específicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme determina a legislação vigente, especialmente a Lei nº 9.394/96, alterada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. (GERER, SME, 2025)

A definição da gerência e do seu papel fornece importantes elementos para que se possa compreender a sua atuação dentro da estrutura da SME. Em primeiro lugar, é citado o caráter consultivo da GERER, onde veremos mais a frente, que essa gerência desempenha um papel, por exemplo, na avaliação atenta dos textos e informações presentes em conteúdos e habilidades de ensino presentes nas Orientações Curriculares da Rede e no material didático produzido pela SME.

⁴⁸ Em sua dissertação de mestrado, Silva (2024) menciona que o então secretário Renan Ferreirinha utilizou suas redes sociais para divulgar a criação da GERER que nasceu fazendo parte Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular (CEIEC).

Figura 13 – Imagem da tela principal do site da GERER



Fonte: Site da GERER, 2025

No que diz à transversalidade, pode-se inferir que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) passa pelas Orientações Curriculares do Município nos diferentes componentes curriculares, visto que a própria Lei Federal nº 10.639/2003 ratifica que os conteúdos devem ser trabalhos no âmbito de todo o currículo escolar. Essa lógica transversal também abarca os processos formativos da SME (alguns deles compartilhados aqui) destinados ao seu quadro de funcionários que atuam em diferentes partes da complexa estrutura da secretaria. Além disso, nota-se a preocupação com a criação de projetos para a implementação da temática racial nos diferentes níveis de ensino.

Atualmente, a equipe da GERER é composta por oito servidoras da SME, onde todas possuem licenciatura e passam por unidades de ensino da rede municipal. Além do mais, a maioria delas possui Pós-Graduação e nota-se a vinculação de todas as professoras com a temática étnico-racial dentro e fora do espaço da academia. Vale ressaltar que a GERER, está situada no prédio da Prefeitura, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Desde o seu surgimento é possível acompanhar a até mesmo ter acesso a grande produção e compartilhamento de conhecimentos sobre a ERER, produzidos pela gerência. Compartilharei aqui, algumas ações da GERER que vão desde a realização de pesquisa-ação, passando pela criação e organização de formações sobre a temática racial da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, até a produção de materiais e sugestões didáticas para o tratamento de conteúdos e, consequentemente, ao atendimento das demandas das legislações em vigor.

Vejamos agora, os detalhes das ações e dos materiais produzidos pela GERER.

Giros da GERER

Essa ação da Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME consiste na visita às Unidades de Ensino com o intuito de apoiar, tirar dúvidas e acompanhar as ações da ERER

nesses espaços. Além do mais, há realização de rodas de conversa (Figura 14) sobre as relações étnico-raciais no cotidiano das escolas. Nesse contexto, pude presenciar um desses “giros” na unidade na qual atuo como Coordenador Pedagógico, onde abordamos as ações da escola no tratamento das demandas das Leis Federais n.10.639/2003 e 11.645/2008.

Oscar (2024) compartilha o início desse processo em parceria com as Coordenadorias de Educação, ao apresentar os desafios e as complexidades presentes nos Giros da GERER.

Nossa ideia, ao ir às Coordenadorias Regionais de Educação, era que esse primeiro momento fosse mais afetivo, construindo laços, reconhecendo as iniciativas de cada local, ouvindo os profissionais e suas expectativas sobre a gerência, além de apresentarmos o desenho e, ao final, solicitarmos à Gerente que indicasse alguém da equipe que já tivesse inclinação com o tema, pois sabíamos como era importante que fosse alguém comprometido ou mobilizado pela temática. Pelo nosso conhecimento e pela rede criada com o Coletivo Agbalá, tínhamos até nomes para sugerir em cada território, na tentativa de alocarmos esses professores nas CRE. Isso porque a equipe do NC seria reduzida mesmo e um impeditivo é o fator distância, pois nem todo professor que trabalha distante do eixo centro- zona norte estaria disposto a vir para o NC. Esse movimento, que chamamos de Giros da GERER, furou a nossa bolha, porque vimos como as diferenças nos territórios influenciariam qualquer tomada de decisão que fosse “de cima para baixo”. Em algumas coordenadorias fomos recebidos pelos gerentes, com as equipes, com cafezinho, com convite a professores e até com propostas de atuação em andamento. Em outros, por sua vez, fomos recebidos por um elemento de equipe, sentados numa mesa atrás de um armário, sem copo de água e com direito a tapinha nas costas: “estamos muito ocupados, vocês compreendem, né?!”. (Oscar, p.154-155)

A GERER entendia que as CRE’s eram espaços estratégicos para a implementação das ações e para a divulgação dos trabalhos e dos objetivos da nova gerência. Além disso, as coordenadorias conhecem as particularidades dos territórios que abrigam as unidades de ensino da rede. No entanto, esse movimento foi marcado por experiências diversas nas CRE’s.

Lembro da divulgação das ações da gerência como a Cartografia de Boas Práticas, onde as unidades podiam compartilhar suas ações para abordagem de temas que envolviam as questões étnico-raciais. Ademais, perguntaram se a ERER aparecia ou não no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, através de projetos e/ou feiras.

Figura 14 – Foto de uma roda de conversa da GERER em uma UE.



Fonte: Site da GERER, 2025

Recordo-me que até o ano de 2022, havia um membro da GERER nas coordenadorias de educação que funcionava como uma espécie de ponto focal, responsável pelo compartilhamento das ações que envolviam a ERER nas CRE's, além de dar suporte para as equipes gestora e pedagógica das Unidades de Ensino sobre assuntos relacionados a temática étnico-racial. Considero essa ação bastante relevante, pois aproximou a GERER das escolas.

Jornadas GERER

A Jornada GERER, que teve no presente ano a sua V edição, caracteriza-se numa ação onde a gerência organiza uma série de debates sobre temas ligados a ERER para que os profissionais da educação possam acompanhar os debates mais atuais sobre a temática racial dentro e fora da SME/RJ. Além do mais, está inserida nas formações ministradas pela gerência. Silva (2024) apresenta em sua dissertação de mestrado, informações sobre as primeiras jornadas. Compartilho aqui uma parte de sua pesquisa ao relatar a importância da I Jornada GERER no ano de 2021.

Para concluir o ano de 2021, a GERER organizou a "I Jornada da Gerer: Percursos em rede", concebida para comunicar ao público os direcionamentos e atuações que compunham o cotidiano de trabalho da gerência naquele ano. É crucial ressaltar que essa jornada foi completamente realizada de forma remota, devido ao contexto delicado da pandemia de COVID-19. As mesas foram gravadas e disponibilizadas pela plataforma Rio Educa em Casa, além dos canais da Escola Paulo Freire e da MultiRio no YouTube, totalizando cinco mesas. A mesa de abertura, foi conduzida pela gerente Joana Oscar e pelo Professor Doutor Amílcar Pereira da UFRJ. O tema abordado foi as políticas educacionais antirracistas. (Silva, 2024, p.74)

A "I Jornada" foi realizada de forma remota em virtude das restrições impostas pela pandemia da COVID-19. Presenciei esse contexto na rede, pois trabalhei de maneira remota de março de 2020 até maio de 2021. Lembro-me que o retorno dos servidores e das docentes nas

unidades de ensino foi iniciado no mês de maio de 2021.

De acordo com Silva (2024) a primeira edição dessa ação (Figura 15) contou com cinco mesa⁴⁹s, onde os seguintes temas foram abordados: Mesa 1 – Políticas Educacionais Antirracistas; Mesa 2 – Contemplou práticas pedagógicas realizadas na rede em tona das temáticas racial e indígena; Mesa 3 – Abordou a educação infantil, reconhecendo o pioneirismo desse segmento na inserção das relações étnico-raciais como eixo estruturante do currículo, com a participação de professoras que compartilharam suas experiências na Escola; A Mesa 4 - Sinalizou a importância da articulação intersetorial, reunindo representantes de diferentes secretarias municipais para dialogar sobre ações conjuntas que consolidem a proposta de uma cidade antirracista; A Mesa 5 - Abordou a criação de uma agenda antirracista nas próprias coordenadorias da SME, reunindo gestoras de áreas estratégicas como ensino fundamental, primeira infância, educação integral e mídias educativas. Dessa forma, a Jornada evidenciou tanto o reconhecimento das práticas já existentes quanto a necessidade de articulação institucional para consolidar uma política educacional comprometida com a equidade racial.

Figura 15 – Logo da I Jornada da GERER em 2021



Fonte: Site da GERER, 2025

Abaixo, compartilho os temas das cinco jornadas organizadas pela GERER até o presente momento.

- Jornada I “Percurso em Rede”, realizada entre os dias 29 de novembro e 03 de dezembro de 2021;
- Jornada II “Educar com territórios: Vozes Coletivas da Cidade”, realizada entre os dias 18 e 21 de outubro de 2022. Além das mesas, essa edição também contou com uma oficina presencial, realizada nos dias 19 e 20 de outubro cuja tema foi “Diálogos e comportamentos para uma Educação Antirracista”;

⁴⁹ Para obter mais detalhes sobre as três primeiras Jornadas da GERER, ver Silva (2024).

- Jornada III “Comemorou os vinte anos da Lei 10.639/03 e os quinze anos da Lei 11.645/08”, realizada entre os dias 18 e 20 de outubro de 2023. O evento contou com três mesas de debate, além do I Seminário de Boas Práticas em ERER no formato presencial na EPF no dia 19 de outubro.
- Jornada IV “Caminhos e perspectivas para futuros possíveis”, realizada entre os dias 03 e 05 de junho de 2024. O evento contou três mesas de debate, além da II edição do Seminário de Boas Práticas em ERER cujo tema foi “Territórios: Desaprender sobre para aprender com”, realizado no dia 5 de junho nos espaços de cinco das onze CRE’s da SME/RJ.
- Jornada V “Práticas Leitoras e Educação para as Relações Étnico-Raciais” realizada entre os dias 17 e 21 de março de 2025. Essa edição contou com cinco rodas de conversa.

Considero a Jornada GERER uma das principais ações da rede, pelo fato de ela dar a oportunidade a profissionais direta e indiretamente ligados à área da educação de terem contato com temas e intelectuais renomados que possuem uma vasta produção sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no país. Esse cuidado na escolha dos assuntos e dos palestrantes é ratificado por Oscar (2024), que participou intensamente desse processo e compartilha em sua tese detalhes das quatro primeiras jornadas organizadas pela gerência.

Fomos muito cuidadosos na escolha de cada tema e dos participantes nas rodas de conversa ao longo das 4 edições da Jornada da GERER, a fim de que demarcássemos um lugar de política pública, compreendida pela história da própria rede, pela prática e representatividade dos professores em diferentes segmentos, e pelo cenário na prefeitura como um todo, evidenciando os laços internos e externos. Totalizando 14 programas, as jornadas chegaram a mobilizar cerca de 25 mil visualizações. Depois de exibidas, permanecem hospedadas no canal do Youtube da MultiRio e no site da GERER, constituindo-se como um acervo à disposição para gerar discussões entre os professores e equipes pedagógicas. Nesse percurso também experimentamos diferentes formatos, com conferência de abertura ao vivo ou intercalado com encontros presenciais em formato de Seminário de Boas Práticas. Por essas telas passaram referências como Nilma Lino Gomes, Roberto Borges, Nadson Nei, Luciene Kaxinawá, Anápuaka Tupinambá, Elias José Alfredo, Fernanda Kaingang, entre outros. (Oscar, 2024, p.168)

A equipe da GERER demonstra, de forma nítida, seu comprometimento político e educacional com a organização e a produção das jornadas. Além disso, essa ação não se esgota ao final de cada edição, pois construíram um acervo de materiais para que os(as) docentes possam utilizar em suas formações, tanto individuais quanto coletivas. Assim, eles também podem se atualizar e adquirir conhecimentos sobre ERER com intelectuais que são autoridades no assunto.

Formações da GERER

No tópico anterior, apresentei algumas informações sobre a importância das Jornadas da GERER na formação/atualização dos servidores da rede municipal de ensino em relação às demandas da ERER. Além dessa ação, a gerência também realizou, e ainda realiza, outras formações para sensibilizar os profissionais da SME/RJ na abordagem e no cumprimento das políticas públicas educacionais voltadas para a temática étnico-racial.

Através do site da GERER, é possível acompanhar as diversas formações online organizadas pela gerência. Eu destaco a grande quantidade de vídeos produzidos durante a pandemia, muitos deles no formato de *lives*, onde diversos temas ligados aos diferentes níveis de ensino foram abordados. Além disso, junto com os vídeos, podemos observar a indicação e a disponibilização de diversos materiais didáticos para o tratamento da ERER.

Em 2021, a GERER organizou *lives* e materiais em vídeo sobre temas que contemplaram o continente africano e sua relação com o Brasil; a Etnomatemática; Escrivivências de professoras negras; Professoras indígenas em movimento; Arqueologia na sala de aula; O território da Pequena África como espaço educador; Pedagogia das Favelas e a alfabetização, entre outros.

Já em 2022, o eixo de formação da GERER foi marcado pela realização de cinco *lives* ao longo do ano letivo, cujos temas foram: Samba e Educação (Figura 16): Olhares e Perspectivas entre as escolas de samba e as Relações Étnico-Raciais (abril de 2022); Literatura e Relações Étnico-Raciais em Rede (maio de 2022); Histórias que a história não conta: o Bicentenário da Independência na perspectiva antirracista (junho de 2022); Literaturas e negritudes - Um diálogo com as professoras escritoras (agosto de 2022); e Modernismos Negros (novembro de 2022).

Figura 16 – Imagem de divulgação da live sobre Samba e Educação em 2022



Fonte: Site da GERER, 2025

Além das jornadas e das *lives*, já mencionamos neste capítulo as formações realizadas em parceria com a EPF. No entanto, outras propostas formativas foram realizadas ao longo do tempo, em diferentes formatos. Um exemplo é a formação no Circuito Herança Africana (Figura 17), em parceria com o Instituto Pretos Novos (IPN), onde os docentes têm a oportunidade de conhecer a história de importantes locais de presença africana na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, o portfólio da GERER também conta com formações destinadas aos elaboradores dos materiais Rioeduca, para que esses materiais sejam produzidos com o cuidado de não apenas valorizar os conteúdos sobre as temáticas negra e indígena, mas também de não induzir a nenhum tipo de preconceito.

Figura 17 – Imagem do Sítio Arqueológico Cais do Valongo - Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: IPHAN, 2025

As diferentes propostas formativas da Gerência de Relações Étnico-Raciais, estimulam o interesse e o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas sobre a temática racial, com o protagonismo dos educandos em tal processo. Vejamos agora, alguns materiais produzidos pela GERER.

Produções da GERER

Desde a sua criação, a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) da SME/RJ elaborou uma série de materiais que dialogam com as demandas das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com o objetivo de mostrar a docentes e educandos a importância de ensinar e aprender conteúdos relacionados às temáticas étnico-raciais. Esses materiais buscam contribuir para a construção de narrativas mais plurais, capazes de combater hierarquizações e simplificações resultantes de uma história contada de forma única.

As pesquisas e os debates que orientaram a produção dos materiais da GERER são frutos de compromissos firmados por docentes que representam uma rede. Trata-se de professoras e

professores que, ao vivenciarem situações de discriminação e até mesmo de isolamento na luta pela inserção da temática étnico-racial em espaços de discussão importantes e necessários — como as reuniões de planejamento escolar ou a proposição de projetos e atividades de caráter crítico e antirracista — reafirmaram seu engajamento na transformação do cotidiano educacional.

Vejamos agora, o portfólio da GERER que conta com materiais em áudio e vídeo, textos e imagens.

Videocast – Território Educador

Gostaria de iniciar a apresentação dos materiais da GERER a partir do Videocast – Território Educador (Figura 18), produzido em parceria com a Multirio. Esse material foi produzido no formato de podcast, onde há a figura de um mediador ou uma mediadora que tem a função de promover a mediação do diálogo com um ou mais convidados sobre um determinado tema. Nesse contexto, a gerência realizou, até o momento, sete episódios entre os anos de 2024 e 2025 sobre temáticas ligadas a ERER.

Figura 18 – Imagem da apresentação do Videocast – Território Educador



Fonte: Site da GERER, 2025

Os sete episódios produzidos até o momento estão disponíveis no Youtube e contaram com a participação de docentes, membros de equipes gestoras e servidores lotados no Nível Central, para o compartilhamento de experiências sobre o cotidiano das relações raciais nas Unidades de Ensino da rede e ações pedagógicas para a implementação das legislações educacionais que tem como foco a ERER em todos os níveis de ensino. Os episódios que foram ao ar abordaram os seguintes assuntos: Resgatando o olhar para os territórios; Teoria, prática e a artesanaria docente; Discutindo as nossas ações; Rememorando nosso percurso; Proposta de Articulação 2025; Guia da Lei nº 11.645/08: um convite à reflexão para além do Abril Indígena; Afinal, de que qualidade falamos quando o assunto é ERER?.

Durante os encontros, é possível interagir com os convidados através de perguntas feitas no chat da plataforma que armazena as gravações dos programas. Além disso, a ideia é que os educadores, principalmente aqueles que atuam nos diferentes níveis de ensino atendidos pelas escolas da rede, possam ter acesso fácil e prático a discussões e ideias para a (re)construção de seus planejamentos. O objetivo também é contribuir para a sua formação contínua e estimular a criação de projetos colaborativos entre os pares.

Guias da ERER

Em 2023, a GERER criou seu primeiro guia, “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, com o objetivo de auxiliar docentes e equipes gestoras no processo de efetivação das demandas registradas nas legislações que abordam a ERER. Além disso, o guia foi lançado no ano em que a Lei Federal nº 10.639/2003 completou vinte anos. Silva (2024) ressalta a participação de docentes da rede na confecção do material, a partir de questionários que abordavam dúvidas frequentes, as quais aparecem na parte introdutória do guia.

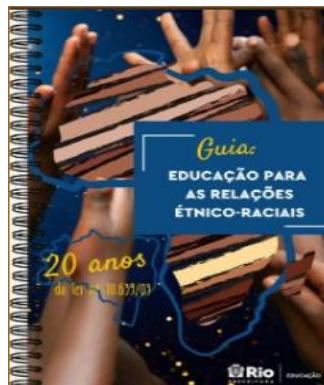
Oscar (2024) compartilha mais informações sobre a elaboração e os objetivos do guia em sua tese de doutorado. O autor destaca a inserção das demandas de conteúdo da Lei Federal nº 10.639/2003 em três eixos: territórios, representações positivas e multilinguagens. Essa abordagem dialoga com o que foi tratado no capítulo anterior desta tese, no que diz respeito ao processo de revisão dos conteúdos da ERER.

Em 2023, em função dos 20 anos da promulgação da Lei 10.639, decidimos produzir o Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais, historicizando o contexto da legislação e o impacto na educação nacional, propondo uma perspectiva de inserção dos conteúdos de história africana e afro-brasileira por três eixos: território, representações positivas e multilinguagens. Essa estratégia visa compreender esses conteúdos como transversais a qualquer área de conhecimento, dando autonomia para os professores realizarem as conexões com seus planejamentos de aula. O guia foi pensado em dois volumes: o volume conteúdo e o volume ERER na prática, onde adotamos a estratégia utilizada nas agendas ao disponibilizarmos sequências didáticas para a educação infantil, anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos. (Oscar, 2024, p.164-165)

A ideia da transversalidade, presente no texto de apresentação da Gerência de Relações Étnico-Raciais em seu *website*, é um dos pilares que caracterizam esse material. Os conteúdos perpassam todos os componentes curriculares, conforme a lei. Além disso, o guia (Figura 19) apresenta a Lei Federal nº 10.639/2003, abordando sua história para além das demandas de

conteúdo. Ele mostra essa política pública de ação afirmativa como um instrumento de luta contra o racismo na educação, com o objetivo de corrigir as desigualdades históricas criadas ao longo da construção da sociedade brasileira.

Figura 19 – Capa do guia Educação para as Relações Étnico-Raciais



Fonte: GERER, 2025

O guia é um material que, simultaneamente, informa os docentes sobre a lei, abordando desde sua história até seu conteúdo e seus objetivos. Além disso, o material esclarece dúvidas frequentes sobre a política pública e também responde a perguntas recorrentes sobre os eixos que guiam a proposta. Nesse sentido, o guia transcende a questão dos conteúdos e oferece caminhos para o cumprimento das exigências da Lei Federal nº 10.639/2003 e de suas diretrizes.

Logo em seguida, a GERER criou outro guia, mais voltado à prática em sala de aula, contemplando os níveis de escolaridade atendidos pela SME/RJ. O material, intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER na prática” (Figura 20), está estruturado da seguinte forma: Experiências pedagógicas para a Educação Infantil, em que as propostas são acompanhadas de um quadro que descreve a Atividade, o Objetivo e o Campo de Experiência; e Sequências Didáticas para os Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todas as sequências trabalham um dos eixos da GERER - territórios, representações positivas e multilinguagens - e indicam o componente curricular (Língua Portuguesa ou Matemática). Além disso, ao longo das atividades, há sugestões de materiais e QR Codes para acessar conteúdos disponíveis em sites e plataformas de vídeo.

Figura 20 – Capa do guia Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER na prática



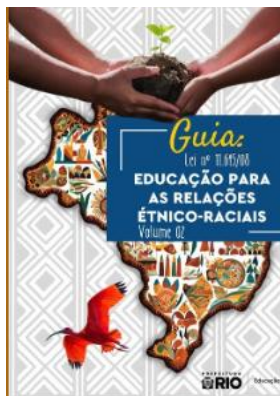
Fonte: GERER, 2025

As sequências didáticas retomam conteúdos e assuntos abordados no guia anterior, o que fornece uma ideia de complementaridade e ampliação da discussão da EREER nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Outro ponto importante é que, logo no início do material, é possível observar o estímulo à adaptação do conteúdo a partir da realidade de cada Unidade de Ensino (UE), considerando os diferentes territórios do município do Rio de Janeiro.

Em 2024, a GERER criou o guia “Lei nº 11.645/08: Educação para as Relações Étnico-Raciais” (Figura 21) com destaque para a temática indígena”. O material foi lançado para fornecer informações aos docentes da rede sobre a importância de trabalhar o tema com o cuidado de não reproduzir estereótipos sobre os povos originários do nosso país. Oscar (2024) aborda a produção do guia, que contou com muitas pesquisas sobre o assunto e foi orientado pela docente indígena Pâmela Souza, que faz parte do quadro de profissionais da SME/RJ.

É importante ressaltar que a temática indígena é igualmente relevante, pois, ao longo dos séculos, a sociedade não valorizou a participação dos povos originários na construção do Brasil. Pelo contrário, o ensino tradicional, principalmente através dos livros didáticos do século passado, retratou esses povos e suas culturas de forma exótica e distante da modernidade. Além disso, essas comunidades também sofreram tentativas de apagamento.

Figura 21 - Capa do guia Lei nº 11.645/08: Educação para as Relações Étnico-Raciais



Fonte: GERER, 2025

Esse material segue a estrutura do primeiro guia sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Nele, a Lei Federal nº 11.645/2008 é apresentada, assim como a valorização dos povos indígenas e a forma como essas comunidades devem ser retratadas, principalmente a partir dos eixos territórios, representações positivas e multilinguagens. Além disso, o guia também indica uma série de materiais complementares para enriquecer a formação continuada e o planejamento das aulas dos docentes da rede carioca.

Agenda GERER

De acordo com o próprio conteúdo descrito no website da gerência, a agenda é caracterizada como uma estratégia formada pela articulação da GERER com as GED's (Gerências de Educação) e as Unidades de Ensino (UEs) da SME/RJ. Nesse sentido, a proposta é composta por quatro objetivos que estão relacionados.

- 1) fomentar discussões e práticas pedagógicas orientadas pela Educação das Relações Étnico-Raciais;
- 2) inspirar diálogos sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas a partir da relação das Unidades Escolares com os territórios onde estão inseridas;
- 3) orientar o desenvolvimento de ações que dialoguem com os valores civilizatórios afro-brasileiros e dos povos originários do Brasil;
- 4) convidar as Unidades Escolares para ampliarem canais de escuta e de fala sensíveis, a fim de promover uma Educação mais Plural. (GERER, SME, 2025)

O primeiro item da agenda aponta para a necessidade de realizar discussões contínuas sobre ERER, aliadas à reflexão constante das práticas realizadas nas escolas. O objetivo é evitar que situações como o reforço do preconceito e a folclorização voltem a ser constantes no

tratamento das temáticas racial e indígena. Já o segundo item estimula o diálogo e possibilita a investigação sobre os temas nos territórios que abrigam as unidades de ensino da rede.

O terceiro item aborda a orientação de ações que dialoguem com os valores civilizatórios afro-brasileiros e dos povos originários. Complementando essa diretriz, o quarto item convida as escolas a ampliarem seus canais de escuta e de fala. Essa ação visa promover uma educação mais plural, onde a comunidade escolar tem a oportunidade de expressar suas vivências e de ser ouvida, reforçando a importância de uma abordagem sensível e inclusiva que respeite a diversidade cultural e histórica nos territórios.

A ideia da agenda surgiu a partir das experiências vividas por Oscar (2024) na Educação Infantil, por meio da criação de uma rotina de contato com a temática da ERER, para que a mesma estivesse presente no dia a dia das comunidades escolares. A autora relata que os materiais foram fruto de pesquisas que tiveram como objetivo ampliar as informações sobre a ERER e apresentar mais caminhos para que ações sobre as temáticas indígenas e raciais ganhem vida nas escolas.

Sobre a confecção das agendas que debatem diferentes temas sobre a ERER, Oscar (2024) compartilha o seguinte:

Ao longo dos dois primeiros anos, construímos 6 agendas: Memória, Território, Lugares de fala, Festas populares, Bicentenário da Independência e Modernismos Negros. Esses materiais literalmente disputaram a narrativa na rede, ao lograrem ampliar as visões históricas, superando a ideia de história única e fazendo ecoar outras vozes. À medida que foram sendo escritos, passamos a buscar chancela de pares na revisão, orientação e correção do material; sejam eles professores, ativistas e/ou acadêmicos, como no caso da Agenda Bicentenário, onde trouxemos uma intensa pesquisa sobre os movimentos populares e contra hegemônicos que culminaram com a independência do Brasil. Essa agenda foi enviada e avaliada por Amilcar Pereira e por Monica Lima, tendo autorizo Ynaê Lopes para fazer referências ao seu livro, por exemplo. A minha agenda favorita, no entanto, é a agenda território, pois elencamos espaços na cidade de pertencimento negro em cada regional. Até hoje os professores reconhecem que não conheciam os espaços da cidade disponíveis nessa agenda, complementada pela Lugares de Fala, onde trazemos as vozes vivas desses espaços para o diálogo comunidade -escola. (Oscar, 2024, p.163-164)

Os materiais corrigiram distorções históricas e permitiram a construção de novas narrativas sobre os temas mencionados. Além disso, eles apresentam as histórias e as produções de homens e mulheres negros(as) de diversas áreas do conhecimento, para que sejam valorizados e reconhecidos. As agendas, por sua vez, reafirmam o compromisso político e educacional da GERER.

Figura 22 – Capa da Agenda Memória organizada pela GERER



Fonte: GERER, 2025

Silva (2024) ratifica a importância do papel desempenhado pelas agendas ao confirmar a relação do seu conteúdo com o cotidiano escolar. Ele cita, por exemplo, a preocupação em usar uma linguagem que dialogue com as salas de aula. Mais que isso, as agendas retomam e intensificam a relevância das demandas presentes nas Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Além das agendas e dos guias, o site da GERER também sugere materiais em diferentes formatos, como textos, vídeos e sites, produzidos em parceria com a MultiRio e o MUHCAB. Muitos vídeos, criados pela GERER, destacam os conteúdos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que também aparecem nos guias e nas agendas construídos coletivamente pela gerência. Além disso, é possível ter acesso a materiais de outras entidades.

Diante disso, busquei apresentar o histórico da SME/RJ e as ações para a ERER desenvolvidas pela rede desde a década passada. Destaco as formações e a diversidade de materiais desenvolvidos pela EPF e, principalmente, pela GERER nos últimos anos. No próximo capítulo, apresentarei os dados e as inferências coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas com seis servidores lotados em diferentes departamentos da secretaria, a fim de verificar se a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes têm sido consideradas pela rede carioca.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA E SEU CAMPO EMPÍRICO: A VISÃO DOS SERVIDORES DA SME/RJ SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O Capítulo 3 dessa pesquisa resgatou a história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), destacando sua criação, em 1975, e as profundas transformações ocorridas no início da década de 1990 que resultaram em mudanças curriculares e estruturais na pasta. Nele, mostrei que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino teve início apenas no final da primeira década do século XXI, com o programa Rio Escola Sem Preconceito. Essa iniciativa pioneira foi essencial, pois abriu caminho para o desenvolvimento de outras ações, entre elas a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) que passou a desempenhar um papel central na institucionalização da ERER na rede municipal de ensino e, conseqüentemente, na coordenação de ações em prol da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, o processo de coleta de dados no campo empírico da pesquisa, suas análises e as reflexões construídas a partir das falas de servidores lotados em diferentes setores da SME/RJ. As entrevistas abordam a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito da rede municipal, focalizando as concepções dos participantes da pesquisa sobre materiais didáticos produzidos pela Secretaria, processos de formação continuada organizados pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF) e pela GERER, além de projetos e ações voltados à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

É fundamental destacar que as referências teóricas e os dados coletados no campo convergem na busca por respostas ao problema a que essa pesquisa quer dar respostas apresentada na introdução deste trabalho, qual seja: A Lei Federal nº 10.639/2003 vem sendo implementada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em conformidade 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?

Para contemplar essa problemática, elaborei as seguintes questões de estudo, que orientam a análise tanto dos capítulos teóricos quanto empíricos:

a) Como as demandas colocadas pelo Movimento Negro Brasileiro no campo da Educação, ao longo do século XX, contribuíram para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes?

- b) O que as pesquisas contemporâneas revelam sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 enquanto política pública na Educação Básica?
- c) Quais são as possibilidades de ação sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes?
- d) Os materiais e as formações oferecidos pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro contemplam as exigências previstas nos documentos legais que abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Desde 2008, quando iniciei meus estudos sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, eu e meus pares compreendíamos que a simples promulgação desse ordenamento jurídico — embora tornasse obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira — não seria suficiente para “reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação”. Essa percepção se alinha à de Santos (2007), cuja pesquisa analisou os impactos da lei no ensino de geografia.

A efetiva implementação da lei exige um compromisso profundo com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e com o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente construídas na sociedade brasileira. Embora se observem avanços — como a criação de formações continuadas que buscam capacitar docentes para lidar com a temática da diversidade — algumas estratégias de setores conservadores da política nacional ainda atuam para comprometer ou deslegitimar a importância da Lei nº 10.639/2003. O Programa Escola Sem Partido (PESP) é um exemplo de iniciativa que se opõe a esse avanço.

As Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 foram instituídas com o propósito de reparar as mazelas históricas impostas à população negra e indígena no campo educacional. Cumprir essas leis — e ser um arauto em sua defesa, como escreve Pereira (2013) — significa zelar por toda uma trajetória de luta e resistência do povo negro brasileiro. Portanto, não basta produzir materiais ou ações pontuais em datas específicas; é necessário intencionalizar a contestação dos saberes eurocentrados e intervir, de forma ativa, nas situações de preconceito e discriminação do cotidiano escolar.

Entretanto, a tarefa de zelar e cumprir as leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008 não se restringe aos povos negros e indígenas. Os esforços e a intencionalidade em se construir uma educação que seja, de fato, antirracista é uma tarefa de todas e todos como aponta Nogueira (2014) ao escrever sobre o ensino de Filosofia e a Lei 10.639/2003.

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais lançado em 2008, surgiu para subsidiar, apoiar e regulamentar as ações em prol da modificação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. O documento não deixa dúvidas: toda sociedade brasileira é

destinatária dessas ações. Negras, negros e indígenas não devem ser definidas(os) como agentes exclusivas(os) das políticas em prol de uma educação antirracista. (Nogueira, 2014, p.18)

O Plano Nacional de Implementação é fundamental, pois detalha de que forma devem ser concebidas e executadas as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, explicitando o papel de cada ente federativo no processo. O documento também enfatiza a necessidade de articulação entre diferentes atores, de modo a garantir que as ações atinjam todos de forma equitativa. Essa ideia é expressa da seguinte maneira:

[...] Deve ficar explícito que estamos aqui abordando o processo de implementação da referida lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por este Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se para desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no projeto político-pedagógico da escola, ação que depende de uma série de outros fatores, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a regulamentação da Lei nº 10.639/03 pelos Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores(as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros. (Brasil, 2013, p.17-18)

A citação acima reforça o compromisso coletivo que deve orientar as políticas públicas voltadas à ERER, além de explicitar os fatores cruciais para a efetivação das demandas das populações negra e indígena. Nesse contexto, o projeto político-pedagógico (PPP) assume um papel estratégico, pois sistematiza a visão de mundo — e de educação — construída e compartilhada por uma determinada comunidade escolar, sob a perspectiva de uma gestão democrática.

Assim, as demandas das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 devem estar presentes no marco referencial, no diagnóstico e na programação do PPP das escolas. Para tanto, é indispensável que os sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem estejam preparados para lidar com os desafios da diversidade. Nesse ponto, as formações inicial e continuada desempenham papel essencial ao aproximar docentes e equipes pedagógicas dos conhecimentos produzidos por intelectuais — especialmente negros(as) — e pelas reflexões do Movimento Negro.

A implementação das leis, orientada pelo Plano Nacional, envolve temas já discutidos neste trabalho, mas que merecem ser retomados, pois reaparecem nas entrevistas realizadas: o cuidado na análise e escolha de materiais didáticos que abordam a ERER; a importância de docentes, funcionários e equipes gestoras se apropriarem dos conhecimentos e informações

sobre a temática — que extrapola as salas de aula —; e, sobretudo, a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de governo para garantir condições efetivas de execução, fiscalização e continuidade das ações antirracistas.

De modo geral, o Plano Nacional (2013) visa contribuir para que os sistemas de ensino — municipal, estadual e federal — assegurem não apenas o cumprimento formal das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas também o enfrentamento de todas as formas de preconceito racial, racismo e discriminação, promovendo um processo de ensino e aprendizagem mais justo e equitativo. Seus objetivos específicos são:

- a) Cumprir e institucionalizar 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, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (Brasil, 2013, p.19-20)

O primeiro objetivo específico do plano tem como foco garantir o cumprimento das legislações que tratam da ERER. Nesse sentido, discutir as políticas públicas institucionalizadas pelos diferentes sistemas de ensino é fundamental para observar se, de fato, as diretrizes e demandas estão sendo respeitadas. No caso da SME/RJ, apresentei algumas políticas que vêm sendo implementadas nesse sentido e, na análise das entrevistas, busco evidenciar a concepção dos participantes sobre os impactos das formações, dos materiais e das consultorias na promoção de um processo de ensino mais igualitário, crítico e antirracista.

O segundo objetivo aborda a importância das políticas de formação docente para que as demandas de conteúdo e as intervenções diante de situações que envolvem preconceito e injúria

racial no cotidiano escolar possam ser debatidas e enfrentadas de forma assertiva. Ademais, os processos formativos possuem papel extremamente relevante na apresentação de ideias, autores e reflexões atualizadas sobre como o movimento negro e os intelectuais que pesquisam a Lei Federal nº 10.639/2003 compreendem a EREER.

O terceiro ponto mostra como o conteúdo do plano pode colaborar para que os diferentes sistemas de ensino — compostos por múltiplas realidades, docentes e equipes gestoras (coordenadores e diretoras) — auxiliem na implementação das leis que abordam as temáticas negra e indígena. Nesse contexto, os sistemas de ensino devem não apenas incentivar, mas também promover ações de formação continuada, revisão curricular e disponibilização de materiais pedagógicos, de modo que todos os atores que vivenciam o cotidiano escolar possam desenvolver práticas que contemplem a EREER. Mais que isso, a EREER deve estar presente nos principais documentos das escolas — especialmente no plano anual e no projeto político-pedagógico (PPP).

A promoção de pesquisas e a produção de materiais didáticos que abordem as temáticas das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 compõem o quarto objetivo do plano. É importante frisar que o desenvolvimento de monografias, dissertações e teses desempenha papel relevante na produção de conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas e nas universidades. Além disso, como já destaquei, a revisão de materiais didáticos deve ser realizada de forma contínua, a fim de evitar simplificações, distorções e ausências de informações sobre os povos negro e indígena e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira.

O quinto objetivo ressalta a necessidade de criação de mecanismos capazes de mensurar a efetividade das políticas públicas elaboradas pelas secretarias de educação em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais. Um exemplo é a interlocução entre a GERER e a GRA na avaliação das ações desenvolvidas pelas unidades escolares no eixo EREER. A GERER analisa a qualidade das ações presentes nos planos anuais elaborados pelas escolas, de modo a verificar se estão em consonância com as diretrizes das principais legislações referentes às questões racial e indígena. Ainda nesse ponto, é importante destacar que, caso uma ação não obtenha boa avaliação, ela pode ser reorientada pelo agente GRA que acompanha a unidade em questão.

O último objetivo do plano diz respeito à criação de agendas com propostas que auxiliem no cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Nesse caso, destaca-se a importância de as secretarias municipais e estaduais de educação se articularem com os setores responsáveis por todos os níveis de ensino, a fim de orientar ações voltadas à EREER e de criar

canais de escuta e diálogo para avaliar quais iniciativas têm se mostrado efetivas e quais necessitam ser reavaliadas.

Além do Plano Nacional, foi instituída, por meio da Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que ratifica algumas diretrizes presentes na Lei Federal nº 10.639/2003 e em seus documentos normativos, além de apresentar caminhos e objetivos que também abordam a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

De acordo com as informações sobre o programa, contidas no site do Ministério da Educação, a PNEERQ é uma política de adesão voluntária que tem como escopo o enfrentamento e a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo no ambiente escolar. Ademais, o público-alvo do programa compreende docentes, discentes e equipes gestoras, ou seja, toda a comunidade escolar pode ser contemplada.

Dentre as diretrizes do programa, é possível revisitar alguns pontos presentes em legislações sobre ERER promulgadas no início do século XXI, tais como: o fortalecimento da cooperação entre os entes da federação; a superação do racismo e das demais formas de preconceito; a valorização do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos; e a preocupação com a construção de uma sociedade igualitária, na qual o povo negro participe ativamente da vida econômica, social e cultural do Brasil.

Além disso, é possível notar outros pontos relevantes nas diretrizes da Portaria, dentre os quais destaco a preocupação com a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), na qual a alimentação saudável e as seguranças alimentar e tradicional afro-brasileira são sinalizadas; bem como as estratégias em prol da equidade racial, por meio da implementação da ERER e da EEQ nas diversas modalidades e etapas da Educação Básica.

Outra diretriz de suma importância na PNEERQ diz respeito à valorização e ao reconhecimento dos saberes e práticas das comunidades quilombolas, com foco na preservação do patrimônio cultural e das reminiscências coletivas, além da reafirmação da identidade quilombola. Ou seja, essa política busca colocar em tela uma temática que, ao longo do tempo, foi ocultada na sociedade brasileira e, consequentemente, nos bancos escolares.

Logo após a apresentação das diretrizes na Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, são apresentados os objetivos específicos do documento, que aprofundam a discussão sobre a ERER e a EEQ:

Art. 3º São objetivos da PNEERQ:

I – estruturar um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação

do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;
 II – formar profissionais da educação para a gestão e a docência em ERER e EEQ;
 III – contribuir para a superação das práticas racistas na educação brasileira;
 IV – induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de ERER e EEQ nos entes federados;
 V – reconhecer avanços institucionais antirracistas;
 VI – contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
 VII – assegurar o direito à educação de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos;
 e
 VIII – consolidar a modalidade da EEQ. (Brasil, 2024, p. 2).

O primeiro objetivo da PNEERQ relembra a importância da Lei Federal nº 10.639/2003 ao citar a necessidade de sua implementação por meio do monitoramento das ações por parte do poder público. Já o segundo objetivo retoma a importância da formação dos profissionais da educação — docentes e gestores —, considerada um dos pilares para que as legislações da ERER e da EEQ sejam efetivamente cumpridas.

O terceiro objetivo ratifica o enfrentamento do racismo na educação nacional, recorrente no cotidiano de muitas instituições de ensino. Alinhado a esse objetivo, aparece a construção de mecanismos para a condução de políticas públicas voltadas para a ERER e a EEQ nos diversos entes que compõem a federação.

Diante disso, acredito que a PNEERQ surgiu para qualificar as ações em prol da institucionalização da ERER e da EEQ nos diferentes sistemas de ensino do Brasil, sendo imprescindível que esteja presente nas discussões e formações promovidas pelos governos federal, estadual e municipal. Logo, docentes, gestores e formuladores de políticas públicas não podem ignorar o potencial e as possibilidades de ação em prol de uma educação antirracista presentes na política mencionada.

Procedimentos Metodológicos

A partir da construção do problema desta tese e das questões de estudo formuladas para a obtenção de respostas para o mesmo, utilizei a abordagem qualitativa. Minayo (2009) apresenta algumas ideias que caracterizam as pesquisas qualitativas no contexto das Ciências Humanas:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações

dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...] (Minayo, 2009, p. 21).

A autora destaca que a pesquisa qualitativa tem como propósito captar os significados, as visões de mundo, os valores e as ações dos sujeitos envolvidos na investigação. Esses elementos integram a realidade social, marcada pela diversidade e pela complexidade das experiências humanas. No campo da educação, essa abordagem permite ao pesquisador compreender de forma mais profunda os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas e trajetórias. Nesse sentido, nesta tese, a análise das falas dos servidores da SME/RJ possibilita apreender distintas percepções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal, influenciadas por suas experiências de vida e contextos profissionais.

Ou seja, a abordagem qualitativa prioriza a interpretação dos significados e das dinâmicas sociais. Por isso, a escolha metodológica aqui realizada privilegia a compreensão dos discursos e práticas dos sujeitos em suas dimensões simbólicas e relacionais.

Na parte da coleta de dados no campo, optei pela utilização de dois procedimentos distintos: o Levantamento Bibliográfico e a realização de entrevistas semiestruturadas.

O primeiro procedimento consiste numa parte fundamental da pesquisa, porque como apontou Minayo (2009) o levantamento deve ser muito bem realizado, haja vista que durante a escrita de um trabalho científico as ideias e os conceitos são formulados e aprimorados por trabalhos anteriores. Logo, é fundamental consultar e utilizar fontes confiáveis e que dialoguem com o objeto de estudo escolhido.

Neste escrito, busquei dialogar com as contribuições teóricas de autores e autoras que escreveram sobre temas que deram corpo aos capítulos produzidos. No capítulo 1, onde dissertei sobre alguns fatos históricos do Movimento Negro no campo da educação, utilizei livros, artigos e teses desenvolvidas por Domingues (2007 e 2008), Gomes (2007), Pereira (2008), Pereira (2013) e Siss (1994 e 2001). Já no capítulo 2, recorri a alguns trabalhos desenvolvidos na área das políticas públicas, especialmente, com o foco voltado a área da educação, onde destaco os escritos Azevedo (2004), Bowe e Ball (1992), Mainardes (2006) e Serrano e Waldman (2007). Ainda no segundo capítulo, revisito Gomes (2012 e 2017) e Santos (2007) para falar sobre as possibilidades de ação a partir da Lei Federal nº 10.639/2003.

Durante o capítulo 3, utilizei bastante as reflexões de Oscar (2024) e Silva (2024) sobre suas experiências na institucionalização da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) e dos avanços obtidos na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos últimos anos na Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ademais, compartilho alguns documentos

da Prefeitura do Rio de Janeiro que apresentam as transformações da SME/RJ ao longo dos anos.

Neste capítulo, a metodologia da pesquisa é construída a partir de aportes de diferentes campos teóricos. Baseio-me em Íñiguez (2004), na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), e em Minayo (2009), quanto às entrevistas semiestruturadas. Além disso, recorro às contribuições dos Estudos Culturais e do Neomarxismo para interpretar os dados coletados no campo empírico, especialmente as entrevistas realizadas com os servidores da rede municipal.

No livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Stuart Hall (2013) demonstra que os Estudos Culturais emergiram, na década de 1950, como uma ruptura em relação às concepções tradicionais de cultura — até então restritas a uma visão elitista e essencialista. Para o autor, a cultura deve ser compreendida como um campo de disputas, em que significados e identidades são continuamente produzidos, negociados e transformados; portanto, trata-se de uma dimensão fluida e dinâmica da vida social. Essa ruptura representada pelos Estudos Culturais pode ser observada no seguinte trecho:

[...] Retrospectivamente, suas ‘rupturas’ com as tradições de pensamento em que estavam situados parecem tão ou mais importantes do que sua comunidade com as mesmas. As *utilizações da cultura* propôs-se – muito no espírito da ‘crítica prática’ – a ler a cultura da classe trabalhadora em busca de valores e significados incorporados em seus padrões e estruturas: como se fossem certos tipos de ‘textos’. Porém, a aplicação desse método a uma cultura viva e a rejeição dos termos do debate cultural (polarizado em torno da distinção de alta/baixa cultura) foi um desvio radical. *Cultura e sociedade*, num único e mesmo movimento, constituiu uma tradição (a tradição de ‘cultura-e-sociedade’), definiu a sua ‘unidade’ (não em termos de posições comuns, mas de preocupações características e formas de expressões de suas indagações e fez uma contribuição distintamente moderna ao assunto ao mesmo tempo em que escrevia seu epitáfio. O livro de Williams que o sucedeu – *The Long Revolution* – indicou claramente que o modo de reflexão cultura-e-sociedade só poderia ser completado e desenvolvido a partir de outro lugar – um tipo de análise significativamente diferente. [...] (Hall, 2013, p.144-145)

A ruptura proposta pelos Estudos Culturais possibilita interpretar criticamente práticas e discursos educacionais, como aqueles relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino. Hall (2013) e os demais intelectuais do campo inspiram esta pesquisa a compreender a cultura como um processo em constante transformação, atravessado por relações de poder e disputas simbólicas.

Desse modo, as falas registradas nas entrevistas dialogam com as análises dos Estudos Culturais ao evidenciarem como as representações de raça, gênero, classe e território são construídas e negociadas no cotidiano escolar. Busca-se, assim, analisar de que forma essas relações de poder se manifestam e se reconfiguram em uma rede educacional marcada pela

diversidade sociocultural e territorial do município do Rio de Janeiro.

Outra corrente que aparece nesta tese como uma das lentes de análise do conteúdo das entrevistas com os servidores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) é o Neomarxismo. Em linhas gerais, o Neomarxismo, que ganha força nas primeiras décadas do século XX, propõe uma releitura crítica e atualizada do marxismo clássico. Essa corrente surge em um contexto de transformações profundas na sociedade capitalista e de questionamento das interpretações excessivamente economicistas presentes em algumas vertentes do pensamento marxista. Ao deslocar o foco da economia, o Neomarxismo amplia as possibilidades de análise, com a incorporação da cultura e da ideologia como elementos centrais na compreensão das relações sociais e das formas de dominação.

Alguns intelectuais ligados a essa corrente, como Gramsci (2024), problematizam a ideia de que toda a sociedade pensa e elabora a cultura de forma homogênea. Para o autor, a cultura está intrinsecamente relacionada às relações de poder e às disputas pela hegemonia, sendo, portanto, um campo de constante negociação entre grupos sociais. Hall (2013) também pode ser situado nessa perspectiva neomarxista ao compreender a cultura de forma dinâmica e conflitiva, concebendo-a como um terreno de luta simbólica e política. Ademais, uma das preocupações centrais de Hall foi compreender as estratégias culturais de determinados grupos sociais e as formas pelas quais essas estratégias produzem, reproduzem ou tensionam as diferenças no interior da sociedade.

Diante disso, as ideias vinculadas aos Estudos Culturais e à corrente neomarxista de pensamento serão mobilizadas como lentes de análise das falas dos servidores entrevistados. Essa perspectiva teórica permitirá evidenciar as relações de poder e as estratégias empregadas para colocar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no centro das políticas e ações desenvolvidas dentro e fora da escola. Além disso, possibilitará compreender os modos pelos quais esses sujeitos enfrentam o preconceito racial e os discursos que fragilizam ou desvalorizam a potência transformadora presente na Lei Federal nº 10.639/2003, no contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Além do Levantamento Bibliográfico, utilizei a entrevista semiestrutura como uma das técnicas para a obtenção de informações sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e, conseqüentemente, a ERER na rede municipal de ensino. Para Minayo (2009) as entrevistas são conversas estabelecidas para um determinado fim, ou seja, para coletar dados e informações sobre um determinado fenômeno. Dentre os tipos de entrevistas⁵⁰ que a autora apresenta em seu

⁵⁰ Minayo (2009) cita cinco tipo de entrevistas em seu livro: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e, por último, a projetiva.

livro *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, optei pela entrevista semiestruturada.

De acordo com Minayo (2009), as entrevistas semiestruturadas são compostas por questões fechadas e abertas, nas quais o entrevistado pode expressar suas reflexões e opiniões com liberdade, sem se restringir rigidamente ao roteiro proposto. Optei por essa técnica por já estar familiarizado com ela e por compreender que sua flexibilidade contribui para captar nuances e sentidos emergentes no discurso. Durante os encontros, ao observar as reações e expressões dos entrevistados, percebi a necessidade de complementar ou reformular algumas perguntas fora do roteiro, o que resultou em valiosas contribuições para compreender a complexidade envolvida na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Concluída a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, considero importante compartilhar as categorias analíticas que orientarão a leitura dos dados coletados no campo. Essas categorias, discutidas nos capítulos teóricos anteriores, manifestam-se de forma direta e indireta no conteúdo das entrevistas realizadas com os servidores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). A partir delas, será possível compreender como determinados discursos e práticas se articulam à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto investigado. São elas:

Raça – as reflexões de Quijano (2005), Santos (2007; 2009) e Siss (2001) fundamentam a discussão sobre o conceito de raça nesta tese. Parto e da compreensão de que a raça é uma construção social e histórica, desvinculada de qualquer base biológica, sendo mobilizada por grupos hegemônicos como instrumento de poder e dominação. Nesse sentido, a noção de raça foi utilizada para legitimar relações de desigualdade e exploração, contribuindo para a consolidação de hierarquias sociais e para a naturalização da exclusão de determinados grupos. Assim, compreende-se que o sistema capitalista, ao longo da história, apropriou-se da ideia de raça como um dos mecanismos centrais de desqualificação e subordinação de determinados povos.

Classificação Racial – toda classificação é arbitrária, pois os elementos para a realização das tipificações dependem de quem ou de qual grupo, constrói a estrutura classificatória e para qual fim. Munanga (2000) mostra como algumas nações europeias vincularam características morais à raça para justificar a dominação da Europa em várias partes do mundo. Mais que isso, a classificação racial está presente o tempo na dinâmica social. Prova disso é o trabalho de Sansone (1996) ao analisar a complexidade em classificar a si e ao outro em termos raciais no

cotidiano.

Racismo – utilizo especialmente as reflexões de Munanga (2000), que caracterizam o racismo como a construção social de inferioridades e superioridades a partir de características físicas que divergem de um determinado padrão. Um dos principais efeitos do racismo é a criação de estereótipos que transformam crenças em percepções de realidade, associando ideias negativas aos povos negros e reforçando desigualdades históricas e sociais.

Identidade – Nesta pesquisa, compreendo o conceito de identidade a partir das ideias de Silva (2011) e Hall (2011). Para Silva (2011), a identidade serve para caracterizar quem somos e diferenciar aquilo que não somos, sendo também passível de transformação a partir do contato com ideias, pessoas e instituições. Hall (2011), por sua vez, enfatiza a fluidez da identidade, construída e reconstruída continuamente por meio de discursos que mobilizam diferenças e produzem significados sociais. Essa perspectiva permite analisar como as identidades são negociadas, contestadas e afirmadas nos discursos dos servidores da SME/RJ, especialmente no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Políticas Públicas – compreendo políticas públicas como a ação do Estado na construção e implementação de estratégias direcionadas aos diferentes setores da sociedade (Azevedo, 2004). Analisa-se como o governo estabelece, acompanha e fiscaliza mecanismos que visam à melhoria da educação, considerando as etapas e negociações que conduzem à efetivação dessas políticas. Essa perspectiva é especialmente relevante para compreender os processos internos e os desafios envolvidos na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino, refletidos nos relatos dos servidores sobre facilidades, obstáculos e estratégias utilizadas para colocar a política em prática.

Políticas de Ação Afirmativa – Nesta pesquisa, parto das ideias de Serrano e Waldman (2007), que concebem as políticas de ação afirmativa como instrumentos cujo escopo é garantir direitos historicamente negados a minorias sociais. Tais políticas reparadoras buscam corrigir desigualdades, inclusive no campo educacional, produzidas pelos representantes do status quo ao longo da história. Nesse contexto, a Lei Federal nº 10.639/2003 e a Lei Federal nº 12.711/2012 desempenham papel central ao promover a valorização da cultura, o acesso à informação e a melhores condições de vida para a população negra do Brasil, fornecendo o marco legal que orienta práticas e discursos no cotidiano escolar, como evidenciado nas falas

dos servidores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Gestão das Relações Raciais no Cotidiano Escolar – Parte da pesquisa desenvolvida por Diniz (2014), em sua dissertação de mestrado, abordou a gestão das relações raciais no cotidiano escolar a partir do projeto “A Lei Federal nº 10.639 e o ensino de Geografia”, coordenado pelo professor doutor Renato Emerson Nascimento dos Santos. Nesse grupo, os docentes relataram situações envolvendo discriminação racial e as dificuldades de colocar as demandas da lei em pauta junto aos pares nas diferentes redes em que atuavam. Além disso, Cavallero (2000) analisou a operacionalização das relações raciais em escolas dos anos iniciais, demonstrando os desafios concretos da prática pedagógica. Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, emergem diversos elementos sobre a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas unidades de ensino da rede municipal e em outros órgãos que compõem a SME/RJ, refletindo tanto os desafios quanto as estratégias adotadas pelos servidores para lidar com essas questões.

Formação Continuada – A formação de docentes surge como um dos principais elementos para a efetivação das demandas da Lei Federal nº 10.639/2003 nesta pesquisa. Entre as iniciativas analisadas, destacam-se programas ligados à SECADI e ao UNIAFRO, bem como as formações organizadas e aplicadas pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF) e pela Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME/RJ. Nas falas dos entrevistados, emergem as características e os efeitos dessas formações na prática pedagógica, evidenciando como a capacitação em serviço contribui para a implementação das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Cultura – Nos Estudos Culturais, a cultura aparece como um elemento central para compreender as disputas de significados e identidades presentes nos diferentes espaços da SME/RJ, permitindo analisar como ela é considerada na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal. Esse conceito também contribuiu para a contextualização das falas dos entrevistados, especialmente no que diz respeito às estratégias utilizadas para aplicar as demandas da Lei Federal nº 10.639/2003 nas unidades de ensino. Conforme aponta Hall (2013), a cultura não é estática, mas sim um campo de poder, resistência e negociação de sentidos, constantemente influenciado pelos contextos sociais e históricos nos quais se insere.

Hegemonia – Durante grande parte da história do Brasil, prevaleceu um projeto de nação sustentado pela ideia de que o país constituía um verdadeiro paraíso racial, marcado pela convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais. Essa concepção, difundida por Gilberto Freyre (1987) no Brasil e no exterior, contribuiu para a consolidação de um consenso social representado pelo mito da democracia racial. Tal narrativa tornou-se hegemônica, orientando por décadas a forma como o país se percebia e se explicava a si mesmo. Nessa perspectiva, conforme argumenta Gramsci (2024), para que o projeto político de uma classe se consolide, é necessário um equilíbrio entre coerção e consenso, de modo que o grupo dirigente alcance a hegemonia em uma determinada sociedade. A classe dominante, portanto, exerce direção intelectual e moral sobre os demais grupos sociais, orientando o conjunto de normas, valores e representações que estruturam a vida coletiva.

Ideologia – Alinhada ao conceito de hegemonia, a ideologia, segundo Chauí (2018), constitui um sistema de representações e normas que, ao mesmo tempo, encobre as contradições da realidade social e legitima a dominação de um determinado grupo sobre os demais. Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo com a formação histórica do Brasil, em que a ideologia do *status quo* produziu e difundiu estereótipos negativos sobre as populações negra e indígena. Essa construção simbólica serviu para justificar e naturalizar a dominação desses grupos, sustentando a ideia de que deveriam ser assimilados aos padrões culturais, morais e estéticos impostos pela classe dominante.

Diante do exposto, para compreender as produções discursivas emergentes das vozes dos entrevistados, recorri a uma perspectiva analítica que possibilitasse interpretar os discursos em suas dimensões sociais, ideológicas e políticas. Assim, a utilização de alguns elementos da Análise Crítica do Discurso (ACD) mostrou-se um caminho teórico-metodológico adequado para ampliar o olhar sobre as narrativas construídas pelos entrevistados e suas implicações na compreensão das práticas institucionais da SME/RJ. Para Iñiguez (2004), a ACD constitui uma área de diálogo entre diferentes campos do conhecimento e se preocupa em compreender os efeitos sociais da linguagem, concebendo-a como uma prática social. Rojo (2004) ratifica essa concepção ao afirmar que:

[...] Nessa perspectiva, os discursos e até a própria tarefa do analista são considerados situados socialmente e lhes atribuímos um papel na (re)construção e reprodução recursiva e recorrente das estruturas e da organização social. Dessa forma, podemos dizer que os discursos e também as análises que deles fazemos são considerados práticas sociais. [...] (Rojo, 2004, p.206)

Como observa Rojo (2004), o discurso e sua análise estão inseridos em contextos sociais dinâmicos e devem ser compreendidos à luz das transformações que os atravessam. Assim, a ACD mostra-se uma escolha coerente para compreender como as ações voltadas à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e, conseqüentemente, da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na SME/RJ, são criadas, interpretadas e ressignificadas nos materiais didáticos, nas formações docentes e nas políticas públicas voltadas a uma educação antirracista.

Para Iñiguez (2004), o discurso é capaz de criar e intervir em realidades, o que reforça a pertinência dessa abordagem nesta pesquisa, cujo objetivo é desvendar os discursos que configuram a ERER na SME/RJ e identificar se há, de fato, uma “correção de rota” na efetivação da Lei nº 10.639/2003. Dessa forma, a ACD possibilita evidenciar ideologias, desigualdades e relações de poder que permeiam as questões raciais no contexto educacional.

Seguindo a perspectiva de Iñiguez (2004), analisei as falas das entrevistas com base nas três dimensões da Análise Crítica do Discurso, conforme proposto por Martin Rojo e Whittaker (1998):

Para a ACD, o discurso é, sobretudo, uma prática social, já que não é contemplado como uma ‘representação’ ou reflexo dos processos sociais; ao contrário, seu caráter constitutivo é que é ressaltado. De acordo com isso, a ACD é considerada uma ‘prática tridimensional’ [...] no sentido de que a prática analítica opera, simultaneamente, em três dimensões: (a) o discurso enquanto texto — o resultado oral ou escrito de uma produção discursiva; (b) o discurso como prática discursiva, engastada em uma situação social concreta; e (c) o discurso como exemplo de prática social que não apenas expressa ou reflete identidades, práticas e relações, mas também as constitui e configura. (Iñiguez, 2004, p. 119)

É possível perceber nas palavras de Iñiguez (2004) a complexidade da ACD como uma prática social que não se restringe a mera descrição do fenômeno estudado, mas como um elemento que constitui e transforma, constantemente a realidade, marcada por discursos que podem revelar narrativas de disputas pelo poder em diversas escalas de análise.

Através dessa prática tridimensional, Iñiguez (2004) mostra que o discurso deve ser compreendido em três níveis que guardam uma relação entre si. O primeiro nível, o *discurso enquanto texto*, envolve a análise linguística e textual das produções orais ou escritas. O segundo, o *discurso como prática discursiva*, situa essas produções em um contexto social específico, no nosso caso a institucionalização da ERER no âmbito do cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 na SME/RJ. Por último, o *discurso como prática social*, enfatiza seu papel ativo na constituição das identidades e das relações de poder.

Além das três dimensões apontadas por Iñiguez (2004) identifiquei nas entrevistas

alguns elementos diretos e indiretos da ACD presentes nas reflexões de Rodrigues e Melo (2020). O elemento direto mencionado pelas autoras é o *posicionamento social, ideológico e político do sujeito enunciatador do discurso* onde busquei detectar a origem e o status dos sujeitos através dos discursos produzidos e seus posicionamentos entorno da ERER.

Os elementos indiretos que destaco nas falas dos entrevistados são: *auto identificação étnico-racial dos sujeitos entrevistados* – pois em diversas falas a identificação está ligada a experiências vivenciadas nos ambientes acadêmico e escolar; *ideologia das relações raciais presentes nos discursos coletados no campo empírico da pesquisa*; *interseccionalidades estabelecidas entre as categorias classe, gênero e raça*.

Lócus da Pesquisa

A pesquisa teve como universo a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que, como abordei no capítulo anterior, foi criada no ano de 1975. A SME/RJ é a maior rede de ensino da América Latina, visto que é composta por mais de 1500 Unidades de Ensino (UE) divididas, atualmente em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), que são responsáveis pela coordenação dessas escolas que estão situadas em territórios com realidades diferentes e complexas.

De acordo com alguns dados, atualizados em 15 de setembro de 2025, a SME/RJ possui 1557 unidades em funcionamento com, aproximadamente, 590 mil estudantes (entre crianças, adolescentes e adultos) matriculados em sua rede de ensino. (Rio de Janeiro – <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros-xyz/> Acessado em 20 de setembro de 2025). Atualmente, a SME/RJ é coordenada pelo economista Renan Ferreira, que já está em seu segundo mandato na pasta. Cabe ressaltar que o secretário ingressou no governo do município no terceiro mandato do ainda prefeito Eduardo Paes.

O recorte amostral da pesquisa foi composto por seis servidores que ocupam diferentes cargos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵¹ e o Termo de Uso de Imagem e Voz⁵². Vale ressaltar que apesar de não ter usado nenhuma imagem, precisei da autorização dos entrevistados para utilizar suas vozes e transcrevê-las para analisar os discursos a partir dos elementos da ACD, descritos na seção anterior.

Abaixo, compartilho dois quadros que retratam algumas características importantes para

⁵¹ Anexo I desta tese.

⁵² Anexo II desta tese.

situar os servidores entrevistados para esta tese. Ademais, é importante mencionar que criei codinomes para os participantes e para as instituições das quais fizeram e, atualmente, fazem parte para preservar o anonimato de acordo com o TCLE assinado.

O primeiro quadro (Quadro 6) apresenta a distribuição dos participantes da investigação. Optei por entrevistar dois servidores de cada de cada setor, pois todos estão relacionados direta ou indiretamente com ações e políticas públicas que envolvem a institucionalização da Educação das Relação Étnico-Raciais no contexto da Lei Federal nº 10.639/2003 na SME/RJ.

No segundo quadro (Quadro 7), fiz um breve perfil dos servidores que participaram da pesquisa, ao sistematizar as informações coletadas no campo referentes a autodeclaração de cor ou raça⁵³, setor da SME/RJ no qual o servidor atua, gênero e pseudônimo adotado para garantir o anonimato, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos seis entrevistados.

Quadro 6 – Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa

Setor	Departamento de Educação	Casa Digital	Escola	Total
Quantitativo de servidores entrevistados	02	02	02	06

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 7 – Perfil dos Entrevistados

Autodeclaração étnico-racial	Setor	Sexo	Pseudônimo adotado na tese
Negra	Escola	Feminino	Entrevistado 1
Negro	Escola	Masculino	Entrevistado 2
Branca	Departamento de Educação	Feminino	Entrevistado 3
Negra	Departamento de Educação	Feminino	Entrevistado 4
Parda	Casa Digital	Feminino	Entrevistado 5
Branca	Casa Digital	Feminino	Entrevistado 6

Fonte: Elaboração Própria

⁵³ Ciente da subjetividade histórica que envolve a autodeclaração de cor e raça, optei por utilizar a classificação racial criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Branco, Preto, Pardo, Amarelo e Indígena. Vale ressaltar que os entrevistados que se autodeclararam como pardos, fazem parte do grupo racial negro composto por pessoas autodeclaradas como pretas e pardas. Com base nos dados levantados pelo último Censo Demográfico realizado no país no ano de 2022, 45% se autodeclarou como parda, aproximadamente 92 milhões de habitantes. (Brasil - <https://educa.ibge.gov.br/>. Acessado em setembro de 2025).

Todas as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2025 nos locais de trabalho dos servidores, gravadas e, posteriormente transcritas. Para garantir o sigilo de algumas informações, substitui, no processo de revisão das transcrições, os nomes dos servidores e, principalmente o local de trabalho, haja vista que alguns dos entrevistados, atualmente, trabalham em setores onde as políticas públicas voltadas para EREER, assim como as formações continuadas são elaboradas e operacionalizadas.

Vejamos agora os dados coletados no campo da pesquisa e analisados à luz dos Estudos Culturais, do Neomarxismo e de alguns elementos, já apresentados, da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Análise e interpretação dos dados coletados no campo da pesquisa

As seis entrevistas realizadas buscaram coletar informações sobre como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido pensada e trabalhada pela SME/RJ e se esse processo dialoga com as demandas da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes. Ademais, os encontros visavam analisar as ações empregadas pela secretaria em diferentes aspectos que vão desde a elaboração e qualidade dos materiais didáticos produzidos pela rede até as formações continuadas, algumas delas elaboradas em parceria entre a Casa Digital e o Departamento de Educação.⁵⁴

Entrei em contato com os entrevistados através de troca de mensagens e todos foram muito solícitos. Além do mais, para conseguir entrevistar os servidores que atuam na Casa Digital e no Departamento de Educação, precisei entrar em contato com o setor de Convênios e Pesquisas da Prefeitura do Rio de Janeiro para obter a carta de anuência (incluída ao processo de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa) e o documento de autorização para ir até os setores mencionados para realizar as entrevistas.

As entrevistas levaram, em média de 40 a 70 minutos e foram realizadas em duas escolas municipais, na Casa Digital e no Departamento de Educação. Antes de iniciar as entrevistas, todos os participantes leram com atenção os documentos que depois foram assinados e tivemos uma conversa inicial antes de iniciar a gravação para que eu pudesse me apresentar mais com mais calma e para tirar possíveis dúvidas sobre os documentos e a proposta da minha investigação.

⁵⁴ Nomes fictícios criados pelo pesquisador.

O roteiro das entrevistas contou com oito perguntas que, como mencionei, fiz questões complementares de acordo com o andamento da dinâmica, diante de uma série de informações que enriqueceram os dados sobre a EREER na rede municipal de ensino. As perguntas realizadas foram:

- 1- Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você assinou?
- 2- Como você se identifica em termos étnico-raciais?
- 3- Quando você ingressou na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro? Qual é a função que você desempenha, atualmente?
- 4- Durante o seu processo formativo inicial, você teve contato com temas e conteúdos ligados à Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 5- Você conhece a Lei Federal nº 10.639/2003? Pode me falar um pouco a respeito?
- 6- Nos cargos ocupados durante a sua trajetória profissional na Rede, você desenvolveu e/ou participou de projetos ligados a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes?
- 7- Qual é a sua avaliação em relação aos materiais e aos processos formativos criados pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e Suas Diretrizes?
- 8- Em sua opinião, os materiais e processos formativos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro contribuem, efetivamente para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes?

Realizei as mesmas perguntas para todos e todas, já que um dos meus objetivos era o de captar diferentes olhares sobre o mesmo objeto. Nesse contexto, pude perceber, por exemplo, a visão de um servidor que ajudou a construir os processos formativos para abordar a Lei Federal nº 10.639/2003, assim como as opiniões daqueles que participaram da formação e ficaram responsáveis por multiplicar os conhecimentos obtidos junto aos seus pares.

Em relação a primeira pergunta, após uma leitura atenta do TCLE e do Termo de Uso de Imagem e Voz, todos(as) assinaram ambos os documentos e estavam cientes do objetivo da pesquisa, da preservação do anonimato e dos fins e destino do material das entrevistas. Vale ressaltar que essa ação apesar de simples é fundamental para que o entrevistado tenha segurança ao expor suas ideias e opiniões. Além do mais, toda pesquisa tem seus riscos, pois algumas pessoas podem sofrer desconforto ao abordarem assuntos que remetam a experiências traumáticas. Logo, é preciso estar atento para a realização de pausas e intervenções nesses momentos.

Depois disso, fiz a segunda pergunta que abordou a classificação étnico-racial de cada um dos entrevistados, totalizando quatro servidores que se identificaram como negros e dois que se identificaram como brancos. Alguns discursos compartilhados após a realização dessa pergunta, forneceram algumas informações que vão além da simples autodeclaração:

- Entrevistado nº1 - É... me formei pela “*Universidade B*”⁵⁵, minha primeira graduação em pedagogia, bacharel em licenciatura, no ano de 2007. É... fui a primeira turma de cotas. Então a questão étnico racial para mim é particularmente, é algo que me move [...] E o meu primeiro choque, na verdade, foi em ter medo das pessoas não me verem como preta, porque eu fui chamada a vida toda de morena. E aí, na minha época, não tinha... porque a política de cotas ela foi se aperfeiçoando a cada ano [...] então, ao mesmo tempo em que você tem um discurso que às vezes reforça a sua identidade como negro, eu percebo que, filha de um cara negro retinto e de uma mãe branca de olho verde, eu tinha em casa uma perspectiva da da da minha cor... dúvida! Mas ambas versavam pelo mesmo caminho, em que, pelo fato de eu ser preta, eu tinha que ser melhor, porque se não eu não teria respeito. Eu tinha que ser melhor, tinha que estudar melhor, tinha que me vestir melhor, porque senão as pessoas não iriam me respeitar porque eu já era... preta.

- Entrevistado nº3 - É... como uma mulher branca. É... lida socialmente como branca e, enfim...

- Entrevistado nº4 - Mulher negra [...] Cara... [riso] a vivência na pós graduação no “*Instituto Tecnológico*”, ela foi um divisor de águas na minha vida, né, porque foi um... um momento em que eu vou me compreender como uma mulher negra na... na nossa sociedade e... e isso vai ter... vou ter uma mudança que é identitária em nível pessoal e também profissional, né? Porque nesse momento eu já tinha 10 anos de docência e eu fico assustada de entender como eu tinha atuado por uma década sem ter abordado é... intencionalmente, as questões Étnico Raciais, nas turmas em que eu lecionei. Então, ali que eu vou... que eu vou ter um... um contato muito latente com a história do movimento negro [...] E quando eu estou no “*Instituto Tecnológico*” é que eu vou me dar... que vou olhar para minha história e vou me dar conta. Porque, no “*Instituto Tecnológico*”, eu aprendo a ler o racismo. E aí é.. é aquela hora de: “caraca, então aquela situação que eu vivi na escola era racismo.” Então, aquele dia que teve aquela piada no material pedagógico era racismo [...]

Os entrevistados 2, 5 e 6 responderam instantaneamente a segunda pergunta e não teceram reflexões ou compartilharam experiência nas quais a cor ou a raça fossem mobilizadas. Já os entrevistados 1, 3 e 4 apresentaram situações que me permitiu realizar algumas “leituras” que vão além da identificação da cor ou raça. O entrevistado nº 1 narra uma situação de sua trajetória na faculdade, dizendo as dificuldades que teve na graduação e como aquele espaço apresentou a ele algumas dificuldades. Além disso, ocorreu uma reflexão sobre o seu pertencimento racial que eu configuro como uma ruptura. Logo, a vivência na universidade ampliou sua visão de mundo ao entender o que significa ser negro em nossa sociedade e mostra uma mudança em sua identidade, mostrando sua fluidez como apontou Hall (2011) em seus

⁵⁵ A partir deste ponto, todas as palavras em itálico representam os termos que sofreram substituição para que o anonimato das pessoas e das instituições fosse garantido.

estudos.

O entrevistado nº 3 não teve, assim como os demais, nenhuma dificuldade em situar o seu pertencimento racial, mas achei interessante quando o mesmo disse “lida socialmente como branca”. Essa resposta pode refletir uma mudança interna ao longo do tempo, pois tanto a identidade quanto a diferença resultam da cultura e dos sistemas simbólicos que estão presentes em suas composições (Silva, 2011). Logo, pode-se inferir que as relações vivenciadas pelo entrevistado, o fizeram perceber que as pessoas com as quais interagiu a classificaram como uma pessoa pertencente ao grupo racial branco.

A mudança de visão de mundo também está presente na fala do entrevistado nº 4, que coloca que esse “divisor de águas” em sua experiência na pós-graduação foi fundamental para o seu entendimento enquanto negra na sociedade. Ademais, fica nítida a identificação como negra a partir da marcação de um posicionamento político, de uma forma de enxergar a realidade e as relações raciais em diferentes espaços no cotidiano. Esse viés político é ratificado a partir da identificação do entrevistado com o movimento negro que, como mostrei no primeiro capítulo deste escrito, foi fundamental para que um dia a Lei Federal nº 10.639/2003 pudesse ser promulgada.

É interessante notar como a experiência em um espaço de poder como o acadêmico faz com que uma pessoa passe a observar com nitidez o racismo nas relações e também no material didático que deveria combater simplificações e deturpações. Ao mesmo tempo, o entrevistado quatro relembra situações do passado que não conseguia enxergar como racismo, como por exemplo, uma lembrança ligada à sua trajetória escolar. Não se pode deixar escapar que a escola, não é apenas um espaço que, em certa medida reproduz algumas relações da sociedade, mas como já escreveu Althusser (1980) essa instituição é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

Ou seja, esse tipo de aparelho difunde, cria mecanismos de violência a partir de uma ideologia que busca desqualificar povos e ideias para que os anseios de uma determinada elite sejam satisfeitos. Com isso, a instituição escolar, ao longo da história, reproduzia situações de desigualdade que não se esgotavam na esfera econômica, mas que também alcançava a esfera da cultura, onde os referenciais da elite eram ensinados e quem não se encaixa-se ficaria à margem da sociedade. Isso pode ser ratificado a partir da fala de dois entrevistados.

- Entrevistado nº1 - E aí, essas pessoas tinham dificuldade de acompanhar, inclusive, a forma de falar dos professores. Uma forma rebuscada, não conseguiam compreender o conteúdo. Muita das vezes... - claro que você tem professor, cada um dá aula de uma forma - mas tinha... tinha alguns professores que eu não conseguia... ele dava 2 tempos de aula e eu não conseguia entender uma palavra, não conseguia te dizer o que

ele disse!

- Entrevistado nº4 – [...] embora não soubesse ler o racismo, eu tinha uma sensação de inadequado... inadequação! Né? De não compreender por que que você tá.. por que que você é inadequado? Por que que você... E naquele momento que eu entendi o que que era, é... teve um alívio, porque eu descobri que não era sobre mim, né, então tem... isso tem uma influência direta na questão da autoestima, porque senão a gente se sente meio culpado, a gente acha que a gente que... que nasceu para sofrer assim, né? E para ser excluído, porque foi... foi assim, não é assim. Tem uma... uma estrutura sistemática em torno disso, né?, promovendo a... a... a nossa exclusão, o nosso silenciamento né? É... e me deu, assim, uma coragem que eu nunca tive! Por quê? Nunca tive, porque eu não fui criada pra... pra ter essa coragem, né?

Bordieu (2014) escreveu sobre a ideologia que coloca a escola como um fator de mobilidade social, quando na verdade põe esta instituição como um instrumento de conservação social onde aqueles que gozam de um capital cultural que dialoga com os valores da elite tem maior chance de sucesso nessa instituição em relação aos educandos oriundos das classes populares.

Complementando os discursos sobre a autoatribuição racial, compartilho um fragmento da fala do entrevistado nº1 sobre algumas questões que envolveram o questionamento sobre a sua identidade enquanto negra ao ingressar na graduação pelo sistema de cotas raciais da *Universidade B*:

- Entrevistado nº 1 - E aí, quando eu me vejo tendo que me autodeclarar..., tendo que dizer a minha cor, eu fiquei pensando se eu era preta de verdade, o suficiente para as pessoas me verem [risos]. E foi a primeira vez em que, internamente, esse questionamento me veio e me deu o desejo de tentar entender: o que que seria de ser preto? Então, de fato, aquela pergunta me fez refletir. Mas bastava a autodeclaração, eu fiz a declaração, tive... enfim... entramos. E na "*Universidade B*" era turma A e turma B mesmo. Eu estudava à noite, porque eu trabalhava como operadora de telemarketing na época, porque mesmo sendo universidade pública, você tinha todo um gasto. E aí era turma A e turma B à noite. Nós ficávamos em um corredor, a outra ficava no outro, no mesmo corredor, uma de frente à outra. E aí, uma professora.... ela que também não havia... disseram pra gente que havia sido um problema do sistema, mas essa professora que também não havia... é... não sabia disso, que o sistema havia errado, ela fez uma pergunta, que foi a professora "*Tamara*", que ela depois ficou como auxiliar da reitoria um tempo, uma excelente professora. [...] Ela não deixou nenhum aluno cotista desistir em pedagogia. E ela foi uma grande lutadora pelos direitos de quem entrou por cotas. [...]

Nota-se um certo conflito do entrevistado nº 1 para entender o que significava ser preto no espaço da Universidade. Além do mais, enfrentou alguns obstáculos como a necessidade de trabalhar para a sua reprodução social e, conseqüentemente, sua manutenção na graduação. Outras questões podem ser levantadas como o que significava ser cotista na universidade? É notório que os estudantes que ingressaram por esse sistema eram olhados de outra forma. Logo, estar num curso de graduação não significava gozar das mesmas condições para os estudantes

das turmas A e B.

A terceira pergunta realizada na entrevista buscou verificar a trajetória dos entrevistados na SME/RJ até chegarem aos cargos que ocupam na atualidade. Uma das informações que chama atenção é o fato de que metade dos entrevistados ingressou na rede antes da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003. Logo, esses três puderam acompanhar a evolução da institucionalização da EREER na rede municipal. Já a outra metade ingressou em um período posterior, quando a lei já havia sido modificada pela Lei Federal nº 11.645/2008, o que implica diferentes experiências formativas e percepções sobre o tema.

- Entrevistado nº1 – Meu nome é “*Poliana*”. Eu tenho 40 anos. Entrei na SME no ano de 2009 como professor II. É... depois fiz concurso de PF, professor de Ensino Fundamental anos iniciais, posteriormente fiz... exonerei a matrícula de 40 horas de PF... de P2, né? De professor 2 e permaneço somente como professor de Educação Básica anos iniciais [...] Desde que entrei na prefeitura, atuei em todos os segmentos, desde a Educação Infantil, ensino fundamental em todos os anos, desde a alfabetização até o quinto ano, Educação de Jovens e Adultos e na parte administrativa.

- Entrevistado nº2 – Eu ingressei na rede no ano de 2015, como professor, sou PF na verdade de língua portuguesa, atuando numa escola que fica localizada na região... parte da região central, caminhando para Tijuca. E ali eu tive contato com diversos alunos de diversas comunidades das... das redondezas ali e..., obviamente, dentro da realidade da escola pública daquela região, principalmente, a maior parte dos alunos eram negros [...] Isso. Continuo, na verdade, na rede, trabalhando né... como professor, mas hoje como responsável de uma outra unidade. E buscando desenvolver com os alunos da escola todas as possibilidades aí, dentro da literatura, dentro de temáticas que acho que são necessárias para que eles possam, principalmente, tomar por base uma construção de identidade.

- Entrevistado nº 3 – Então é... eu entrei na rede em 2014. É... eu entrei na rede em 2014 como... no... pelo cargo, né, com o cargo de professora de educação infantil. E só que eu já tinha... já tinha uma trajetória em ONG, eu trabalhava em ONG, e aí... enfim, passei no concurso, tomei posse como... como professora de educação infantil, não é?, PEI e... enfim, trabalhei numa creche por 8 anos. É... nessa unidade, né, quando eu entrei, não tinha um olhar para as questões étnico-raciais. A equipe não levava muito essas... as discussões a... a partir da 10.639 e tudo [...] Só que... só que lá já tinha esse olhar para as questões étnico raciais, era um movimento muito grande de valorização de pertencimento das crianças negras. E aí essa bagagem minha me ajudou muito a ter uma visão na rede. E aí, enfim, eu entrei como PEI 22 e meia, aí eu trabalhava meio período nessa unidade e o outro... o outro horário, meio período, eu trabalhava nesse colégio, né, era colégio, mas é ONG, ali no bairro do “*Subúrbio*”.

- Entrevistado nº 4 – Eu ingressei na rede em 2001... meu... meu cargo de concurso é professor II, né, é... Atualmente, eu... eu estou como coordenadora do “*Departamento de Educação*”

- Entrevistado nº 5 – Está certo, é... eu sou “*Mery*”, né, eu entrei na rede em 2001, né, já tenho... vou completar 24 anos de rede em novembro. É... já trabalhava anteriormente na rede privada, né... mas com... com a Educação Infantil, depois entrei com os anos iniciais, né, na prefeitura, em 2001, na “*Região O*” [...] Eu acho que... e agora tô aqui na [*respira fundo*] “*Casa Digital*” como “*funcionária*” de Lideranças, “*funcionária*” de é... diretores e coordenadores pedagógicos e a minha área de atuação no momento é a “*Região N*”, né, que compreende “*Bairro 5*”. Que, como diz o nome, é bem grande mesmo. É uma área bem... bem extensa, mas que eu

também tô conhecendo agora, mas que estou gostando também dessa nova atuação, né, desse de desbravar esses novos espaços. É basicamente isso em relação à minha trajetória, né, profissional.

- Entrevistado nº 6 – Bom, eu entrei na rede em março, 8 de março... 9 de março de 92, então, está... foi... acabou de completar 33 anos de rede. Eu tenho duas matrículas, né?, duas matrículas. Aposentei em uma, né, eu sou professora 2 de fundamental I, né, na época de primeiro segmento [...] É... que mais? Falar da minha trajetória. Sou professora 2, hoje estou lotada na Formação, na “*Casa Digital*”. É... mas já fui gestora de escola, regente por 17 anos de sala de aula ininterruptos, hã... gerente... trabalhei na “*Gestão Escolar da Região T*”, como assistente da “*Gestão Escolar*”, já fui gestora de 2 escolas.... É... que me orgulho muito, uma de Fund. I e uma de Fund. II, na época Ginásio Carioca, então, nessa implementação de Ginásio Carioca das escolas em turno único. [...] E hoje atuo na “*Casa Digital com gestores da Região T*”, é..., mas dentro do Programa de Formação Continuada, desde 2022. Então, a gente está entrando aí no quarto Ciclo Formativo, que era só com o coordenador pedagógico e, esse ano, o coordenador pedagógico e o diretor da escola.

Em todos os fragmentos analisados é possível observar que os entrevistados mudaram de escola e/ou setor pelo menos uma vez em suas trajetórias dentro da SME/RJ. Esses deslocamentos revelam não apenas movimentos administrativos, mas também processos de reconstrução identitária que se dão no entrecruzamento entre práticas institucionais e experiências culturais. As narrativas permitem compreender como as identidades profissionais dos servidores foram forjadas e modificadas ao longo do tempo, em um processo que evidencia o caráter dinâmico do discurso como prática social (Iñiguez, 2004).

Essa dimensão é exemplificada na fala do Entrevistado nº 2, ao relatar que o contato com estudantes — em sua maioria negros — de diferentes territórios promoveu reflexões que transformaram sua prática pedagógica nos anos seguintes. O servidor associa suas ações à construção de identidades, mostrando como as experiências culturais e étnico-raciais interferem na constituição de sentidos sobre o próprio fazer docente. Nessa perspectiva, o discurso do entrevistado materializa a noção de que as identidades não são fixas ou essencializadas, mas produzidas e transformadas continuamente no interior das relações discursivas e sociais (Hall, 2011).

Na fala do Entrevistado nº 3, observa-se como a experiência prévia com a ERER em uma ONG contribuiu para a reelaboração de sua prática na rede municipal. Em sua trajetória, o olhar sobre as questões raciais se intensifica a partir do confronto entre dois contextos institucionais distintos — a ONG e a creche pública —, o que resulta em uma ressignificação discursiva sobre a importância da temática racial.

O Entrevistado nº 6, por sua vez, apresenta uma trajetória marcada por experiências nos cargos docentes e de gestão escolar, nas quais o olhar sobre a educação e sobre a ERER se amplia. Sua atuação posterior na área de formação de coordenadores e gestores sugere um

posicionamento discursivo voltado à disseminação de novas compreensões sobre o papel das lideranças escolares no enfrentamento do racismo estrutural.

A partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso, compreende-se que essas narrativas (nível textual) expressam práticas discursivas situadas em contextos institucionais específicos (nível da prática discursiva), que, por sua vez, participam da constituição e transformação das práticas sociais mais amplas da SME/RJ (nível da prática social). As falas evidenciam, portanto, movimentos de resistência e negociação de sentidos, nos quais os sujeitos reconstroem suas posições frente às formações ideológicas hegemônicas. Assim, o discurso revela-se como espaço de disputa simbólica em torno da implementação da EREER, em consonância com a concepção de cultura proposta por Hall (2013), segundo a qual os significados são produzidos, contestados e transformados nas práticas sociais.

A quarta pergunta teve como escopo verificar se os entrevistados tiveram algum contato com temas ligados a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em sua formação inicial. Dos seis entrevistados apenas dois - os entrevistados nº 1 e nº 2 - tiveram contato com temas ligados a EREER durante o tempo da graduação em cursos de extensão e disciplina eletiva, respectivamente. Além do mais, ambos estudaram na mesma instituição em campus diferentes e ingressaram na faculdade após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003.

- Entrevistado nº 1 - É. Eu fiz um curso que eu busquei que era o seguinte: era um dos cursos livres, né, das diversas cadeiras das faculdades que a “*Universidade B*” oferecia, e aí, esse processo me causou... me afetou. Ele me fazia incômodo, eu queria entender.... o porquê, o porquê de dizer que a cota era errado; eu queria entender o porquê que eu sou menos preta do que alguém que é retinto; eu queria entender o porquê que as... a... as pessoas classificam quem é preto, quem não é preto, o que que é ser preto; o que que é ser negro, o que é? Eu queria entender! Porque eu nunca tive essa discussão na minha base, entende? Eu nunca tive isso no meu ensino fundamental. [...] Pra família da minha mãe, eu era preta. Para a família do meu pai, eu era branca. Eu era desbotada, eu não era preto o suficiente. Eu não entendia o meu lugar, e quando veio toda essa... esse debate, essas coisas, um dos cursos que eu fiz foi o curso de história a... História Africana e Negra. Acho que era DPEX (?), Departamento de Extensão que oferecia, foi feito lá no auditório [...] E aí eu participei desse curso também, e dentro desse curso de História Negra eu aprendi muita coisa. Eu aprendi... é... eu aprendi a ver que eu nunca tinha visto tanta gente preta com turbante com (?) colorido, e todo mundo olhando normal. Eu achei aquilo fantástico. E aí eu, eu, eu entendi essas questões. Mas, por exemplo, dentro de pedagogia, não houve essa discussão racial. Entende? Não tinha esse viés étnico racial. Cê, cê tinha alguns professores que trabalhavam na sociologia da educação, trabalhavam em recorte mais que social... um recorte, de repente, “olha, vamos refletir...”, essa professora “*Tamara*”, ela trouxe essa reflexão de porquê e tal, mas não houve um viés étnico racial, não houve um trabalho com a identidade dessas pessoas, não houve um trabalho de... primeiro: esse debate sobre as diferenças existentes entre até quem é negro e preto, que também não são iguais, como nós não somos iguais no geral; então, na verdade, eu sentia, assim como cota era um tema proibido dentro de sala de aula, só teve uma professora que tocou no primeiro período, a questão Cota Racial, a palavra “racial”, a palavra “negro”, a palavra “preto” era um ponto... místico. Então, assim, é... é... dentro da da da faculdade que eu fiz, não houve, é assim, grandes

iniciativas, digamos assim.

- Entrevistado nº 2 - Durante a graduação, eu fiz faculdade... na formação... eu fiz a "*Universidade B*". E lá, não obrigatoriamente, mas como eletiva, eu fiz uma, uma disciplina que era Relações Étnico Raciais. Foi uma disciplina bem interessante e, na verdade, foi onde eu comecei a perceber a necessidade de repensar muitas coisas em relação até mesmo a minha existência, né? As experiências que eu havia passado, pelas quais eu havia passado ao longo da minha vida e que, de alguma forma, muitas vezes eu não identificava como reflexo desse racismo estrutural que a gente vivencia, e que foi interessante para trazer também um pouco para a realidade da prática da sala de aula.

Os dois relatos apresentam pontos em comum, como por exemplo, a busca individual dos entrevistados por conhecimentos da temática negra, elemento este, presente no processo de construção de suas identidades. Na fala do Entrevistado nº 1 que resgata experiências vivenciadas em diferentes contextos, no caso, o familiar e o acadêmico, é possível observar a fluidez da identidade, indo de encontro à narrativa das identidades como essências fixas amarradas a diferenças que poderiam ser compreendidas em diferentes épocas (Woodward, 2011).

O conflito em torno da raça também é presente na fala do Entrevistado nº 1, a ponto de questionar sua identidade a partir da raça, compreendida como um constructo social (Quijano, 2005), que pode ser utilizado na compreensão das relações de poder no cotidiano e na reflexão sobre os elementos identitários de uma pessoa. Além disso, é perceptível as confusões geradas em torno da definição do pertencimento racial do entrevistado, visto que suas experiências em espaços distintos geraram subjetividades que geraram incertezas que passaram a ser problematizadas a partir da discussão do conceito de raça na Universidade B.

A partir das duas falas, é possível notar que logo após a promulgação da lei, a universidade mencionada criou alguns mecanismos a partir de cursos e disciplinas eletivas para cumprir a obrigatoriedade do cumprimento da lei. Entretanto, acredito que um dos principais entraves para que as demandas do ordenamento jurídico fossem respeitadas estava ligada a uma ideologia dominante (Althusser, 1980), que a partir de um conhecimento universal, sufocava outras narrativas através de um conhecimento ainda ligado a referenciais eurocêtricos, valorizados socialmente.

O entrevistado nº2 buscou o conhecimento ao se matricular numa disciplina eletiva, embora nos dias de hoje tenhamos disciplinas obrigatórias para o tratamento das questões racial em alguns cursos de graduação, sobre relações raciais. É perceptível a importância do contato com o conhecimento da EREER para que o servidor refletisse sobre sua vivência no espaço da Universidade, e em sua percepção sobre situações e fenômenos que sequer eram notados, como por exemplo, o racismo estrutural.

Na quinta pergunta, busquei verificar o conhecimento dos entrevistados sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes, e de como obtiveram contato com o ordenamento jurídico. Entre os entrevistados, três deles – os entrevistados 1, 2 e 4 – conheceram a lei a partir de suas vivências no meio acadêmico – graduação e pós-graduação). Já os entrevistados 5 e 6 conheceram a lei em suas trajetórias dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e puderam acompanhar esse movimento de inclusão da EREB na rede municipal. Além disso, destaco na fala do entrevistado 3 ao colocar a lei como um instrumento para o embasamento de suas práticas enquanto educadora antirracista.

- Entrevistado nº 1 - É, quando eu me formei, como eu estou te falando, eu não tive essa bagagem. Eu me formei em 2007. Assim, essa... tem que ser dito, *tarara*... mas, assim, a reflexão, aquela questão... me formei, *pum*, sala de aula, *vambora*... Busquei, eu falei, algumas coisas por conta da minha inquietude pessoal, porque me inquietou pessoalmente. E aí, cá na escola. É... eu não tinha o contato com a lei.

- Entrevistado nº 2 - Sim, na verdade, a lei, ela já tem aí, né, um tempo considerável... é... de promulgação e tudo mais. Então eu conheci, sim, conheci na época da graduação, na verdade, a gente já começava a falar sobre algumas questões... mas, de fato, é... a aplicação, a implementação dela acaba sendo um problema. É uma lei que vai trabalhar diretamente com a questão de... valorização, né? Eu acho que o que precisa ficar muito claro com relação a essa lei é isso, e que muitas vezes as pessoas não percebem, essa valorização da cultura, é... afro brasileira, africana mesmo, falar um pouco sobre as nossas origens, falar um pouco sobre como a gente tem, é... uma herança, eu diria, e que nos foi negada a vida inteira, enquanto pessoas pretas, enquanto negros, e que precisa ser aplicado justamente pela realidade que nós vivenciamos, pela quantidade de pessoas, a gente falando de um país que tem aí uma maioria negra, a gente consegue ainda hoje e desde que essa lei foi promulgada, né, na verdade hoje já com alguns avanços que precisam ser considerados, claro, mas desde que ela foi promulgada, a gente ainda tem uma dificuldade grande na implementação dela.

- Entrevistado nº 3 - Sim, eu conheço a 10.639, né, de 2003, ela embasa muito a minha prática enquanto educadora é... antirracista, né?, engajada com as questões Étnico Raciais, sociais, tudo que... né?... porque, assim, quando você é... trabalha com o público, principalmente... - não... não estou isentando outros públicos, porque a gente sabe o impacto que causa em populações mais vulneráveis, né? É... então, aí... a partir do meu... do... da minha formação... porque eu também fiz antes da faculdade, eu fiz um curso... agora eu não lembro o nome do... não lembro de foi “*Centro de Pesquisa do Rio de Janeiro*”... eu fiz um curso de Educadora Social, e aí esse curso de Educadora Social eu fiz... foi mais de 1 ano, se eu não me engano... e aí esse curso, ele trazia esse olhar também.

- Entrevistado nº 4 - Sim, eu fui ter contato com a Lei 10.639 em 2011, quando eu estava estudando para fazer a prova para pós graduação em Relações Étnico Raciais no “*Instituto Tecnológico*”. Então, um dos pré-requisitos era que você tivesse a leitura da legislação e das diretrizes, né?

- Entrevistado nº 5 - Então, conheço a Lei, mas eu não a estudei na íntegra, né? Não... é... não me aprofundi, mas eu conheço a Lei. É... os... no tempo que eu estive em escola, sempre, né, trabalhei com os alunos dessa forma, tentando trazer, né, a... a Relação Étnico Racial, mesmo ela não sendo é... pauta, nem tão bem conhecida, nem tão bem também divulgada. Mas, eu não... eu não cheguei, assim, sinceramente, a pegar a Lei para ler, entendeu, ela, integralmente não. Mas, assim, é... são diretrizes,

né? Aí, das partes que eu conheço, que eu já trabalhei, e que acompanhei durante, também, é... formação na... na SME, que tem “*Departamento de Educação*”, né, são... é uma Lei que ela vem para poder é... trazer uma... uma segurança [*falando mais baixo*], uma legibilidade é... para a... para todos, né? Dizer que somos iguais, né, que a gente precisa respeitar, né, cada um, e... e não é... ridicularizar, não diminuir, não pormenorizar, né, esses... esses alunos [...] É... eu acho que essa questão das relação Étnico Racial, ela ficou muito tempo silenciada, né, por conta das pessoas... silenciada por quem era negro e por quem sofria, né, essas é... esses ataques, né, questão de... de racismo mesmo, né, de ser diminuído, de passar por buyllings, né? Isso foi... por muito tempo, isso foi silenciado, né, não... não era para ser visto mesmo, e para ser ridicularizado.

- Entrevistado nº 6 - É... o meu primeiro... menção à lei foi no Ato Normativo da própria Secretaria, né, implementando, e essa questão da... da inclusão, né, na... na parte curricular, na parte... é... pedagógica e de planejamento. Mas, ali, uma lei posta, né, a questão de Sala de Leitura ou de composição de acervo. Mas, implementar, de fato, né, é... com todas as suas dimensões, não, né? A gente tinha... é... algumas formações, mas muito pontuais e... muito pontuais, sem é... bem diferente do que a gente tem... - eu não sei se é a tua próxima, aí eu vou me deter só a esse... a esse... a esse momento.

Na fala do Entrevistado nº 1 é possível notar sua inquietação com a temática racial a partir do início da sua trajetória profissional no campo da educação. O cotidiano da escola gerou essa inquietação, a necessidade de busca por conhecimento para tender às demandas da lei. Já o Entrevistado nº 2, apresenta elementos que dialogam com a lógica das políticas afirmativas de reparação de conhecimentos que foram ocultados e negados ao povo negro ao longo da história. Mais que isso, é possível fazer uma relação entre a narrativa do entrevistado e as reflexões de Gomes (2017) sobre o conhecimento-emancipatório que tira os sujeitos de um estado de ignorância e que estabelece uma relação de solidariedade em torno do saber.

Conhecimento este que pode emancipar todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem das mazelas das simplificações geradas por uma determinada lógica de conhecimento que imperou e ainda exerce influência, no caso, o eurocentrismo. Daí, a necessidade de valorizar a cultura negra e seus elementos para que possamos contribuir com o processo de reeducação e de construção de saberes, protagonizado historicamente pelo Movimento Negro como apontou Gomes (2017). Ademais, essa valorização deve estar alinhada com diversidade da experiência da cultura negra (Hall, 2013), que foi encoberta pela elite dirigente do nosso país.

É possível observar alguns dos efeitos da lei na fala do Entrevistado nº 3, como o processo de identificação com as demandas da lei na construção de sua identidade como educadora antirracista. Hall (2011) amplia essa discussão ao colocar a identificação como um processo de articulação que não estará completo, ou seja, corrobora a ideia da reconstrução e fluidez presentes no conceito de identidade. Ademais, nota-se o empoderamento em relação à lei para a marcação de um posicionamento político em torno da relevância da lei e,

consequentemente da EREER no campo da educação.

O entrevistado nº 5 mencionou que conheceu a lei a partir da sua experiência como docente na rede municipal, mas que não dominava muito o conteúdo do documento. Entretanto, é possível captar através de sua fala a importância do ordenamento jurídico no combate de estereótipos e hierarquizações que também utilizaram historicamente a ideia de raça para dominar – principalmente em termos culturais – povos de diversas partes do globo ao longo da história como já registrei no capítulo 1.

A sexta pergunta da entrevista buscou verificar práticas de aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003, principalmente, aquelas desenvolvidas em unidades escolares da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ). Cinco entre os seis entrevistados compartilharam experiências de trabalhos/ações de aplicação da lei no ambiente escolar. Um dos entrevistados compartilhou sua experiência num órgão dentro da estrutura da SME/RJ, cuja ação contemplou docentes que trabalham em unidades de ensino da prefeitura.

- Entrevistado nº 1 - E aí... e aí eu já tava já... pode botar aí uns 8, 9 anos já no município, sempre trabalhando na, nas, nas turmas, essas questões, sem ser só em novembro; [...] E nessa escola, a gente fez um, um projeto, eu sentei com um professor, e aí a gente falou assim: “cara, vamos fazer em novembro, a gente vai fazer o que?, a Semana Black”, quando trouxeram um pouco essa questão da *black Friday* a gente vai fazer a Semana Black, então a gente vai trabalhar, a cada mês, algum, algum bloco. Então, a gente trabalhou, aí ele aliou junto comigo, então primeiro a gente foi para a parte de corpo e movimento, vamos trabalhar uns movimentos, depois a gente trabalhou a musicalidade... e a gente foi... no chão. Belo dia, eu estava com a minha turma no pátio, estava falando sobre Maculelê, que a gente estava mostrando, né, a própria dança, falando sobre o ritmo, ela mandou abaixar, que era a música de macumba. Ela saiu, aí eu falei assim “calma, o que que houve?”. “Os pais vão ver, porque não sei que...” “Calma aí, como é que é ... Calma aí, não! A gente está trabalhando isso porque lá em novembro a gente vai amarrar todo esse conteúdo e a gente precisa trazer essas questões, não como data comemorativa, mas como de fato trazer essa identidade.” “Não, não, não quero ouvir, abaixa isso, porque isso aí é da família, é escolha da família, trabalhar.”

- Entrevistado nº 2 - É... o... o que acontece são atividades, né?, dentro da minha realidade de prática de sala de aula, hoje na escola onde eu atuo, desde que eu cheguei, na verdade, acho que uns 3 anos de apoio, não sei, ou 4 que foi criada uma... uma Feira Cultural que tem essa temática como valorização e uma Feira Raízes, a gente fala diretamente sobre, então as atividades são voltadas para essa temática, assim como outras, né, de raízes relacionadas a... ao nosso país de um modo geral. E as mi... as minhas atividades em sala de aula mesmo, eu sempre tento trazer alguma informação, algum texto, falar sobre o racismo mesmo também, porque trabalhando com o ensino fundamental 2, a gente precisa de alguma forma fazer com que eles percebam... com que os alunos percebam exatamente como essa estrutura... ela acontece. E aí, por muitas vezes eu tive que trazer materiais, assim [riso] para que eles, de alguma forma, pudessem perceber, ó, tem alguma coisa aí que precisa ser observado e precisa ser modificada.

- Entrevistado nº 3 - Sim, sim. É... então, é... na Educação Infantil, como já havia falado, né?, esse movimento da 10.639, da 11.645, é... com a gerente... na época, à época, né?, a “Beatriz” era da equipe também mobilizou, nós fizemos, é... foi criado

um GT e aí eu participei desse... desse processo do GT que a gente trocava... construímos um documento falando sobre a 10.639, abordando a 11.645, a partir de práticas nossas que aconteciam também na rede. E aí, pensando nos documentos norteadores da Educação Infantil, o que vinha a contribuir para esse processo, para a prática dos professores na rede, para que a gente tivesse um documento: “Olha, gente, tem a Lei, a gente também tá trabalhando aqui a... na prefeitura, a gente tem essas... essas práticas que se destacam, que estão acontecendo também... E aí, assim, é uma forma de ampliar para outros professores, que às vezes poderiam estar se sentindo sozinhos e de que... “olha, não, tem outros professores, estamos juntos, vamos ampliar”[...]

Entrevistado nº 4 - Ah, eu... por exemplo, hoje não faria mais, mas naquela época, quem fazia... eu fazia teatro [risos] com as crianças, com “Menina Bonita do Laço de Fita”. Era um livro que a gente tinha, né? É... então, fazia... fazia com meus alunos, para a escola inteira assistir, para os pais assistirem, sabe? É... o meu movimento nessa escola era nesse sentido, mas eu não tive um... uma... uma chancela, é [...] Incluída!”. Então, aqui na “*Matriz*”, como... equipe, eu consegui dememb... colocar a obrigatoriedade para desmembrar a diversidade, de inclusão, e colocar a obrigatoriedade de ponto para os... para os 2 tópicos, entendeu? Isso, por exemplo, reverbera no que a gente tem, hoje, no PRA - que também continua sendo Premiação para o Resultado de Aprendizagem pra Educação Infantil - que a gente tem a obrigatoriedade da dimensão Étnico-Racial.

- Entrevistado nº 5 - É... em todos os dois... as duas unidades a gente trabalhou. Nessa que eu te falei, da “*Região O*” nós fizemos esse projeto, e... e ele surgiu a partir dessa oficina, né, de continuar trabalhando e reverberando dentro da escola. Esse desejo surgiu nesse momento, porque, nessa forma... nessa formação, eu precisei explicar, antes... eu parei a... oficina para explicar, né, o porquê da Abayomi, porque eu trouxe ela, qual era a questão é... que estava envolvida ali, né? Era uma questão de conhecimento mesmo de outros povos e que são povos que estão no nosso meio, que a gente não pode deixar a cultura de lado, né, nem... nem... nem desprezar, nem... nem menosprezar... é... menosprezar a cultura do... pormenorizar, né, a cultura do outro. E expliquei em relação a nós mesmos, que cada um tem uma religião, que a gente precisa respeitar, que eles não iam gostar, né, no... no caso, quem fosse evangélico, que falasse da sua religião; quem fosse católico, que falasse da sua. E as de... e as de matrizes african... africanas a mesma coisa. Então, essa questão mesmo de empatia, né, de fazer esse trabalho mesmo não foi fácil. É... alguns foram embora, né, não ficaram, alguns responsáveis, nesse dia da oficina - mas foram poucos -; os demais falaram: “ah, então, a gente vai fazer, vamos ver como é que é”, né, e, assim, tinha uma história, um contexto, né? Eu mostrei... a gente montou um PowerPoint, embora a gente não tivesse imaginado que daria essa repercussão, porque era uma simples, né, atividade e... mostrando culturas e tudo.

- Entrevistado nº 6 - É... 2003 é escola... é... é escola, é como regência mesmo, foi... foi o que eu te falei, essa parte muito marcada, com a questão da literatura, de projetos que sa... né, a escola desenvolvendo projetos... temáticos, eu queria fazer essa marca, né, de projetos temáticos, é... mas sem um direcionamento, sem uma ação... robusta, né, baseada com... com um debate pleno. Hoje, né, hoje a gente tem... hoje foi o lançamento da Semana do “*Departamento de Educação*”, das Relações Étnico Raciais, que aí já acontece todo ano. Nós implementamos a primeira, eu participei do primeiro fórum do “*Departamento de Educação*”, aqui na rede em 2000 e... 21... eu posso estar... mas aí eu confirmo essas datas para você. Em 21 eu... a gente compôs a mesa do “*Departamento de Educação*” é... da Semana das Relações Étnico Raciais, que a gente traz para o mês de março, traz essa discussão para o início. Então, hã... eu acho que enquanto professora regente da rede, fui muito marcada por ações pontuais, estanques, né, de ações é... da Lei, mas... sem medidas de fato, robu... sem uma política implementada, uma política educacional implantada com a 10.639.

É possível perceber em algumas falas avanços e resistências em relação ao tratamento

da Educação das Relações Étnico-Raciais nas unidades da rede. Essa ideia ficou nítida nas experiências compartilhadas pelos entrevistados 1 e 5. Na questão religiosa o entrevistado 1 teve o trabalho interrompido pela gestora da escola que colocou que aquela ação era macumba, atribuindo um sentido pejorativo a um trabalho que havia começado no início do ano letivo e que teria atividade da dança como culminância.

Já na fala do entrevistado 5, percebe-se a resistência de uma parte da comunidade escolar, na figura dos responsáveis, de participar de uma oficina baseada em conhecimentos de matriz africana. Esses exemplos mostram a dificuldade de abordar determinados assuntos que já carregam um estereótipo negativo. Por outro lado, houve um avanço em conseguir pares para trabalhar a temática racial e não tratar os conhecimentos apenas num determinado mês.

Nas duas falas é possível dialogar com a estrutura analítica da ACD proposta por Fairclough (2012), segundo a qual a resistência de alguns atores em trabalhar e/ou participar de ações que envolvam conhecimentos de matriz africana constitui-se como um problema social manifestado discursivamente. A partir da identificação desse problema, o segundo momento da análise implica compreender quais obstáculos dificultam sua superação. Nesse contexto, observa-se que o preconceito racial e a falta de informação sobre as culturas afro-brasileiras e africanas atuam como barreiras estruturais à efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar. Esses entraves, naturalizados no discurso e reproduzidos por meio de práticas pedagógicas excludentes, revelam a permanência de ideologias que hierarquizam saberes e identidades. Assim, o trabalho docente que busca romper essas resistências se insere em um movimento contra-hegemônico, alinhado à perspectiva crítica da ACD, na qual o discurso é entendido como um campo de disputa e transformação social.

O comprometimento em trabalhar as demandas da Lei nº 10.639/2003 e as limitações institucionais do passado estão presentes nas falas dos Entrevistados nº 2 e nº 6. Contudo, ambos desenvolveram estratégias de enfrentamento para lidar com os desafios impostos pelo cotidiano escolar, seja pela busca de materiais complementares, seja pela promoção de ações pontuais e autônomas voltadas à valorização da temática racial. Essa postura dialoga com Fairclough (2012), ao evidenciar que, mesmo diante de obstáculos estruturais e ideológicos, os sujeitos podem agir discursivamente para transformar práticas e significados estabelecidos. Desse modo, as ações dos servidores representam movimentos de resistência e reconfiguração no interior das práticas institucionais, expressando o potencial emancipatório do discurso na produção de mudanças sociais.

As falas dos entrevistados nº 3 e nº 4 evidenciam como a Lei nº 10.639/2003 funciona, dentro da perspectiva da Análise do Discurso de Íñiguez (2004), como um elemento discursivo

que orienta práticas e molda sujeitos. Ambos articulam a lei não apenas como norma formal, mas como referência para a atuação pedagógica, indicando a capacidade do discurso de organizar ações, decisões e comportamentos dentro do espaço escolar. A criação de um Grupo de Trabalho sobre a temática racial na Educação Infantil e a criação de um eixo de ERER para avaliar unidades dessa modalidade, são práticas que podem moldar os profissionais no tratamento da temática. Ademais, também se inserem como práticas para resolver parte do problema da abordagem da ERER nas escolas.

A penúltima pergunta da entrevista teve como tópico a avaliação dos servidores da SME/RJ acerca dos materiais didáticos e das formações ofertadas pela rede municipal em prol da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. Essa pergunta permitiu que obtivesse informações importantes sobre esse ponto, haja vista que alguns dos entrevistados estão envolvidos na produção de materiais e na organização das formações direcionadas aos docentes e gestores das Unidades de Ensino (UE's).

- Entrevistado nº 1 - Eu, particularmente, eu gostei muito de uma da... das últimas edições. Trouxeram elementos importantes, como letras de samba; falando, é... trazendo o Quarto do Despejo como uma... dentro do material direcionado para todos os alunos; trazendo a questão do Donga, trazendo questões da Tia Ciata, que inclusive é nome de escola... tudo isso dentro do material contextualizado. Então isso foi o contato que eu tive de materiais que estavam disponíveis em sala de aula para eu trabalhar sem ter a necessidade de obrigatoriamente puxar elementos externos. [...] . Não que isso... que eu não tenha trago esses elementos externos para minha aula, mas isso é muito positivo para que aqueles, aquelas pessoas, aqueles parceiros que não tenham tido essa formação que eu tive, possam de fato oportunizar... primeiro a eles esse contato, segundo, às crianças, a ter esse contato de uma maneira é, é... saudável, é... legal, é... as ações de formações continuadas que eu tenho contado dentro da rede, é... agora teve o “*Departamento de Educação*”, que eu achei que foi um grande ganho, e eu não posso deixar de falar... - o que eu falei na minha reunião de pais esse ano: esse ano veio dentro do kit do aluno um kit de lápis tom de pele, e eu fui uma das que mandou mensagem no ano passado, porque essas questões do lápis cor de pele, é uma questão que afeta muito.

- Entrevistado nº 2 - Os materiais, desde que eu entrei, na verdade, eles sofreram algumas mudanças que são significativas, assim, é... com relação a textos, as apostilas, eu sendo de Língua Portuguesa, PF de língua portuguesa, eu... eu me recordo que muitos dos trechos das apostilas, há um tempo, né, eles foram sendo modificados, foram sendo adequados a essa realidade de aplicação da Lei. Isso foi muito positivo. Textos bons, textos que traziam sim, é... informações relevantes e que faziam com que os alunos de alguma forma passassem a conhecer um pouco sobre a cultura.... africana, um pouco sobre, é... a nossa cultura brasileira, valorizando a pessoa preta. As próprias imagens, os desenhos que vêm nas apostilas, que inicialmente não havia uma diversidade muito grande, eles foram sendo também notificados e isso eu acho que é significativo pro aluno se reconhecer, ali nesse material. Os cursos que começaram a ser oferecidos é a partir da criação, né, de “um Departamento de Educação”. [...] Eles começam a ser modificados, apesar de ser ainda recente, mas, ao longo desse tempo, de 2015 até 2025, aí, esses 10 anos que eu estou já na rede, a gente percebe uma mudança significativa. De... de algo que está sendo construído, sabe? Acho que poderia... muito poderia ser feito ainda, além, para além disso, mas, algumas formações que são oferecidas já começam a organizar

exatamente esse caminho que precisa ser percorrido. Claro que essas formações eu acho que elas deveriam alcançar... todo mundo, e não alcançam, é... são formações que pegam ali um percentual muito baixo. Porque é difícil, de fato você colocar todos os professores para que façam uma formação, mas, é uma necessidade, então, acho que de alguma forma isso poderia ser repensado para que todo mundo tivesse a... essa oportunidade e não simplesmente um profissional que vai lá participar desse curso e que poderia ficar como referencial para aumentar, para ampliar isso, para passar isso à frente para o grupo.

- Entrevistado nº 3 - Então ela surge em 2021, e aí eu estava em sala, né, acompanhando enquanto professora, é... enfim, aí veio “Beatriz” como gerente, né?, implementando, trazendo é... os materiais, convidando professores pra... pra contribuírem. Aí... aí, assim, é muito bacana porque é... mesmo sendo um espaço com especialistas, tinha uma consulta ao campo, quem está... porque eram professores que estavam, né, com formaç... com uma formação adequ... né, uma formação de... pra ERER, para a política e ao mesmo tempo eram professores que estavam no dia a dia da escola. Então, tinha professor de educação infantil, anos finais, né, enfim, anos iniciais. E aí, enfim, é... vem a criação “*Departamento de Educação*” [...] Ano passado tivemos o... é... cursos, né, o “*Terreno Escolar*” que foi contemplado, né, com um professor, era... era indicado que as... as unidades receberam o e-mail, todas as unidades que tinham Educação Infantil receberam o e-mail, é... e aí, eram... eram 911 unidades - nós temos 911 unidades com Educação Infantil - e aí algumas também temos Iniciais e aí a gente acaba incidindo nesse público também. E aí as unidades tinham que indicar pelo menos um professor, tive... e aí foi muito bacana que aconteceu ao longo de todo o ano.

- Entrevistado nº 4 - Então, dos materiais, é... desde 2021, com a criação “*do Departamento*”, a gente veio incidindo ali, paulatinamente, na ampliação do repertório de materiais, é... na criação dos personagens de RioEduca, com diferentes representatividades, na... numa mudança de linguagem em relação a trazer a história do Rio de Janeiro para uma... para um outro cenário. [...] Logo no primeiro ano, não... não foi fácil, não foi fácil. Foi, assim, muita, muita discussão. A gente é... pautou uma agenda de dar a formação para os elaboradores de material. [...] Logo no primeiro ano, não... não foi fácil, não foi fácil. Foi, assim, muita, muita discussão. A gente é... pautou uma agenda de dar a formação para os elaboradores de material. Considerando que nós somos todos professores da rede, tinha aquela coisa do tipo, “Olha, eu sou doutorando em matemática, como é que “*o Departamento de Educação*” quer vir aqui e me ensinar o que que eu tenho que falar ou não falar?” “Ah, eu sou especialista em Ciências, então, não é “*o Departamento de Educação*” que vai dizer.” Então, tinha... tinha esse entrave. A gente preparou... nessas reuniões, a gente teve muitos ciclos, a gente preparou um checklist de... de coi... de coisas. E, então, assim, a ERER... a... o... currículo é conhecimento, conhecimento é poder, então, tem uma disputa ali em torno dessas narrativas. [...] Não, nós somos consultivos, mediadores de planejamento estratégico, e a gente apoia a área do currículo, a ela entregar o quinhão dela da ERER; a área da formação a entregar a parte dela de ERER; a área da avaliação a entregar a parte dela de ERER e assim sucessivamente a todos os órgãos dentro da “*Sede*”. [...] Da formação, é um buraco um pouco mais embaixo. Porque... é... quem tem que criar a formação são os formad... é... a equipe de formadores na “*Casa Digital*”. E o próprio desenho da “*Casa Digital*” não era um desenho consolidado. Tinha... a gente tinha que... duas... dois tipos de formação que conflitavam, inclusive, na cabeça do professor. Tinha a formação que saía da “*Casa Digital*” e a formação que saía “*da Matriz*”. Então, nesse primeiro ciclo, vamos botar assim, da gestão, de 21 a 24, a “*Casa Digital*” foi experimentando vários formatos até chegar num formato que tem hoje. Então, assim, até agora, a gente considera o conteúdo da ERER transversal nas formações. Mas, assim como no material RioEduca, em algumas áreas de conhecimento mais do que outras.

- Entrevistado nº5 - É... é muito diferente, né, o enfoque, né... o olhar que é dado nessa gestão para a relação... essa questão de material, né, depois... e princ... especificamente a partir da criação do “*Departamento de Educação*”, né? Então,

assim, depois que se cria uma gerência específica para essa relação étn... pra... para trabalhar Relação Étnico Racial, é... você tem, né, uma... mais tempo demandado, pessoas que pensam só naquela situação, né? Então assim, o... o trabalho ficou mais é... amplo, entendeu? É... o material ficou melhor, e até porque o olhar é... político também foi lançado para... para essa Lei. A partir desse olhar político, com a criação “*Departamento de Educação*”, as coisas é... os... os materiais é... tomam um... um... um novo volume, e o volume certo, né, o volume adequado. Então, é... aqui na... na escola de formação, né, atuando agora, com... - voltei esse ano para cá -, atuando com os diretores de unidades escolares e coordenadores pedagógicos, né, somas de lideranças pedagógicas, formadores e... a gente durante a formação, a... a Lei 10.639, ela versa a formação, né, e nós estamos sempre a cada formação trazendo algo que se remeta à Lei, é... seja de... em forma de livros, de temáticas, de autores, né, de situações, a gente sempre vai estar trabalhando, né? Por exemplo, a gente atrelou a questão da literatura, agora por conta do Rio, Capital da Leitura, e a gente trouxe literaturas, né, é... negras, com... relação africana, indígena... Então, a gente sempre, em toda a formação, a gente também tem esse olhar, né, porque... para a gente poder é... para a gente poder fazer com que isso se publicize, que isso aconteça, a gente também precisa trazer novidades, trazer coisas que fomentem, né, os diretores, os profess... os coordenadores, a estar trabalhando com os professores para fazer chegar no campo e reverberar com os alunos, né? Então assim, é... de forma amplificada, né, a gente pre... a gente pretende, a gente tem feito, né, é uma diretriz da... da “*Casa Digital*”, trabalhar em todo o ano letivo, em todo o processo de formação, a questão étnico racial.

- Entrevistado nº 6 - E aí, é... vem essa... esse olhar da gente pens... repensar esse material – obviamente, de 20 para 21, quando a gente entra em 21, esse material já tá praticamente pensado, porque o... o material era bimestral, né, a princípio ele era bimestral, então esse material do primeiro bimestre já estava... feito, né, já estava pronto na gráfica para rodar, para começar o ano letivo – e aí a gente entra com uma proposta de começar a pensar seções, materiais, é... trazer também professores da rede, né, que... que pudessem trazer essa identidade, principalmente pensando, né, na... na aplicação, não só na aplicação, mas na... na... agora fugiu a palavra... Nessa materialização mesmo da Lei, a... pelo viés também do material, né? Porque acho que não é só o viés do material, mas a gente precisa trazer essa materialização por esse material, né? E aí a gente começa a fazer um processo também de formação com os produtores de material. Então, “*o Departamento de Educação*” ela entra como uma grande... grande articuladora também, né, eu acho que o fato da gente é... estudar, pesquisar... né, desse processo mesmo de deslocamento da... assim, né, a gente faz o recorte enquanto regente de sala de aula, o que a gente pensava em ações pontuais para garantir, dar um *check*, e pensar nesse deslocamento de ação, de entendimento do que é a seriedade de uma implementação de uma Política Étnico Racial, né? É... a gente fala assim: “Poxa, 22 anos depois a gente ainda está brigando por algumas coisas.” Então, em relação a material, a gente começou, em parceria com “*o Departamento de Educação*”, é... com a formação dos formadores e, principalmente, é... fazendo uma curadoria de material e olhando, assim, é... trazendo pessoas também, né, que eu acho que é importante, não que... é... pessoas que... que pensavam dessa forma também para compor a equipe. É... a gente ainda encontra por professores da rede é... resistentes, né? E, aí, volta... voltando pro... pro meu fazer atual, que é a formação de... de professores – todos... todos somos – mas em fun... em funções de gestão escolar, a gente ainda encontra colegas que falam... que é *mi-mi-mi*. E quando a gente traz... e, aí, é uma marca nossa que a gen... que escolhemos enquanto política pública, trazer em todos os nossos encontros, né, a... a 10.639. Todos os nossos encontros a gente tem a marca, os marcos de ERER.

De maneira geral, os seis entrevistados emitiram opiniões positivas sobre o material pedagógico confeccionado pela rede e sobre as formações destinada aos docentes e aos membros de equipes gestoras – diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) – para o

tratamento da EREER nas escolas municipais. Essa visão é ratificada, por exemplo, nas narrativas dos dois primeiros entrevistados que mencionam avanços de ordem simbólica nos materiais com a inclusão de personagens negros nas apostilas da rede, que faz com que os alunos se enxerguem, indo de encontro com os livros didáticos antigos que colocam os negros em posições desfavoráveis em termos econômicos, sociais e culturais.

Nesse sentido, uma reformulação das imagens e uma revisão dos conteúdos na perspectiva da EREER, produz um discurso que tem o potencial de ajudar na construção das identidades dos alunos que, em contato com referenciais positivos, tem acesso a um discurso que é convertido em práticas que podem gerar deslocamentos nesse contexto específico (Silva, 2011).

Ambos concordaram que as formações são interessantes e, nos últimos anos tem trazido uma série de conhecimentos sobre a EREER. Contudo, o entrevistado número 2 fez uma pontuação importante sobre a necessidade dos órgãos que organizam as formações pensarem em mecanismos que possam atingir mais docentes nas ações formativas que, atualmente, focam na ideia na qual o indicado pela unidade pode cumprir o papel de multiplicador das informações e saberes ministrados nas formações.

Os entrevistados 3 e 4 compartilham visões, principalmente em torno das formações, onde a criação do “Departamento de Educação” foi um divisor de águas para o tratamento sistemático dos materiais e formação da rede em prol da EREER em busca de uma educação antirracista. Diante disso, o entrevistado 3 sinaliza que uma das formações – “*Terreno Escolar*” – é realizada o ano inteiro, onde um membro de cada unidade escolar tem a oportunidade de participar para replicar os saberes em sua realidade.

O entrevistado nº 4 cita os conflitos gerados nas mentes dos docentes pelo formato das formações da Casa Digital e da Matriz. Ademais, o entrevistado menciona o caráter transversal da EREER nos materiais e nas formações, mas a temática racial aparece com mais intensidade nos componentes curriculares do grupo das Ciências Humanas.

Os discursos dos entrevistados nº 5 e nº 6 reforçam a ideia da criação do “Departamento de Educação” como um marco na consolidação de políticas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na SME/RJ. Ambos destacam que, a partir desse movimento institucional, houve uma ampliação do tempo, dos recursos e do olhar político dedicado à temática, o que permitiu avanços na qualidade dos materiais pedagógicos e na estruturação das formações ofertadas aos profissionais da educação.

Nesse mesmo sentido, o entrevistado nº 6 acrescenta que o processo de reformulação dos materiais didáticos e de formação dos formadores constituiu uma estratégia central de

materialização da Lei nº 10.639/2003 no contexto da rede. O discurso revela a preocupação com a coerência entre o conteúdo produzido e as práticas docentes, ressaltando que a efetividade da política depende de deslocamentos no modo como a temática é compreendida e apropriada pelos profissionais.

A última pergunta buscou captar a opinião dos entrevistados sobre a efetividade do material para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes na rede municipal de ensino. Todos os entrevistados concordaram que os materiais e as formações contribuem para a aplicação, principalmente, na orientação dos docentes para que os mesmos não tenham que buscar por si próprios as referências e os materiais para trabalhar as demandas da ERE.

- Entrevistado nº 1 - Sim, porque você não... não conta apenas com... O professor tendo que providenciar, organizar e trazer tudo! Na verdade, quanto maior o acervo que eu tiver, melhor. [...] Então, quando eu tenho a possibilidade de adquirir títulos - e não de histórias brancas com pessoas pintadas de negro - mas títulos com histórias negras, títulos de livros em que as crianças se veem representadas nas ilustrações, quando eu tenho um material rico de pintura, seja de giz cera, seja tinta, e... e... eu posso trazer para o meu aluno uma reflexão da cor da pele dele, sem que eu tenho que disponibilizar para uma turma de 35, uma turma de 24, e ter que providenciar isso sempre de um maneira, às vezes mais morosa, e que isso já seja uma iniciat.. já, já, já tá lá... já está disponível, isso facilita não só a aplicação da lei, mas isso facilita o quê?, é... o acesso... a essa reflexão, o acesso a essa prática... de uma educação antiracista? Então, quando eu tenho um material, quando eu tenho uma rede que compreende isso, quando eu tenho a disponibilização de.. de itens que, na prática, lidar com as crianças faz a diferença e traz esse respeito às relações etnoraciais... só depende de mim. Só depende de mim fazer a lei acontecer. Então facilitar, facilita, mas não garante. Porque a garantia está na prática do professor e a prática do professor ela está ligada intimamente a sua formação.

- Entrevistado nº 2 - Com certeza. Eu acredito que elas contribuiriam muito para essa implementação, porque, na verdade, a gente precisa de uma mudança de consciência de todo mundo, né? Acho que é o primeiro.... a primeira questão está ligada a isso. Então, cada um tem uma história, cada um tem uma realidade, cada um tem uma formação. Um se formou há sei lá quantos anos e não fez nenhuma atualização. Então, isso acaba dificultando também. É... o outro tá... saiu agora da graduação e ele já teve uma disciplina na graduação, que de repente é obrigatória, que vai trabalhar com essa temática, então ele vai estar mais preparado, ou melhor preparado para... para lidar com isso. Um é preto, o outro é branco, e é óbvio que essa existência, ela vai fazer diferença também nessa conscientização. Então, na verdade, a gente precisa disso. A soma de tudo isso, né? Então, chegando a essa formação para conscientizar mesmo as pessoas, ou, na verdade, para fazer com que elas pensem um pouco mais sobre isso, acho que a gente consegue implementar melhor isso. A... a... a temática, a legislação, né? A lei, ela vai ser implementada a partir do momento que as pessoas tomarem essa consciência e tiverem acesso a essas informações, de uma forma que seja é... determinada. Já que existe uma gerência, né, para isso. Então, ah, eu não vou deixar simplesmente que o meu profissional, da rede, ele busque por si essas informações e... porque, se eu fizer isso, não vai acontecer. A gente trabalha muito, tem muitas informações, todo mundo tem uma vida fora da... da realidade, né, profissional, e isso vai ficar mais difícil. Agora, se existe um espaço dentro desse meu trabalho para que eu tenha contato com isso, aí a coisa vai ser diferente, que obrigatoriamente as pessoas vão ter esse contato.

- Entrevistado nº 3 - Na minha opinião, sim, sim, sim, sim, os materiais sim, tá? É...

é... tanto as áreas já trazem esse... estão trazendo cada vez mais esse cuidado, essa curadoria, né? É... quanto ao “*Departamento*” também vem nesse acompanhamento. É... eu... eu entendo que sim. [...] É uhum, é, porque quando a gente olha pra... pro... pra rede como um todo, está tudo interligado, então, né, quando a gente traz os 4 pilares da formação, do material didático, da gestão pra é... resultado de aprendizagem, isso tudo precisa estar né, é... dialogando. Não dá para cada um fazer uma coisa do jeito que quer, né? Então, é tudo alinhado. Então eu vejo que é... esse processo tem contribuído muito para que é... as unidades os professores entendam que está tudo interligado, que é... perpassa por todos. Aí eu falei do... do... dos cursos, né, do TECER [???] que é... foi com gestores do “*Terreno Escolar*” para os professores, mas tem também letramento racial para secretários é... escolares, que, na hora de fazer a entrevista com as famílias, autodeclaração... todo esse processo é importante que eles tenham também essa orientação, né?, que a pessoa vai se auto declarar e não eles que vão falar que... né, é... Tem pra agente de Educação Infantil, agente educador, então, assim são.. são é... muitos cursos, todas as frentes atuando pra gente... pras lideranças....

- Entrevistado nº 4 - Contribuem, e eu considero que são materiais que... são materiais potentes, que atualmente dialogam e estão em consonância com as Diretrizes Curriculares, com... o que reitera ali a le... a... legislação, mas é... a gente tem entraves. E um... os nossos entraves, hoje, eles se dão em... em alguns aspectos que são... é... o tamanho da nossa rede - são 53.000 profissionais - e... a resistência do profissional. É... e... e não... não é só... o profissional na ponta, né, é... pra mim, a maior dificuldade é... é... o gestor. [...] Então, a gente ainda tá no... eu acho que a gente caminhou no sentido de... de... antes, é... a questão da ERER era entendida como um projeto e como um projeto optativo. Hoje, a questão da ERER na rede já está sendo compreendida como um pilar da gestão - ou tem sido constantemente anunciada desta forma - como um... como um demarcador, um indicador dentro da estrutura das ações pedagógicas da... no... no... nos diferentes eixos que propõem a legislação, que a gent... e... - vou falar isso daqui a pouco - mas... mas quando chegar na escola, eu ainda tenho o diretor que... recebe o e-mail e não passa para o professor; eu ainda tenho o diretor que não motiva que a sua equipe tenha uma representatividade é... naquele curso. [...]

- Entrevistado nº 5 - Sim, os materiais, para mim, contribuem muito, né, eu acho que a questão mesmo de... é... de ter personagens, né, de ser um material construído por professores da rede. Por ser um material que pretende... e que... que a pretensão é essa, que vem mostrar, que vem trazer é... todo o estereótipo é... traz a questão do... do personagem, né, no... no material pedagógico de ser negro, né, de... de ter o cabelo crespo, de... de ter o seu black, né, sendo favorecido nesse momento, de ser mostrado como a sua coroa. Então, assim, é... o material da rede hoje é... traz muito atrativo, traz muitas coisas, né? Muitas frentes que podem ajudar é... as pessoas a se verem, né? Os alunos conseguem se projetar ali, né?

- Entrevistado nº 6 - Eu acho que ela contribui dentro dos seus eixos. Por si só, isoladamente, ela é só, né, um viés, eu acho que a forma com que a gente trabalha, né, nessa imersão do material, nessa utilização, nessa ampliação, né, quando a gente fala do material, tanto do estudante quanto do professor, ela precisa gerar reflexão de fato nessa prática docente, senão a gente só tá usando um texto ou um pretexto para falar de determinadas coisas. Eu acho que um... um avanço bem significativo é quando a gente já começa a ter dentro dos eixos, né, de um plano de ação, dentro de... de eixos de um Projeto Político Pedagógico, essa marca da... da ERER, essa marca da.. da Lei. [...] A gente tem hoje, em março, uma... uma jornada do “*Departamento de Educação*”, né? Então, entendendo que essa política, ela precisa ser permanente e diária, porque, trabalhar a 10.639, ela é da hora que a gente acorda até a hora que a gente dorme, né, principalmente quem tá dentro de escola. Eu não entendo... ãh... disassociação. O fato da gente ter hoje a garantia, né, porque a gente às vezes precisa ter algumas marcas para garantir até que a coisa seja inter... internalizada e flua como um processo espiralar, fluido e que acontece porque eu já entendo que é... é um movimento que já se constituiu. A gente ainda... eu acho que a gente, em muitos

lugares, a gente ainda não chegou nesse ponto. Então a gente precisa marcas. Trazer pro material... é... isso a gente não tem nem que discutir, porque eu acho que... é... é a cara da nossa rede, né? Eu estou falando do material da rede, né, especificamente. As... as contribuições que a gente tem, de colegas e pares dentro das escolas, são fantásticas. A gente precisa, de fato, é... que os saberes percorram esses espaços.

As narrativas dos seis entrevistados convergem na defesa da importância dos materiais pedagógicos e das formações continuadas para a efetivação da Lei nº 10.639/2003. No entanto, emergem nas falas opiniões que revelam disputas, resistências e diferentes níveis de apropriação da política de EREER no interior da rede municipal. Esse movimento discursivo permite compreender que a implementação da lei não se dá apenas por meio de dispositivos legais ou orientações curriculares, mas também por meio de processos simbólicos e ideológicos que atravessam o cotidiano escolar.

À luz da ACD, foi possível observar que os entrevistados constroem sentidos em torno de duas forças principais: de um lado, o discurso institucional de adesão e avanço, que celebra os ganhos simbólicos e materiais propiciados pela criação do “Departamento de Educação”; de outro, o discurso da resistência e da limitação, que aponta entraves relacionados à formação docente, à dimensão estrutural da rede e à persistência de práticas conservadoras.

Numa interpretação na perspectiva neomarxista, essas falas revelam a disputa pela hegemonia no campo educacional, na medida em que o currículo e o material didático são compreendidos como instrumentos de poder e de direção moral e intelectual (Gramsci, 2001). A criação do “Departamento de Educação” e a ampliação das formações representam esforços institucionais para deslocar o consenso hegemônico, buscando reconfigurar a lógica da produção de conhecimento escolar. Entretanto, as resistências mencionadas — especialmente no nível da gestão escolar — demonstram que a hegemonia é sempre um processo em disputa, e que a incorporação da temática racial no cotidiano pedagógico depende da luta pela construção de um novo senso comum, mais próximo de uma consciência crítica e antirracista.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, as falas destacam o papel da identidade na reconfiguração do espaço escolar. Ao valorizar a presença de personagens negros nos materiais e reconhecer a importância de que as crianças se vejam representadas positivamente, os discursos dos entrevistados nº 1 e nº 5 indicam um movimento de reapropriação simbólica, no qual o currículo passa a ser compreendido como espaço de produção de identidades (Hall, 2011).

Diante disso, os discursos analisados revelam que, embora a rede municipal tenha avançado na institucionalização da EREER, o campo discursivo em torno da política ainda é marcado por disputas hegemônicas, resistências ideológicas e negociações culturais. O discurso

da política pública — orientado pela equidade racial e pela valorização da diversidade — confronta-se com práticas que ainda reproduzem a lógica da exclusão e da invisibilidade. Nesse embate, o material didático e a formação docente emergem como arenas simbólicas onde se travam lutas pela significação da escola, da identidade negra e do próprio sentido de educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi desenvolvida para responder ao seguinte problema: a Lei Federal nº 10.639/2003 vem sendo implementada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro conforme o que exige 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? Além disso, as seguintes questões de estudo foram formuladas para auxiliar na busca dessas respostas:

- Como as demandas colocadas pelo Movimento Negro Brasileiro no campo da Educação, ao longo do século XX, contribuíram para a implementação da Lei Federal n.10.639/2003 e suas diretrizes?
- O que as pesquisas contemporâneas nos falam sobre a implementação da Lei Federal n.10.639/2003 enquanto política pública na Educação Básica?
- Quais são as possibilidades de ação sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir da Lei Federal n. 10.639/2003 e suas diretrizes?
- Os materiais e as formações da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, disponibilizados para docentes e discentes, contemplam as exigências previstas nos documentos legais que abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais?

É importante frisar que, durante a minha trajetória no doutorado, o objetivo da pesquisa passou por grandes transformações. Inicialmente, eu desejava investigar se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) considerava a Lei Federal nº 10.639/2003 em seu sistema de avaliação, composto por testes e questionários. Após a qualificação — especialmente depois dos comentários e sugestões da banca — percebi que o SAEB não traria as respostas que eu buscava. Nesse momento, optei por corrigir a rota.

Com isso, fiz algumas reflexões e cheguei à conclusão de que uma investigação sobre a Lei na escola municipal seria mais enriquecedora e viável, principalmente por eu ser servidor lotado na SME/RJ desde o ano de 2012 e por ter acompanhado boa parte das transformações em torno da EREER na rede municipal. Com isso, eu queria saber como poderia contribuir, por meio da minha pesquisa, para o aprimoramento da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e de suas diretrizes na rede municipal.

Durante o período em que estive no PPGEduc/UFRRJ, tive a oportunidade de me aprimorar como pesquisador por meio das disciplinas cursadas, da participação nos debates conduzidos pelo meu orientador no GPSUERER/UFRRJ e em eventos científicos — destaque,

entre eles, o *V COPENE Sudeste*, realizado em novembro de 2023, no qual apresentei o trabalho intitulado “A Lei Federal n.º 10.639/2003 e a prática das(os) docentes que lecionam a disciplina escolar de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental”.

Além disso, publiquei três capítulos em e-books científicos e um artigo na *Revista Ensaaios e Pesquisas em Educação e Cultura (Repecult)*, em coautoria com meu orientador, Ahyas Siss, intitulado “As lutas históricas do movimento negro brasileiro para a criação da Lei Federal n.º 10.639/2003”. As reflexões apresentadas nesse artigo foram desenvolvidas no âmbito da Linha de Pesquisa n.º 3 — *Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-Diaspóricos* — do PPGEduc.

Iniciei minha pesquisa com o resgate dos feitos históricos do Movimento Negro Brasileiro, especialmente na esfera da educação. Esse processo foi fundamental para conhecer a história de algumas pessoas e instituições. Além disso, essas reminiscências do movimento serviram para mostrar a característica educadora do Movimento Negro, como foi destacado por Gomes (2017). Afinal, aprender sobre as lutas nos ensina a lutar.

Nas primeiras décadas do século XX, a Imprensa Alternativa Negra (IAN) já desempenhava um papel importante ao divulgar iniciativas de alfabetização destinadas ao povo negro. Com o passar dos anos, de acordo com os estudos de Domingues (2007, 2008), observa-se a sistematização do movimento social negro a partir do surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB) no início da década de 1930.

A FNB empregou diversas ações no campo da educação, em que o incentivo para que crianças, jovens e adultos não brancos frequentassem os bancos escolares era uma de suas principais tônicas. Além disso, foi importante notar como esse movimento enxergava a educação de forma ampla, ao integrar os aspectos formal, cultural e moral.

Na década seguinte, surge o Teatro Experimental do Negro (TEN), cuja principal figura foi o intelectual Abdias Nascimento. Nesse momento, o movimento pautou a luta contra a discriminação racial a partir da união entre arte, política e cultura. Aqui, observa-se de forma nítida um projeto que buscava reposicionar a população negra na sociedade brasileira.

Ideias que hoje parecem banais foram grandes “revoluções de pensamento”. Nesse sentido, destaco a intencionalidade do TEN em resgatar as reminiscências africanas, haja vista que era — e ainda é — necessário conhecermos nossa essência: os elementos que mantêm viva e diversa a nossa cultura. Além disso, os integrantes dessa fase do Movimento Negro não mediram esforços no processo de desconstrução dos estereótipos negativos sobre a população negra.

A desconstrução do etnocentrismo branco e a luta contra o conhecimento científico que

colocava o negro e outros grupos raciais em posição de inferioridade apareceram na agenda do movimento como arenas de disputa, para que transformações pudessem ocorrer. Além disso, no campo da cultura, o combate à prática do “blackface” foi lançado para derrubar a falácia da incapacidade dos atores negros de interpretar personagens complexos.

O TEN também utilizava a esfera jurídica como uma arena para o reconhecimento de direitos à população negra nacional. Pressionou o Estado pela criação de leis antirracistas e que garantissem ao povo negro direitos civis e humanos. Mais que isso, o movimento desejava a integração do negro na política, na educação e na cultura. Infelizmente, o golpe militar de 1964 enfraqueceu o movimento, que foi extinto em 1968. Contudo, o grande legado do TEN foi sua contribuição fundamental no processo de organização da comunidade negra.

A década de 1950, inspirada pelo forte engajamento político empreendido pelo Teatro Experimental do Negro, foi marcada pela realização do I Congresso do Negro Brasileiro, o qual reuniu grandes intelectuais como Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Arthur Ramos, entre outros. No Congresso, alguns encaminhamentos foram dados, como o incentivo às reminiscências africanas, a criação de institutos de pesquisa e a utilização do teatro, do cinema e da cultura como meios de reeducação.

Na década de 1970, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), responsável por profundas transformações na luta contra a discriminação racial. Nessa fase do movimento, observa-se o combate incisivo ao mito da democracia racial e a busca de alianças com organizações políticas ligadas ao campo da esquerda para a luta antirracista. Além disso, é no contexto do MNU que se observam uma série de ações que inspiraram alguns pontos presentes na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes: a revisão radical de currículos com foco na eliminação dos estereótipos construídos sobre os povos negros; a formação docente para o combate ao racismo; a criação de bolsas permanência para estudantes negros; e a inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares.

O chamado Movimento Negro Contemporâneo tem como ponto de partida a década de 1970. Assim como o combate à ideia de convivência harmônica entre os grupos raciais no Brasil e a influência de ideias de esquerda e anticapitalistas na luta contra o racismo, a fase contemporânea do movimento também é caracterizada pela construção de uma identidade política, na qual a identidade negra iniciou um processo de reconstrução ao abandonar, gradativamente, elementos brancos na narrativa da libertação do povo negro e ao destacar figuras negras, como Zumbi dos Palmares, nesse contexto.

Também pontuo o protagonismo político da fase contemporânea, com a participação ativa do movimento nas Diretas Já, no processo de construção da Constituição de 1988 e na

busca de alianças políticas estratégicas. Ademais, destaco a Marcha Zumbi de 1995, momento histórico que inspirou, na década seguinte, a promulgação de políticas de ação afirmativa, ao sinalizar a dívida histórica da sociedade brasileira com o povo negro.

Após o resgate da história dos principais feitos do Movimento Negro, principalmente no campo da educação, realizei um debate sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 enquanto política pública de ação afirmativa, entendendo que a promulgação desse ordenamento jurídico representou a ação do Estado em direção a transformações na Educação das Relações Étnico-Raciais, na perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem antirracistas.

Apresentei o ciclo de políticas públicas, mostrando todas as etapas pelas quais uma política educacional pode ganhar vida e trazer benefícios para a população. Em seguida, teci algumas reflexões sobre ações fundamentais para o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003. Dentre elas, dei grande destaque ao processo formativo de docentes para a aplicação da lei. Nesse contexto, citei como exemplos o programa UNIAFRO e a SECADI.

Outras ações sobre as quais me debrucei, com foco na implementação do ordenamento jurídico, foram o processo de revisão e inserção de conteúdos ligados à temática racial em todos os componentes curriculares. Desde a minha participação como bolsista no projeto de pesquisa “A Lei 10.639 e o ensino de Geografia”, fui estimulado a refletir sobre a necessidade de corrigir as simplificações e deturpações em relação a alguns assuntos diretamente ligados à EREER (como a representação dos povos negros em situação de pobreza; a naturalização dos quilombos como espaços de fuga; e a redução da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira no campo da cultura, entre outros).

Junto com o processo de revisão de conteúdos, mencionei a necessidade de realizarmos intervenções e de ficarmos atentos à gestão das relações raciais no cotidiano escolar. É preciso entender que não basta aplicar os conteúdos sobre a temática negra: é fundamental estar atento às situações de preconceito racial e realizar as devidas intervenções. Além disso, a Lei Federal nº 10.639/2003 precisa ser colocada em debate em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e na construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

O passo seguinte foi mostrar o histórico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), responsável pela coordenação das políticas da maior rede de ensino da América Latina. Essa rede é formada por territórios diversos, caracterizados por realidades complexas — algumas delas, obstáculos para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem crítico que leve seus educandos a refletirem sobre suas realidades locais.

Ao longo dos anos, a SME/RJ passou por diversas transformações, dentre elas mudanças que impactaram a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede. Nesse sentido,

destaquei a criação de duas instituições que me ajudaram a traçar um panorama da ERER e do processo de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no município do Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar, falei da Escola de Formação Paulo Freire (EPF), criada em 2012. Esse espaço surgiu como o locus de formação dos docentes da rede municipal de ensino. Situada no centro da cidade, a EPF tem participação ativa na organização e operacionalização da chamada formação em serviço, proposta pela SME/RJ.

A EPF realiza formações, ao longo do ano letivo, destinadas principalmente a diretores, coordenadores pedagógicos e docentes. Pelo fato de compor o quadro de servidores da SME/RJ há algum tempo, pude participar, como docente e coordenador pedagógico — cargo no qual estou lotado desde 2021 —, de boa parte das formações organizadas pela instituição.

Nos últimos dois anos, as formações da EPF destinadas às lideranças pedagógicas — diretores e coordenadores pedagógicos — têm trabalhado uma série de conteúdos ligados à Educação das Relações Étnico-Raciais, o que considero um avanço, tendo em vista que, entre 2017 e 2020, no governo do prefeito Marcelo Crivella, a ERER foi deixada de lado. Nesses processos formativos, destaco o compartilhamento de referenciais, principalmente bibliografias de pesquisas realizadas por intelectuais negros e indígenas.

A EPF também disponibiliza em sua plataforma digital cursos de Letramento Racial, importantes para que os servidores reflitam sobre posturas e falas que possam remeter a preconceitos no cotidiano, seja escolar ou administrativo.

Outro ponto que gostaria de destacar, e que considero um grande acerto por parte da SME/RJ, foi a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). A criação dessa gerência permitiu a sistematização do debate e das ações da rede municipal de ensino em prol da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Desde a criação da GERER, observei a intensificação do debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em vários elementos da rede. Lembro que, em 2022, minha escola recebeu a visita de membros da GERER, que foram até a unidade para saber do que precisávamos e como trabalhávamos a ERER dentro da realidade do nosso território. Pode parecer um mero detalhe, mas a gerência tem incentivado as escolas a observarem com mais atenção seus territórios, que podem estar repletos de elementos que dialogam diretamente com as demandas da lei e de suas diretrizes.

Partindo para as entrevistas, confesso que, num primeiro momento, fiquei receoso em realizá-las, pois, apesar de ter confiança no trabalho desenvolvido e nos referenciais teóricos escolhidos, precisei manter atenção à minha postura enquanto pesquisador ao entrevistar pessoas — algumas das quais convivi e convivo — que, assim como eu, são servidores da

SME/RJ.

Durante as entrevistas, procurei deixar os entrevistados bem à vontade e tornar nítido que o objetivo da pesquisa era colaborar com a política em torno do cumprimento e aprimoramento da EREER e, conseqüentemente, da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes na rede municipal de ensino.

O contato com a maioria dos entrevistados foi feito a partir de mensagens e ligações telefônicas, nas quais expliquei o objetivo da pesquisa. Logo, todos aceitaram participar. Além disso, todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial, o que me permitiu observar com maior nitidez as expressões dos servidores em relação a algumas perguntas. Confesso que não notei nenhum tipo de desconforto da parte deles.

Realizadas as entrevistas, optei pela utilização de alguns elementos da Análise Crítica do Discurso (ACD), por entender que os discursos dos servidores estavam carregados de elementos políticos e culturais em torno da EREER e da implementação da lei na rede. Ademais, utilizei referenciais oriundos dos Estudos Culturais e do Neomarxismo. Dessa forma, os discursos revelaram as práticas e as contextualizaram.

Os Estudos Culturais, principalmente a partir das discussões em torno do conceito de identidade, permitiram-me perceber a identificação étnico-racial de alguns servidores — alguns deles se declarando negros como um posicionamento político e uma forma de enxergar o mundo e a EREER no espaço escolar. Ademais, foi interessante observar a reconstrução identitária de alguns entrevistados ao terem contato, em diferentes momentos de suas trajetórias, com o debate em torno da temática racial no ensino e na compreensão das relações raciais na sociedade brasileira ao longo da história.

A partir dos referenciais do Neomarxismo, foi possível captar, em algumas falas, as relações de poder e a construção de certos consensos que concordam com o andamento das ações da Educação das Relações Étnico-Raciais criadas e orientadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Diante disso, creio que minha pesquisa pode contribuir para que pessoas interessadas na temática racial dentro do campo educacional possam reconhecer as contribuições do Movimento Negro como um agente educador que, historicamente, realizou inúmeros inéditos viáveis, para que, nos dias de hoje, tenhamos acesso a diversas políticas públicas de ação afirmativa que evidenciam a importância de formarmos docentes, desde a graduação, para os desafios da diversidade dentro e fora das escolas.

Outra contribuição que considero importante é mostrar como a política pública da SME/RJ em torno da EREER vem sendo relevante dentro das unidades escolares da rede

municipal de ensino, haja vista a série de mudanças nos materiais da SME/RJ, repletos de personagens negros, o que contribui para que discentes e docentes se identifiquem e se reconheçam nos materiais criados pela prefeitura. Mais que isso, muitos conteúdos foram revisados, principalmente pela participação ativa da GERER na curadoria dos materiais da rede.

Entretanto, alguns pontos podem ser aprimorados para que as ações em torno da ERER sejam cada vez mais efetivas, tais como:

- Criar mecanismos para que as formações em torno da ERER atinjam, de fato, todos os docentes e membros das equipes gestoras. Nesse sentido, seria interessante, na primeira semana letiva — quando ocorre a Jornada de Planejamento da rede — reunir os profissionais dos diversos componentes curriculares em polos com profissionais da GERER;
- Aumentar os momentos de debate em torno da ERER no calendário escolar. Assim, a SME/RJ poderia retomar os Centros de Estudos bimestrais e incluir a ERER nas pautas desses encontros;
- Ampliar a equipe da GERER, tendo em vista que considero a equipe pequena para atender às onze coordenadorias de educação presentes na SME/RJ. Nesse contexto, poderia haver mais concursos de mobilidade interna, a fim de que as visitas às escolas fossem retomadas para auxiliar na implementação da lei e, principalmente, no acompanhamento da ERER nos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares da rede.
- Considerar a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ, como uma das legislações que aborda a ERER. Ademais, seria interessante apresentá-la nas próximas formações e incluí-la nos materiais destinados aos docentes e às equipes gestoras.

Diante do exposto, acredito que a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas diretrizes tem sido consideradas nas formações e nos materiais da SME/RJ. Ademais, creio que se a lei for trabalhada com o objetivo de transformar as relações raciais no cotidiano escolar — promovendo a mudança de posturas quanto à importância da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação, sobretudo humana, dos atores sociais inseridos no mundo da educação —, poderemos vivenciar, de forma plena, uma educação antirracista direcionada a todos e todas

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virítiana Aparecida de; SOUZA, Nelson Rosário de. **Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da Marcha Zumbi dos Palmares à Conferência de Durban.** *Sociologias Plurais*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 271–290, 2º sem. 2013. DOI: 10.5380/sclplr.v1i2.64772.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Editorial Presença, 1980.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 78 p.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população Negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX.** História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: ROMÃO, J. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BOGDAN, Robert Charles e BILKEN, Sara Knopp. **Qualitative Research for Education.** Boston. Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394** – 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639** – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.159** de 28 de julho de 2004. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645** – 10 de março de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Resolução /CD/FNDE Nº 14** de 28 de abril de 2008. Brasília: DF, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.711** – 29 de agosto de 2012. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. **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.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).** Diário Oficial da União: Seção 1 – Extra B, 14 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 15. ed. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARONE, Iray. **Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (13-23).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2018. (Coleção Primeiros Passos).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía.; DIAS, Sinara Bernardo. (2020). **Relações raciais na escola: entre legislações e coordenações pedagógicas.** Revista ABPN, v. 12, n. 3, p. 45-60. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/883>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CORRÊA, Gabriel Siqueira.; MEIRELES, Mariana Martins de. **Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas.** In: Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book]. (Org.) TONINI, I. M. et.al – São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 83-103.

COSTA, Ricardo Dias da. **A lei 12.711/2012 e os cursos de graduação em Turismo da UFMG, UFOP e UFRRJ – similaridades, singularidades e desafios no processo de consolidação.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, 2019. 218p.

DINIZ, Flávio Guimarães. **A utilização de obras cinematográficas que retratam o continente africano por docentes da disciplina de geografia no ensino básico: uma possibilidade de aplicação da lei 10.639/03.** 2010. 108f. Monografia (Licenciatura em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2010.

DINIZ, Flávio Guimarães. **(Re) Discutindo pré-noções sobre o conteúdo de África no ensino de Geografia através do uso do cinema na educação básica.** Revista Tamoios, v. 1, p. 96-105, 2011.

DINIZ, Flávio Guimarães. **A formação de professores de Geografia a partir da pesquisa-ação: uma possibilidade de aplicação da lei 10.639/03.** 2012. 34f. Monografia (Especialização em Educação Básica - Ensino de Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

DINIZ, Flávio Guimarães. **A formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação.** 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, RJ, 2014.

DINIZ, Flávio Guimarães. **A África no ensino básico: uma análise a partir da colonialidade do poder**. In: II Colóquio Nacional Espaço e Diferença, 2016, Goiânia. Anais do II Colóquio Nacional e Diferença, 2016.

DINIZ, Flávio Guimarães.; SISS, Ahyas. **As lutas históricas do movimento negro brasileiro para a criação da Lei Federal nº 10.639/2003**. Revista Repecult, v. 9, n. 13, p. 225–239, 2025. Dossiê: *Etnicidades, (Des)razões de Amar e Saberes do Amor / Artigos de livre demanda*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

DOMINGUES, José Petrônio. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, p. 563-599.

DOMINGUES, José Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo 12 (23), 2007, p. 100-122.

DOMINGUES, José Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 517-534.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 25, v. 2, p. 307-329, 2012.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 194p.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª Edição Revista, São Paulo, Global, 2007.

FERREIRA, Amarílio.; BITTAR, Marisa. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308/1047>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007. 148 p.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro, José Olímpio editora, 1987, 16a Edição Brasileira.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz. **O Desafio da Diversidade**. In: GOMES, N.; SILVA, P. B. (Org.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011. - (Coleção Cultura Negra e Identidades), 116 p.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **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.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2017.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais.** Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15, p.134-158.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. **O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. e a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da lei 10.639/03.** Revista Teias v. 14, n. 34, 2013, p.33-48.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: *formato PDF*.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 104 p.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. (org.) da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 480p.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil.** Segunda edição – Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

HÖLFING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. p. 30-41.

IÑIGUEZ, Lupicinio. **A produção social da identidade.** In: IÑIGUEZ, L. (org.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 107-160.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **A diversidade, a diferença e a experiência da Secad.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

LIMA, Luciana Leite; D’Ascenzi, Luciano. **Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas.** Revista de Sociologia e Política. V.21, n.48: 101-110. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar (livro eletrônico): estudos e proposições**. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Policy cycle approach: A contribution to the analysis of educational policies**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 27, nº.94, 2006, p. 47-69.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos sobre a ideologia da sociedade industrial avançada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo; Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 232p.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T (org.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª edição, São Paulo, Cortez, 2011.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Cartas de Princípios**. 1978

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia**. In: BRANDÃO, A. A. P., Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. Niterói, EdUFF, 2000.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto - Lei nº 2, de 15 de março de 1975**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 mar. 1975.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 5.649, de 1º de janeiro de 1986**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1 jan. 1986.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 13.964, de 14 de junho de 1995**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 14 jun. 1995.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 2.619, de 16 de janeiro de 1998**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 jan. 1998.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 16.840, de 13 de julho de 1998**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 13 jul. 1998.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 22.519, de 26 de dezembro de 2002**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 dez. 2002.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 22.685, de 26 de fevereiro de 2003**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 fev. 2003.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 30.482, de 26 de fevereiro de 2009**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 fev. 2009.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.225, de 5 de novembro de 2010**. Diário Oficial

do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 5 nov. 2010.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 33.655, de 2011**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 9 mai. 2012.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Portaria E/SUBE/CED nº 19, de 26 de outubro de 2016**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 out. 2016.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 48.340, de 1º de janeiro de 2021**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1 jan. 2021.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 50.434, de 23 de março de 2022**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 23 mar. 2022.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 50.862, de 26 de maio de 2022**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 mai. 2022.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 53.939, de 16 de fevereiro de 2024**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 fev. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª edição, São Paulo, Perspectiva, 2016. 232p.

NASCIMENTO, Rafael. Fundação Palmares foi encontrada 'devastada fisicamente e moralmente', diz novo presidente. **Portal G1**, Rio, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/19/fundacao-palmares-foi-encontrada-devastada-fisicamente-e-moralmente-diz-novo-presidente.ghtml>. Acesso em 27 de janeiro de 2023.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das Relações Étnico-Raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas UNIAFRO e AFRICANIDADES**. planejamento e políticas públicas | ppp | n. 48 | jan./jun. 2017

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social – Teoria, Método e criatividade. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. 136p.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caixa Branca e Agência Negra: Narrativas sobre a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais no município do Rio de Janeiro**. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. In: Estudos Avançados, Volume 18, Número 50, São Paulo, 2004, p. 57-60.

PASSOS, Joana Célia dos; NOGUEIRA, João Carlos. **Movimento negro, ação política e as transformações sociais no Brasil contemporâneo**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 105–124, dez. 2014. DOI: 10.5007/2175-7984.2014v13n28p105

PEDRO, Vanessa Lehmkuhl. **Morte e Liberdade na guerra do outro: Os negros em narrativas sobre a Guerra do Paraguai**. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 144 p., 2001.

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

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 128 p. 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. **A Lei nº 10.639/03 e a Insustentável Leveza do “Pós-Racismo” na Educação e na Sociedade**. In: JESUS, R. de. F. de. [et al]. Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 215-230.

POR UMA OFENSIVA IMPLACÁVEL CONTRA OS GOLPISTAS. SEM ANISTIA! **esquerdaonline.com.br**, 2013. Disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2023/01/12/por-uma-ofensiva-implacavel-contras-golpistas-sem-anistia/>. Acesso em 19 de Janeiro de 2023.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Trocando ideias**. Rio de Janeiro: Multirio, 1993. 120 p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Editora Clacso. Perspectivas de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995.

RIO DE JANEIRO (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/gerer>. Acesso em: 05 jul. 2025.

RODRIGUES, Denise Simões; MELO, Maria Lúcia. **Estudo sobre análise de discurso como procedimento metodológico na pesquisa documental**. Educação, Santa Maria, v. 45, e40, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 05 de setembro de 2025

RODRIGUES, Laís Carla Venâncio. **Os sentidos da diversidade nos programas educacionais do Ministério da Educação no primeiro governo Lula (2003-2006)**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Universidade Federal de Pernambuco. 164 f. 2019.

ROJO, Roxane. **Discurso e identidades sociais**. In: IÑIGUEZ, L. (org.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 163-198.

ROMÃO, Jeruse. **Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro**. In: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANSONE, Livio. **Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil**

que muda. Afro-Ásia, Salvador, n. 18, 1996.

SANTOS, César Augusto Caldas dos. **Sob a névoa do norte: reflexões sobre colonialidade, “raça” e livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. 174p.

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/2003.** In: Ensino de história afro-brasileiras e indígenas. PEREIRA, A. A; MONTEIRO, A. M (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356p.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639.** In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.21-40.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia: temas da Lei 10.639.** Rio de Janeiro, CEAP, 79 p., 2009.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação.** Revista Tamoios. Ano VII. Nº 1, 2011, p.4-24.

SARAIVA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública.** In: Políticas públicas Coletânea – Volume 1/ FERRAREZI, Elisabete; SARAIVA, Enrique (orgs.). Brasília: ENAP, 2006.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro.** In: Raça e Diversidade/ Lilia Moritz Schwarcz, Renato da Silva Queiroz (orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.

SERRANO, Carlos.; WALDMAN, Maurício. **Memória D’África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007. 324 p.

SILVA, Luan Ribeiro da. **Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências na educação carioca.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TRIGO, Rosa Amália Eespejo; MARÇAL, José Antonio. **Movimentos negros e direitos humanos.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559–576, 11 jul. 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.10211.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo.** 3ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2010, 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção da identidade e da diferença.** In: In: SILVA, T. T. (org.) da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.73-102.

SISS, Ahyas. **Democracia Racial, Culturalismo e Conflito no Imaginário dos Não-Brancos.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1994.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e Ação Afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 285 p., 2001.

SISS, Ahyas. **AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E NEABS: INTERSEÇÕES HISTÓRICAS**. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014, p.181 – 190. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SOETERIK, Inty Maia.; SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Escalas da ação política e Movimentos Sociais: o caso do movimento negro brasileiro e a emergência de políticas educacionais de combate ao racismo**. GEOgraphia - Ano. 17 - Nº33 – 2015.

SOUSA, Juliana Alves de.; MELO, Cláudio Rodrigues de. **Educação e Movimento Negro: a experiência da Frente Negra Brasileira**. Vozes, Pretérito & Devir – Dossiê Temático. Ano VIII, Vol. XII, n. 11, 2021, p. 127-143.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

SUBTIL, Maria Jose Dozza. **Reflexões sobre Marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016.

TOMÉ, Claudia Maria Felicio Ferreira. **De que inclusão... Formação, Currículo e diferença no âmbito da Secad/Secadi**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 339f., 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (org.) da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.7-72.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **“A Lei Federal nº 10.639/2003 e Suas Diretrizes na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro”**. O objetivo desta pesquisa é analisar se a Lei Federal nº 10.639/2003 vem sendo implementada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro como o exige 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 (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é **Flávio Guimarães Diniz**, ele é **Doutorando em Educação** pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no âmbito do Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, sob a orientação acadêmica do **Professor Dr. Ahyas Siss (UFRRJ)**.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: **A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturado ao pesquisador do projeto, cuja temática central é a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A entrevista será individual e gravada em áudio, realizada em apenas um encontro presencial, preferencialmente, no local de trabalho do(a) entrevistado(a) e o tempo de duração será de aproximadamente 1h30. Após a gravação, a entrevista será transcrita e armazenada em arquivo digital, cujas informações serão convertidas em quadros de análise. Somente terão acesso aos materiais das entrevistas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos.**

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: **durante a entrevista deste estudo há o risco de constrangimento de compartilhar situações de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais. Para minimizar os potenciais riscos, o pesquisador ficará alerta em tais situações e buscará acolher os participantes, estando, ainda, atento para a possível necessidade de encerrar a entrevista. A sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor como a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem colaborado para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 em sua rede de ensino. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos, cursos, capacitações, aulas, entrevistas, relatórios individuais para os/as entrevistados, e artigos científicos publicados em periódicos eletrônicos.**

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa **através do compartilhamento da versão final da tese de doutorado, em arquivo digital, após as correções sugeridas pela banca avaliadora.**

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s) **(21) 99190-7532** e pelo e-mail **flaviogdiniz88@hotmail.com**, e

endereço profissional/institucional **Campus Nova Iguaçu - Instituto Multidisciplinar Av. Governador Roberto Silveira s/nº Moquetá – Nova Iguaçu – RJ CEP: 26285-060**

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE **86119325.8.0000.0311**. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: **eticacep@ufrj.br** ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

ANEXO II**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Para fins de direito, autorizo o uso da minha imagem e/ou voz pelo(a) pesquisador Flávio Guimarães Diniz, associada ao projeto intitulado “A Lei Federal n. 10.639/2003 e Suas Diretrizes na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro”. As imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos associados a minha imagem e/ou voz.

Nome: _____
Telefone: () _____
_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura