



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Luan Ribeiro da Silva

Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências na educação carioca

Rio de Janeiro

2024

Luan Ribeiro da Silva

Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências na educação carioca

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S586	Silva, Luan Ribeiro da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências na educação carioca. / Luan Ribeiro da Silva - 2024. 120 f.: il. Orientador: Jonê Carla Baião. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Educação Pública - Teses. 2. Relações Étnico-Raciais - Teses. 3. Políticas Públicas - Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título. CDU 37.014
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luan Ribeiro da Silva

**Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências
na educação carioca**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação de Ensino em Educação
Básica, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

(Prof.^a Dra.) Jonê Carla Baião (Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Renato Nogueira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRRJ

Prof.^a Dra. Rosangela Malachias

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense — FEBF/UERJ

Prof.^a Dra. Claudia Hernandez Barreiros Sonco

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Joyce Alves da Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus ancestrais, ao povo negro que no passado e no presente me protegem, orientam e me livram do caminho reto, colocando a encruzilhada como local de múltiplas possibilidades e acolhimento.

Agradeço ao subúrbio do Rio de Janeiro por me formar na sabedoria popular, tão importante para que eu nunca me esqueça de onde sou e o que represento.

Agradeço à minha orientadora Jonê Baião, por de fato representar para mim, o que significa ser orientado. Por mais que eu desse todos os motivos possíveis para ela não me orientar mais, ela continuou e de novo fez mais que 1000, fez 1001 para que eu continuasse e entregasse esta dissertação. Muito obrigado Jonê.

Agradeço a parceria de anos, da equipe GERER, de quem passou e ainda permanece. Somos extraordinários, aprendi e aprendo diariamente com as trocas cotidianas. Vocês me fazem uma pessoa e um profissional melhor.

Agradeço a minha psicóloga Andressa Vasconcelos, por me fazer enxergar que o mestrado era uma tarefa, que precisava ser cumprida. Além do acolhimento em momentos de desespero por pensar que não conseguiria e que a academia não era para mim.

Agradeço aos meus companheiros de batalha, do Coletivo Docente Antirracista Agbalá, por serem acolhimento, afeto, trocas e principalmente por me fazer perceber o real sentido de aquilombar.

Também agradeço aos meus amigos que compartilham das dores e delícias da vida acadêmica, que por meio de atitudes e palavras de incentivo foram gás onde não tinha, esperança em meio ao caos. Laís Rufino, Elayne Melo, Vanessa Balbino, Gelson Henrique, Fernanda Crespo, Luciana Guimarães e Joana Oscar.

Agradeço ao meu amigo/irmão Guilherme Vasconcellos que dedicou muitas horas da sua vida para me socorrer e fazer nascer um produto educacional do zero. Agradeço imenso.

Agradeço a todos os alunos e alunas que já passaram pela minha vida, por serem meus professores também, pela troca cotidiana, pelos abraços que curam e pela bagunça que nos desestabiliza.

Agradeço à minha família, apenas por serem quem são. Taira, Thamires, Nair, Fábio e Dona Neuza, isso aqui também é para vocês.

Por fim, agradeço a minha mãe, minha rainha, Soninha. Por colocar em prática tudo o que lemos com bell hooks sobre amor. É difícil encontrar palavras para definir a minha maior referência de ser humano no mundo. Te amo, mãe. Mais uma para nós.

RESUMO

DA SILVA, Luan Ribeiro. *Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER): análise de contexto, dados e evidências na educação carioca*. 2024. 122 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O estudo em questão investiga a instituição da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) em 2021, incorporada à estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O autor, um docente do ciclo inicial de ensino que também desempenhou funções na GERER, propõe uma análise da experiência dessa gerência no período compreendido entre 2021 e 2023. A pesquisa se fundamenta na trajetória do autor e no contexto institucional da rede municipal de ensino, com o intuito de conduzir uma avaliação minuciosa embasada em dados e evidências sobre o impacto da GERER na educação pública da cidade do Rio de Janeiro durante o intervalo de tempo em análise. O autor ressalta a relevância desta pesquisa, destacando que, mesmo decorridos mais de dez anos da promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda são escassas as iniciativas por parte das secretarias de educação no sentido de estabelecer setores específicos dedicados à promoção da educação em relações étnico-raciais. Na pesquisa são apresentados dados significativos para a formulação de políticas públicas, tais como a predominância do gênero feminino na rede, com 88,9% de mulheres, e a evidência do racismo institucional, observado na correlação entre a etnia dos ocupantes dos cargos nas unidades escolares e o nível de poder associado a esses cargos, revelando uma tendência à predominância de indivíduos brancos em posições de maior hierarquia. Por fim, destaca-se a persistência do desconhecimento acerca das histórias afro-brasileiras e indígenas, sendo a partilha da experiência da GERER considerada uma estratégia para evidenciar possíveis caminhos na construção de uma educação que incorpore plenamente a diversidade em suas práticas e propósitos.

Palavras-chave: Educação Pública. Relações Étnico-Raciais. Política Pública.

ABSTRACT

DA SILVA, Luan Ribeiro. *Ethnic-Racial Relations Management (GERER)*: analysis of context, data, and evidence in Rio de Janeiro's Education. 2024. 122 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The study in question investigates the establishment of the Ethnic-Racial Relations Management (GERER) in 2021, integrated into the structure of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. The author, a teacher in the initial cycle of education who also served in GERER, proposes an analysis of the management's experience during the period from 2021 to 2023. The research is grounded in the author's trajectory and the institutional context of the municipal education network, aiming to conduct a thorough evaluation based on data and evidence of the impact of GERER on public education in the city of Rio de Janeiro during the analyzed timeframe. The author emphasizes the relevance of this research, noting that even more than ten years after the enactment of Laws 10.639/03 and 11.645/08, initiatives from education departments to establish specific sectors dedicated to promoting ethnic-racial education are still scarce. The research presents significant data for the formulation of public policies, such as the predominance of females in the network, with 88.9% being women, and evidence of institutional racism, observed in the correlation between the ethnicity of occupants in school positions and the level of power associated with these positions, revealing a tendency towards the predominance of white individuals in higher hierarchical positions. Finally, the persistence of ignorance about Afro-Brazilian and indigenous histories is highlighted, with the sharing of GERER's experience considered a strategy to highlight possible paths in building an education that fully incorporates diversity in its practices and purposes.

Keywords: Public Education. Ethnic-Racial Relations. Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação em desenho da evolução humana	22
Figura 2 - João Victor como Malcolm X.....	30
Figura 3 - Luis Felipe como Martin Luther King Jr.....	30
Figura 4- Luis Gustavo como João Cândido	30
Figura 5 - Heloisa como Chimamanda Adichie	30
Figura 6 - Turma 1601 e Mulambo - Sonhos Visíveis.....	32
Figura 7 - Turma 1601 e Leticia Santanna - Sonhos Visíveis.....	32
Figura 8 - Parte da carta entregue ao presidente FHC na Marcha para Zumbi dos Palmares..	49
Figura 9 - Decreto 29.073 de 13/03/2008.....	57
Figura 10- Primeira formação da GERER - Junho/2021.....	66
Figura 11 - Agenda GERER: Memória	71
Figura 12- Agenda GERER: Territórios.....	72
Figura 13- Agenda GERER: Lugares de Fala	72
Figura 14 - Equipe GERER 2022	75
Figura 15- Agenda GERER: Festas Populares.....	77
Figura 16- Agenda GERER: Bicentenário e as Independências.....	78
Figura 17- Agenda GERER: Modernismos Negros.....	79
Figura 18 - Desdobramentos Festival Escolar Bicentenário da Independência	82
Figura 19- Mapa do Circuito de Herança Africana	83
Figura 20 - Equipe GERER - 2023	85
Figura 21 - Guia GERER: 20 anos da Lei 10.639/03.....	88
Figura 22- Exemplo de material alinhado à ERER - Educação Infantil.....	105
Figura 23 - Exemplo de Material alinhado a ERER - Anos Iniciais.....	106
Figura 24 - Exemplo de Material Alinhado à ERER - Anos Finais.....	106
Figura 25- Dado Raça/Cor: Turma A1 2022 - Griot.....	108
Figura 26 - Dado Raça/Cor: Turma A2 2022 - Griot.....	109
Figura 27 – Dado Raça/Cor: Turma B 2022 - Griot.....	109
Figura 28- Nível de letramento racial - Turma A1.....	110
Figura 29 - Nível de Letramento Racial - Turma A2.....	111
Figura 30- Dado Raça/Cor: Turma 1A.....	112
Figura 31- Nível de Letramento Racial - Turma 1A.....	112
Figura 32- Dado Raça/Cor - Turma 1B.....	113
Figura 33- Nível de Letramento Racial - Turma 1B.....	113
Figura 34- Dado Raça/Cor - Turma 2.....	114
Figura 35- Identidade de Gênero - Turma 2.....	115
Figura 36- Formação Acadêmica - Turma 2.....	115
Figura 37- Nível de Letramento Racial - Turma 2.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos
Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros	
CDCEC	Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular
CEF	Coordenadoria de Ensino Fundamental
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEIEC	Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular
CEPIR	Coordenadoria Executiva de Promoção da Igualdade Racial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPENE	Congresso dos Pesquisadores Negros
CPI	Coordenadoria da Primeira Infância
CPICER	Comitê de Políticas de Igualdade de Cotas Étnico-Raciais
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPF	Escola de Formação Paulo Freire
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EREREBÁ	Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNB	Frente Negra Brasileira
GAF	Gerência de Anos Finais
GAI	Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais
GEI	Gerência de Educação Infantil
GEL	Gerência de Leitura
GEPEAR	Grupo de Estudos em Educação Antirracista
GERER	Gerência de Relações Étnico-Raciais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPN	Instituto Pretos Novos
JUV-RIO	Secretaria Especial da Juventude Carioca
LIA	Literatura Indígena e Africanidades
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MUHCAB	Museu da História e Cultura Afro-Brasileira
MULTIRIO	Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OHCLI	Observatório de Histórias, Culturas e Literaturas Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PGM	Procuradoria Geral do Município
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPBE	Políticas Públicas Baseada em Evidências
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPRER	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais
PT	Partido dos Trabalhadores
RESP	Rio Escola Sem Preconceito
SECAD e Diversidade	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos
SEDREPAHC	Secretaria de Patrimônio Cultural
SEGOV	Secretaria de Governo
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
SETA	Sistema de Educação para uma Transformação Antirracista
SMC	Secretaria Municipal de Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPM-RIO de Janeiro	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Município do Rio
SUBEX	Subsecretaria Executiva
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EU SOU PORQUE NÓS SOMOS – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	18
1.1 Não dá pra fugir dessa coisa de pele.	19
1.2 Quem cede a vez não quer vitória	21
1.3 Negro é a raiz da liberdade	27
2 DA 10.639/03 A GERER – A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL	37
2.1 Linha de frente de toda essa história – Pré Constituição de 1988	38
2.2 Marcha para Zumbi, Durban e 10.639/03	48
2.3 O tom e o compasso que traçam os passos – A lei 10.639/03 na SME-RJ	52
2.3.1 2ª Década dos anos 2000	60
3 A GERÊNCIA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GERER)	64
3.1 Trajetória da GERER (2021-2023)	65
3.2 GERER em 2021	67
3.3 GERER em 2022	75
3.4 GERER em 2023	84
4 GERER EM DADOS: O PRODUTO EDUCACIONAL	91
4.1 O produto em si:	95
4.2 Diagnóstico da rede: pesquisa-ação	96
4.3 Currículo, formação e articulação intersetorial: os eixos no produto educacional ..	103
4.3.1 Currículo – materiais didáticos	104
4.3.2 Formação: GRIOT	107
4.3.3 Articulação Intersetorial – Lista da GERER	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUÇÃO

O desconhecimento da história da população negra permanece, mesmo quando a legislação - também fruto da luta do ativismo social - garante o direito ao seu conhecimento. (MALACHIAS, 2022, p.127)

A introdução da dissertação destaca a importância da implementação efetiva das leis que garantem o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições educacionais brasileiras. A citação da professora Rosangela Malachias ressalta a necessidade de ações concretas para tornar a aplicabilidade da lei uma realidade prática, indo além da mera obrigatoriedade legal.

A dissertação concentra-se na experiência da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O autor destaca a relevância de pesquisar e escrever sobre a GERER, pois se trata de uma política inovadora na educação pública carioca. Além disso, o autor faz parte da primeira equipe que compôs essa gerência, o que confere uma perspectiva única sobre a temática.

A problemática central aborda a criação de órgãos específicos, como a GERER, para promover a discussão sobre educação para as relações étnico-raciais nas secretarias de educação. O autor destaca que, mesmo após a alteração das leis de educação em 2003 (10.639/03) e 2008(11.645/08), apenas 5% dos municípios possuem uma estrutura como a GERER¹, que atua diretamente nas unidades escolares para fomentar a construção de uma educação que respeite a diversidade e seja antirracista.

A dissertação propõe explorar essas questões para entender como a GERER influencia o currículo, materiais e planos pedagógicos nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, e como essa iniciativa contribui para a promoção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais.

O primeiro capítulo da dissertação foca na trajetória profissional do autor, apresentando uma abordagem centrada em sua experiência como professor pesquisador dos anos iniciais. A escolha por essa abordagem visa estabelecer uma conexão mais próxima com o cotidiano do aluno, como uma estratégia didática para facilitar a compreensão dos conceitos abordados.

¹ Pesquisa Lei 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. Disponibilizado em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

Ao narrar sua trajetória desde que ingressou como professor na rede municipal do Rio de Janeiro, o autor utiliza o conceito de "escrevivências" (EVARISTO, 2017), destacando vivências e experiências pessoais para traçar um percurso que explique seu primeiro contato com a educação antirracista. O capítulo abrange diversos aspectos, das referências teóricas que embasam seu fazer pedagógico, os cursos, especializações até o envolvimento com colegas de rede na formação de um coletivo docente e, finalmente, o convite para integrar a Gerência de Relações Étnico-Raciais.

Essa abordagem autobiográfica permite ao leitor compreender não apenas o contexto teórico e político da educação antirracista, mas também a vivência pessoal do autor, suas motivações e o caminho percorrido até o envolvimento na gestão pública educacional.

No segundo capítulo da dissertação, é apresentada a trajetória histórica do movimento negro no Brasil, desde sua concepção na Frente Negra Brasileira até a promulgação da Lei 10.639/03. O resgate histórico abrange desde a década de 30 até a primeira década do século XXI, destacando a atuação de instituições pioneiras, como a Frente Negra Brasileira, e os legados deixados por movimentos significativos, como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

O TEN teve atuação marcante nas décadas de 40 a 60, enquanto o MNU se destacou nos anos 70 e nas décadas subsequentes, permanecendo como um dos principais movimentos organizados do país até os dias atuais. O capítulo também aborda a mobilização do movimento negro após a redemocratização na década de 80, com esforços para eleger parlamentares que pudessem representar a pauta de valorização do povo negro no Parlamento.

A eleição, em 1982, de dois parlamentares negros, Abdias do Nascimento e Carlos Alberto Caó, é destacada como um marco importante. Ambos elaboraram projetos de lei, sendo a Lei 7716/89, conhecida como Lei Caó, a primeira a tipificar o preconceito de cor como crime. A dissertação também detalha a proposta de lei elaborada por Abdias do Nascimento, o Projeto de Lei 1332/83, que contemplava reparações para a população negra como um direito fundamental.

O capítulo prossegue abordando eventos relevantes, como a Constituinte, a Marcha para Zumbi, a declaração do presidente Fernando Henrique Cardoso sobre a inexistência de uma democracia racial no Brasil, a participação brasileira na Conferência de Durban na África do Sul e, por fim, a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a promulgação da Lei 10.639/03.

Por fim, é detalhada a trajetória da SME-RJ no que se refere às adequações estruturais para atender às legislações federais sobre as relações étnico-raciais. A SME-RJ inicia seu

desenvolvimento de adequação às legislações depois da promulgação da 11.645/08. A partir deste marco, várias iniciativas foram surgindo, outras foram perdendo fôlego, outras se consolidando cada vez mais, como foi o caso da educação infantil, que tomou pra si o protagonismo institucional sobre a pauta das relações étnico-raciais, até chegar à criação da GERER.

Esses eventos constituem elementos fundamentais para entender o contexto histórico e político que culminou na implementação da legislação voltada para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

No terceiro e quarto capítulo, a dissertação apresenta um relato documental sobre os três anos completos da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esses capítulos detalham desde a formação da GERER até os desafios enfrentados na implementação da gerência, abordando aspectos da gestão pública e descrevendo como foi realizado o trabalho, focando nos três eixos principais de atuação da gerência: currículo, formação e projetos intersetoriais.

O terceiro capítulo destaca a narrativa do pesquisador participativo em relação aos eventos históricos ocorridos entre 2021 e 2023 pela GERER.

No quarto capítulo, o enfoque está na produção de dados referentes a uma atividade por cada um dos eixos de atuação da gerência (currículo, formação e projetos intersetoriais). Esse relato é feito a partir de uma perspectiva individual, de um integrante da GERER, reconhecendo que a narrativa é construída a partir de um olhar específico.

O autor destaca que a intenção não é abranger todos os detalhes dos três anos da gerência em sua totalidade, pois a dissertação é centrada em oferecer uma visão específica a partir de sua participação. A ideia é que, caso seja elaborada uma produção documental mais abrangente sobre a GERER no futuro, essa seja construída de forma colaborativa, envolvendo múltiplos pontos de vista.

Por fim, no último trecho da dissertação, é realizada uma avaliação sobre a atuação da GERER durante o período abordado, considerando as possibilidades oferecidas e o cenário político em que a gerência está inserida. São elencados alguns pontos que servem como sugestões para outras secretarias de educação que estejam dispostas a criar um órgão específico para as relações raciais dentro de sua estrutura.

É importante destacar que a avaliação do trabalho da GERER é realizada em grande parte pela percepção do campo, ou seja, pelas opiniões e visões daqueles que estão na ponta, atuando nas unidades escolares. Essa abordagem reflete a importância de considerar as

práticas cotidianas e a realidade das salas de aula como critérios centrais para a avaliação do trabalho em educação.

Ao compartilhar essas sugestões, o autor visa contribuir com a reflexão e o aprendizado de outras secretarias que buscam promover ações voltadas para as relações raciais em suas redes de ensino. Essa ênfase na importância da atuação prática e perceptível no contexto educacional reforça a ideia de que as transformações efetivas ocorrem no ambiente escolar, onde a educação é vivenciada diariamente.

1 EU SOU PORQUE NÓS SOMOS – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.13)

Início este capítulo com essa citação, pois acredito que essa frase sintetiza o que pretendo abordar no primeiro capítulo desta produção: a minha trajetória pessoal como professor e pesquisador, desde quando ingressei como servidor na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), no contexto da educação para as relações étnico-raciais.

Como professor-pesquisador, mas principalmente como educador dos anos iniciais do ensino fundamental, defendo a necessidade de a academia acolher cada vez mais professores desse segmento que compartilhem suas experiências e práticas. Afinal, o "conhecimento com" captura detalhes cruciais para a compreensão da dinâmica relacional entre professor-aluno, professor-administração escolar e professor-gestão externa, detalhes esses que dificilmente o "conhecimento sobre" conseguirá abarcar. Portanto, assumo aqui a postura de tornar minha escrita didática, com o objetivo de assegurar ao leitor que, por algum motivo, se depare com esta produção teórica, que ela foi elaborada por alguém que valoriza de forma equitativa os saberes do cânone e os saberes dos estudantes que têm menos de uma década de vida. Para o professor-pesquisador dos anos iniciais, muitos dos nossos escritos, projetos de pesquisa e vidas surgem em diálogos despretensiosos com orientadores de sete a doze anos de idade, que nos ensinam tanto quanto aprendem no cotidiano escolar.

Dito isso, é fundamental atribuir significado ao conteúdo que será apresentado aos alunos antes mesmo de transmiti-lo efetivamente ao público. Portanto, conferir sentido a esta produção acadêmica significa relatar o percurso trilhado até chegar ao tema central da pesquisa, que é a utilização de dados para embasar uma política pública educacional antirracista, com foco na criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), inserida no organograma da SME-RJ em 2021.

1.1 Não dá pra fugir dessa coisa de pele.

E.: “Tio, bem vi um cracudo na rua.”

Eu: “Ah cara, para com isso, tu nem sabe o que é um cracudo.”

E.: “Sei sim tio, cracudo é coisa de menino preto.”

Eu e a professora X, nos entreolhamos curiosos e o diálogo continua:

Eu: “Como assim E., explica melhor. O tio não entendeu.”

E.: “É tio, cracudo da rua, é coisa de preto.”

Eu: “E. Olha pro seu braço, olha bem, qual é a sua cor?”

E. reluta, olha e diz enfaticamente:

“LILÁS”

Diálogo com um aluno negro do 1º ano do Ensino fundamental da Rede municipal do Rio de Janeiro durante um passeio da unidade escolar.

Abro este subcapítulo com o diálogo acima, pois ele foi um divisor marcante na minha vida como docente da educação básica e pública. Neste tempo, eu era recém ingresso na rede, estava iniciando minha trajetória como professor e a partir deste episódio, percebi que eu, homem negro ocupando aquele espaço, não poderia reproduzir uma educação na qual as relações étnico-raciais não estivessem presentes no cotidiano escolar. Por isso é necessário deixar explícito que não é o objetivo discutir nesse texto a existência ou não do racismo, pois já é notório e comprovado por meio de outros trabalhos com essa temática a existência do racismo na estrutura da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018).

É imprescindível abordar a questão da naturalização do racismo e sua relação com a percepção que as crianças têm de seus próprios corpos. A estrutura em que estamos inseridos leva até mesmo estudantes com apenas sete anos de idade a reproduzirem discursos e comportamentos que evidenciam o desconforto com sua pele escura. Nesse contexto, como especialista em educação, é fundamental destacar que não podemos falar sobre rendimento escolar, evasão ou qualquer outro assunto relacionado à escola sem abordar o tema do racismo.

A educação étnico-racial deve ser parte integrante do ambiente escolar, pois é nesse contexto que somos moldados para nos depreciarmos, considerando feios nossos cabelos, nossos narizes, nossa cor e o que mais estiver está relacionado à negritude. Portanto, um professor ou professora que não está envolvido(a) nos debates sobre relações étnico-raciais na

educação e que se depara com um depoimento como esse pode até se espantar, mas não estará preparado(a) para lidar com a situação, mesmo que seja negro(a) também.

É curioso e ao mesmo tempo revelador ver como um aluno expressa um sentimento negativo em relação à sua própria cor de pele. Quando questionado sobre o tom de sua pele, ele hesita, sabendo que não pode responder "branco", então recorre a uma cor fictícia, como "lilás", para não ser identificado como negro. Esse comportamento indica claramente a influência de um sistema dominante hegemônico de estruturação social, que leva uma criança de sete anos a adotar uma identidade negativa em relação à sua própria cor. Sobre este sentimento, SOUSA (2005) diz que:

Como na cultura racista brasileira já é comum relacionar pessoas negras a coisas negativas, tais definição tendem a consolidar a discriminação, podendo provocar situações muitas desagradáveis para as alunas e alunos negros(as)... Sendo, pois, com estes sentidos pejorativos e inferiorizantes que o termo negro é empregado no nosso dia-a-dia, como poderá uma criança ou jovem gostar de ser visto ou chamado de negro (a)? (SOUSA, 2005, p.107)

Diante disso, fica evidente a necessidade de abordar de forma crítica o sistema que perpetua esse tipo de pensamento e comportamento.

Quando esse episódio ocorreu, ainda estava em meus primeiros passos como docente da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e ainda desconhecia a proposta de educação antirracista, porém, aquele diálogo me inquietou e comprovou que o professor da educação básica, especialmente o da educação infantil e ensino fundamental exerce um papel crucial na formação identitária dessas crianças. O docente, que mesmo vendo no cotidiano inúmeros casos de racismo e fica em silêncio, compactua com a continuidade desse modelo que exclui, isola e faz com que os alunos brancos tenham uma narrativa de superioridade natural aos alunos negros. Sobre o silêncio dos docentes:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 1998, p.52)

A partir do relato apresentado, se apresenta evidente em minha trajetória, a urgência de buscar especialização em educação para as relações étnico-raciais, uma vez que as dúvidas sobre como proceder, quais materiais estudar e onde buscar informações se mostravam

presentes, mesmo tendo interesse e identificação pessoal com o tema, pois sempre me acompanhou pelo fato de ser um homem negro.

Em 2017, uma mudança para a Escola Municipal Tobias Barreto, localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, proporcionou um encontro decisivo com a Professora Viviane Rodrigues, que também trabalhava na unidade escolar. Acredito firmemente que esse encontro não foi um acaso. Viviane, uma mulher negra com seu black power como expressão de sua identidade, percebeu minha inquietação em abordar a educação para as relações étnico-raciais com meus alunos do 4º ano. Foi nesse momento que ela, sem intenção, proferiu a frase que inspira o título deste subcapítulo, retirada da música "Coisa de pele" de Jorge Aragão.

Viviane me apontou com firmeza que não há como escapar da responsabilidade de trabalharmos a educação para as relações étnico-raciais, especialmente nós, professores dos anos iniciais e negros. E foi ela quem me indicou um curso de extensão oferecido pelo Colégio Pedro II, o qual se transformou em uma especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBA) no final do primeiro semestre de 2017.

Esse curso representou o ponto de partida determinante em minha trajetória na educação antirracista.

1.2 Quem cede a vez não quer vitória

O ano de 2017 testemunhou uma série de encontros significativos, cujo impacto reverberou na trajetória de vida, exemplificado notadamente pelo episódio envolvendo a Professora Viviane na instituição educacional em que estava vinculado. Durante o curso Ererebá, dois encontros adicionais assumiram particular importância no processo de reconhecimento da minha identidade racial e na consolidação de minha postura como educador antirracista. A professora Alessandra Pio e o professor Pedro Bárbara emergiram como figuras essenciais e permanentes em minha jornada acadêmica. Este espaço em minha dissertação é reservado para referenciá-los não apenas por suas contribuições acadêmicas, mas também pelas enriquecedoras conversas e aulas que tive o privilégio de testemunhar.

Através das aulas ministradas pela Professora Alessandra Pio, tive a oportunidade de refletir sobre a construção do imaginário em nossas mentes e a influência dessa construção, muitas vezes baseada na reprodução de imagens e valores que excluem os referenciais de negritude. Ela destacou como tais representações frequentemente colocam a identidade negra

em uma posição antagônica em relação a um modelo padrão, resultando em uma percepção depreciativa do negro em termos estéticos, culturais e de valor. Um exemplo concreto dessa reflexão foi a formulação da primeira dinâmica que implementei em sala de aula para meus estudantes do 4º ano, sendo também o ponto de virada em que decidi não mais adotar o estilo de cabelo raspado.

Para exemplificar esta fala, ela utilizou a imagem abaixo:

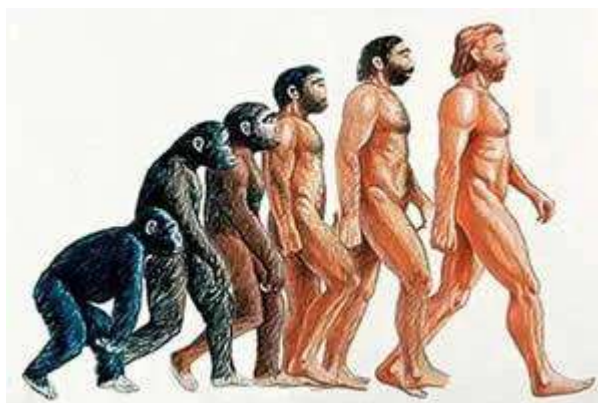


Figura 1 - Representação em desenho da evolução humana

À primeira vista, a imagem em questão pode ser percebida como a representação clássica da evolução humana, frequentemente encontrada em diversos livros de ciências. Contudo, para aqueles que possuem uma sensibilidade racial desenvolvida, tal imagem adquire conotações mais profundas, tornando-se um destacado exemplo de manifestação do racismo no contexto escolar. Esta imagem transcende a mera apresentação de informações primárias, configurando-se como a reprodução visual de concepções antiquadas, associando aspectos animalescos e retrogressivos aos tons de pele mais escuros, em contraste com a progressiva "evolução" em direção ao padrão considerado ideal.

Ao realizar uma análise sob uma perspectiva racial, torna-se evidente que a representação inicial na imagem, retratando um macaco com tonalidade escura, sugere implicitamente uma associação entre escuridão e primitivismo. Subsequentemente, a progressão da imagem apresenta um primata com postura mais ereta e tonalidade de pele ligeiramente mais clara, culminando em uma sequência na qual a evolução é simbolizada pela claridade crescente, alcançando um padrão ideal caracterizado por uma ausência de pelos escuros. Essa narrativa implícita/explicita na imagem transmite a mensagem de que tonalidades de pele mais escuras estão associadas a um estágio inferior ou menos evoluído, enquanto as tonalidades mais claras são equiparadas a uma maior sofisticação e evolução.

A repercussão dessa mensagem é particularmente prejudicial para crianças negras, sugerindo que aquilo que se assemelha à sua tonalidade de pele é intrinsecamente inferior em comparação com características claras, ruivas ou brancas. Esse entendimento sublinha a necessidade crítica de uma abordagem mais consciente e equitativa na representação visual da diversidade humana, especialmente nos materiais educacionais, a fim de evitar a perpetuação de estereótipos prejudiciais e promover um ambiente inclusivo e respeitoso no contexto escolar.

Sobre esta percepção, escolhi aqui dialogar sobre o conceito de colonialidade que traz Grosfoguel (2019):

[...] Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de ‘colonialidade’ estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e o seres superiores (civilizados, hiperhumanizados, etc, acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano). (GROSFOGUEL, 2019, p. 59)

Neste prosseguimento do diálogo acerca da colonialidade, almejo direcionar esta produção para além do conteúdo centrado na denúncia do racismo, buscando ancorar-me em referências que transcendam a colonialidade, explorando perspectivas diversas que concorram para desmantelar esse paradigma. Entre as abordagens consideradas, destaco a Pós-colonialidade, conforme delineada por acadêmicos como Nilma Lino Gomes e Stuart Hall; a Decolonialidade, cujos principais expoentes incluem Mignolo, Quijano e Walsh; a Contracolonialidade, perspectiva advogada por pensadores como Nego Bispo; e a Afrocentricidade, como delineada por Molefi Asante e Ama Mazama.

Cabe ressaltar que estas distintas perspectivas irão interagir ao longo desta produção, no entanto, reconheço que a decolonialidade representa a orientação preponderante no locus de reflexão sobre a colonialidade nesta autoria. Ao adotar esta perspectiva, pretendo explorar as interseções e divergências entre as diferentes abordagens, almejando uma compreensão mais holística e crítica da complexidade inerente à colonialidade e suas implicações em diversos contextos sociais e culturais.

A partir destas referências, podemos provocar, subsidiar, emergir pedagogias outras para que a gente consiga construir uma educação pautada nos valores diversos e contra hegemônicos, referenciar tais pesquisadores que apontam alternativas como: RUFINO (2021),

NOGUERA (2012), NOGUERA;ALVES(2019), CAVALLEIRO (2005), GOMES (2012) e NZERI (2019) entre outros que possuem vasta produção em relação à propostas de uma educação que abarque e contemple a identidade negra ou a negritude de forma positiva.

Por isso, inicio aqui o diálogo com RUFINO (2021) que nos aponta uma das tarefas da educação:

A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização. (RUFINO,2021, p.10)

É dado que o reconhecimento da sua própria identidade quando está imerso em reproduções negativas sobre o seu fenótipo, é praticamente anulado. Em relação a isso, Eliane Cavalleiro reforça a importância dos profissionais da educação, não só professores façam a reflexão da importância da referência positiva para as crianças negras:

os profissionais não percebem que a disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto-estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte das crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo simples fato de terem a pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui a maioria em ilustrações e referências culturais e históricas nesse tipo de material – o que sinaliza a referência de poder, beleza e inteligência. (CAVALLEIRO, 2005, p.83)

Porém, a resistência de alguns colegas ainda permanece, mesmo com estes apontamentos, estudos e produções, nem todos estão convencidos que o racismo existe ou mesmo acontece na escola, o silêncio docente em relacionado ao racismo que não é velado, pelo contrário, é explícito para qualquer professor de educação básica e não pode ser ignorado. No artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, Nilma Lino Gomes resume de forma emblemática e ainda formula problemáticas para àqueles que ainda fingem não saber da estrutura racista que forma nossas crianças:

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de

falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012 p.105)

Por isso, o profissional da educação, sendo ele negro ou não, como cidadão tem o dever, mesmo não sabendo nada sobre as relações raciais na educação, de abrir escuta e entender que esta pauta não cabe apenas aos professores negros.

Portanto, como professores (as) ou cidadãos (ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história. (CAVALLEIRO, 2005, p.12)

Segundo Rufino (2021, p.19) “Desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos.” Ainda nessa encruzilhada de propostas e sugestões de superarmos a colonialidade, especificamente na transformação da prática pedagógica, é necessário pensar primeiramente em atingir o currículo, mesmo que pelas brechas, é a partir da influência deste documento que podemos de forma sistemática, ressignificar os planejamentos pedagógicos, os conteúdos trabalhados e os materiais didáticos.

Por essa linha de raciocínio, emergir possibilidades outras em uma lógica antirracista corresponde a essa perspectiva, assim como Nilma Lino Gomes reflete sobre o que a descolonização do currículo pode promover na educação.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p.107)

Emergir possibilidades, também é ressignificar palavras que outrora eram/são utilizadas para difamar ou desvalorizar alguma pessoa ou algo. Neste exercício, Renato Nogueira é certo quando diz que é necessário denegrir a educação. Segundo Nogueira, (2012, p.62) Denegrir a educação pode significar um exercício intercultural, uma revitalização existencial aberta à pluriversalidade.

A partir dessa nova epistemologia, o conceito de preto, negro e escuridão também se altera e contrapõe ao que anteriormente no artigo de Francisca Sousa, que negro era algo

negativo. No conceito filosófico de denegrir, que significa enegrecer, as palavras que derivam desse radical ganham conotações antirracistas, não porque foram inventadas, mas no raciocínio escravocrata brasileiro, qualquer palavra que deriva do negro teria conotação negativa. Por isso, o conceito de Noguera se apresenta como alternativa ao que está posto, à única versão até então apresentada ao nosso vocabulário da língua portuguesa.

“Num registro, negro, negra, preta, preto e escuridão são sinônimos de lugar que revitaliza, fertilizante, fértil, de criação e renovação. Em outro, negro, negra, preta, preto e escuridão são sinônimos de sonho.” (Noguera, 2012, p.63)

Outra filósofa que traz contribuições muito interessantes para o conhecimento da educação afrocentrada, é a Dra. Aza Nzeri que assim como Noguera abordam o sul como ponto de condução de suas práticas e ressignificam esse sentido, se para a academia tradicional, nortear significa orientar, em uma perspectiva que combate a colonialidade, quem orienta é o sul portanto, suleando as práticas educadoras podemos combater a doença do colonialismo e do racismo estrutural.

Noguera ainda afirma que a pluriversalidade não é simplesmente apagar o que já está posto e sim, trazer novos significados, nada é fixo, tudo pode ser transformado e se estrutura pode também desestruturar. Segundo Noguera (2012) A pluriversalidade é o reconhecimento de que outras perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista.

A partir dessa linha de raciocínio, Aza afirma que as práticas pedagógicas decoloniais, afrocentradas e antirracistas são extremamente benéficas não só para as crianças pretas e pardas, mas para as crianças brancas também.

Desta forma, acessaríamos, ainda nas fases da aprendizagem infanto-juvenil, informações sobre grandiosidade do Império do Mali, tal qual aprendemos sobre o império romano; leríamos nas creches as obras infantis de Livia Nathália, Ondjaki, Bell Hooks assim como lemos as de Ruth Rocha e Ana Maria Machado; aprenderíamos geometria a partir da etnomatemática; além de cantarmos no recreio canções de jongo junto da “ciranda-cirandinha”. Acredito que os ganhos de conhecimento de mundo e a aprendizagem aguçam-se a partir da multiplicidade de abordagens e faz com que tanto crianças negras e pardas, quanto as brancas tornem-se respeitadoras, éticas, empoderadas e tolerantes. (NZERI, 2019, p.8)

Ocorre que, se a liberdade para pensar a construção de caminhos para uma vida de conquistas, passa pelas oportunidades que oferecemos aos nossos alunos e alunas enquanto são jovens em processo de formação, então urge trabalharmos em prol de uma educação antirracista, sobretudo na primeira infância e anos iniciais. É imprescindível que avancemos

de forma efetiva no combate à estrutura dominante eurocentrada e racista, que diminui, prejudica e afasta nossas crianças da negritude de forma positiva.

1.3 Negro é a raiz da liberdade

“Recupero sonhos que esperanças, anunciam, alargam subjetividades, transbordam o corpo e dão passagem a outras miradas.” (RUFINO, 2021,p.9)

Início este sub capítulo com uma citação de Luiz Rufino em seu livro: “Vence demanda: Educação e Descolonização” onde ele aponta possíveis caminhos para uma educação pautada nos valores afropindorâmicos². Sendo assim, neste trecho irei detalhar práticas pedagógicas que foram realizadas entre 2017 e 2019 e foram cruciais para o surgimento então de um professor pesquisador das relações étnico - raciais na educação básica, que entende a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO,2019) como opção potente contra a colonialidade (QUIJANO, 2007) que nos aprisiona e mata, na episteme e fisicamente.

No ano de 2017, após iniciar minha participação no curso de extensão EREREBÁ do Colégio Pedro II, iniciei a exploração de práticas pedagógicas afro-referenciadas com meus alunos, então no quarto ano do ensino fundamental. Em um momento especialmente marcante, decorrente de mais um diálogo com outro aluno, ocorreu o despertar para os impactos da estrutura racista em uma criança negra: a restrição do livre exercício do sonho.

A despeito das dificuldades inerentes à infância, a capacidade de sonhar livremente é uma faceta encantadora dessa fase, possibilitando o imaginário de ser/criar super-heróis, reis, rainhas, enfrentar monstros gigantes, entre outros devaneios que enriquecem a infância. Porém, para crianças negras, parece que esta possibilidade é mais dificultada do que para crianças não negras.

Em 11 de maio de 2017, um professor de história foi convidado para abordar os reinos africanos que marcaram a história, proporcionando uma perspectiva alternativa em relação ao treze de maio, distanciando-se da narrativa eurocentrada associada à princesa Isabel. A atividade foi conduzida de maneira lúdica, capturando a atenção até mesmo dos alunos mais agitados, que fixaram seus olhares na frente da sala para absorver informações sobre figuras

² Definição de Nego Bispo para povos politeístas, negros, indígenas, pagãos, policultores.

da realeza, predominantemente de pele escura – uma representação notavelmente contrastante com os contos de fadas tradicionais aos quais estavam habituados. Durante essa atividade, um aluno em particular tentou iniciar uma conversa comigo sobre a aula.

Em resposta à sua iniciativa, informei-lhe que naquele momento era desafiador manter uma conversa, instruindo-o a concentrar-se na aula e prometendo retomar a conversa posteriormente. Entretanto, ele persistiu em sua abordagem, levando-me a ceder e permitir a continuidade da conversa.

Eu: Fala! Fala! Também quero prestar atenção!

K.: É rapidinho, tio! Juro!

Eu: Fala, mas fala rápido.

K.: Tio, esses reis e rainhas que estão no quadro, existiram de verdade?

Eu.: Sim, existiram, maneiro né? Agora, vamos voltar a prestar atenção na aula.

Antes de encerrar o diálogo, ele me indagou:

K.: Tio, então, essas histórias me fizeram pensar aqui.

Eu: Pensar o que?

K.: Que se esses reis existiram, então eu posso ser rei também?

Nesse momento, não percebi a profundidade da pergunta feita pelo aluno. Posteriormente, ao refletir sobre o ocorrido, cheguei à conclusão de que uma criança negra de 9 anos estava simplesmente buscando permissão para sonhar. A gravidade reside no fato de que, ao ser privada desse direito básico, a criança pode ver suas possibilidades de realizações na vida restritas. A indagação sobre a impossibilidade de ser rei revela uma barreira no imaginário dessa criança, possivelmente enraizada nas representações limitadas e estigmatizadas da população negra presentes nos livros escolares, frequentemente associadas a narrativas de sofrimento, dor e escravidão.

Se essa criança tivesse sido apresentada, desde a primeira infância, a figuras inspiradoras da população negra no Brasil, como João Cândido, Cartola, Adhemar Ferreira, Pixinguinha, Lázaro Ramos, Emicida, Tia Ciata, Dona Ivone Lara, Carolina Maria de Jesus, entre outros, será que o desejo de ser rei ou de expressar suas próprias aspirações teria sido diferente? Esse questionamento ressalta a importância de ampliar as narrativas sobre a negritude, oferecendo uma gama mais rica de referências que possam inspirar as crianças a pensarem de forma positiva, com orgulho da cor de sua pele.

No mesmo ano, 2017, desenvolvi uma exposição com essa turma, intitulada "Negro é a raiz da liberdade". Essa iniciativa foi determinante para minha entrada na academia com base em minhas práticas pedagógicas cotidianas. A exposição permitiu que os alunos se

caracterizassem como personalidades negras relevantes na sociedade, tanto do passado quanto dos tempos atuais. O objetivo era proporcionar referências positivas para que, ao pensarem na negritude, pudessem desenvolver um raciocínio positivo e orgulhoso em relação à cor de sua pele. Essa atividade visava contribuir para a construção de uma identidade positiva e empoderadora para as crianças envolvidas.

A exposição "Negro é a raiz da liberdade" foi realizada em 29 de novembro de 2017, envolvendo os alunos do 4º ano do ensino fundamental da turma 1402, na Escola Municipal Tobias Barreto, localizada no bairro do Encantado, subúrbio carioca. O propósito central dessa iniciativa era abordar de maneira crítica a percepção negativa e, frequentemente, pejorativa e inferiorizada que os alunos negros e alunas negras tinham de si mesmos. Ao observar a dificuldade desses estudantes em se apropriar e se orgulhar de suas identidades, ficou evidente como os mecanismos do racismo permeavam o ambiente escolar, muitas vezes sendo reforçados por falta de debate e orientação por parte de alguns professores que não compreendem a importância de discutir as relações étnico-raciais nos espaços de construção do conhecimento.

Diante desse diagnóstico, e encarando o problema como uma tese para reflexão, o planejamento da exposição levou em consideração as três palavras contidas no título: negro, raiz e liberdade.

A partir da palavra "negro", a proposta visava trabalhar com as crianças o sentido positivo de afirmação identitária, apresentando uma perspectiva alternativa à predominante, na qual os negros e negras são retratados principalmente como escravizados na história do Brasil. Nessa abordagem alternativa, enfocamos a valorização do termo "negro", introduzindo aos alunos personalidades negras relevantes, apresentando-as como heróis e heroínas da vida real. Essa abordagem permitiu observar o fortalecimento do sentido positivo da afirmação identitária, uma vez que os alunos puderam se ver representados em imagens que inspiravam sabedoria, força, beleza e poder. As imagens selecionadas da exposição revelam a identificação significativa que os alunos e alunas sentiram ao representar personagens pretos considerados símbolos fortes e afirmativos da negritude.



Figura 5 - Heloisa como Chimamanda Adichie



Figura 4- Luis Gustavo como João Cândido



Figura 3 - Luis Felipe como Martin Luther King Jr.



Figura 2 - João Victor como Malcolm X

Continuando com a abordagem, na palavra "raiz", a ação foi direcionada para promover a valorização da cultura africana e de nossa ancestralidade, visando enaltecer e dar visibilidade às raízes de nossa história. Nesse contexto, foram selecionadas figuras não apenas proeminentes na cultura brasileira, contemporâneas ou não, mas também de diferentes épocas e da diáspora africana, que desempenharam papéis fundamentais tanto para o Brasil quanto para o mundo. A crítica resultante do estudo e representação da palavra "raiz" ressalta, mais uma vez, a riqueza da herança cultural africana em nosso país, sugerindo a importância de sua inclusão no currículo escolar.

Ao explorar a cultura e a história africanas, contribuímos para desmistificar símbolos que perpetuam o racismo no ambiente escolar. Além disso, procuramos, de maneira pedagógica, superar os obstáculos que limitam a discussão, o pensamento e a pesquisa de diversos conhecimentos ancestrais e saberes tradicionais, muitas vezes obstruídos por manifestações de um racismo epistêmico, acadêmico, religioso e de outras naturezas. O racismo, ao se tornar um pensamento estrutural e estruturante, manifesta-se de várias maneiras, sendo intolerável em sua essência. Esta abordagem visa desafiar e dismantlar as diversas manifestações do racismo, fomentando uma educação que reconheça e celebre a diversidade cultural e a contribuição significativa da cultura africana para a formação da identidade brasileira. De acordo com Cavalleiro:

A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial. (CAVALLEIRO, 2005, p.67)

Finalizando a construção narrativa em torno da exposição "Negro é a raiz da liberdade", direcionamos nossa atenção para a palavra "liberdade", explorando-a a partir da perspectiva da "falta de liberdade". Confrontamos a realidade que evidencia que, em sua maioria, as crianças negras têm sua liberdade cerceada, vigiada e punida desde o início de sua compreensão do mundo. Desde os primeiros desenhos animados até as primeiras bonecas nas prateleiras, as crianças se deparam com um mundo que aparentemente não foi preparado para elas. Elas não se veem representadas nos super-heróis ou heroínas, não encontram traços, cabelos, cor de pele ou histórias semelhantes nos cenários coloridos e oníricos. Assim, a liberdade de sonhar dessas crianças é limitada desde o início, levantando a questionamento se é permitido a esses jovens negros o mesmo direito de sonhar.

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. (CAVALLEIRO, 2005, p.13)

No fundo da questão está o fato de que precisamos nos preparar para educar de forma mais igualitária, justa e pluriétnica nossos alunos e alunas; precisamos possibilitar que tenham a chance e o direito de sonharem e aprenderem mais sobre suas próprias identidades, a partir das memórias e das histórias que recontam nossas tradições.

Desde o início da minha jornada na educação para as relações étnico-raciais, observei que a imaginação dos alunos negros e negras, o sonho que impulsiona o desejo de ser ou não qualquer personagem ou profissão, é limitado. Por algum tempo, não conseguia compreender completamente o motivo, mas a resposta estava clara: Racismo. Talvez a demora em perceber tenha sido agravada pela relutância em aceitar que o racismo atingia o que há de mais puro na infância, que é o ato de sonhar. Foi então que comecei a conceber um projeto que poderia se estender por todo o ano letivo, visando ampliar os horizontes da imaginação e dos sonhos desses meninos e meninas de 11 e 12 anos, a maioria dos quais eram negros e negras.

Durante a minha observação de um documentário intitulado "Quincy", narrando a trajetória de Quincy Jones, uma das maiores figuras afro-americanas da história, uma frase proferida por ele chamou minha atenção: "Aos 10 anos, meu sonho era ser gângster, pois era o que eu mais via nas ruas, a gente só sonha com aquilo que vê." Essa declaração inspirou a

criação do projeto 'Sonhos Visíveis', com o objetivo de tornar as possibilidades visíveis para os alunos e alunas que compartilhavam o espaço diário comigo.

Assim, enviei e-mails para vários amigos, todos negros e negras de diversas áreas, que já haviam percorrido trajetórias relevantes em suas carreiras e estudos. Em 2019, consegui que sete dos mais de quinze convidados comparecessem à Escola Municipal Tobias Barreto, tornando visíveis para os alunos as trajetórias por eles percorridas. A seleção incluía JV Santos (Cineasta), Gelson Henrique (Cientista Social), Mariana Moreira (Jornalista), Leticia Santanna (Turismóloga), Maria Eduarda Vitorino (Farmacêutica), Mulambo (Artista Plástico) e Mariana de Paula (Engenheira). A diversidade de áreas foi intencional, para que muitos mundos pudessem ser descobertos pelos alunos.

A dinâmica consistia em um jogo de perguntas, onde o convidado não podia revelar sua profissão diretamente; os alunos tinham que adivinhar por meio das perguntas formuladas por eles. Essa abordagem foi pensada para criar proximidade entre os alunos e os convidados, tornando a experiência mais dinâmica e dando protagonismo aos estudantes. A dinâmica era movimentada, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de raciocínio lógico, formulação de perguntas, questionamento e curiosidade sobre profissões que, muitas vezes, nem sabiam que existiam. Após as rodadas de perguntas, quando alguém acertava, o convidado confirmava a resposta e, a partir desse momento, compartilhava sua trajetória desde os 11 ou 12 anos de idade até a data atual.

Em via de síntese, no ano de 2019, pelo menos sete outras possibilidades de sonhos foram acrescentadas ao imaginário destes estudantes, o objetivo era continuar o trabalho no ano de 2020, porém, a pandemia de Covid-19 nos afastou da sala de aula e consequentemente das reais intervenções no ensino – aprendizagem diário.



Figura 7 - Turma 1601 e Leticia Santanna - Sonhos Visíveis



Figura 6 - Turma 1601 e Mulambo - Sonhos Visíveis

Apresento essas práticas com o propósito didático de comunicar, a qualquer leitor desta produção, que esse movimento é uma garantia dos direitos dessas crianças e adolescentes. Em virtude de pertencerem predominantemente à rede pública e serem em sua maioria negros, infelizmente, observa-se uma naturalização da antecipação da adultidade para esses indivíduos. De acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), um documento oficial que normatiza esse conceito, o Art. 15 e 16 estabelece que:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990)

Logo após, o mesmo autor desse artigo escrito sobre as concepções do imaginário social, apresenta uma definição importante para a condução desse conceito nesta produção, onde a imaginação tem total relação com a experiência social e que a partir delas são produzidas estratégias e práticas, inclusive escolares, dominantes (brancos) suplantando as dos que pela representação social, são os dominados (negros).

A representação, elemento fundamental do imaginário social, que o transporta do universo simbólico para o mundo social, é analisada por Chartier como um conjunto de classificações, divisões e hierarquizações que definem a compreensão do mundo social a partir de orientações dos grupos ou classes sociais, ou suas frações, variáveis de acordo com a posição de cada um em determinados espaços da sociedade. Nesse contexto, as representações, embora com discursos aparentemente neutros, não os são, sempre articulando estratégias de poder e dominação. Nesse sentido, Chartier destaca que as “percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros, por ela menosprezados”. (MAGALHAES, 2016, p.94)

Observe que o item IV refere-se a brincar e divertir-se, e não se pode ignorar que, mesmo em gerações passadas e nas atuais, a brincadeira de faz de conta está muito presente na diversão das crianças. Essa atividade lúdica está intimamente ligada à imaginação, na qual a criança se projeta em um determinado mundo, incorporando um personagem desejável para realizar a brincadeira, seja em grupo ou sozinha, utilizando variados objetos. A imaginação infantil é influenciada pelas experiências vividas pela criança, resultantes do convívio social com seus responsáveis e de práticas que podem variar de acordo com a classe social em que está inserida. No entanto, é crucial destacar que, neste momento, é relevante focar na

limitação do imaginário não apenas pela classe social, mas também pelo fator racial, que está associado a essa restrição da imaginação devido à falta de referências. Em outras palavras, as crianças negras frequentemente não se veem representadas em muitos espaços de poder, e mesmo sem uma reflexão consciente sobre essa ausência, essa opção é anulada, resultando na limitação de seus sonhos. Portanto, elas não estão desfrutando plenamente de seu direito à infância, no qual o sonho é um potencializador de múltiplas realidades, proporcionando bem-estar e diversão, concebidos como direitos à liberdade pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para aprofundar esse estudo sobre o imaginário, é necessário compreender o significado real do imaginário social e suas implicações na restrição dos sonhos das crianças negras. Nesse sentido, o historiador polonês Bronislaw Bracko define o imaginário social como:

O imaginário social pode ser compreendido como um conjunto de representações coletivas associadas ao poder. Nesse sentido, o autor destaca a natureza política do imaginário social, marcado por um conflito que busca a apropriação e utilização das representações coletivas. (MAGALHÃES apud BRACKO, 1985, p.94)

Portanto, é crucial compreender que o imaginário social é um campo de disputa, onde narrativas e representações são formas de construção de identidade (HALL, 2006). Nesse contexto, é sabido que, para a cultura e afirmação de um povo, a identidade é indispensável para a resistência frente às tentativas de apagamento, especialmente no caso da raça negra no Brasil. Assim, torna-se necessário expor possibilidades de reexistência para reconstruir um imaginário positivo da negritude para as crianças negras.

Em última análise, reiterando a importância de produções que buscam superar a colonialidade, adiciono o conceito filosófico-espiritual desenvolvido por (NOGUERA; ALVES, 2019), onde a infância é compreendida pelos sentidos de mundo afro-perspectivistas. Essa concepção de infância está alinhada com o que se pretende construir nesta produção: buscar perspectivas distintas para a narrativa da infância das crianças negras, uma reorganização de prioridades e princípios que, de alguma forma, guiarão a implementação de uma pedagogia antirracista na primeira infância e nos anos iniciais. Os autores definem a afroperspectividade da seguinte maneira:

De maneira geral, a afroperspectividade é um exercício filosófico em diálogo com outras áreas das ciências humanas (especialmente a sociologia da infância) baseado em sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas de caráter biocêntrico que tem na infância um conceito-chave (...) Em especial, a afroperspectividade

aponta a infância – como conceito ontológico – como uma condição existencial, uma forma de experiência, um modo de relação e aquilo que nos aproxima de outras espécies vivas, que torna possível aumentar o repertório de possibilidades de viver. Neste sentido, a infância é o que se deve buscar em qualquer projeto de educação. (NOGUERA; ALVES, 2019, p.6)

Neste ponto de vista, é crucial compreender que, sob uma perspectiva colonizadora, a infância é considerada uma fase da vida na qual o indivíduo não é completamente capaz, e suas vontades são desvalorizadas em comparação com as de um adulto. Portanto, é visto como um ser inferior. Este conceito é evidenciado no artigo "Infâncias diante do Racismo: Ideias para um bom combate", onde os autores Renato Noguera e Luciana Alves estabelecem uma comparação entre a branquitude (adultos salvadores), detentores do conhecimento, e a negritude (crianças indefesas), que são retratadas como desprovidas de conhecimento, possuindo culturas consideradas inferiores, animais ou selvagens:

O hemisfério norte, o ocidente seria a fase adulta da humanidade. O que dizer então de pessoas que estão duplamente na infância? Infância porque são crianças e, ao mesmo tempo uma eterna infância porque são negras. Nesses parâmetros, os povos negros representariam essa infância de toda a humanidade, e o sujeito branco, o adulto-salvador. É essa visão de mundo que passou a organizar as relações geopolíticas entre os povos. A partir desses aspectos, especulamos que, filogeneticamente, negro se transformou em sinônimo de infância da humanidade. (NOGUERA; ALVES, 2019, p.7)

Devemos também nos ater ao que os Noguera e Alves denominam como peste branca e utilizam conceitos como adultidade para reverter a lógica universal e civilizadora que nos formou até aqui.

Por peste branca entendemos uma perigosa nuvem que atravessou o mar Atlântico e invadiu outros continentes autoproclamando-se narcisicamente como modelo civilizatório. Nos usos das armas, invadiu a África e a América, estabeleceu colônias em todo o resto do planeta julgando que a sua aparente vitória não fosse a derrota de todo o mundo. Eis a adultidade – uma adulteração perigosa do desejo, um esquecimento de que o mistério da vida deve ser celebrado. Adultidade indica o descarrilamento dos trilhos de um milagre: existir é um convite ao desejo de liberdade. Porém, quando a existência se adultera e se resume a mercantilização ou fica presa nas armadilhas do racismo perverso, estamos diante de um perigo que ameaça todos os seres. Dentro da lógica de que a África é a infância da humanidade, a adultidade é o comportamento daqueles que se autodenominaram os grandes civilizadores. Ora, eles difundiram pelo mundo uma peste voraz e contagiosa que por ser branca significa justamente: esquecimento. Dar branco indica esquecer. A peste branca inoculada pela adultidade europeia tem uma missão: nos faz esquecer que o milagre da existência merece celebração cotidiana. A peste branca quer substituir a experiência vital por mercadorias, por modelos de existência reduzidos e incapazes de traduzir toda mais-valia de vida que podemos experimentar. Tal como nos diz Mbembe (2018), tornar vida e morte tão inseparáveis que alguns devem figurar como cadáver do mundo. A peste branca, tal como denominamos, começou escravizando povos negros, expulsando povos ameríndios de seus territórios. Mas, o

seu objetivo é criar a maior quantidade possível de mortos-vivos. Fazer com que ser humano seja ser, nos termos de Mbembe: corpo-máquina e corpo-mercadoria. A adultidade é esse modo de ser que recusa qualquer outra possibilidade que não seja a seriedade dos mortos-vivos, gente que goza seus falsos prazeres sempre em função de uma mercadoria. (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 11)

Em resumo, este subcapítulo buscou abordar as ideias e teses para superar a colonialidade por meio de teorias e práticas pedagógicas. O objetivo é confrontar abordagens pedagógicas que ainda estão impregnadas de vieses coloniais, os quais desvalorizam conhecimentos que não se enquadram nos padrões brancos, ocidentais, norte-americanos ou europeus.

Nesse contexto, considero que este é o momento oportuno para promover o avanço da educação antirracista de maneira estrutural nas redes educativas, especialmente nas redes públicas. Se estamos convictos de que o racismo estruturou a sociedade brasileira, é fundamental que a educação antirracista também estruture as legislações educacionais, os currículos, os planos pedagógicos e os materiais didáticos. Não há meio mais eficaz para dismantlar a estrutura colonial e racista que nos acompanha até o presente momento do que por meio da educação.

2 DA 10.639/03 A GERER – A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL

No capítulo anterior, a ênfase dada foi na trajetória do autor com a educação para as relações étnico-raciais e o caminho percorrido até chegar a esta produção. Já no segundo capítulo, a abordagem se dá na trajetória institucional da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, assim como as de organizações da sociedade civil, coletivos e grupos que pautaram e ainda evidenciam a luta da população negra como protagonista de seus objetivos.

Para compreendermos melhor a trajetória, é indispensável traçarmos primeiramente, os avanços na legislação federal que não são apenas importantes por respaldarem os profissionais da área da educação em relação à aplicabilidade das leis, mas também, por via movimento negro, estabelecer um debate nacional acerca da estrutura racista em que foi construído o Brasil, alargando as informações para fora do campo acadêmico. Para explicitar a importância do movimento negro, na formulação e manutenção destes avanços na sociedade para a discussão das relações raciais no Brasil, utilizo um fragmento do livro “Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação” de Nilma Lino Gomes:

E também foi e tem sido esse mesmo movimento social, o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade. (GOMES, 2017, p.18)

Portanto, resgatar este caminho percorrido até a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais – GERER/SME-RJ é inferir sentido à produção, é posicionar historicamente quem se deparar com este texto, é entender que precisamos disputar o passado se quisermos produzir futuros possíveis para a população negra, é também posicionar da forma que lhe é devida, o papel do movimento negro em todos os progressos conquistados na constituição federal, especialmente no período entre 2003 e 2013.

2.1 Linha de frente de toda essa história – Pré Constituição de 1988

Antes de aprofundar na análise da trajetória da rede municipal de educação carioca a partir da promulgação da Lei 10.639/03, é imperativo prestar homenagem e reconhecimento aos protagonistas que desempenharam papéis fundamentais nesse percurso, viabilizando, por exemplo, a minha presença no âmbito acadêmico, onde elaborei esta dissertação com vistas à obtenção do título de mestre. Portanto, este subcapítulo será dedicado à contextualização histórica de alguns dos principais movimentos que contribuíram para a promulgação de uma legislação que estabelecesse a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas, para a população negra, pela resistência à tentativa de exclusão promovida pelo Estado na sociedade. Nesse cenário, algumas irmandades negras desempenharam um papel de destaque, buscando a plena cidadania na sociedade. Desde o início, ficou evidente que a via menos árdua para alcançar avanços sociais significativos seria por meio da educação.

Destacando-se como um dos movimentos mais relevantes durante as primeiras décadas do século XX, a Frente Negra Brasileira – FNB emergiu como uma resposta à necessidade de empoderamento da comunidade negra. Em relação ao surgimento da FNB:

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, 2008, p. 329).

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma organização que, conforme registros históricos, contou com mais de mil associados, embora haja controvérsias entre os historiadores acerca desses números. O objetivo aqui é reforçar a ideia de que as irmandades e grupos negros consideravam a educação como um elemento primordial para o progresso da população negra na sociedade brasileira. Não por acaso, o maior e mais relevante departamento da FNB era o de instrução, dedicado ao ensino e à educação. De acordo com Domingues (2008), "Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente."

A ênfase na valorização da educação pela FNB não se limitou ao discurso. Já em seu segundo ano de existência, a Frente Negra iniciou um curso de alfabetização para jovens e

adultos. Em 1933, inaugurou uma instituição escolar com o intuito de atender a todos os níveis da educação da época, aceitando tanto sócios quanto não-sócios da FNB, incluindo brancos, independentemente de sua nacionalidade.

Este recorte histórico é relevante para compreendermos que o movimento negro sempre se organizou e lutou contra o sistema escravocrata e suas heranças que estruturaram a sociedade brasileira. Desde antes da abolição da escravatura até os primeiros anos pós-abolição, a população negra esteve sempre engajada. A FNB destaca-se como um exemplo significativo desse engajamento na história do movimento negro no Brasil. A organização teve importância ao abordar amplamente a questão educacional para a comunidade negra, sendo uma das primeiras instituições a questionar a forma como os negros eram tratados e representados nas escolas, nos livros e nos conteúdos pedagógicos. Mesmo que as escolas fretenegrinas não propusessem uma ruptura completa com o modelo educacional vigente, o fato de terem sido fundadas por pessoas negras torna a experiência educacional da FNB um marco na história negra brasileira.

A escola da FNB foi fundada no bojo de uma jornada de conscientização e 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. Com efeito, só o fato de uma escola reunir somente professores “de cor” e dezenas ou talvez centenas de crianças, jovens e adultos negros em um único recinto já causava efeito simbólico. Isto é, a escola da FNB favorecia o surgimento de um ambiente étnico de incentivos múltiplos, o que por sua vez deve ter influenciado positivamente na formação da auto-estima da maior parte de sua clientela. Quando se agrupavam com seus “irmãos de cor”, os alunos negros sentiam-se a cavaleiro e quiçá mais motivados a aproveitar aquele momento de aprendizagem. (DOMINGUES, 2008, p.532)

Lamentavelmente, a experiência da Frente Negra Brasileira (FNB) foi efêmera. Após a organização conquistar status de partido político, o golpe de 1937, que instaurou o Estado Novo sob Getúlio Vargas, resultou na cassação de todos os partidos políticos por meio de decreto. Em decorrência desse contexto, a FNB encerrou suas atividades em 1938. No entanto, seu legado foi profundamente relevante para experiências subsequentes no Brasil, como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU), que vamos

abordar em seguida nesta produção, como referências de quem sempre esteve na linha de frente de toda essa história.

[...] surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p.210)

O Teatro Experimental do Negro surge exatamente seis anos depois do encerramento das atividades da Frente Negra Brasileira. Abdias do Nascimento deixa explícito que as organizações negras do decênio de 30 foram inspiradoras para a criação do TEN, sendo ele também um dos fundadores da FNB.

A inspiração da FNB foi importante para Abdias saber administrar os desafios que era liderar uma organização que buscava como premissa, a valorização social do negro, no Brasil da década de 40, cinquenta anos após abolição da escravatura. Porém, há na inauguração do TEN, algo novo, disruptivo que o diferenciava da FNB. Abdias queria romper, buscava algo do negro para o negro, mesmo que por meio de iniciativas similares ao da FNB.

O TEN tinha duas frentes bem definidas de atuação, como o próprio Abdias frisou:

Teríamos que agir urgentemente em duas frentes: promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão. (NASCIMENTO, 2004, p.211)

Abdias do Nascimento almejava destacar a falácia da democracia racial que, por muitas décadas, foi reforçada no pensamento social brasileiro. Ele selecionou três setores como baluartes do racismo à brasileira: o teatro, a televisão e o sistema educacional. Portanto, o Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha como objetivo combater a ideologia racista que imperava, atuando a partir desses três pilares. Para alcançar essa meta, a atuação do movimento ultrapassou os limites do palco e se institucionalizou no campo político, incluindo a colaboração com líderes estudantis para a formação do Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Este comitê tinha como propósito reivindicar medidas específicas para melhorar a qualidade de vida da população negra. No entanto, esse movimento teve vida curta devido a divergências que remontam a épocas passadas, mas que ainda persistem nos dias de hoje.

o TEN organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro para atuar a nível político, reivindicando medidas específicas para melhorar a qualidade de vida de nossa gente. O objetivo imediato do comitê era o de inserir as aspirações específicas da coletividade afro-brasileira no processo de construção da nova democracia que se articulava após a queda do Estado Novo. O comitê era composto de um núcleo de negros ativistas a que se agregaram líderes estudantis, e seu local de reunião era uma sala na sede da UNE. O comitê passou um tempo inicial lutando pela anistia aos presos políticos (na sua maioria brancos). Entretanto, quando chegou a hora de tratar das preocupações específicas à comunidade negra, o projeto foi vítima da patrulha ideológica de supostos aliados que acabou desarticulando o comitê. Invocaram o velho chavão de que o negro, lutando contra o racismo, viria a dividir a classe operária... (NASCIMENTO, 2004, p.221)

No entanto, esse episódio proporcionou um novo impulso ao Teatro Experimental do Negro (TEN). Após o ocorrido, o grupo se fortaleceu e organizou convenções, seminários e eventos que deixariam marcas na história da sociedade brasileira e que teriam repercussões décadas mais tarde, resultando em avanços significativos para a população negra. Um exemplo disso é a Lei Afonso Arinos de 1951, que se configurou como a primeira lei a sancionar como contravenção penal o preconceito baseado em raça/cor. Essa proposta foi formulada na Convenção Nacional do Negro, realizada em 1945 em São Paulo e, no ano seguinte, no Rio de Janeiro. Apesar do texto final não ter atingido as expectativas idealizadas na convenção, a organização do TEN obteve um sucesso sem precedentes na história da república brasileira.

Para concretizar seu projeto de interferir, em prol da comunidade de origem africana, no processo de elaboração da nova constituição do país, organizou a Convenção Nacional do Negro (São Paulo, 1945, e Rio, 1946). Resumindo na sua “Declaração Final” o anseio e as aspirações coletivas do grupo negro, a convenção encaminhou à Constituinte de 1946 (através do Senador Hamilton Nogueira) sua proposta de inserir a discriminação racial como crime de lesa-pátria, com uma série de medidas práticas em prol de sua eliminação. Pouco conhecidos são esses antecedentes da lei antidiscriminatória que ficou conhecida, posteriormente, como Lei Afonso Arinos, e cujos termos ficaram muito aquém do previsto no projeto de emenda constitucional patrocinada pela convenção. (NASCIMENTO, 2004, p.222)

No início da década de 1950, o Teatro Experimental do Negro realizou o notável I Congresso do Negro Brasileiro, que representou uma ruptura com a concepção dos congressos anteriores que tratavam o negro como objeto de estudo ou sub-humano. Este congresso foi uma extensa reunião de intelectuais negros que produziram e refletiram sobre a valorização social da população negra no Brasil, apontando caminhos possíveis e influenciando o estado brasileiro a formular medidas de reparação para essa população. Em última análise, a experiência do Teatro Experimental do Negro abriu possibilidades e caminhos para

movimentos que surgiriam posteriormente, avançando em pautas relevantes para os negros no Brasil.

O TEN atuou sem descanso como um fermento provocativo, uma aventura da experimentação criativa, propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira. Para atingir esses objetivos, o TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da brancura; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava. (NASCIMENTO, 2004, p.223)

No final da década de 1970, surge um movimento que está ativo até os dias atuais e como explicitado pelas referências Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, se origina a partir de uma nova perspectiva na luta contra o racismo no Brasil.

Começamos, então, pelo documento que, a nosso ver, funda uma nova perspectiva de luta contra o racismo no Brasil, que é o próprio Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 4 de novembro de 1978. Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o dia da Consciência Negra,⁷ repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.150)

O Movimento Negro Unificado, inicialmente conhecido como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), posteriormente teve a supressão do trecho "Contra a Discriminação Racial" de seu nome. Essa alteração refletiu a compreensão de que o movimento não se restringia apenas à luta contra a discriminação racial, mas também abordava a valorização social do negro, a busca pela unidade do povo negro e a promoção de uma ruptura com o modelo econômico-social existente. A partir de 1978, o cenário para a população negra experimentou uma nova dinâmica, expandindo o debate para além dos círculos acadêmicos ou segmentos específicos do próprio movimento. Conforme observado por Gonçalves e Silva (2000, p.149), "[...] a partir dos anos 80, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, as questões educacionais referentes à população negra brasileira passam a ser tratadas nos debates públicos em geral".

Em 1982, dois eventos históricos relevantes ocorreram, oferecendo insights sobre os avanços sociais para a população negra e a elaboração de propostas que, dadas as circunstâncias políticas da época, mostram-se mais abrangentes e detalhadas do que a Lei 10.639/03.

O primeiro desses eventos foi a Convenção do Movimento Negro Unificado, realizado em Belo Horizonte. Vale ressaltar as estratégias delineadas no âmbito educacional durante esse encontro, uma vez que, desde o período pós-abolição, a questão educacional tem sido a principal pauta das organizações negras.

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. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.151)

Observa-se que as estratégias delineadas no programa do MNU permanecem como diretrizes fundamentais que norteiam o discurso do movimento negro, especialmente no que concerne à educação, até os dias atuais. Propõe-se alterações nos currículos escolares, investimentos na formação de professores e medidas para garantir o acesso e a permanência de alunos negros no sistema educacional. É crucial ressaltar que, embora tenham ocorrido avanços significativos desde então, tais conquistas sempre estão sujeitas a negociações, demandando vigilância constante por parte dos movimentos negros para evitar retrocessos.

No ano de 1982, 18 anos após o golpe militar e o estabelecimento da ditadura no Brasil, a população retomava o direito ao voto, elegendo governadores, deputados e prefeitos (exceto nas capitais). Nesse contexto, o Rio de Janeiro conseguiu eleger dois deputados federais negros, Abdias do Nascimento e Carlos Alberto Caó. Esse cenário proporcionou ao movimento negro, que antes buscava influenciar parlamentares por meio de articulação e pressão, a contar com dois representantes no poder legislativo. Estes, por sua vez, tinham como bandeira política central a defesa da reparação histórica, o combate ao racismo e a valorização social do negro.

Carlos Alberto Caó, um militante do movimento negro, advogado e jornalista, deixou um legado permanente na história ao ser o responsável pela primeira legislação no Brasil contemporâneo que tipificava como crime o preconceito por cor ou raça. A Lei 7.716/89, sancionada em 5 de janeiro de 1989, tornou-se conhecida popularmente como "Lei Caó". Desse modo, as demandas que surgiram décadas antes avançaram gradualmente e, por vezes, de maneira incompleta, mas o movimento negro, por meio de sua mobilização e organização, conseguiu conquistas significativas para a continuidade da luta e para o reconhecimento do negro como protagonista no desenvolvimento do país.

No que diz respeito a Abdias do Nascimento, talvez o principal expoente do movimento negro no século XX, ele apresentou pela primeira vez na história um projeto de lei que previa ação compensatória, ações afirmativas e medidas reparadoras em decorrência dos mais de trezentos anos de escravidão negra no Brasil. O Projeto de Lei 1332/83 abordava vários aspectos importantes, e se fosse aprovado naquela época, as discussões sobre a população negra no país teriam uma natureza diferente atualmente. A lei era abrangente e contemplava diversos setores, sendo relevante aqui destacar suas implicações na esfera educacional.

Art. 7º Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudo em caráter compensatório.

§ 1º Serão destinadas a estudantes negro 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação). (ABDIAS, 2023, Disponível em: http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm)

Observa-se que em 1983, Abdias do Nascimento já percebia a necessidade de elaborar políticas afirmativas para a entrada de pessoas negras no ensino superior, abrangendo inclusive a pós-graduação. É pertinente refletir sobre como a configuração racial do ensino superior seria diferente se as cotas raciais tivessem sido implementadas na década de 1980, quantos avanços já estariam consolidados e não em fase de negociação (ainda).

Outro aspecto crucial do Projeto de Lei 1332/1983, direcionado especificamente para a geração que ainda entraria na população economicamente ativa, é a importância de garantir que a educação básica contemple a diversidade do país, evitando reforçar ideias eurocêntricas e coloniais sobre a história do Brasil e das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível uma reforma no sistema educacional brasileiro. Vale ressaltar que essa ideia não nasceu com a Lei 10.639/03; esta última é resultado de muitas articulações e debates promovidos pelo movimento negro acerca da educação básica. Abdias do Nascimento, por meio do Projeto de Lei 1332/1983, estabelece em seu Art. 8º que:

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matérias, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social,

econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências aos africanos como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar Material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou Kriwahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centro ou Instituto de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais.

§ 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis. (ABDIAS, 2023, <Disponível>

em:

http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.html)

Certamente, a análise detalhada do Art. 8º do Projeto de Lei 1332/1983 permite reconhecer sua abrangência e a pertinência de seus argumentos, sugerindo que a Lei 10.639/03 poderia ter sido implementada exatamente como previsto nesse projeto. Cada item deste artigo oferece fundamentos completos e considerações abrangentes sobre a educação para as relações étnico-raciais, os quais continuam sendo discutidos e aplicados na atualidade. A criação da GERER em 2021, que visa fomentar a discussão e gradualmente implementar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, reforça a relevância destes princípios.

Ao refletir sobre o tempo decorrido desde 1983 até o momento atual, destaca-se que, mesmo com os progressos alcançados na educação básica decorrentes da Lei 10.639/03 e suas ramificações, poderíamos ter obtido avanços ainda mais expressivos se tivéssemos adotado um arcabouço legal como o proposto no Art. 8º em 1983.

Por exemplo, o item I, que aborda a contribuição positiva dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, revela que ainda há um longo percurso a ser percorrido em relação aos conteúdos presentes nos materiais didáticos e planejamentos pedagógicos das redes de educação. Atualmente, observa-se um movimento significativo na rede pública carioca, especialmente na Educação Infantil, para deslocar saberes eurocêntricos e introduzir saberes e conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Essa iniciativa busca

promover uma educação mais inclusiva e representativa, rompendo com perspectivas tradicionalmente hegemônicas.

Outro fator importante está em como apresentar esta contribuição, abordar capoeira, feijoada e a musicalidade é válido, porém os africanos trouxeram técnicas agrícolas e de mineração avançadíssimas, conceitos de medicina, engenharia e arquitetura que eram desconhecidas pelos colonizadores à época. Precisamos entender que a contribuição africana e afro-brasileira foi de protagonismo em praticamente todas as áreas do conhecimento, atualmente temos materiais para comprovar tal argumento, é imprescindível compreender que há história do negro sem o Brasil, mas não há história do Brasil sem o povo negro.

Partindo deste princípio e coadunando com o Item II, é fundamental apresentar o que era o continente africano, seus impérios e modos de vida antes da invasão europeia, principalmente na área de história nos anos finais do ensino fundamental, se possível evidenciar também o que era o continente europeu antes de colonizarem Américas e África.

Os itens IV, V e VI do Art. 8º do Projeto de Lei 1332/1983 enfocam a importância de promover uma imagem positiva acerca da negritude para a formação de identidade em crianças negras. Reconhece-se que o pertencimento étnico-racial desempenha um papel crucial na formação humana, especialmente nos primeiros anos de vida, que compreendem a fase escolar da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o trabalho voltado para a construção de uma identidade positiva em crianças negras influencia diretamente sua percepção no ambiente escolar, bem como seu desempenho e aprendizado ao longo da vida escolar.

Destaca-se a importância de abordar a identidade das crianças desde a educação infantil, pois, nessa fase, as crianças começam a categorizar cores, tamanhos e, conseqüentemente, a classificar a identidade étnico-racial. A exposição a hierarquias raciais na sociedade pode levar as crianças a reproduzirem essas classificações, resultando, em alguns casos, na rejeição da cor de sua própria pele já aos 4 ou 5 anos de idade.

Atualmente, há uma oferta crescente de livros infantis que promovem a positividade da negritude, apresentando personagens negros, autores negros e materiais que abordam a diversidade de tons de pele. Esses recursos visam proporcionar uma identificação étnico-racial mais ampla e inclusiva, contemplando tanto crianças negras quanto não negras.

Nesse contexto, é fundamental que os materiais didáticos, bonecas e brinquedos representem a diversidade étnico-racial dos estudantes presentes no ambiente escolar. Na rede municipal do Rio de Janeiro, onde a maioria dos alunos é negra, a representatividade é crucial

para que as crianças se vejam integralmente no espaço escolar, contribuindo para a aceitação e valorização de suas próprias características, independentemente da cor da pele.

Finalmente, é importante mencionar que existem pelo menos cinco documentos oficiais que fornecem respaldo aos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais para incorporarem, ao longo do ano letivo, práticas de educação para as relações étnico-raciais.

Essa afirmação é corroborada pelas pesquisadoras Daniela Lima e Thabyta Rego em um artigo publicado na Revista Contemporânea de Educação no ano de 2017.

Ao percorrer a trajetória da busca pelo direito e respeito à diversidade étnica e pelo conhecimento desse na experiência curricular das instituições de educação infantil no país, constatamos as seguintes orientações: (i) a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que busca assegurar os direitos de igualdade e a justiça, posicionando-se contra preconceitos e qualquer forma de discriminação; (ii) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990) – disposto na Lei nº 8.069 –, o qual prevê que as crianças não sofram discriminação, crueldade ou opressão; (iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), a qual considera a diversidade étnico-racial como um dos princípios da Educação e, com os acréscimos das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na Educação Básica; (iv) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que orientam a promoção do acesso aos conhecimentos científicos com ações pertinentes aos princípios de consciência política e histórica da diversidade; (v) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que apontam para o rompimento de relações de dominação étnico-racial e estabelecem que as propostas pedagógicas planejem condições concretas para que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos (BRASIL, 2009). (LIMA; REGO, 2017, p.179)

Para prosseguirmos na trajetória até a promulgação da 10.639/03, é necessário que se faça uma articulação com a principal ação política do pós ditadura, que foi a elaboração de uma nova constituição da república.

Para tal análise, é crucial o envolvimento de atores políticos negros que tinham a pauta racial como sua principal bandeira de campanha, para a inclusão da discussão racial na constituinte.

A relação dos ativistas com partidos políticos dividia a opinião no interior do Movimento Negro – temia-se pela partidarização do movimento social ou emparelhamento –, entretanto o acesso a essa esfera possibilitou conquistas importantes no âmbito institucional para a questão racial. (SANTOS, 2015, p.53)

Em 1986, o MNU coordenou a Convenção Nacional com a temática: “O negro e a Constituinte”, mais de 55 entidades ligadas ao movimento negro participaram. Deste encontro foi redigida uma resolução de demandas do movimento negro para a constituinte e entregue

ao então presidente José Sarney. Em novembro deste mesmo ano, aconteceram as eleições que escolheriam os parlamentares que conduziriam a nova constituição. Nestas eleições o número de parlamentares negros passou para quatro, três do Partido dos Trabalhadores – PT e um do Partido Democrático Trabalhista – PDT, são eles: Paulo Paim – PT/RS, Benedita da Silva – PT/RJ, Edmilson Valentim – PT/RJ e Carlos Alberto Caó (2º mandato) PDT/RJ. Os quatro parlamentares ficaram conhecidos como a “bancada negra”

Dentro das comissões que discutiriam a nova constituição, Benedita da Silva era a titular da subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias. A subcomissão se reuniu dezesseis vezes ao longo de 1987 até redigir o anteprojeto para ser enviado ao congresso nacional.

Como resultado da mobilização e organização do movimento negro, composto por várias entidades da sociedade civil, em conjunto com a atuação dos parlamentares da bancada negra levou à comissão de ordem social, propostas que deveriam estar inseridas na nova Constituição Federal. Porém, as demandas foram em parte atendidas, como evidencia Nilma Lino Gomes em seu artigo sobre a questão racial e a Constituição de 1988.

No que concerne ao movimento negro, a CF/88 refletiria a densidade de sua atuação política. Conquistas como a possibilidade de reconhecimento de terras quilombolas e a posterior criminalização do racismo são indicadores importantes da atuação desse movimento. Nos tópicos referentes à educação, contudo, as reivindicações do movimento negro não foram acolhidas do mesmo modo. (GOMES; RODRIGUES, 2018, p.931)

Por fim, as demandas em relação a questão racial foram parcialmente atendidas, mas este foi um marco importante para o movimento que vem posterior à CF/88 e as conquistas na legislação, especificamente no campo da educação, que recorrentemente desde a Frente Negra Brasileira até os dias atuais, é uma das principais bandeiras do movimento negro brasileiro.

2.2 Marcha para Zumbi, Durban e 10.639/03

Em 1995, sob a coordenação do Movimento Negro Unificado (MNU) e a participação de diversas organizações da sociedade civil que priorizavam a questão racial, cerca de trinta mil pessoas foram mobilizadas para participar de uma marcha na capital federal. O principal objetivo da manifestação era chamar a atenção do presidente da república na época, Fernando

Henrique Cardoso, para a necessidade de adotar medidas efetivas visando a melhoria da qualidade de vida da população negra no Brasil, além do reconhecimento oficial de que o país era marcado por um sistema racista.

O dossiê elaborado pelas organizações que lideraram a marcha apresentava uma estrutura robusta, contendo dados e evidências que comprovavam a existência de desigualdades entre a população negra e não negra no Brasil. Além disso, o documento incluía sugestões específicas de como o Estado brasileiro poderia enfrentar e superar a desigualdade racial. As propostas estavam organizadas em temas como Democratização da Informação, Mercado de Trabalho, Educação, Cultura e Comunicação, Violência e Terra.

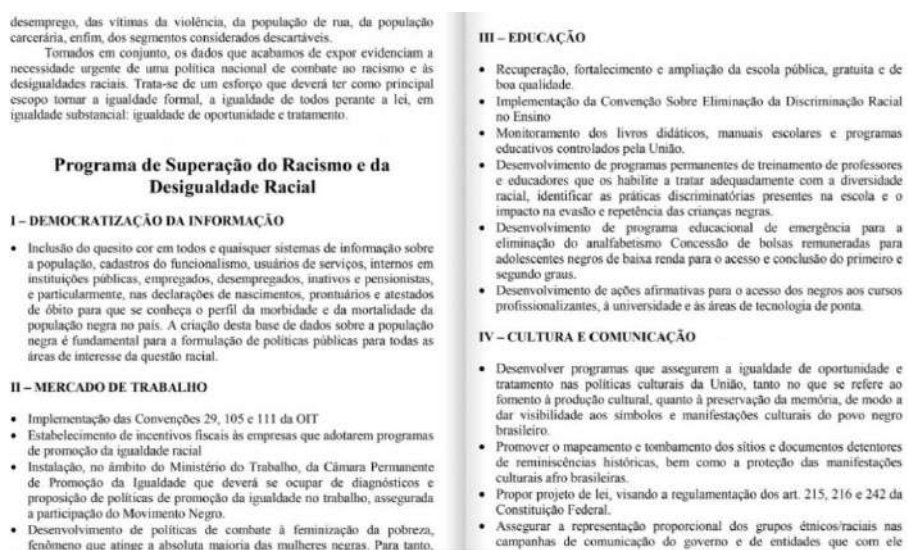


Figura 8 - Parte da carta entregue ao presidente FHC na Marcha para Zumbi dos Palmares -1995.
Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil/docset/910> Acessado em: 28/10/2023

No mesmo dia, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) recebeu os líderes da marcha e assinou o decreto que estabeleceu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Essa iniciativa culminou, em julho de 1996, na realização do seminário internacional intitulado "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". Este debate desempenhou um papel crucial na formulação posterior das políticas de ação afirmativa no Brasil.

Para concluir a nossa análise que nos leva à promulgação da Lei 10.639/03, destacamos a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse evento ocorreu em Durban, na África do Sul, no ano de 2001.

O Brasil desempenhou um papel de destaque na conferência, sendo a maior delegação do evento, composta por quase 500 pessoas, incluindo parlamentares, ativistas, diplomatas e outros participantes. Essa delegação tinha a expectativa de obter, a partir da conferência, medidas concretas para que o Estado brasileiro oficialmente reconhecesse a inexistência de paz racial no país. Além disso, buscava políticas de reparação para a população negra em decorrência dos anos de falsa democracia racial e da exclusão dessa população do acesso aos direitos básicos.

O governo brasileiro, em colaboração com o movimento negro, tratou a conferência com seriedade, estabelecendo uma comissão encarregada de assessorar o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a comissão de governo na definição de posicionamentos que atendessem às demandas históricas do movimento negro. Segundo Nilma Bentes, esses foram os pontos acordados pela comissão.

1. condenação do tráfico de escravos como crime de lesa-humanidade; 2. adoção do princípio de reparação aos povos africanos e afrodescendentes; 3. reconhecimento das bases econômicas de operação do racismo; 4. adoção de políticas públicas corretivas pelos Estados nacionais nas áreas de saúde, educação, habitação e emprego; 5. adoção de políticas de desenvolvimento nas comunidades e terras de afrodescendentes, incluindo acesso às novas tecnologias; 6. adoção de políticas específicas para mulheres africanas e afrodescendentes; 7. adoção de mecanismos de combate as consequências do racismo e da pobreza; 8. reconhecimento da prática de racismo no sistema penal e adoção de medidas corretivas; 9. reforma do sistema legal nacional e apoio à adoção de medidas internacionais que permitam o combate eficaz do racismo; 10. reconhecimento da múltipla discriminação agravada pela orientação sexual; 11. racismo ambiental. (BENTES, 2002, p.4)

É crucial destacar que a Conferência Mundial contra o Racismo em Durban foi marcada por disputas e tentativas de boicotes, especialmente por parte de países que se beneficiaram da colonização de nações africanas e americanas. Apesar do Brasil não ter obtido adesão a todos os pontos propostos pela comissão, o país retornou com valiosas experiências e conquistas, como a declaração da condenação do tráfico de escravos como crime de lesa-humanidade. Dessa forma, após a conferência, o caminho estava aberto para a promulgação de uma lei que impactaria na área prioritária para o movimento negro: a educação.

No ano de 2002, as eleições presidenciais indicavam a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro presidente operário eleito e a primeira vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) no executivo nacional. Historicamente, PT e PDT foram alguns dos primeiros partidos a

contar com parlamentares negros em seus quadros, os quais lutavam pelo fim do mito da democracia racial, pela valorização do negro na sociedade e pelo combate ao racismo.

Diante desse cenário, o movimento negro enxergou uma oportunidade ideal para avançar em pontos ainda não contemplados desde a nova constituição de 1988, dado que se tratava de um governo de esquerda que indicava uma inclinação para as pautas do movimento negro. O presidente Lula, na época da constituinte, foi suplente da deputada Benedita da Silva na subcomissão que tratava das pautas dos povos indígenas, negros e outras minorias. Além disso, durante a campanha presidencial de 2002, Lula comprometeu-se a dar prosseguimento às propostas relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

As propostas já estavam elaboradas no Congresso, mas ficaram estagnadas sem a sanção do presidente Fernando Henrique Cardoso. Um desses projetos de lei, o 259/1999, elaborado pelos deputados Esther Grossi (PT) e Ben Hur Ferreira (PT), visava tornar obrigatório, nas redes de ensino públicas e privadas, o ensino da história e cultura afro-brasileira. Parte da justificativa para a aprovação desse projeto de lei é destacada a seguir.:

A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não apenas por aquilo que é dito; mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

O Brasil é fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do país. (BRASIL, 1999, p.233)

É a partir deste projeto de lei 259/199, que se transforma com alguns ajustes e vetos à proposta original, na lei 10.639/03 sancionada pelo presidente Lula em 9 de janeiro de 2003, praticamente uma semana após sua posse. Esta lei marca a conquista histórica do movimento negro e o início de uma transformação considerável no que se refere aos conteúdos relacionados a história dos africanos e afro-brasileiros na educação básica nacional. Segue abaixo, o texto da lei na íntegra.

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.

§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A. \(VETADO\)"](#)

"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.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
(BRASIL, 2003)

Certamente, a promulgação da Lei 10.639/03 representa uma conquista histórica para o movimento negro no Brasil. Após duas décadas desde o projeto de lei de Abdias do Nascimento e, mesmo não tão abrangente quanto algumas propostas anteriores, esse marco institucional reconhece oficialmente a discriminação histórica sofrida pela população negra em sua inserção na sociedade, no acesso à educação e na compreensão da verdadeira história do protagonismo de homens e mulheres negros no desenvolvimento do país.

Essa legislação é um passo significativo para proporcionar uma educação mais inclusiva, que destaque a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira em diversas áreas. A inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar é fundamental para desconstruir estereótipos, combater o racismo e promover uma consciência crítica sobre a diversidade cultural do Brasil.

Assim, mesmo com os desafios presentes, essa conquista reforça a importância do reconhecimento da diversidade étnico-racial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A luta do movimento negro continua, mas cada avanço institucional como esse contribui para a construção de uma narrativa mais inclusiva e respeitosa em relação à população negra no país.

2.3 O tom e o compasso que traçam os passos – A lei 10.639/03 na SME-RJ

Neste subcapítulo, almeja-se empreender uma análise mais aprofundada acerca do conteúdo da Lei 10.639/03, seus desdobramentos, e a dinâmica da atuação da Secretaria

Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME/RJ, desde a promulgação da referida legislação. A análise do conteúdo e seus desdobramentos focalizará a investigação das obras, documentos oficiais do governo relacionados à Lei 10.639/03, iniciativas e produções direcionadas aos docentes quanto à incorporação da legislação em suas práticas nas unidades escolares.

O escopo da análise em relação à SME/RJ estará centrado em iniciativas institucionais da própria rede para atender às prescrições da legislação, bem como em movimentos de professores que, não necessariamente formalmente vinculados à SME-RJ, engajaram-se na promoção dos objetivos da Lei 10.639/03. Destaca-se, ainda, a opção por não empregar o método de revisão de produções acadêmicas relacionadas à temática da 10.639/03 por professores da rede, pois o propósito não consiste em quantificar as pesquisas realizadas no período, mas sim em compreender como a rede pública de educação carioca mobilizou-se institucionalmente. Isso não exclui a utilização de algumas produções acadêmicas dos profissionais da rede municipal para referenciar marcos temporais e auxiliar na construção cronológica das iniciativas.

É imperativo iniciar essa análise pelo exame do texto da própria Lei 10.639/03, uma vez que esta se insere numa legislação nacional relevante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estrutura o sistema educacional público e privado do Brasil, abrangendo da educação básica ao ensino superior. Destaca-se a importância da Lei 10.639/03, que, ao modificar a legislação fundamental da educação nacional, assume papel significativo. Além disso, é crucial ressaltar que, a partir dela, diversos atos oficiais relacionados à questão racial emergiram por meio de decretos, leis, portarias e pareceres.

No mesmo ano de promulgação da Lei 10.639/03, o governo federal, por meio da Lei 10.678/03, institui a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, com a finalidade de promover, articular e garantir o progresso das políticas de promoção da igualdade racial. Também em 2003, por meio de decreto presidencial em 20 de novembro, estabelece-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, cujo escopo principal é reduzir a desigualdade racial no Brasil. No ano subsequente, em 2004, são instituídas, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para a análise das diretrizes, temporariamente interromperei a progressão cronológica das repercussões da Lei 10.639/03, dado que o documento em questão é abrangente, basilar e pioneiro. Sua abrangência decorre da inclusão de conceitos relacionados à construção

educacional das questões étnico-raciais, abarcando desde a gestão até a sala de aula. Sua relevância reside no fato de que não é possível implementar um plano político-pedagógico, metas governamentais ou qualquer outra ação destinada às relações étnico-raciais sem recorrer às diretrizes; trata-se de um documento fundacional. Quanto à caracterização de pioneirismo, destaca-se que é o primeiro documento oficialmente respaldado pelo estado brasileiro que incorpora amplas referências sobre a educação para as relações étnico-raciais, contando, ademais, com a relatoria da renomada Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma figura histórica do movimento negro.

No que concerne às diretrizes, enfatizarei alguns trechos cruciais para o entendimento de como desenvolver a educação para as relações étnico-raciais, tanto na gestão de nível máximo, como nas secretarias, quanto na gestão intermediária, representada pelas gerências/coordenadorias, e nas unidades escolares, onde efetivamente ocorre a verdadeira possibilidade de transformação, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15)

É imperativo ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais constitui um campo científico no qual não há espaço para improvisações e/ou reduções ao mero conhecimento empírico. Assim como a mera pigmentação da pele não é suficiente para compreender a experiência negra, ser negro não é, por si só, o bastante para possuir fundamentos relacionados à prática de uma educação antirracista. O comprometimento com o estudo da história afro-brasileira, africana e indígena é fundamental para desbancar a narrativa única que foi perpetuada por séculos, sendo predominantemente a perspectiva do colonizador europeu. O documento em análise é tão abrangente que oferece subsídios específicos para diversas áreas do conhecimento, tais como a história geral da África e o destaque de personalidades negras brasileiras relevantes. Isso é significativo tanto para o professor que atua como regente em sala de aula quanto para o profissional da educação que desempenha funções nas gerências/coordenadorias/secretarias, como será evidenciado nos dois fragmentos a seguir, destacando inicialmente o trecho destinado ao ensino:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). (BRASIL, 2004, p. 22)

Em relação à gestão:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p.23)

Estes são só alguns (poucos) dos muitos que estão no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, é documento obrigatório para as redes de educação do país.

Prosseguindo na análise cronológica da educação para as relações étnico-raciais de forma institucional, o ano de 2005 destaca-se por mais uma portaria relevante no fortalecimento da pauta antirracista no contexto brasileiro. Em dezembro de 2005, por intermédio de uma portaria do Ministério da Educação - MEC, institui-se a Comissão Técnica

Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – CADARA. Esta comissão tem como objetivo a elaboração, análise, acompanhamento e avaliação de políticas públicas educacionais voltadas para o estrito cumprimento do estabelecido na Lei 10.639/03.

No ano subsequente, 2006, por meio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), são publicadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Este documento se destaca por ser mais minucioso do que as Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere ao direcionamento de práticas e abordagens pedagógicas para as questões raciais na educação. Com mais de 250 páginas, o documento é segmentado, abrangendo desde a educação infantil até as licenciaturas no ensino superior, além de possuir uma seção específica para a educação quilombola. Adicionalmente, apresenta um anexo com sugestões de atividades, organizadas também por segmento.

É relevante, no contexto desta exposição cronológica, apresentar esses documentos orientadores, os quais proporcionam uma abordagem passo a passo para a implementação da Lei 10.639/03 nas secretarias de educação e nas unidades escolares. Muitos professores, ao serem questionados sobre a aplicabilidade da referida lei em suas práticas pedagógicas, expressam a dúvida sobre como realizar essa transformação, como transpor décadas de conteúdo eurocêntrico para um conteúdo diversificado que atenda a outras narrativas. Nesse sentido, é imperativo destacar para esses profissionais que existem documentos oficiais com quase duas décadas de existência, que elucidam tais dúvidas e, ademais, permanecem pertinentes, dado que o progresso, embora evidente, é gradual. Em 2008, o presidente Lula sanciona a Lei 11.645/08, a qual altera o artigo 26-A (o mesmo da 10.639/03) para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Dessa forma, o Estado brasileiro avança mais um passo no reconhecimento da dívida histórica em relação aos povos originários e na formulação de políticas de reparação para essa população, que são os pioneiros a habitar este país. Em um curto intervalo de três dias após a promulgação da Lei 11.645/08, o município do Rio de Janeiro, mediante um decreto do prefeito Cesar Maia, estabelece um Grupo de Trabalho (GT). Este grupo tem como objetivo, no prazo de cento e oitenta dias, propor ao Conselho Municipal de Educação os ajustes e orientações necessários para a efetivação da Lei 11.645/08.



Figura 9 - Decreto 29.073 de 13/03/2008

Este decreto é o primeiro movimento institucional realizado pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro face às leis que tornam obrigatórias no estabelecimento de ensino público e privados o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Dentre as investigações e pesquisa para a elaboração deste texto, foi encontrado em diário oficial algumas informações referentes à formação deste grupo de trabalho sugerido no decreto 29.073 de 13/03/2008.

No mês seguinte, o GT foi formado e oficializado por meio de resolução “P” nº 474, publicado em diário oficial na data de 11 de abril de 2008. O GT contava com nove servidores, sendo cinco da SME-RJ, dois da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), um da Procuradoria Geral do Município (PGM) e um da Secretaria de Patrimônio Cultural (SEDREPAHC).

Em uma breve pesquisa, pude observar que dos cinco nomes da SME-RJ para compor o GT, nenhum tinha trajetória acadêmica ou pesquisa relacionada ao que se refere à lei 11.645/08. Não há intenção nesta produção de realizar algum juízo de valor referente ao trabalho do GT, apenas deixar mais explícito possível para o leitor desta dissertação, como foi o passo a passo do grupo até chegar às proposições que seriam apresentadas ao Conselho Municipal de Educação.

Em setembro, findado o prazo de 180 dias para a proposição do grupo de trabalho para ajustes nos currículos, orientações, bibliografias para a adequação da rede ao que a lei 11.645/08 propõe, o prefeito Cesar Maia decretou no dia 24 de setembro de 2008, por meio do decreto 29.897, a prorrogação das proposições do GT para o dia 30 de outubro de 2008.

No dia 03 de outubro de 2008, a Secretaria de Educação emite um comunicado em diário oficial convidando professores, coordenadores, diretores, integrantes das Coordenadorias Regionais e do Nível Central para encontros com pesquisadores dos temas propostos na lei 11.645/08. Estes encontros aconteceram ao longo de todo o mês de outubro no prédio da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Ao todo foram 14 encontros durante o mês.

Dentre os pesquisadores especialistas estavam Professora Eliane Santos, Professora Silvia Lopes, Professor Dr. José Ribamar Bessa, Professora Valéria Silva, Professora Andrea Sales, Professora Mairce Araujo e Professora Azoilda Trindade.

Portanto, no mês de outubro houve esse esforço do grupo de trabalho em se reunir e oportunizar para os profissionais da educação carioca, o encontro com estas referências para as relações étnico-raciais na educação. Penso que o próprio GT precisava realizar esta articulação, tendo em vista que os integrantes do grupo não possuíam trajetória acadêmica no assunto. Caso, não o fizesse, ficaria muito difícil entregar ao Conselho Municipal de Educação, proposições fidedignas para a implementação da 11.645/08 na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Logo depois dos encontros, o GT finalizou o documento que iria ser apresentado ao Conselho Municipal de Educação para ser aprovado ou não para o ano letivo de 2009. Então, no dia 19 de dezembro de 2008 saiu em diário oficial, o parecer 43/2008 que ratificava os estudos e ações desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho instituído para implementação da lei 11.645/08.

Segue abaixo a relatoria feita pelo GT:

Pelo exposto, votamos no sentido de ratificar os estudos e ações desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho, instituído pelo Decreto Municipal nº 29073, de 13/03/2008, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, visando a implementação da Lei Nº 11645, de 10 de março de 2008, recomendando que:

- no período de planejamento de 2009 o documento “Um Ensino para a Inclusão Social de Todos” seja disponibilizado às escolas e, principalmente, ao corpo docente;
- o Projeto-Político-Pedagógico das escolas seja revisitado no ano letivo de 2009, incluindo na discussão curricular a ampliação das ações pedagógicas voltadas para a História e Culturas Africanas, Afro-Brasileira e Indígenas;
- os Objetivos Gerais e Específicos do documento sejam estudados, avaliados e redimensionados como pressupostos de futuras ações;
- sejam observados os Indicativos para a implementação da Lei Federal Nº 11645/2008 – “O Ensino da Temática Histórica e Culturas Afro- Brasileira e Indígenas”. (publicado no Rio Estudos);
- as referências bibliográficas contidas no documento em tela subsidiem os estudos a respeito da inclusão social de todos;
- o Conselho Municipal de Educação estabeleça estratégias para o acompanhamento do cumprimento da Lei Federal Nº 11.645/2008 e os ajustes que se façam necessários. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.29)

No relatório apresentado é possível identificar a indicação de pelo menos dois documentos: “Um Ensino para a Inclusão Social” e “O Ensino da Temática Histórica e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas”. No entanto, até a digitação desta dissertação, ambos os documentos não foram encontrados para serem analisados. O que se pode avaliar desta relatoria é que as indicações foram muito genéricas, mesmo assim reverberou em outras iniciativas dentro da rede municipal, que foram ganhando corpo no decorrer dos anos até culminar na criação da GERER em 2021.

No mesmo ano de 2008, surge o Projeto Rio Escola Sem Preconceito - RESP, liderado pelo Prof. Jaime Pacheco, direcionando suas atividades para três eixos principais: relações étnico-raciais, convivências e conflitos, e diferença, diversidade e práticas sociais. O RESP desempenha um papel significativo na organização de seminários, formações, aquisição de materiais, e outras iniciativas dentro da rede municipal de educação. Destaca-se a primeira iniciativa de formação em 2009, com o seminário inaugural "Africanidades e Questões Indígenas em Sala de Aula", que representou um esforço inicial para identificar os professores na rede que já se dedicavam à educação para as relações étnico-raciais.

No ano seguinte, 2010, três movimentos relevantes marcam a trajetória da SME-RJ, com implicações significativas para iniciativas futuras. Primeiramente, a criação da maleta Literaturas Indígenas e Africanidades, conhecida como maleta LIA, que consiste na aquisição de um acervo de 140 livros para integrar as salas de leitura das escolas municipais, sendo renovado em 2013.

Em agosto de 2010, a I Jornada Pedagógica da Educação Infantil da SME-RJ inclui uma mesa específica sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, com a participação da Prof. Dr^a Mairce Araujo como palestrante, além de relatos de experiências das professoras Glaucia Bispo e Isabela Costa.

No mês seguinte, em setembro de 2010, ocorre o Seminário e Salas de Conversa sobre "As Identidades, as Diferenças e a Inclusão Social: a Valorização das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas". Este foi o primeiro seminário de grandes proporções, abrangendo toda a extensão da rede, a maior da América Latina. Com a participação de renomados convidados como José Bessa Freire, Eliane Potiguara, Azoilda Loretto da Trindade, Roberto Borges e Conceição Evaristo, o seminário contou com a presença de mais de 1500 professores ao longo de quatro dias e em três diferentes polos pela cidade.

Conforme descrito, a partir de 2008, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro inicia um movimento institucional para atender à legislação que determina a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena. É notável que a ação precursora para a abordagem das relações étnico-raciais como parte intrínseca do cotidiano escolar tenha sido na educação infantil. Vale ressaltar que, de acordo com a legislação, a obrigatoriedade recai sobre os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tornando a etapa escolar da educação infantil não vinculada por lei. No entanto, para os profissionais envolvidos, cientes da importância dessa fase na formação da identidade da criança, é imprescindível que os conteúdos, planejamentos e materiais didáticos estejam alinhados com a proposta de uma educação plural, diversa e antirracista.

2.3.1 2ª Década dos anos 2000

Neste segundo momento, vamos especificar a ratificação da Educação Infantil como o segmento que evidencia as relações étnico-raciais como pauta prioritária nas formulações de políticas públicas educacionais, o nascimento de um coletivo de professores da rede municipal para discutir as questões étnico-raciais e a criação da Gerência de Relações Étnico – Raciais. A Educação Infantil emerge como o setor que mais intensamente promove discussões sobre a legislação na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, notadamente desde o decreto de 2008, que visava ajustes para atender às demandas da Lei 11.645/08. Desde sua I

Jornada Pedagógica, a temática das relações étnico-raciais se torna um componente presente nas discussões e mesas da programação. A Gerência de Educação Infantil desempenhou papéis relevantes nesse contexto, conforme destacado por Joana Oscar, ao descrever as iniciativas de orientação para a aquisição de livros infantis que dialogassem com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Numa tentativa de impulsionar uma diversificação do acervo da Educação Infantil, a GEI em parceria com a GME, passou a emitir uma lista de títulos (tanto os que compunham a Maleta LIA, quanto novas edições) orientando os gestores no uso das verbas para aquisição de livros anualmente oferecida pela SME, nas edições do Salão do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) e nas edições da Bienal do Livro. Essa verba gira em torno de R\$ 600,00 a R\$ 900,00 por unidade escolar. (OSCAR, 2018, p.95)

As ações da Educação Infantil ganham ainda mais relevância, estendendo-se para um número crescente de unidades escolares na rede municipal. Em 2016, ocorre o I Seminário Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância, marcando a consolidação do protagonismo das relações étnico-raciais na proposta político-pedagógica da Educação Infantil. Este evento representa um avanço significativo, pois a questão das relações raciais transcende a abordagem durante a Jornada Pedagógica da Educação Infantil, adquirindo um seminário próprio dedicado à troca de experiências, práticas e conhecimentos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na primeira infância.

Em 2017, com a mudança na administração municipal, houve alterações significativas no organograma da SME-RJ, resultando na não realização do II Seminário Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância.

Já em 2018, o seminário foi retomado e, pela primeira vez, os trabalhos apresentados no evento foram registrados. A discussão ampliou-se, envolvendo mais profissionais, e os relatos de experiências foram transformados em artigos, consolidados em uma coletânea de textos publicada como resultado do evento. Esse avanço evidencia uma maior disseminação do conhecimento e das práticas relacionadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil. Em 2019, ocorre o III Seminário sobre as Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância e em 2020 já de forma remota, o IV Seminário Étnico-Racial da Primeira Infância, reforçando ainda mais o protagonismo da educação infantil em reivindicar a educação para as relações étnico-raciais como tema estruturante na formação das crianças pequenas.

É importante ressaltar que nos Anos Iniciais e Finais do ensino fundamental, também ocorre uma mobilização docente em relação às relações étnico-raciais, porém, de maneira isolada, nas respectivas unidades escolares ou coordenadorias regionais de educação. Ao

contrário da Educação Infantil, esse movimento não se origina de forma institucional pela secretaria de educação, como ocorreu nesse segmento desde 2010.

No ano de 2018, chama a atenção um movimento que despertou o interesse de muitos professores da rede municipal de educação: a formação de um coletivo docente antirracista composto exclusivamente por profissionais da educação da rede pública carioca. Curiosamente, esse coletivo de professores do Rio de Janeiro teve seu início fora da cidade, mais precisamente em Belo Horizonte, durante o Congresso de Pesquisadores Negros do Sudeste – COPENE SUDESTE, realizado em março de 2018.

A ideia de criar um grupo para discutir questões Étnico-raciais na Educação Básica e História e Cultura Afro-brasileira como parte fundamental do currículo surgiu de maneira espontânea e informal. Não éramos mais do que 6 pessoas - creio eu - sentados ao redor de uma mesa, trocando ideias e experiências a respeito de nossas práticas docentes. O Coletivo Agbalá é fruto de um longo processo de mobilização e organização que surge nesse contexto. E eu estava lá nesse começo de caminhada... (Relato de um Professor participante do Coletivo.) (SILVA, 2019, p.23)

Esse coletivo começou a se reunir mensalmente aos sábados, geralmente em unidades escolares da rede, para compartilhar experiências, dividindo-se por etapas da escolaridade atendidas pela rede municipal de educação. A primeira reunião, realizada em Bangu em 24 de março de 2018, foi geral. Na segunda reunião, experiências da Educação Infantil foram apresentadas em Vista Alegre. Na terceira, experiências dos Anos Iniciais foram compartilhadas em Santa Cruz, e as práticas dos Anos Finais foram apresentadas na Mangueira. Assim, o coletivo foi se consolidando, contando com representantes de todos os segmentos da educação e ganhando visibilidade em instâncias acadêmicas, como congressos, seminários e colóquios.

Essa iniciativa teve um impacto significativo em muitos docentes que estavam desanimados com o trabalho para as relações étnico-raciais, devido à solidão que frequentemente aflige os professores que realizam esse trabalho de forma isolada nas unidades escolares. Estar em um grupo, com colegas que compartilham desafios semelhantes, renovou o ânimo, permitindo que as experiências fossem inspirações mútuas para cada integrante durante esses encontros. Até aquele momento em 2018 e posteriormente em 2019, um dos maiores legados do Coletivo Agbalá foi proporcionar o encontro e fortalecimento de profissionais de uma mesma rede, todos engajados na prática da educação para as relações étnico raciais.

Sendo assim, o caminho para a criação de um órgão exclusivo sobre a educação para as relações étnico-raciais foi amadurecendo, o próprio coletivo foi originador de outros grupos

que se estabeleceram como referências para professores da rede, como é o caso do coletivo Awa Educadoras e do Onã Infâncias. Estas iniciativas conseguiram expandir o alcance da educação para as relações étnico-raciais no campo, multiplicando vivências, leituras e práticas que partem de uma realidade comum à maioria destes profissionais, que é a sala de aula de uma escola pública no Rio de Janeiro.

Essas evidências indicam que, ao longo dos anos, mesmo diante da alternância de gestores na cidade, as iniciativas para a promoção da educação nas relações étnico-raciais progrediram na rede Municipal de Educação. Conforme apresentado anteriormente, as ações da Coordenadoria da Primeira Infância e o movimento de professores mobilizados para discutir e implementar essa temática em toda a rede demonstram que o próximo passo era, de fato, a institucionalização de um órgão competente no organograma da SME, com o propósito de respaldar e orientar as ações nessa área do conhecimento. Por fim, em 2021 a Gerência de Relações Étnico-Raciais é criada dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

3 A GERÊNCIA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GERER)

Este capítulo tem como propósito detalhar integralmente o contexto de origem da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), abordando os percursos percorridos, parcerias estabelecidas, ações empreendidas, produções, dados e evidências pertinentes a essa política voltada para a educação nas relações étnico-raciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Adicionalmente, busca-se discutir, por meio de referências bibliográficas, as Políticas Públicas Baseadas em Evidências (PPBE) e os dados coletados entre os anos de 2021 e 2023 pela GERER, publicados através de um produto educacional.

A decisão de abordar detalhadamente, no desfecho da dissertação, o tema central desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender, primariamente, a trajetória do pesquisador e da entidade à qual o autor atualmente pertence, em relação à educação para as relações étnico-raciais. Explicitar o percurso de uma gerência recém-constituída é crucial para prestar contas ao público, considerando que se trata de um órgão inserido em uma estrutura pública educacional. Simultaneamente, a intenção é inspirar tanto os profissionais que atuam em sala de aula quanto os gestores públicos envolvidos na área educacional, delineando os possíveis caminhos para consolidar a educação nas relações raciais como política de estado no âmbito da educação pública.

Posteriormente, ocorrerá a minuciosa explanação sobre a GERER, desde sua fundação em 2021 até o último semestre de 2023, momento em que se encerrou a pesquisa aqui apresentada. Por fim, será delineado o produto educacional, utilizando os dados obtidos na pesquisa, com referências teóricas sobre política pública baseada em dados e evidências, racismo institucional, branquitude e movimento negro. A entrega do produto é um dos requisitos obrigatórios para que esta dissertação seja aprovada e eu possa obter o título de mestre por essa renomada instituição.

3.1 Trajetória da GERER (2021-2023)

Em 2020, o candidato Eduardo Paes foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro em sua terceira tentativa. Durante seu terceiro mandato, o prefeito Paes adotou uma abordagem inclusiva ao compor seu secretariado, incluindo indivíduos jovens, sendo estes filiados a política partidária ou não, a fim de promover a democratização da administração municipal. Entre as escolhas estratégicas para integrar sua equipe, destacou-se a nomeação do economista Renan Ferreirinha, eleito deputado estadual pelo Rio de Janeiro em 2018, para assumir a secretaria municipal de educação.

Renan Ferreirinha ganhou reconhecimento por seu ativismo no campo educacional e por sua formação acadêmica na renomada Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Ao assumir a posição de Secretário de Educação, comprometeu-se a direcionar a educação carioca para um caminho caracterizado pela modernização, avanço tecnológico e promoção da diversidade.

Em 30 de dezembro de 2020, véspera da posse do prefeito Eduardo Paes e sua equipe, Renan Ferreirinha utilizou suas redes sociais para anunciar a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) no organograma da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ). A GERER estava inserida na Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular (CEIEC).

Para liderar essa iniciativa, o secretário de educação nomeou a professora Joana Oscar, figura amplamente reconhecida na rede municipal pelo seu engajamento nas questões étnico-raciais. Joana desempenhou um papel crucial na Gerência de Educação Infantil, pioneira na incorporação de princípios educacionais relacionados às relações étnico-raciais em documentos e práticas educacionais na rede municipal.

Joana Oscar, além de possuir 19 anos de experiência na rede municipal, destaca-se por sua especialização em Relações Étnico-Raciais, mestrado em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o status de doutoranda na mesma instituição onde concluiu sua formação de mestre. Vale ressaltar que Joana é uma das fundadoras do Coletivo Agbalá, um grupo dedicado à discussão, estímulo, promoção e influência na implementação de práticas educacionais antirracistas na rede municipal carioca, composto exclusivamente por professores da referida rede.

No intuito de elaborar a atuação da GERER na rede municipal, Joana convidou dois professores altamente capacitados em pesquisas e práticas relacionadas às relações étnico-raciais, ambos também fundadores do Coletivo Agbalá: o professor Pedro Bárbara e a professora Luciana Nascimento. Pedro e Luciana foram nomeados assistentes da Gerência, eles respondiam pela gerência no caso de ausência da Joana. Para completar a primeira formação da GERER, temos a professora Paula Martins, professora Rachel Nascimento, professora Renata Francis e professor Luan Ribeiro (autor desta dissertação).



Figura 10- Primeira formação da GERER - Junho/2021

Como evidência da relevância do coletivo Agbalá na rede municipal, destaca-se o artigo colaborativo elaborado por Joana, Pedro e Luciana, que discute a implementação da Gerência de Relações Étnico-Raciais na mencionada rede.

Esse movimento influenciou a reformulação do Currículo Carioca, que ocorreu entre os anos de 2018 e 2020, e hoje, já é mais comum encontramos atuação de professores que, forjados em movimentos sociais e em outras experiências formativas com foco na Educação das Relações Étnico-Raciais, colaboram fortemente para a produção de conteúdo didático-pedagógicos imbuídos em um repertório consonante às Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, ressignificando o currículo da rede a partir dessa temática. (GUIMARÃES; NASCIMENTO; OSCAR, 2021, p. 6)

Este trio foi a primeira equipe gestora da GERER, responsável por formular as orientações de atuação da gerência em seu primeiro ano de existência. Sobre o escopo da GERER:

A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) é um órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico que, no âmbito da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SUBE), no escopo da Coordenadoria de Diversidade Cultural e Extensão Curricular (CDCEC) atua de forma transversal e intersetorial, movendo-se através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais e de Articulação Estratégica.

Nesse sentido, as ações da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) visam fomentar discussões e reflexões para inovação, implementação e avaliação de diretrizes específicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme as determinações das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. (GERER, 2021)

Conforme consta no próprio site da gerência, a GERER se formou como um órgão consultivo, é importante explicitar o que isso significa na atuação prática da gerência. Para tal, utilizarei a explicação fornecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que exemplifica a diferenciação sobre órgão consultivo e deliberativo.

conselho consultivo é aquele em que seus integrantes têm o papel apenas de estudar e indicar ações ou políticas sobre sua área de atuação.

conselho deliberativo é aquele que efetivamente tem poder de decidir sobre a implantação de políticas e/ou a administração de recursos relativos à sua área de atuação. (IBGE, 2012, p.357)

Assim, no âmbito da estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) desempenha o papel de orientar ações, projetos e materiais para a implementação da Lei 11.645/08 nas coordenadorias vinculadas à Subsecretaria de Ensino. Apesar da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, possuir primazia no que tange à educação, e a Lei 11.645/08 ser uma extensão dela, pode-se interpretar que, especificamente na realidade educacional carioca, a incorporação da educação para as relações étnico-raciais pode ser considerada facultativa, dada a natureza consultiva da GERER.

3.2 GERER em 2021

No ano de 2021, a principal preocupação da equipe gestora era evitar que a GERER se transformasse em uma central de atendimento para casos de racismo nas escolas, uma abordagem considerada pouco efetiva, divergindo do propósito delineado pela Lei 11.645/08,

em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Pensando neste contexto, que foi planejado a confirmação da Gerência de Relações Étnico-Raciais como órgão mediador e de planejamento estratégico. Como órgão mediador, comunica para as unidades escolares, que mesmo procurando a GERER, o escopo de atuação não será punitivo ou executor sobre a demanda, a Gerência incidirá sobre a demanda de forma estritamente pedagógica, sempre articulando com os profissionais da unidade e a equipe gestora. A intervenção poderá ser realizada como formação, indicação de bibliografia, cursos e /ou roda de conversa para explanação de dúvidas relacionadas às leis 10.639/03 e 11.645/08.

O embasamento para a inserção do planejamento estratégico na natureza da Gerência de Relações Étnico-Raciais visou estreitar a colaboração da GERER com outros setores da prefeitura do Rio de Janeiro, mediante a integração com o Plano Estratégico 2021-2024 da Cidade do Rio de Janeiro. Dentro das 54 iniciativas delineadas no referido documento, 15 estão direcionadas à igualdade e equidade. Das 93 metas estabelecidas, 30 também abordam a temática da igualdade e equidade, representando a categoria com o maior número de metas e iniciativas do Plano. Entre essas metas, mais de um terço está relacionado à educação, embora não necessariamente devam originar-se desse setor. Isso permite à GERER integrar agendas com maior facilidade, envolvendo a Secretaria de Cultura, Secretaria de Juventude, Secretaria da Mulher, Casa Civil, entre outras.

No primeiro semestre de 2021, a Gerência de Relações Étnico-Raciais promoveu a articulação de ações com dois órgãos externos à Secretaria Municipal de Educação: a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Mulher (SPM-Rio) e a Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro. Dessa colaboração, emergiram dois projetos significativos: a exposição "Mulheres & Ciência" e o curso "Astronomia Indígena, Islâmica e Afro-Brasileira". Neste período, essas iniciativas foram as que mais impactaram os profissionais, fazendo com que a Gerência fosse “apresentada” à comunidade escolar da rede. As parcerias com órgãos que não são da secretaria de educação, comunica que a atuação da GERER é para ir além do âmbito escolar. A exposição "Mulheres & Ciência" teve como propósito evidenciar mulheres negras cientistas que desafiaram a lógica dominante masculina e branca no campo científico. Além de proporcionar visibilidade às estudantes negras, possibilitou a expansão do horizonte de aspirações para as alunas. Conforme descrito na exposição:

Diante disso, apresentamos a exposição “Mulheres & Ciência” na tentativa de romper com o ciclo de desconhecimento sobre mulheres que ultrapassaram a linha social imposta pela colonização escravagista. Imbuídas de muita força e resistência, superaram o racismo e o machismo que afetam as estruturas acadêmicas para se

tornarem referência nas ciências exatas, humanas e biológicas, produzindo conhecimentos significativos no campo científico.

Nesta pequena exposição, apresentaremos mulheres negras cientistas que insurgiram contra o sistema hegemônico no Brasil, contribuindo para mudança no paradigma científico que exclui mulheres, especialmente as mulheres negras. Destacaremos quatorze mulheres com destaque nas diferentes áreas das ciências, colaborando com saberes científicos fundamentais para o desenvolvimento das sociedades. (GERER, 2021)

A exposição percorreu escolas nas onze coordenadorias regionais de educação da cidade, narrando não apenas a história das mulheres, mas também destacando suas características faciais, cabelos, traços e tonalidade da pele que refletem a diversidade do público presente em nossas escolas públicas.

O curso "Astronomia Indígena, Islâmica e Afro-Brasileira" obteve sucesso entre os professores da rede, com duas edições que alcançaram mais de 300 participantes. As inscrições encerraram-se rapidamente, evidenciando uma abordagem específica que superou as expectativas. Com este curso, a GERER buscava comunicar ao público que as formações seriam concebidas e implementadas com uma perspectiva contra-hegemônica, abordando a astronomia fora da lógica eurocêntrica ou norte-americana. A iniciativa de não centrar o ensino na ótica ocidental foi um passo inicial assertivo na definição do direcionamento de trabalho da GERER.

O debate acerca da melhor abordagem para implementar a educação antirracista em uma rede pública de ensino é extenso. Contudo, quando se trata de um contexto de política pública, é importante compreender o cenário vigente. No Brasil, os cenários políticos podem mudar facilmente, e a concepção estratégica da criação da GERER buscou evitar interferências indesejáveis, principalmente em um período de priorização da consolidação dessa gerência para intensificar o diálogo efetivo sobre as relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro. Em consonância, a criação da GERER ocorreu em colaboração harmônica com a Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais (GAI) e a Gerência de Anos Finais (GAF), ambas pertencentes à Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF).

Aproveitando essa comunicação eficaz e o relacionamento positivo com a CEF, no segundo semestre de 2021, a GERER articulou a participação de sua equipe na revisão de todos os materiais didático do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) para o primeiro semestre de 2022. A GERER tinha como objetivo revisar os materiais para abordar a ausência de referências negras nos conteúdos, especialmente sobre a história africana, afro-brasileira e indígena. O destaque desse envolvimento é que a intervenção nos materiais didáticos garante um impacto abrangente, atingindo todas as 1050 escolas da rede e aproximadamente 625.000

estudantes, uma vez que esses materiais são acessados por todos na rede pública de educação carioca. É crucial que os materiais didáticos reflitam a diversidade presente nas escolas da cidade, contribuindo para a construção de identidade, particularmente no que diz respeito à identidade negra, que por muito tempo foi moldada de maneira negativa no contexto escolar.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES,2005, p.41)

Em 2021, a GERER empreendeu diversas iniciativas de grande relevância, contribuindo significativamente para delinear sua trajetória dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Entre as iniciativas destacam-se a pesquisa-ação, a agenda da GERER, a lista da Bienal, a jornada da GERER e a formação destinada aos novos professores convocados para integrar o corpo de servidores da rede Municipal de Educação.

Entre abril e maio de 2021, a Gerência de Relações Étnico-Raciais conduziu uma pesquisa de diagnóstico para avaliar as percepções dos profissionais da educação sobre as relações étnico-raciais naquele momento. A intenção era coletar dados abrangentes em relação ao entendimento desses profissionais sobre a temática, seu envolvimento, as informações disponíveis e, de modo geral, o nível de conhecimento que possuíam sobre o assunto. A pesquisa foi lançada, proporcionando aos profissionais aproximadamente um mês para responderem, resultando em mais de 6.000 participantes.

O objetivo era compreender como a rede percebia a temática e, igualmente, como percebia a atuação da gerência. Buscava-se entender o que a rede esperava da atuação dessa nova gerência e estabelecer um paralelo para o ano de 2024. Ou seja, a pesquisa ocorreu logo na implementação da gerência e, posteriormente, foi planejada para fechar o ciclo da gestão em 2024, permitindo a comparação entre as expectativas e a realidade do que foi realizado ao longo desses três anos.

Infelizmente, os dados de 2024 não podem ser apresentados nesta pesquisa, pois ainda não foram coletados. No entanto, os dados de 2021 são muito relevantes para a análise e serão detalhados no produto educacional. Portanto, não há necessidade de duplicar essas informações neste momento.

A Agenda da GERER representou um produto cujo objetivo primordial era estabelecer uma maior proximidade da gerência com o cotidiano escolar, e esse intento foi plenamente

alcançado. As agendas foram recebidas de forma bastante positiva pelos professores e incorporadas de maneira significativa às práticas pedagógicas. Um detalhe relevante reside na atenção dedicada à construção desse produto, na qual a gerência buscou expressar-se na linguagem da sala de aula.

No ano de 2021, foram elaboradas três agendas. Os temas trabalhados foram "Memória, Território e Lugares de Fala". A "Agenda Memória" foi concebida com a intenção de valorizar o conhecimento ancestral e a memória afro-brasileira e indígena, oferecendo sugestões de práticas pedagógicas alinhadas a esses valores. A agenda foi segmentada de acordo com os diversos níveis educacionais, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Entre os homenageados destacados na agenda, encontravam-se Abdias do Nascimento, Azoilda Loretto da Trindade e Maria de Lourdes da Conceição Alves, a Cacique Pequena.



Figura 11 - Agenda GERER: Memória

A "Agenda Território" foi concebida com o objetivo de valorizar lugares que, de forma hegemônica, foram historicamente desvalorizados. A partir da divisão estabelecida pela Rede Municipal de Educação em suas coordenadorias regionais, essa agenda proporcionou ao professor a oportunidade de trabalhar com base no território em que está inserido. O propósito era aproximar o cotidiano do estudante com o conteúdo abordado em sala de aula, reforçando positivamente a identidade do indivíduo (estudante) com o coletivo (território). Os homenageados nesta agenda foram Cacique Raoni, Sandra Benites, Versilene Dias e Milton Santos.



Figura 12- Agenda GERER: Territórios

Fechando o ciclo de 2021 das agendas, a "Agenda Lugares de Fala" apresentou semelhanças com a "Agenda Território", pois também se dividiu pelos bairros das coordenadorias regionais de educação. No entanto, sua abordagem concentrou-se em pessoas e grupos que são referências nesses territórios e que podem e devem ser explorados pelos professores em sala de aula. Nesse caso, a representatividade é fundamental, não apenas esteticamente, mas pelo comprometimento dessas pessoas e grupos na luta contra o racismo e outros preconceitos presentes no Brasil. A "Agenda Lugares de Fala" homenageou personalidades relevantes, tais como Daniel Munduruku, Bárbara Santos, Cida Bento e Lia Vainer, destacando suas contribuições significativas.



Figura 13- Agenda GERER: Lugares de Fala

Em 2021, a GERER estabeleceu uma parceria significativa com a Escola de Formação Paulo Freire, visando apresentar a gerência e proporcionar uma breve formação sobre educação para as relações étnico-raciais aos novos convocados dos concursos. Essa aproximação revelou-se crucial para disseminar não apenas as ideias relacionadas à educação antirracista entre os novos professores, mas também para elucidar a função e a importância da

gerência dentro da rede. É relevante destacar alguns pontos identificados nesse encontro de boas-vindas aos professores.

Um ponto importante foi a narrativa construída pela gerência, enfatizando desde o início que todo o conteúdo apresentado tinha como fonte legislações educacionais vigentes no país. Isso ressaltou que a abordagem da temática não era facultativa aos servidores da Educação pública do Rio de Janeiro. Ao tornarem-se servidores públicos, um dos principais objetivos é servir ao público, e, portanto, é imperativo que todos os professores estejam atentos à implementação de uma educação que respeite e contemple a população de estudantes dessa rede, especialmente considerando a diversidade étnico-racial, já que o público da escola pública tem cor, é negro.

Outro ponto relevante foi o encontro com professores que já possuíam uma trajetória nas relações étnico-raciais e que se sentiram acolhidos ao depararem-se com uma gerência dedicada a essa área dentro da secretaria de educação. Por outro lado, foi identificado o despertar de alguns colegas que ainda não haviam refletido sobre a relevância desse assunto para a sua prática pedagógica.

Por fim, destaca-se a importância e relevância da presença da gerência de relações étnico-raciais em espaços de formação pedagógica. Não apenas em formações específicas sobre o assunto, mas também direcionando informações para áreas específicas do conhecimento, como língua portuguesa. Isso é crucial, pois as relações étnico-raciais atravessam todas as áreas do conhecimento, sendo um elemento estruturante na sociedade e, conseqüentemente, na educação.

Já caminhando para o final de 2021, a Gerência de Relações Étnico-Raciais ainda articulou duas relevantes ações. A lista da Bienal e a jornada pedagógica da GERER.

Durante o mês de novembro de 2021, a GERER coordenou, em colaboração com o gabinete do secretário, a implementação da obrigatoriedade de destinar uma porcentagem do orçamento previsto para a aquisição de livros nas unidades escolares durante a Bienal do Livro. Em 18 de novembro de 2021, uma circular de orientação foi emitida para as unidades escolares, na qual uma das diretrizes estabelecia a obrigação de utilizar 20% da verba para a aquisição de livros voltados para a temática africana, afro-brasileira e indígena. Esse acontecimento foi um marco relevante no primeiro ano da gerência, uma vez que todas as unidades escolares foram obrigadas a destinar, no mínimo, o valor de 200 a 320 reais para a compra de livros que dialogam com a educação para as relações étnico-raciais.

A GERER disponibilizou uma lista com mais de 200 títulos como sugestão para a utilização dos 20%. Na Bienal de 2021, observou-se muitas unidades escolares destinando

valores superiores aos 20% para essa aquisição, e diversas editoras esgotando seus títulos voltados para essa temática. Todos os dados relativos a esta lista e o uso pelas unidades escolares serão detalhados no produto educacional desta dissertação.

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.

A segunda mesa reconheceu os profissionais que já realizavam práticas pedagógicas pautadas nas relações étnico-raciais, valorizando o conhecimento afro-brasileiro e indígena. O professor Pedro Bárbara mediou, e os convidados foram os professores Levi Puri, Gustavo Pinto e Aleksandra Stambowisky, todos da rede Municipal de Educação.

A terceira mesa focou no reconhecimento do segmento que foi pioneiro na relevância das relações étnico-raciais como tema estruturante das práticas pedagógicas e do currículo, abordando as relações étnico-raciais na educação infantil. A mediação ficou a cargo de Paula Martins, com cinco professoras da educação infantil da rede como convidadas: Maria Isabel Carvalho, Renata Francis, Viviane Maciel, Isadora Souza e Alessandra Xavier.

A quarta mesa foi inspirada por uma das atribuições da GERER, que é a articulação intersetorial, comunicando-se e criando projetos com outras secretarias para coadunar com a proposta do plano estratégico da prefeitura de se tornar uma cidade antirracista. A mediação foi feita por mim, com representantes de cinco secretarias da prefeitura como convidadas. Tainah Pereira, representando a Secretaria da Mulher (SPM), Carolina Guedes representando o Planetário, Aladia Araújo, representando a Coordenadoria Executiva de Promoção a Igualdade Racial (CEPIR), Nathalia de Azevedo representando a Secretaria de Juventude (JUV-RIO) e Sinara Rubia representando a Secretaria de Cultura (SMC).

Finalizando o evento, a última mesa abordou a agenda da Educação antirracista dentro das coordenadorias da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro. A mediação foi realizada por Luciana Guimarães, com convidadas como Michele Valadão, coordenadora de ensino fundamental, Andreia Barros, coordenadora da primeira infância, Daniele Peres, coordenadora de educação integral e extensão, e Simone Monteiro, diretora de mídias da MultiRio.

Em 2021, a GERER superou as expectativas ao cumprir todas as obrigações estabelecidas em sua criação, consolidando-se como um órgão pedagógico de referência para outras gerências e coordenadorias. O trabalho exitoso levou Joana a ser convidada para assumir a Coordenadoria de Educação Integral de Extensão Curricular, na qual a GERER está inserida. Outro membro da equipe gestora, o professor Pedro Bárbara, também recebeu convite para assumir a Gerência de Anos Finais. Paula Martins acompanhou Joana como assessora na Coordenadoria.

3.3 GERER em 2022

Com a reestruturação para 2022, proveniente da equipe gestora, apenas a professora Luciana Guimarães permaneceu. Com isso o professor Ricardo Jaheem, foi convidado e assumiu o cargo. Agora ele passaria ser o segundo gerente na história da GERER. Ricardo, com experiência em pesquisa sobre quilombos remanescentes no estado do Rio de Janeiro desde o início dos anos 2000, traz uma perspectiva consolidada na educação antirracista.

A equipe ainda ganhou o reforço de Thayssa Menezes, pedagoga, que compôs junto ao Ricardo e Luciana a nova equipe gestora da GERER. Complementando a equipe GERER, as chegadas de Taiana Cardoso, pedagoga e filósofa e Fernanda Crespo, historiadora e pesquisadora no GEPEAR-UFRJ.



Figura 14 - Equipe GERER 2022

Nessa nova configuração, a GERER tinha como premissa manter o que estava dando certo e expandir sua atuação para alcançar mais profissionais da rede municipal de educação. Destacam-se, em 2022, a continuidade das agendas da GERER e a segunda edição da Jornada da GERER. Dentre as novas iniciativas, merece destaque a parceria com o Instituto Pretos Novos, que permitiu que muitos profissionais da rede participassem do Circuito de Herança Africana na Pequena África, região central do Rio de Janeiro. Além disso, a GERER teve influência direta na narrativa construída para o Festival Bicentenário da Independência.

No ano de 2022, a GERER elaborou três agendas, seguindo o modelo estabelecido em 2021. Os temas abordados foram Festas Populares, Bicentenário da Independência e Modernismos Negros.

A agenda “Festas Populares” teve como objetivo evidenciar o conhecimento transmitido por meio dessas celebrações, que desempenham um papel formativo na identidade da cidade. Festividades como o Carnaval, Folia de Reis, bailes e feiras, rodas de samba, bem como festas religiosas como São Jorge e São Sebastião, fazem parte da história que constitui o Rio de Janeiro. Para expressar a intencionalidade dessa produção, apresenta-se um trecho do texto introdutório desta agenda:

Almejamos, com isso, ressaltar uma narrativa de prestígio ao popular, por entendermos que essa é a matriz epistemológica das relações que se desenham no cotidiano da maioria dos grupos que dão vida e movem o Brasil.

Acreditamos que, através da Agenda “Festas Populares: histórias, culturas e territorialidades”, possibilitaremos o reconhecimento das potências que forjam a(s) cultura(s) no Brasil, oportunizando a desconstrução de narrativas preconceituosas que rondam o imaginário social quando se trata do conceito de popular e de tudo que dele deriva.

Vamos (re)contar essa história! (GERER, 2022, p.6)

Como marca registrada das “Agendas”, cada capa traz personalidades homenageadas, e na ‘Agenda Festas Populares’ não seria diferente, nesta edição os homenageados foram: Mãe Beata de Iemanjá, Luiz Antonio Simas, Helena Theodoro, Haroldo Costa e Martha Abreu.



Figura 15- Agenda GERER: Festas Populares

A segunda agenda produzida em 2022 teve como tema o Bicentenário da Independência, considerando que era uma pauta geral da prefeitura do Rio de Janeiro, em comemoração aos 200 anos da Independência do Brasil. Diante desse contexto, a Gerência de Relações Étnico-Raciais, enquanto órgão que busca apresentar a história sob uma perspectiva não hegemônica, percebeu a oportunidade de visibilizar outras narrativas sobre a independência do Brasil. Reconhecendo que nem todos os membros da equipe são historiadores e que essa agenda demandava um aprofundamento histórico mais especializado, contamos com a revisão técnica dos professores Amilcar Araújo Pereira, professor associado da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Ensino de História (ProfHistória) da UFRJ, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (Gepear-UFRJ), e Renato Alves de Carvalho Jr, professor de Ensino Religioso de Credo Afro da Rede Municipal do Rio de Janeiro, atualmente Diretor Adjunto, atuando também como professor de História em escolas da rede privada e participando como pesquisador do Instituto Ori, além de integrar o Grupo de Pesquisa Kékeré, especializado em pesquisas com crianças de terreiro vinculado ao Proped/UERJ.

O objetivo geral dessa produção era estimular novas explicações didáticas sobre um fato histórico do país que incluíssem a perspectiva étnico-racial dos acontecimentos. Em um país que experimentou um período mais longo de escravização de pessoas negras do que o tempo decorrido desde a abolição da escravatura, é razoável questionar a ausência de participações relevantes, e até mesmo de protagonismo, de negros e indígenas em eventos históricos do século XIX.

Na capa da 'Agenda Bicentenário e as Independências, foram homenageados: Ynaê Lopes do Santos, João José Reis, Wlamyra Ribeiro de Albuquerque, Casé Angatu Xukuru Tupinambá e Flávio dos Santos Gomes.



Figura 16- Agenda GERER: Bicentenário e as Independências

A agenda "Modernismos Negros" surge em alusão ao Centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, um marco revolucionário na história brasileira naquele momento. No entanto, a Semana foi insuficiente no que diz respeito à representação de artistas negros e afro-brasileiros. Por isso, a agenda "Modernismos Negros" destaca 10 referências entre intelectuais e artistas negros contemporâneos à Semana de Arte Moderna. Trabalhar essas histórias vai além de questionar a ausência da negritude na arte moderna do país; é também uma forma de referenciar para os profissionais e para a geração de estudantes que estamos formando que a arte negra não é uma pauta apenas atual, mas tem profundas raízes históricas e contribuições significativas ao longo do tempo.

Sobre o intuito da GERER com a agenda:

É nesse intuito, que apresentamos Agenda GERER do 4º bimestre - “Modernismos Negros: quilombismo, ancestralidade e vanguarda” propondo que sejam expandidas as abordagens pedagógicas valorizadoras de trajetórias e produções negras elaboradas nos campos da música, do teatro, da literatura e variadas formas de expressão e articulação artístico-intelectual que não tiveram destaque na agenda moderna da “Semana de 22”.

Nas páginas que compõem essa Agenda, apresentamos personalidades negras contemporâneas à “Semana de 22”, que foram invisibilizadas(os), coadjuvadas(os), ou mesmo embranquecidas(os) em suas vidas e obras, propondo a reconstrução do olhar sobre a produção artístico-cultural brasileira, visibilizando personagens e incluindo como referencial as perspectivas afro-diaspóricas marcantes na formação sócio-cultural do Brasil. (AGENDA GERER, 2022, p.7)

Na Agenda ‘Modernismos Negros’, em forma de homenagem, estampam a capa da produção, os seguintes nomes: Adécio de Sousa Cruz, Cidinha da Silva, Jarid Arraes, Jurema Werneck e Zózimo Bulbul.



Figura 17- Agenda GERER: Modernismos Negros

Continuando pelo ano de 2022, abordarei neste trecho o desafiador Festival Escolar Bicentenário da Independência, que estava previsto para acontecer na semana do 7/09. A princípio, o Festival seria composto por uma gincana escolar e produção de material de apoio para os professores trabalharem com seus estudantes. É importante contextualizar o tamanho dessa ação, pois era uma agenda idealizada pelo prefeito da cidade e que envolveria muitas secretarias, inclusive a da educação. A GERER foi convocada a participar junto à outras coordenadorias, dessa formulação sobre o que a secretaria municipal poderia elaborar para a “comemoração” do bicentenário da independência. Depois de algumas reuniões, a responsabilidade de realizar o Festival ficou com a Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular (CDCEC), na qual a GERER fazia parte. Lembrando que a coordenadora³ em questão era a Joana, que foi gerente da GERER e era plenamente atenta às narrativas decoloniais sobre a história do Brasil, inclusive sobre o fato histórico da independência. Neste contexto, conseguimos encontrar a nossa “brecha no fim do mundo” (SIMAS, 2019).

O foco já estava decidido, temos que criar um Festival Escolar sobre a Independência, onde a narrativa esteja minimamente em disputa, teríamos a narrativa hegemônica, com D.Pedro, família real, mas esta narrativa seria destronada e colocada em pé de igualdade com outras que foram invisibilizadas durante um longo período de tempo. A partir desta premissa, várias reuniões foram realizadas, e aqui me permito voltar a lembrar Simas e agora em conjunto com Rufino, pois os movimentos em que fazíamos para defender a proposta de contra narrativa, me lembra muito a definição sobre “culturas de síncope” (SIMAS, RUFINO, 2018), pois para continuar jogando o jogo, era preciso driblar as adversidades e não somente

³ Na estrutura da SME-RJ, Coordenadoria fica acima da Gerência na hierarquia institucional.

pulá-las. E como não acredito em acaso e estamos falando de caminhos possíveis, não posso ignorar o senhor dos caminhos, que junto a encruzilhada e as culturas de síncope nos permitem enveredar por outros caminhos, que não sejam da normativa padrão.

as culturas de síncope e a pedagogia das encruzilhadas, como versos cruzados de uma mesma amarração, só são possíveis por conta da proeminência de Exu. É Elegbara (Senhor do Poder Mágico), princípio e potência de imprevisibilidade, dinamismo e possibilidade que dá o tom dos sincopados que quebram as instâncias normativas e nos propõem outros caminhos. (SIMAS; RUFINO, 2018, p.22)

Sendo assim, enquanto GERER, elencamos sete pontos indispensáveis para a elaboração de um Festival que contemplasse o público da escola pública, vou elencá-los aqui, como forma de transparecer a construção do evento.

- **Perspectiva Afro-Brasileira e Indígena na Independência:**

Destacar a participação e contribuição de afro-brasileiros e indígenas nos eventos relacionados à Independência do Brasil, mostrando que suas histórias também são parte integrante desse processo.

- **Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos:**

Abordar estereótipos historicamente associados a esses grupos étnicos, desconstruindo ideias preconcebidas e promovendo uma visão mais ampla e respeitosa.

- **Narrativas Alternativas:**

Apresentar outras versões da história que vão além da perspectiva do colonizador, incluindo relatos, experiências e protagonismo de diferentes comunidades.

- **Líderes e Heróis Negros e Indígenas:**

Destacar líderes, heróis e heroínas negras e indígenas que desempenharam papéis relevantes durante o período da Independência, proporcionando modelos positivos para os estudantes.

- **Cultura e Resistência:**

Explorar a cultura afro-brasileira e indígena como elementos fundamentais na construção da identidade nacional, ressaltando a resistência desses grupos frente às adversidades.

- **Impacto Atual**

Conectar eventos históricos com questões contemporâneas, mostrando como as consequências da Independência ainda reverberam na sociedade atual, especialmente para afro-brasileiros e indígenas.

- Participação Ativa dos Estudantes:

Incentivar a participação dos estudantes na construção desse conhecimento, proporcionando espaços para discussões, atividades práticas, projetos artísticos e reflexões críticas.

Esses pontos visam não apenas corrigir distorções históricas, mas também promover uma educação antirracista, reconhecendo a diversidade étnico-racial do Brasil e valorizando as contribuições de todos os grupos para a construção da nação.

Outro fator importante para obter êxito na construção do festival, foram as parcerias. Principalmente as estabelecidas com o Museu Histórico Nacional e a Multirio. Essas parcerias foram fundamentais para enriquecer e fortalecer o projeto, proporcionando recursos, conhecimentos especializados e ampliando os espaços de aprendizado para professores e alunos. A colaboração com o Museu Histórico Nacional ofereceu uma oportunidade valiosa de imersão nos registros históricos, proporcionando uma experiência enriquecedora para os educadores, que puderam, por sua vez, compartilhar esses conhecimentos de maneira mais impactante com os alunos.

A colaboração com a MultiRio também foi essencial, pois ela desempenha um papel crucial na produção audiovisual que é uma ferramenta poderosa para transmitir narrativas não hegemônicas. A abordagem cuidadosa e sensível na produção desses materiais contribuiu significativamente para atingir os objetivos do projeto. Essa colaboração rendeu um curta-metragem chamado ‘Ouvirumzumpiranga: As Muitas Independências do Brasil’⁴. O vídeo, realizado pela MultiRio com demais equipes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apresenta um divertido bate-papo ficcional entre personagens históricos que revelam diferentes narrativas e novos olhares sobre a Independência do Brasil. No vídeo, que teve a participação de professores da Rede Municipal do Rio interpretando os personagens, Fábio Carvalho, também docente da Rede, faz a mediação da conversa com alguns personagens históricos em uma divertida videoconferência on-line. D. Pedro I, Maria Leopoldina, mas também Coronel Pedroso, Ana Romana e Maria Quitéria são alguns dos personagens que falam, e ganham voz, sobre seu papel nas “muitas independências” do Brasil.

Foi inspirador ver como diferentes instituições se uniram para apoiar uma perspectiva mais inclusiva e diversificada na abordagem da história da Independência do Brasil. Esse esforço conjunto certamente enriqueceu a experiência de aprendizado dos estudantes e contribuiu para uma educação mais equitativa e antirracista.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZyXtyIDZ5jo> .

Em 9 de setembro de 2022, conseguimos realizar com sucesso o Festival Escolar Bicentenário da Independência no Clube Municipal, localizado no Rio de Janeiro. O evento contou com a participação de mais de 3 mil pessoas, incluindo professores, estudantes, coordenadores e subsecretários. Abrangemos todos os níveis da rede municipal de ensino, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

O impacto da gerência de relações étnico-raciais nesta iniciativa, foi especialmente evidenciado pelas avaliações dos trabalhos apresentados pelas unidades escolares e seus alunos. Notavelmente, cerca de 95% dos trabalhos submetidos estavam alinhados com a proposta de uma narrativa contra hegemônica da Independência do Brasil. Desde os desenhos da educação infantil até as poesias e memes dos anos finais, as produções narravam histórias alternativas.

Este aspecto é particularmente emocionante para mim, pois disputar a narrativa e recontar a história significa abrir espaço para outros futuros. Ao apresentar perspectivas diversas, desde os desenhos mais simples até as expressões mais elaboradas, estamos ampliando os horizontes dos estudantes da rede pública do Rio de Janeiro. Este esforço visa mostrar que é possível conceber um povo negro sem Rio de Janeiro e sem Brasil, mas não é possível conceber um Brasil e um Rio de Janeiro sem o povo negro.



Figura 18 - Desdobramentos Festival Escolar Bicentenário da Independência

Já caminhando para o fim do segundo ano de GERER, é importante ressaltar o acordo de cooperação estabelecido entre a Prefeitura do Rio de Janeiro e o Instituto Pretos Novos (IPN), viabilizando a execução do Circuito de Herança Africana destinado a professores e estudantes da rede municipal de Educação.

O IPN lidera o Circuito de Herança Africana, proporcionando uma visita guiada por todo o território da Pequena África, destacando essa localização poderosa e ancestral em nossa cidade como um museu a céu aberto. Através do acordo firmado entre a Secretaria Municipal de Governo e Integridade Pública (SEGOV), Coordenadoria Executiva de Promoção da Igualdade Racial da Prefeitura do Rio (CEPIR) e a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro em colaboração com a GERER, nossos professores e alunos puderam usufruir dessa experiência educativa altamente significativa.



Figura 19- Mapa do Circuito de Herança Africana

Encerrando o ano de 2022, a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) promoveu a segunda edição da Jornada, cujo tema central foi "Educar com os Territórios: Vozes Coletivas da Cidade". A antecipação era expressiva, pois essa seria a primeira vez que as mesas da Jornada ocorreriam presencialmente, realizando-se no período de 18/10 a 21/10.

A cerimônia de abertura contou com a ilustre presença da renomada professora Nilma Lino Gomes, uma das principais referências nacionais em educação para as relações étnico-raciais. A temática da primeira mesa foi "Movimento Negro Educador: Políticas, Currículos e Práticas", com mediação da professora Rachel Nascimento. A abertura também incluiu vídeos do secretário Renan Ferreirinha, do subsecretário de ensino Adriano Giglio, da coordenadora de diversidade, cultura e extensão curricular Joana Oscar, e do gerente da GERER, Ricardo Jaheem.

Esta edição da Jornada consistiu em três mesas de debate e uma oficina realizada ao longo de dois dias. A primeira mesa abordou "Vozes dos Povos - Educação com os Territórios" e contou com a participação do professor Flávio Braga, historiador e escritor; do professor Rafael Lima, historiador, professor do Colégio Pedro II; e da pedagoga Fabi Silva, ouvidora geral da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, com mediação da professora Thayssa Menezes.

A segunda mesa explorou o tema "Caminhos para um Projeto Pedagógico Antirracista" e foi composta exclusivamente por professores da rede municipal de educação. A proposta visava demonstrar como implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar, apresentando colegas que consolidaram a ERER em suas propostas pedagógicas. Os participantes foram Mônica Aniceto, Queiti Cristina, Marcos Paulo Faria e a Professora Simone Vieira, com mediação da Professora Luciana Guimarães Nascimento.

A terceira mesa teve como tema "Tempos de Aprender e Ensinar a ERER: Subjetividades e Equidade com Jovens e Adultos", com o objetivo de apresentar práticas enriquecedoras para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), incentivando os professores a investirem no trabalho com esse público a partir do recorte étnico-racial. As convidadas foram Luara Santos, Aline Menezes e Thatiana Barbosa.

Além das mesas de debate, foram oferecidas oficinas resultantes da parceria entre a GERER e a Action Aid, por meio do projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista). A oficina, intitulada "Diálogos e Compartilhamentos para uma Educação Antirracista", teve como objetivo promover uma discussão sobre os marcos legais da educação para as relações étnico-raciais, indicadores de qualidade e suas aplicações conforme a lei 10.639/03.

Assim, ao encerrar o ano de 2022, a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) consolidou suas iniciativas bem-sucedidas e ampliou suas parcerias, incluindo colaborações significativas, como a estabelecida com o Instituto Pretos Novos, que impactam diretamente na dinâmica escolar.

3.4 GERER em 2023

No decorrer de 2022, a GERER enfrentou desafios, como a saída notável das professoras Rachel Nascimento e Renata Francis. No início de 2023, ocorreu uma significativa reformulação com a saída do professor Ricardo Jaheem da GERER, para uma posição na Gerência de Leitura. Para substituí-lo, a professora Luiza Mandela foi convidada e aceitou o cargo de Gerente. Luiza também possui uma trajetória relevante na educação para as relações étnico-raciais, mestre em relações étnico-raciais pelo CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) e escritora.

Nesse período, Luiza Mandela assumiu o cargo de Gerente, enquanto a professora Thayssa Menezes permaneceu na equipe gestora como assistente. No entanto, a professora Luciana Nascimento optou por deixar a gestão, mantendo-se como membro da equipe, decisão que foi acatada.

Dessa forma, em 2023, a configuração da GERER apresentou quatro membros na equipe (Taiana Cardoso, Fernanda Crespo, Luciana Nascimento e Luan Ribeiro) e duas pessoas na gestão (Luiza Mandela - Gerente e Thayssa Menezes - Assistente).



Figura 20 - Equipe GERER - 2023

No ano de 2023, merece destaque a realização da terceira edição da Jornada da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). Também ao longo de 2023, foi desenvolvido um guia orientador destinado aos profissionais da educação, fundamentado nos princípios e diretrizes estabelecidos pela Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino.

Além disso, um marco relevante para a GERER foi a parceria estabelecida com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPEAR-UFRJ). Essa colaboração reflete o compromisso da GERER em aprimorar suas práticas e embasar suas ações em fundamentos teóricos e acadêmicos sólidos, fortalecendo, assim, a promoção de uma educação inclusiva e livre de discriminações étnico-raciais.

A terceira edição da jornada da GERER em 2023 ocorreu em outubro, nos dias 18,19 e 20. Desta vez, as mesas não foram presenciais, elas foram gravadas previamente e disponibilizadas no canal do professor da Escola Paulo Freire e no canal da Multirio no Youtube.

A sessão inaugural foi conduzida pela professora Luiza Mandela, que mediou uma discussão sobre o tema "20 anos da Lei 10.639/03 e 15 anos da Lei 11.645/08: Práticas, Contextos e Reflexões". A mesa contou com a participação de renomados convidados: o Professor Roberto Borges, titular do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do CEFET/RJ; Luciene Kaxinawá, primeira jornalista e apresentadora indígena da TV brasileira, pertencente ao Povo Huni kuin (ou Kaxinawá); e o Professor Nadson Nei, graduado em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), responsável pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e pelo Observatório de Histórias, Culturas e Literaturas Indígenas (OHCLI). O Professor Nadson Nei também desempenha funções de coordenação no Comitê de Políticas de Igualdade e Cotas Étnico-Raciais (CPICER) e é membro da Comissão de Heteroidentificação do CEFET-RJ.

O objetivo central dessa mesa era promover uma reflexão sobre o histórico que levou à implementação das leis 10639/03 e 11645/08, discutindo tanto os avanços quanto os desafios associados à aplicação plena desses marcos legais. A abordagem dessas leis, que tratam do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das culturas indígenas, se mostrou essencial para compreender as trajetórias e impactos dessas legislações ao longo das últimas duas décadas.

A segunda mesa da jornada, moderada pela professora Joana Oscar, destacou-se por contar com participantes "prata da casa", ou seja, todos eram professores da rede municipal de ensino. Sob o tema "Identidades Raciais Positivas, Equidade e Agências Educadoras no Cotidiano Escolar", os convidados compartilharam suas experiências e perspectivas. Os participantes incluíram Aurelian Tenorio Alves Vieira, mãe e professora, desempenhando o papel de diretora na Creche Municipal Sônia Maria de Moraes Angel Jones, localizada na Pavuna; Diego Leonardo Parreira Teixeira, pedagogo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e atualmente Diretor do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA; e Marcus Vinicius Rocha Vieira, graduado em História (UFF), especializado em História do Brasil (UFF) e atualmente diretor adjunto, após passagem como coordenador pedagógico (2018-2022) na rede municipal.

O propósito da mesa foi destacar ações realizadas por gestores escolares da Rede Municipal que incorporam, em suas práticas cotidianas, a educação para as relações étnico-raciais, promovendo um diálogo propositivo. Dessa forma, a discussão visou evidenciar iniciativas concretas que contribuem para a promoção de identidades raciais positivas, equidade e práticas educacionais inclusivas no ambiente escolar.

A terceira mesa proporcionou uma abordagem da educação fora do ambiente escolar, explorando o tema "Ser, Aprender e Ensinar no Plural: o Impacto das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Diferentes Territórios". A mediação ficou a cargo de Alessandra Nzinga, enquanto os convidados foram Aisha dos Santos Candido, coordenadora de projetos sociais no Jacarezinho; Anápuaka M. Tupinambá, comunicador, curador e artista indígena, eleito Conselheiro Municipal de Política Cultural da Cidade do Rio de Janeiro em 2023; e Elias José Alfredo, presidente do Grupo Afro Cultural Agbara Dudu (primeiro bloco afro do RJ) e coordenador do Centro de Estudos Africano e Afrobrasileiro da Periferia (GEAADP).

A proposta dessa mesa foi ampliar a compreensão sobre a diversidade do processo de ser/aprender/ensinar, destacando as vivências de negros e indígenas em diferentes contextos educacionais. O objetivo principal foi oferecer subsídios para a construção de identidades étnico-raciais positivas, evidenciando a influência das leis 10.639/03 e 11.645/08 em territórios diversos e ressaltando a importância de uma educação plural e inclusiva.

Durante a Jornada de 2023, um dia específico foi reservado para a realização do Seminário de Boas Práticas, uma atividade presencial ocorrida na Escola Paulo Freire, em dois turnos, no dia 19 de outubro. O propósito fundamental dessa iniciativa era proporcionar a visibilidade de práticas pedagógicas embasadas nas relações étnico-raciais desenvolvidas por professores de diversos segmentos da rede municipal. Além disso, a atividade buscava estreitar os laços entre esses profissionais e fomentar o encontro e a troca de experiências entre educadores que compartilham práticas semelhantes no que diz respeito às relações étnico-raciais.

A mediação do seminário ficou a cargo do Professor Pedro Bárbara, Gerente de Anos Finais, e da professora Janaína Cruz, Assistente na Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais. Ao todo, foram apresentadas 16 práticas que abrangeram desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Essa diversidade de apresentações evidenciou a amplitude e a abrangência das iniciativas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino, promovendo um espaço valioso para a troca de conhecimentos e experiências entre os educadores.

No final de 2022, a Gerência de Relações Étnico-Raciais lançou um formulário destinado a todos os profissionais da educação da rede municipal do Rio de Janeiro. O objetivo era identificar as principais dúvidas e desafios enfrentados pelos profissionais em relação à implementação da educação para as relações étnico-raciais em suas áreas de atuação. O formulário permaneceu aberto por apenas 9 dias, durante os quais recebeu mais de 1100 respostas.

Os dados coletados por meio desse formulário foram fundamentais para orientar a elaboração do Guia da GERER em 2023, uma iniciativa realizada em homenagem aos 20 anos da lei 10.639/03. O Guia foi estruturado em quatro grandes áreas temáticas: Representações Positivas, Territórios, Artes e Multilinguagens, e Recursos Pedagógicos. Além disso, o Guia contou com uma parte introdutória e outra específica sobre os 20 anos da lei 10.639/03.

Para evidenciar a importância do questionário na elaboração do Guia, a seção introdutória do Guia inclui um espaço dedicado a perguntas frequentes que foram levantadas no formulário, relacionadas às respectivas áreas temáticas. Essa abordagem destaca a participação ativa dos profissionais da educação na construção do Guia, reforçando a relevância da colaboração coletiva na promoção da educação para as relações étnico-raciais.

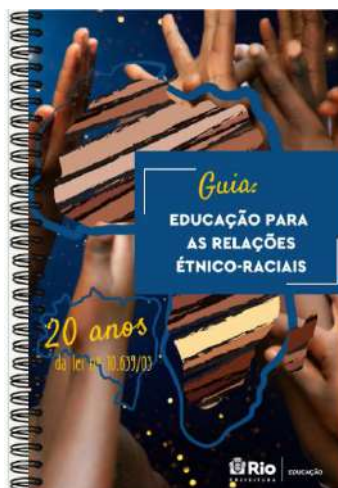


Figura 21 - Guia GERER: 20 anos da Lei 10.639/03

Para encerrar o ano de 2023, destaco a significativa parceria estabelecida entre a Gerência de Relações Étnico-Raciais (Gerer) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPEAR-UFRJ). Essa colaboração viabilizou a realização de um curso de extensão em educação antirracista. Para enriquecer ainda mais essa iniciativa, o Museu de História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB) disponibilizou seu espaço para a realização do curso ao longo de sete sábados, durante os meses de julho a setembro de 2023.

O curso de extensão foi aberto a todos os públicos, não se limitando apenas aos professores da rede municipal. No entanto, é notável que, entre os mais de 1000 inscritos, uma parcela significativa (aproximadamente 40%) compreendia professores da rede municipal. Essa adesão expressiva demonstra que a busca por formação nas temáticas das relações étnico-raciais é uma demanda relevante para os profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Essa parceria bem-sucedida revela mais uma articulação eficiente promovida pela Gerência de Relações Étnico-Raciais, evidenciando seu comprometimento em proporcionar oportunidades de aprendizado e reflexão sobre questões antirracistas na educação.

A realização de uma jornada anual sugere uma estratégia eficaz para promover a conscientização, a formação e a troca de experiências entre os educadores.

A criação de um guia orientador é uma ferramenta valiosa para os profissionais da educação, proporcionando diretrizes claras e práticas para a implementação da lei 10.639/03. Esse tipo de recurso pode ser crucial para garantir que as políticas e práticas adotadas nas escolas estejam alinhadas com os princípios da educação antirracista.

A parceria com um grupo de estudos e pesquisas em educação antirracista da UFRJ fortalece a base teórica e prática da GERER, conectando a gerência a especialistas e pesquisadores que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento contínuo de suas ações.

Para concluir, o ano de 2023 encerra-se de maneira semelhante aos anos anteriores, com mais uma reformulação na liderança da Gerência de Relações Étnico-Raciais. Luiza Mandela deixa o cargo de gerente e a equipe, dando lugar a Joana Oscar, que reassume a posição de gerente da GERER. Com essa transição, compreende-se que Joana finalizará o ciclo de quatro anos, iniciado em 2021.

É fundamental reconhecer que o processo de continuidade na formulação de políticas públicas é crucial para que a atuação de uma gerência tão importante não se restrinja apenas a ações pontuais, mas sim promova mudanças estruturais no organograma da rede. Isso abrange desde o currículo até a formação, considerando também a análise da estrutura de gestão da secretaria. Compreender que a transformação da mentalidade em direção a uma educação pública mais diversa começa na “educação maior” (GALLO,2008), como secretarias, subsecretarias, coordenadorias e gerências.

Por fim, é crucial destacar que a construção de uma política pública educacional parece requerer formulação baseada em evidências e dados, porém há produções que contestam este conceito sobre políticas públicas, que as evidências e dados sozinhos não

possuem arcabouço para tal fim, mas este aspecto será abordado no próximo capítulo, que tratará sobre o produto educacional exigido neste programa de pós-graduação.

4 GERER EM DADOS: O PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, pretendo discutir o conceito de Políticas Públicas Baseadas em Evidências (PPBE) e aprofundar-me nos dados e evidências coletados nas atividades em que a Gerência de Relações Étnico-Raciais esteve envolvida entre os anos de 2021 e 2023. A motivação para este objetivo surgiu durante a pesquisa, uma vez que havia uma escassez de evidências e dados sobre as experiências de outras secretarias de educação que se propuseram, em algum nível, a trabalhar institucionalmente as relações étnico-raciais. Ao identificar essa lacuna, formulei a possibilidade de construir um produto que pudesse suprir essa demanda. Considerando minha inserção na Gerência de Relações Étnico-Raciais, pensei que esta dissertação e o produto resultante seriam úteis se eu pudesse de alguma forma divulgar a experiência da GERER na Cidade do Rio de Janeiro.

Dado que estou cursando um mestrado profissional, onde a formulação de um produto educacional é um requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre, decidi criar um documento/e-book sobre a experiência da GERER entre 2021 e 2023. Para isso, me inspirei em uma pesquisa lançada em 2023 pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra em parceria com o Instituto Alana, intitulada "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira"⁵.

Essa pesquisa apresenta dados relevantes sobre as atuações das secretarias municipais de educação, destacando, por exemplo, que 18% das 1.187 secretarias que participaram da pesquisa, não realizam qualquer tipo de ação relacionada à educação para as relações étnico-raciais. Esses dados reforçaram a constatação de que, mesmo 20 anos após a promulgação da lei 10.639, a atuação das secretarias municipais ainda é escassa. Portanto, a relevância dessa produção, juntamente com outras iniciativas, reside no objetivo de trazer a questão racial para o campo das políticas públicas baseadas em evidências.

Ressalta-se que política pública não deve ser fundamentada em experiências individuais ou domésticas; é essencial compreender que as ações, planejamentos e diretrizes educacionais precisam estar alinhados às legislações vigentes.

Conforme a Portaria Capes nº 389, de 23 de março de 2017, os objetivos do mestrado e doutorado profissional são:

⁵ Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017)

O produto educacional apresentado nesta dissertação está alinhado diretamente com os itens I e III, que tratam dos objetivos do mestrado profissional *stricto sensu*. Ao conceber um guia que delinea as trajetórias experienciadas pela Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), a intenção é compartilhar essa experiência com outros estados e municípios que estejam considerando avançar nas discussões sobre relações étnico-raciais em suas redes educativas. A relação com o item I ocorre na capacitação de profissionais, visando atender às demandas sociais. Isso porque não é possível propor uma educação que busque garantir autonomia, desenvolvimento e, conseqüentemente, avanço social, se a pauta das relações étnico-raciais não estiver integrada.

Já o item III se conecta diretamente com o objetivo de aprimorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas. Considerando que o público das escolas públicas cariocas é majoritariamente negro, torna-se dever do servidor público, independentemente de sua própria etnia, prestar um serviço de excelência a essa população. Mesmo que haja apenas um ou dois negros em determinado ambiente de trabalho, é responsabilidade do servidor público garantir que essa população se sinta representada em suas atividades diárias. Dessa forma, a inserção da pauta das relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro torna-se uma responsabilidade de todos os cidadãos matriculados nesta secretaria de educação, contribuindo significativamente para a melhoria da eficácia e eficiência do serviço público.

Conforme proposto por Bessemer e Treffinger (1981), o Produto Educacional deve ser desenvolvido para responder a uma pergunta ou problema originado do campo de prática profissional, podendo se manifestar como um artefato real ou virtual, ou ainda, como um processo.

Neste caso, a prática profissional ocorre no âmbito da gestão educacional, ou seja, envolve as formulações, planejamentos e ações que visam impactar o cenário micro (as unidades escolares). Por isso, o produto educacional elaborado aqui versa sobre essa

experiência dentro de uma Secretaria de Educação, não se concentrando necessariamente em um território específico ou em uma unidade escolar isolada. O objetivo é refletir sobre essa experiência de forma a inspirar outras secretarias municipais que já se propuseram a abordar as relações étnico-raciais de maneira institucional ou aquelas que têm a intenção de iniciar esse trabalho, mas carecem de referências sobre como dar início a esse processo. Isso é especialmente relevante considerando o tempo decorrido desde a promulgação da Lei 10.639, indicando que esse trabalho deveria estar mais avançado em todo o país.

Antes de detalharmos o produto educacional neste capítulo, pretendo aqui destrinchar basicamente o que significa o conceito de políticas públicas baseadas em evidências, de onde surgiu, em qual contexto se insere no Brasil, no campo da gestão pública e das políticas educacionais. No contexto brasileiro, a adoção de políticas públicas baseadas em evidências tem ganhado destaque. A princípio, a ideia é garantir que as decisões governamentais sejam informadas por dados concretos e pesquisas, a fim de promover práticas mais eficazes.

Mas o que são políticas públicas baseadas em evidências? Em um contexto educacional, segundo Ceneviva et.al (2022) “enquanto dados referem-se a informações administrativas e informações de insumos e processos escolares, evidências se referem as informações de resultados e impacto escolar.”

Porém, segundo Pawson (2002) “Evidências, novas ou velhas, numéricas ou narrativas, difusas ou sintéticas, jamais falam por si próprias”. Há uma controvérsia em torno da abordagem de políticas públicas baseadas em evidências. Uma perspectiva argumenta que esse modelo é essencial para que os governos alcancem maior eficiência, visando aprimorar o funcionamento do Estado. Por outro lado, outra corrente sustenta que depender exclusivamente de evidências pode ser insuficiente, considerando a amplitude do conceito e as variações significativas nas políticas, influenciadas pelo território e até mesmo pelo contexto histórico específico de uma cidade ou país. O consenso é que o tema das políticas públicas é intrinsecamente complexo, e não há soluções simplistas para desafios tão intrincados.

A disputa entre correntes relacionadas às políticas públicas baseadas em evidência não será explorada em profundidade aqui. Em vez disso, focaremos na produção acadêmica sobre esse conceito e sua relação com o contexto educacional.

No Brasil, o conceito de políticas públicas baseadas em evidência é relativamente recente, e as produções acadêmicas sobre o tema são predominantemente recentes. Esse enfoque ganhou espaço na política pública oficial, principalmente na última década. O Decreto nº 9.834, de 2019, da Casa Civil, estabeleceu o Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas. No entanto, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou

esse decreto, publicando o Decreto nº 11.558 em junho do mesmo ano, reformulando o Conselho. Essa movimentação recente do Governo Federal destaca a importância do monitoramento e avaliação de políticas públicas para melhorar o funcionamento do Estado.

É fundamental compreender que a produção de evidências não ocorre de forma neutra, e as evidências são apresentadas e publicizadas de acordo com a perspectiva do grupo responsável pela gestão. Portanto, é crucial que os dados acompanhem de perto as políticas públicas, pois desempenham um papel fundamental em revelar cenários que podem não ser imaginados ou compreendidos sem a apresentação dos números.

Sobre a utilização de dados e avaliação no contexto brasileiro na educação, destaca-se:

No Brasil, a consolidação do sistema de avaliação nacional, em meados dos anos 1990, proporcionou a ampliação e aperfeiçoamento dos instrumentos e metodologias empregadas para avaliar e diagnosticar a qualidade da educação básica. Com a finalidade de ampliar a quantidade de informação disponível sobre o sistema educacional, inúmeros estados e municípios também adotaram seus próprios sistemas de avaliação. (CENEVIVA, 2011; KOSLINSKI et al., 2015).

Na rede municipal do Rio de Janeiro, foi implementado um movimento específico voltado para o uso de dados e evidências chamado "Programa Escolas em Foco". Lançado em 2014 e coordenado pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, esse programa passou a monitorar individualmente cerca de 400 unidades da rede que apresentaram resultados abaixo da média. De acordo com Ceneviva et al. (2022), "o programa fundamenta-se na ideia de que a utilização de dados educacionais pelos profissionais das escolas pode impulsionar a aprendizagem dos estudantes, possibilitando um diagnóstico mais detalhado sobre o seu processo de aprendizado".

Como destacado nos dois parágrafos anteriores, a utilização de dados muitas vezes tem como foco principal o diagnóstico para aprimorar o desempenho escolar, reduzir desigualdades educacionais e compreender o cenário e o contexto de maneira abrangente, a partir de avaliações em larga escala. No entanto, é fundamental salientar que esta produção tem como objetivo central compartilhar a experiência da Gerência de Relações Étnico-Raciais. Portanto, dentro da implementação de avaliações em larga escala, seja a nível municipal, estadual ou federal, são coletados outros dados, como o levantamento da autodeclaração de raça/cor pelos alunos participantes das avaliações, professores e gestores escolares. Como pesquisador da educação para as relações étnico - raciais, esses dados não devem ser analisados de forma isolada dos dados de desempenho, pois estão intrinsecamente relacionados.

Quanto à viabilidade da utilização de dados:

O uso de dados não se restringe somente às escolas, mas a todos os níveis da administração no campo da educação, de níveis hierárquicos distintos. Por exemplo, a secretaria de educação pode usar os dados educacionais na formulação de políticas, planos estratégicos e na tomada de decisão. Além de diagnosticar os pontos fracos do sistema, medir e garantir equidade na rede, monitorar a distribuição de recursos e manter o sistema responsável por realizar progressos de acordo com os padrões e objetivos estabelecidos. As instâncias intermediárias de gestão podem usar os dados na alocação de recursos, na identificação e fornecimento de suporte para escolas de baixo desempenho, monitorar a implementação de programas e realizar comparações entre escolas. (MACEDO, CENEVIVA, KOSLINSKI, 2020)

Ou seja, a utilização de dados pode ser extensa nos âmbitos escolares, principalmente na gestão máxima (secretarias) e nas médias (regionais) que possuem a possibilidade de utilizar não só os dados de desempenho, mas dados socioeconômicos para formular atividades, projetos e programas a fim de reduzir desigualdades estruturais, ainda mais se tratando da cidade do Rio de Janeiro, onde o contexto racial e social é relevante para a trajetória escolar de crianças e adolescentes.

Por fim, é necessário salientar a importância do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na formulação de dados raça/cor em suas avaliações educacionais desde a década de 90, como evidencia o documento: “A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep.”, publicado em 2016.

Informações cada vez mais precisas em relação à composição racial da população brasileira são prementes para a formulação, a execução, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades. Na área educacional, essa intenção se traduz em aprimorar continuamente a produção de dados sobre cor/raça nos recenseamentos, exames e avaliações educacionais no País. Nesse sentido, tendo em vista o papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na produção e disseminação de dados educacionais, a inclusão do quesito cor/raça nos diversos instrumentos de pesquisas do Instituto pode trazer contribuições fundamentais para esse debate. (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, p.6, 2016)

4.1 O produto em si:

O produto educacional intitulado "Caminhos Possíveis: A Experiência da Gerência de Relações Étnico-Raciais" foi concebido a partir da criação de um órgão destinado a implementar e sugerir ações voltadas para a educação nas relações étnico-raciais no

organograma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A proposta visa inspirar outras secretarias de Educação a incorporarem em sua estrutura, seja por meio de uma gerência, coordenadoria ou núcleo, instâncias dedicadas à discussão das relações étnico-raciais. Isso porque esse tema não se trata de uma questão facultativa e não diz respeito exclusivamente à população negra. A compreensão crucial é que não enfrentamos um problema negro no Brasil, mas sim uma problemática nas relações entre negros e brancos (Bento, 2022). É fundamental para os brasileiros reconhecerem que a questão racial é fundamental para nossa sociedade.

Além disso, o produto busca ser uma referência para servidores de outros estados e municípios que também atuam em órgãos relacionados às relações étnico-raciais na educação. A ideia é encorajar a partilha de experiências, pois é de grande importância que mais iniciativas similares emergjam por todo o Brasil, contribuindo para uma perspectiva mais abrangente e inclusiva no âmbito educacional.

A estrutura do produto foi organizada em torno dos eixos de atuação estabelecidos durante a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais, a saber: currículo, formação e projetos intersetoriais. No entanto, antes de aprofundar-se nos dados e evidências coletados dentro desses eixos, a apresentação inicial do produto destaca os resultados obtidos na pesquisa-ação de 2021, cujo objetivo foi diagnosticar a compreensão dos profissionais de educação da rede municipal sobre as relações étnico-raciais.

No âmbito do eixo curricular, será analisada a participação da GERER na formulação de materiais didáticos para a rede educacional. Em relação à formação, será dada ênfase aos dados do curso denominado Griot, oferecido pela gerência no período de 2021 a 2023, direcionado a profissionais que atuam na educação infantil. No contexto de projetos intersetoriais, serão abordados os números decorrentes da participação da GERER na lista da Bienal do Livro de 2021.

4.2 Diagnóstico da rede: pesquisa-ação

A pesquisa-ação conduzida pela Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) foi inspirada no documento "Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola", lançado em 2013 pela Ação Educativa. Este documento proporciona uma ampla

variedade de indicadores cuidadosamente explicados para serem aplicados em escolas e redes educacionais. A intenção era monitorar indicadores que subsidiem currículos, projetos pedagógicos e práticas docentes fundamentadas na educação para as relações étnico-raciais. Com base nessas informações, a equipe da GERER ajustou os indicadores e elaborou um questionário com o objetivo de conhecer e compreender o perfil dos profissionais de educação em nossa rede pública de ensino. A análise dos dados coletados por meio dessas questões, com um enfoque nas categorias de raça e gênero, visa proporcionar insights sobre as questões étnico-raciais, explorando seus pontos específicos e interseccionalidades. Durante um período de três semanas, o questionário foi extensivamente divulgado na Rede Municipal de Ensino por meio das plataformas virtuais oficiais da Secretaria Municipal de Educação e das diversas redes de contatos articuladas pela própria GERER. Entre os quase 40 mil profissionais alcançados, aproximadamente 6 mil retornaram a pesquisa devidamente respondida.

A pesquisa foi organizada em oito setores distintos. O primeiro setor abordou a designação profissional, investigando a vinculação do participante a uma Unidade Escolar, Coordenadoria Regional ou à esfera central da Secretaria Municipal de Educação. O segundo setor concentrou-se em informações pessoais, nos quais os participantes forneceram dados como nível de escolaridade, autodeclaração racial e gênero.

O terceiro setor tratou da atuação profissional, explorando o cargo para o qual os participantes foram aprovados em concurso público e a função desempenhada na escola ou na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). É relevante destacar que, na Rede Municipal de Educação, um profissional pode, por exemplo, ser professor de Ensino Fundamental dos anos iniciais e, em determinado momento, exercer a função de diretor da escola. Nesta seção da pesquisa, foram indagados tanto o cargo quanto a função, além da modalidade em que atuavam, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou função administrativa.

Do quarto ao sétimo setor, as perguntas foram mais técnicas e relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Foram abordados tópicos como a implementação do currículo, prática pedagógica, recursos pedagógicos e formação continuada. Finalmente, o oitavo setor proporcionou um espaço para que os profissionais pudessem elaborar algum trabalho sobre a temática, descrever sua relação com o assunto e oferecer ideias ou sugestões para a atuação da gerência.

Vamos iniciar na área da pesquisa-ação com o setor 2, cujo tema se refere à identificação dos profissionais, abordando questões relacionadas ao gênero, raça/cor e nível de escolaridade. Iniciaremos a exposição dos dados considerando o marcador da identificação.

Em termos gerais, abrangendo todas as respostas fornecidas, a rede municipal carioca revela que aproximadamente 89% dos participantes se autodeclararam cisgênero feminino, enquanto um pouco mais de 10% se identificam como cisgênero masculino. Em outras palavras, a composição da rede é predominantemente feminina. Dentro desse grupo, 55,1% dos profissionais se autodeclararam negras, enquanto aproximadamente 43,7% se autodeclararam brancas.

Os dados apresentados pela pesquisa permitem inferir que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro espelha a diversidade racial do Brasil, um país em que a maioria da população se identifica como negra⁶. Essa constatação reflete os paradigmas de pluralidade racial presentes na sociedade.

Em relação aos dados referentes à escolaridade dos profissionais pesquisados, 40,9% daqueles que responderam à pesquisa possuem especialização (*lato sensu*), 39,8% possuem ensino superior, 11,5% têm o ensino médio completo, 6,5% possuem mestrado (*stricto sensu*) e apenas 1,7% possuem doutorado.

Dentre os mais de 40% dos profissionais que possuem especialização (*lato sensu*), 45,3% são autodeclarados brancos, 1,4% são autodeclarados indígenas ou amarelos, e aproximadamente 53,3% são autodeclarados negros. Curiosamente, entre os profissionais de educação que participaram da pesquisa, observa-se que a maioria daqueles que buscaram estudos especializados em suas áreas é composta por pessoas negras. Isso sugere que esse grupo tem buscado e obtido inovações em suas práticas por meio do investimento em cursos de pós-graduação. Em comparação com os dados obtidos no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, os números parecem sustentar a hipótese de um aumento significativo no acesso de pessoas negras ao ensino superior. Este fenômeno pode ser atribuído às políticas de ações afirmativas, que, por exemplo, instituíram cotas raciais em universidades, facilitando o ingresso de indivíduos pertencentes a grupos historicamente sub-representados.

Desde a promulgação da Lei de Cotas em 2012, diversas pesquisas têm corroborado o êxito dessa medida no âmbito do ensino superior. As políticas de ações afirmativas, que alteraram a configuração do ensino superior no Brasil ao democratizar o acesso de pessoas negras à universidade, resultaram na inclusão dos debates sobre as relações étnico-raciais no espaço público e nas mídias de grande alcance. Associado à disseminação do acesso à internet

⁶ Ver Censo IBGE (2022). Disponibilizado em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>

e à explosão das redes sociais, tornou-se impossível ignorar o debate sobre a questão racial na história brasileira.

Diante desse cenário, surge a pertinência do questionamento: se em apenas uma década de implementação as cotas já proporcionam números impactantes no acesso de pessoas negras ao ensino superior, é válido imaginar os resultados caso tivessem sido implementadas há quarenta anos. O acesso à universidade no Brasil continua a ser um fator crucial para a ascensão social, representando para a população de baixa renda a quebra do ciclo da pobreza.

Conforme indicado pelo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2017, um profissional com nível superior no Brasil ganha, em média, 140% a mais do que um profissional que concluiu apenas o ensino médio. Além da perspectiva de obter salários mais elevados, possuir nível superior assegura uma maior estabilidade em relação ao desemprego. Segundo o mesmo estudo, a taxa de desemprego para indivíduos com apenas o ensino médio completo é 40% maior em comparação àqueles com nível superior.

A pesquisa do IBGE sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil em 2022, fornece informações cruciais para analisar a relevância da continuidade da política de ações afirmativas para a população negra nas universidades públicas. Considerando a linha de pobreza monetária proposta pelo Banco Mundial, a proporção de pessoas pobres no país era de 18,6% entre os brancos, enquanto praticamente dobrava entre os pretos (34,5%) e pardos (38,4%). O rendimento médio dos trabalhadores brancos (R\$3.099) superava consideravelmente o dos pretos (R\$1.764) e pardos (R\$1.814) em 2021⁷.

Assim, as pessoas negras e não brancas vivenciam o racismo estrutural, manifestado cotidianamente, de forma institucional e interpessoal, em incontáveis exemplos, como quando são preferencialmente excluídas do acesso ao mercado de trabalho; têm a sua ascensão e mobilidade de classe impedidas; [...] (MALACHIAS, 2022, p.127)

A pobreza tem cor no Brasil, os números comprovam isso, as cotas são medidas revolucionárias, romper o ciclo da pobreza é direcionar não só uma vitória individual do negro ou negra que conseguiu ascender, é transformar o ponto de partida das próximas gerações dessa população.

⁷ Os dados são do estudo **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**, que analisa as desigualdades entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas em cinco temas: trabalho, distribuição de renda, moradia, educação, violência e representação política. Pode ser encontrado em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf

Ao adentrarmos no eixo de estudos e práticas sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), a pesquisa-ação revela, a partir de algumas respostas, que os profissionais de educação ainda possuem uma compreensão um tanto deslocada do que realmente implica a aplicabilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nas unidades escolares.

Para avaliar este eixo, foram formuladas duas perguntas estratégicas. A primeira questionava: "Como você avalia as suas práticas para a Educação das Relações Étnico-raciais?" e oferecia quatro opções de respostas: a) A perspectiva da educação para as relações étnico-raciais está plenamente incorporada à minha prática; b) Realizo projetos e atividades pontuais que abordam a diversidade étnico-racial; c) Estou aperfeiçoando conhecimentos para iniciar projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial; d) Não desenvolvo ações consonantes à educação das relações étnico-raciais. Diante dessas alternativas, 40% dos profissionais afirmaram que a Educação das Relações Étnico-raciais está plenamente incorporada às práticas, 39% realizam projetos pontuais, 14,4% estão aperfeiçoando conhecimentos, e 6,6% não desenvolvem ações, projetos ou práticas relacionadas à diversidade étnico-racial em sala de aula.

A segunda pergunta indagava: "Você já frequentou algum curso (livre, extensão, especialização, etc.) direcionado ao conteúdo da ERER?" Nessa questão, os profissionais tinham apenas as opções de responder sim ou não. Surpreendentemente, 81,4% dos profissionais afirmaram nunca ter frequentado algum curso direcionado ao conteúdo da educação para as relações étnico-raciais, enquanto apenas 18,6% já participaram de alguma formação relacionada.

Considerando esses dados, é possível inferir que, em grande parte, os profissionais entrevistados podem não ter uma compreensão clara sobre o que verdadeiramente significa uma prática embasada na educação para as relações étnico-raciais. Nesse contexto, é essencial direcionar uma atenção cuidadosa para os próximos passos na formulação de projetos para aqueles que atuam no ambiente escolar. Primeiramente, é imperativo compreender as demandas do campo, requerendo uma escuta ativa nos territórios. Em seguida, é necessário apresentar as demandas da educação para as relações étnico-raciais, visando esclarecer o que é ou não uma prática plenamente incorporada e o que significa ter uma prática pontual antirracista.

Adicionalmente, é importante não desconsiderar que os profissionais que responderam à pesquisa podem ter assinalado a opção sobre realizar ações pontuais ou plenas de forma equivocada, talvez por receio de admitir a falta de conhecimento ou compreensão sobre a

temática. Este aspecto destaca a necessidade de abordagens sensíveis e estratégias de formação contínua para garantir um entendimento efetivo e uma atuação eficaz no campo da educação para as relações étnico-raciais.

Para concluir a análise, é crucial examinar o conjunto de dados revelados pela pesquisa, considerando diversos indicadores para qualificar os pontos de atenção que permeiam os resultados encontrados. Um desses indicadores relevantes é o conceito de representatividade, que, evidentemente, contribui para a ampliação do debate sobre o perfil dos profissionais de educação.

Ao destacarmos o item Raça/Cor em quatro cargos distintos dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) - Professor Regente, Agente de Educação Infantil, Coordenador Pedagógico (incluindo Professor Articulador e Professor Orientador) e Diretor (incluindo Diretor Adjunto) - observamos variações significativas nas autodeclarações raciais. Na função de Agente de Educação Infantil, 40,43% são profissionais autodeclaradas pardas, 35,96% autodeclaradas brancas e 23,61% autodeclaradas pretas, totalizando 64,04% de profissionais negras. Esta função destaca-se por ser a única em que as profissionais autodeclaradas pardas superam numericamente as autodeclaradas brancas.

Na função de Professor(a) Regente, 43,75% são profissionais autodeclaradas brancas, 31,53% autodeclaradas pardas e 23,5% autodeclaradas pretas, resultando em um percentual de 54,03% de profissionais negras. Quando se trata de funções relacionadas à equipe gestora, os números de profissionais autodeclaradas brancas apresentam um crescimento ainda maior. Na função de Coordenadora Pedagógica, Professora Articuladora e Professora Orientadora, 45,79% se autodeclaram brancas, 28,04% se autodeclaram pardas e 24,61% se autodeclaram pretas, totalizando 52,65% de profissionais negras. Na função de Diretora e Diretora Adjunta, 49,4% se autodeclaram brancas, 32,83% se autodeclaram pardas e 17,77% se autodeclaram pretas, totalizando 50,60% de profissionais negras.

É notável que, para a função de Agente de Educação Infantil, que exige ensino médio completo como escolaridade mínima, a população negra é predominante, atingindo 64% das profissionais autodeclaradas negras. Este é o único cargo em que isoladamente a população parda é numericamente superior à população branca.

Ao analisar esses dados nas quatro funções, torna-se inquestionável o fenômeno conhecido na matemática como grandezas inversamente proporcionais. Ou seja, à medida que os cargos aumentam em poder e responsabilidade, o percentual de profissionais negras diminui, enquanto o percentual de profissionais brancas aumenta. Esse fenômeno destaca a

necessidade crítica de abordar e enfrentar desigualdades raciais nos diferentes níveis hierárquicos do sistema educacional.

A análise das desigualdades raciais na hierarquia da gestão de uma rede pública de educação, onde o ponto de partida é mais equitativo do que em instituições privadas, dado que o ingresso se dá por meio de aprovação em concurso público, requer uma compreensão aprofundada desse fenômeno, especialmente no que diz respeito ao embranquecimento dos cargos à medida que se eleva o nível de poder. Para tal análise, serão empregados os conceitos fundamentais de Branquitude (BENTO, 2022), Racismo Institucional (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967) e Branquitude Acrítica e Crítica (CARDOSO, 2010).

O termo Branquitude, conforme proposto por Bento (2022), refere-se não apenas à cor da pele, mas engloba um conjunto de privilégios, normas e valores associados à identidade branca em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. A Branquitude, portanto, é uma construção social que confere vantagens e influencia as relações de poder.

O Racismo Institucional, conforme delineado por Carmichael e Hamilton (1967), aponta para as práticas e políticas presentes nas instituições que perpetuam a discriminação racial de forma estrutural. Essas práticas, muitas vezes sutis e internalizadas, contribuem para a manutenção de desigualdades raciais ao longo do tempo.

É possível que não há uma intenção deliberada para que o “desenho racial” da gestão na Secretaria Municipal de Educação seja de maioria branca, mas os dados numéricos mostram de forma contundente o que nos fala a autora Cida Bento:

O conceito de racismo institucional é importante, porque dispensa discussões sobre, por exemplo, se determinada instituição ou seus profissionais explicitam, na atualidade, o preconceito contra negros e negras. O que importa são os dados concretos, as estatísticas que revelam as desigualdades. (BENTO, 2022, p.78)

O conceito de Branquitude Acrítica e Crítica, conforme descrito por Cardoso (2010), refere-se à ausência de reflexão crítica por parte dos indivíduos brancos sobre seus privilégios e sua posição social. Indivíduos com Branquitude Acrítica podem ser denominados como os supremacistas, que ignoram o racismo, fatos comprovadamente históricos e por mais que não admitam o preconceito racial, acreditam ser superiores a todos outros não-brancos. Já a Branquitude Crítica, são aqueles que “desaprovam o racismo publicamente, embora no âmbito privado não necessariamente não seja racista” (Bento, 2022, p.65). Conhecidos como “brancos aliados”, muitos se mostram até dispostos a rever seus privilégios e heranças do sistema escravocrata, mas não é uma garantia de que em exercício de poder, onde podem de fato

desestruturar a estrutura da desigualdade racial, estabeleçam algum movimento de ruptura com a branquitude.

Para corroborar com o conceito de Cardoso, trago a reflexão de Bento (2022) sobre a falta de reflexão sobre os privilégios da população branca em relação ao processo que funda a sociedade brasileira, que é o da escravidão. Segundo Bento (2022, p.23) “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas.” Portanto, ao empregar esses conceitos na análise das desigualdades raciais na gestão de uma rede pública de educação, é possível compreender como a Branquitude pode influenciar a ocupação de cargos mais elevados, mesmo em um contexto inicialmente mais equitativo, como o ingresso por meio de concurso público. O Racismo Institucional pode se manifestar nas práticas de seleção e promoção, enquanto a Branquitude crítica pode contribuir para a reprodução inconsciente de padrões discriminatórios. Essa abordagem, evidenciando o que a branquitude herdou do processo de escravização da população negra, durante três séculos no Brasil, é fundamental para desvelar e combater as desigualdades raciais presentes na estrutura hierárquica da gestão educacional pública.

4.3 Currículo, formação e articulação intersetorial: os eixos no produto educacional

Neste subcapítulo, apresentarei uma ação para cada eixo de atuação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). Optei por destacar apenas uma ação, pois o produto que irei apresentar é uma versão resumida da experiência da GERER, e sendo um produto realizado apenas por mim, um integrante da gerência, penso ser o mais apropriado. Se um dia tiver que elaborar um produto sobre a experiência da GERER de forma mais abrangente, entendo que a elaboração deveria ser realizada de forma coletiva, envolvendo tanto os integrantes atuais quanto os que já passaram pela gerência. Desta forma, escolhi ilustrar a atuação da gerência por meio dos dados coletados nessas atividades específicas.

Para o eixo do currículo, selecionei as sequências didáticas elaboradas pela GERER, abrangendo todos os segmentos da educação no município do Rio de Janeiro, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Essas sequências foram desenvolvidas com base no guia lançado em 2023, que comemora os 20 anos da Lei 10.639/03.

Quanto ao eixo da formação, destaco o curso Griot. Essa escolha se justifica pelo fato de o curso ter sido formulado para atender especificamente o segmento da Educação Infantil, segmento considerado fundamental para a consolidação de políticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Além disso, esse curso se destacou em números, impactando significativamente os profissionais da Educação.

No eixo de articulação intersetorial, escolhi a lista criada pela GERER para auxiliar as unidades escolares na compra de livros na Bienal do Livro de 2021, com foco na temática étnico-racial e livros de autores negros e indígenas. Essa iniciativa foi estabelecida em parceria com a Gerência de Leitura, evidenciando a importância da colaboração entre diferentes setores para promover a diversidade na literatura escolar.

4.3.1 Currículo – materiais didáticos

Para iniciar a análise detalhada dos dados coletados sobre os materiais didáticos, é essencial resgatar o impacto da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) na transformação da mentalidade tanto na elaboração quanto na utilização das apostilas pelos professores em sala de aula. O desenvolvimento da apostila como um material próprio, elaborado por profissionais da rede para auxiliar na prática diária dos professores, teve início em 2009. Desde então, passou por diversas alterações em sua concepção. Contudo, em 2021, com a mudança na Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF), Coordenadoria da Primeira Infância (CPI) e a criação da GERER, que tinha como um de seus objetivos atuar na revisão desse material, ocorreu uma revisão significativa no conteúdo elaborado.

Essa revisão trouxe uma nova perspectiva para o conteúdo da apostila, fazendo com que os professores, que anteriormente a observavam com desconfiança, passassem a utilizá-la como recurso pedagógico principal em suas aulas. O material passou a ser desenvolvido considerando a realidade da cidade do Rio de Janeiro, destacando bairros como Ponto Chic, Parque União, Madureira, Campo Grande, Pavuna, entre outros, que abrigam a maior parcela de estudantes da rede, mas muitas vezes permanecem distantes do que é comumente chamado de "cidade maravilhosa".

Para corroborar essa narrativa, apresentarei alguns exemplos dessa mudança nos cadernos pedagógicos e dados relacionados ao material para o ano letivo de 2024.

Em 2024, o material RioEduca pela primeira vez será elaborado para o ano todo, anteriormente era dividido por bimestre, depois por semestre, agora ele contemplará todo o ano letivo.

Na Educação Infantil (Creche e Pré Escola) já encontramos a abordagem para a equidade racial presente no material. Só no material da Educação Infantil para 2024, encontramos 16 páginas que estão alinhadas à política de equidade racial, com referências africanas, afro-brasileiras e indígenas.



Figura 22 - Exemplo de material alinhado à ERER - Educação Infantil

A conquista de um material que aborda de maneira positiva a identidade negra na Educação Infantil da rede pública carioca, com 16 páginas dedicadas a narrativas e referências não brancas, representa uma mudança significativa no paradigma educacional. Antes, compreender a Educação Infantil como uma etapa crucial para o desenvolvimento da criança era desafiador. Agora, em 2024, essa conquista é particularmente relevante.

A produção desse material representa uma evolução no reconhecimento da importância da primeira infância no contexto educacional, destacando a necessidade de abordar as relações étnico-raciais desde os primeiros anos de vida. Como apontado por Nunes e dos Santos (2020, p. 331), a abordagem desse tema na primeira infância possibilita uma reflexão sobre a dimensão curricular e as subjetividades produzidas, representando uma mudança epistemológica que abre horizontes de oportunidades.

Destaco aqui mudanças significativas no segmento de ensino fundamental nos anos iniciais e finais a partir de 2021, com uma série histórica que será detalhada no produto educacional. No entanto, são enfatizadas as transformações observadas em 2024, onde os materiais foram modificados para serem utilizados ao longo do ano letivo, resultando em materiais mais extensos, com aproximadamente 360 páginas para cada ano do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos que conta com aproximadamente, 180 páginas por material.

Uma característica marcante é que mais de um terço desse material é dedicado à educação para as relações étnico-raciais, refletindo um comprometimento institucional com a promoção da diversidade e o enfrentamento ao racismo. Além disso, todas as escolas que atendem à educação infantil e aos anos iniciais receberam, em 2024, um kit que inclui giz de cera com diversas tonalidades de cor da pele, buscando promover a identificação das crianças com suas características.

Essas ações sistêmicas ilustram um movimento institucional abrangente dentro da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, indo além de ações pontuais e alcançando toda a estrutura educacional. Destaco a importância dessas iniciativas para análise por parte de pesquisadores na área, provocando uma reflexão sobre a inclusão de elementos relacionados à diversidade em materiais didáticos em outras redes de ensino no país. Embora não seja o foco específico da pesquisa, essa provocação sugere uma possível linha de investigação acadêmica para quem se interessar por essa temática.

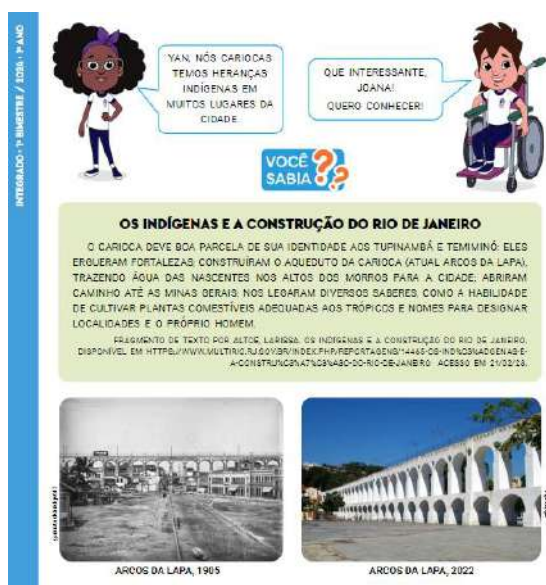


Figura 23 - Exemplo de Material alinhado a ERER - Anos Iniciais



Figura 24 - Exemplo de Material Alinhado à ERER - Anos Finais

4.3.2 Formação: GRIOT

O curso de formação "Griot" é uma iniciativa voltada para o público da Educação Infantil, baseando-se nos valores da Memória, Oralidade, Corporeidade, Musicalidade e Ludicidade. Dentre seus principais objetivos, destacam-se: promover a integração entre as literaturas afro-brasileiras e indígenas e a Educação Física escolar; e incentivar as práticas de leitura e contação de histórias para todas as crianças da Rede Municipal de Ensino.

Com o intuito de alcançar tais metas, a formação "Griot: brinca e conta" foi concebida para fomentar o diálogo entre brincadeiras e contação de histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas nas Unidades Escolares da Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro, atendendo ao público beneficiário da formação.

Essa ação foi estruturada e implementada pela Gerência de Relações Étnico-raciais, em parceria com a Gerência de Leitura (GEL), a Gerência de Educação Infantil (GEI), a Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro (MULTIRIO), responsável pela gravação das histórias e brincadeiras exibidas nas aulas, e a Escola de Formação Paulo Freire (EPF), encarregada do gerenciamento das aulas a distância (EAD), controle de frequência e emissão de certificados.

Em 2021, o Griot funcionou de forma diferente do que em 2022 e 2023. O curso em si, não mudou, mas a forma de coleta de dados, inscrição foram totalmente diferentes. Por isso, os números apresentados em 2021 serão um pouco diferentes do que os dos anos subsequentes. No primeiro ano, o Griot teve 119 inscritos. Porém, as avaliações eram por aula, os números variaram muito e, portanto, não deu para trabalhar em uma série amostral dos inscritos. Porém, no primeiro curso, ter esse movimento de mais de 100 inscritos, superou um pouco a expectativa da equipe.

Em 2022, depois da primeira experiência, os números foram maiores e a experiência foi mais bem mensurada. A ação teve como público-alvo os professores de Literaturas na Infância e os professores de Educação Infantil que atuam em Unidades Escolares destinadas a turmas de Pré-escola. Ao todo, participaram aproximadamente 500 professores de 300 Unidades Escolares, impactando positivamente mais de 15.000 crianças.

Desenvolvida no período de abril a novembro de 2022, a ação ocorreu na modalidade de Educação a Distância (EAD) por meio da plataforma EPF. As cinco aulas virtuais foram

disponibilizadas gradualmente para acesso pelos participantes, que, por sua vez, planejaram e executaram as aulas presenciais em suas respectivas Unidades Escolares.

Reconhecendo a importância do letramento racial começar pelo educador, o projeto visou proporcionar vivências prévias sobre o tema proposto em cada aula aos professores participantes, antes de serem apresentadas às crianças. A iniciativa proporcionou aos participantes o contato com diversos títulos de literaturas afro-brasileiras e indígenas brasileiras, ampliando as opções para a formação do acervo nas Unidades Escolares.

Para a certificação com carga horária de 30 horas, era necessário que o cursista assistisse às cinco aulas disponíveis na plataforma EAD/EPF até a data limite pré-estabelecida. A certificação da formação foi concedida após a entrega do projeto final, com a data limite estendida até 29/08/22 (Turma A) e 17/10/22 (Turma B).

Em relação aos dados coletados pelos participantes, dividimos também em duas turmas. A turma A tinha sua configuração dividida em turma A1 e turma A2, já que as unidades escolares poderiam indicar 2 professores para o curso. A configuração racial da turma A1 ficou definida como: 34,9% se autodeclararam branco(a), 32,5% preto (a), 30,1% pardo (a) e 2,4% amarelo (a).

Como se autodeclara racialmente

83 respostas

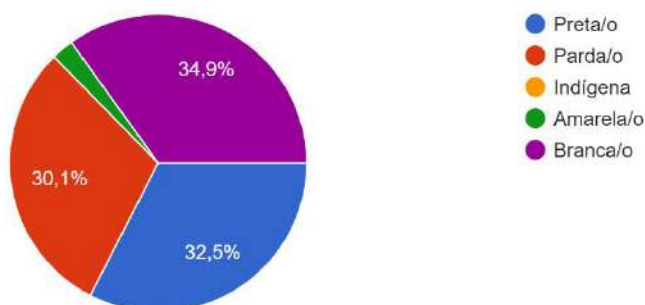


Figura 25 - Dado Raça/Cor: Turma A1 2022 - Griot

A configuração racial da turma A2 ficou definida como: 34,9% se autodeclararam preto (a), 31,3% se autodeclararam branco (a), 30,1% se autodeclararam pardo (a), 2,4% se autodeclararam amarelo (a) e 1,2% se autodeclararam indígena.

Como se autodeclara racialmente

83 respostas

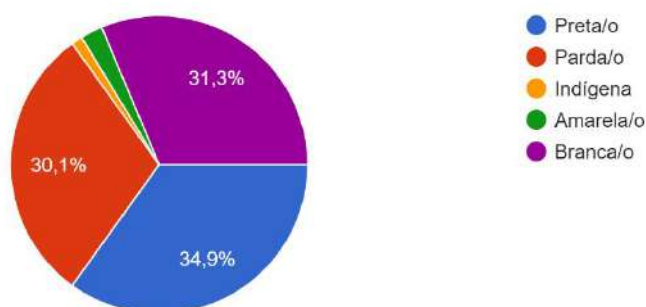


Figura 26 - Dado Raça/Cor: Turma A2 2022 - Griot

Já na Turma B, as unidades só poderiam escolher uma profissional para participar do curso, então não teremos duas configurações de turma, neste caso. A Turma B tinha sua configuração racial definida como: 37,9% branco (a), 31% preto (a), 27,5% pardo (a), 2,9% amarelo (a) e 0,7% indígena.

Como se autodeclara racialmente

306 respostas

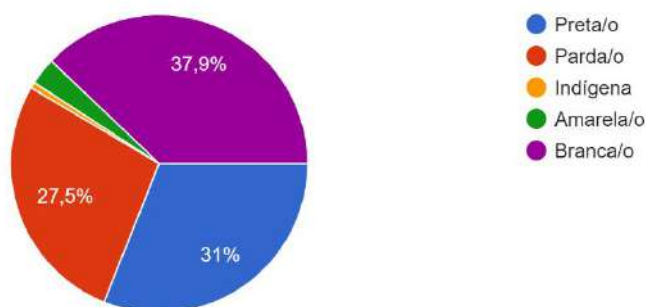


Figura 27 – Dado Raça/Cor: Turma B 2022 - Griot

É interessante observar a diferença na autodeclaração racial dos profissionais que participaram do curso em relação aos dados oficiais do censo em relação à autodeclaração racial da população brasileira. Nas turmas de 2022, todas apresentaram um cenário em que as pessoas que se autodeclararam pretas superaram o número de pessoas pardas, o que contraria a configuração geral na sociedade brasileira, onde os pardos compõem o maior grupo racial do país, ultrapassando a população branca.

A hipótese formulada para explicar esse fenômeno sugere que os profissionais inscritos no curso possam ter um nível de letramento racial que ultrapassa o básico, facilitando a autodeclaração. Historicamente, no Brasil, o preconceito racial é fortemente marcado pela aparência da pele, sendo que pessoas com mais melanina tendem a enfrentar mais discriminação racial. Assim, muitas pessoas que poderiam se autodeclarar como pretas podem optar por se declarar como pardas como uma estratégia de defesa ou para não identificar positivamente a identidade preta.

Para validar essa hipótese, o questionário de inscrição incluiu uma pergunta sobre o conhecimento dos profissionais em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08. As respostas a essa pergunta podem fornecer insights adicionais sobre o letramento racial dos participantes do curso.

Seu nível de conhecimento sobre as Leis 10639 e 11645

83 respostas

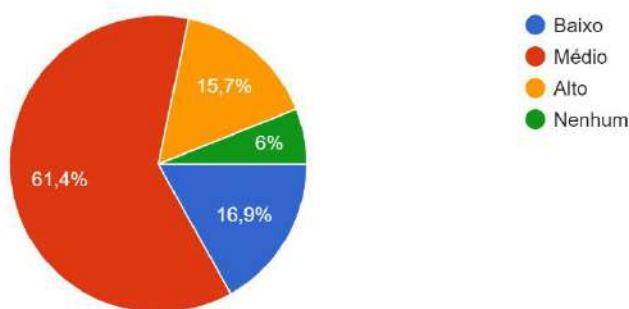


Figura 28 - Nível de letramento racial - Turma A1

Na turma A1, observamos que 61,4% dos profissionais consideram seu nível de letramento racial como médio, enquanto 16,9% consideram baixo, 15,7% consideram alto e 6% declaram não ter nenhum conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08. Portanto, mais de três quartos (77,1%) dos profissionais na turma A1 indicam possuir conhecimento acima do nível básico. Esse nível mais elevado de letramento racial pode explicar, em parte, o maior número de autodeclarações de pessoas pretas no curso.

Na turma A2, 55,4% dos profissionais declaram ter conhecimento médio sobre as leis, enquanto 28,9% declaram ter baixo conhecimento, 8,4% declaram ter alto conhecimento e 7,2% declaram não ter conhecimento algum sobre as leis. Essa distribuição sugere que, embora a maioria tenha conhecimento médio, uma parcela significativa ainda considera seu letramento racial no nível baixo, o que pode influenciar nas autodeclarações raciais.

Seu nível de conhecimento sobre as Leis 10639 e 11645
83 respostas

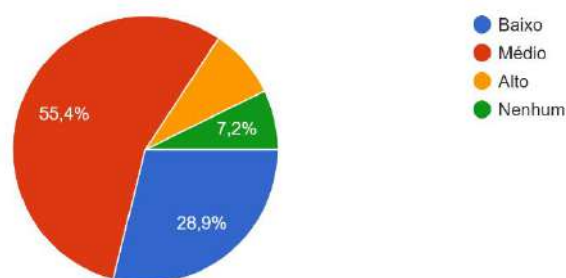


Figura 29 - Nível de Letramento Racial - Turma A2

Ao consolidar os dados das turmas A1 e A2, observamos que 58,4% dos cursistas indicam possuir letramento racial considerado médio. Em contrapartida, 22,9% dos participantes afirmam ter baixo conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, enquanto 12,05% declaram possuir alto conhecimento. Por fim, 6,6% dos cursistas declararam não ter conhecimento algum sobre as legislações que tratam da educação para as relações étnico-raciais.

Essa análise conjunta dos dados fornece uma visão mais ampla do perfil de letramento racial dos participantes, indicando que a maioria possui conhecimento considerado médio. No entanto, ainda existe uma parcela significativa que declara ter baixo conhecimento, destacando a importância contínua de iniciativas de formação e conscientização sobre as leis que abordam a educação para as relações étnico-raciais.

Na turma B, o formulário que os cursistas respondiam no início do curso não continha a pergunta relacionada ao conhecimento sobre as legislações, apenas sobre a autopercepção racial que possuíam. Logo, neste caso, a compreensão sobre a justificativa dos percentuais de auto declaração ficou limitada.

Em 2023, também tivemos duas turmas, com a configuração similar com a de 2022. A turma 1 permaneceu com a estrutura de cada unidade poder indicar dois professores. A adesão em 2023 mais que dobrou. Em 2023, tivemos um aumento de 109% no número de cursistas. O número passou de 166 inscritos em 2022 para 347 na primeira turma em 2023.

Como se autodeclara racialmente

197 respostas

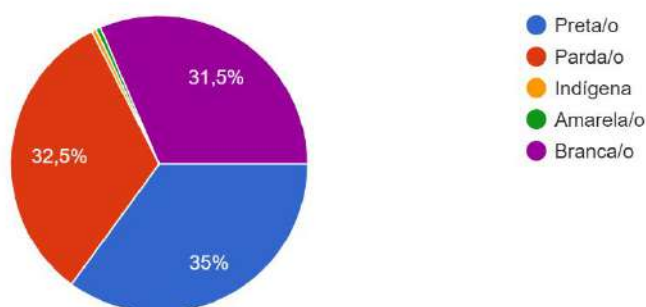


Figura 30 - Dado Raça/Cor: Turma 1A

A turma 1A teve 197 inscritos. 35% se autodeclararam pretos(as), 32,5% se autodeclararam pardos (as), 31,5%, se autodeclararam brancos (as), 0,5% autodeclarados indígenas e 0,5% autodeclarados amarelos (as). Pela primeira vez, desde a criação do Griot que pretos e pardos lideram a configuração racial de cursistas.

Em relação ao conhecimento sobre as legislações que versam sobre as relações étnico-raciais na educação, temos o seguinte dado:

Seu nível de conhecimento sobre as Leis 10639 e 11645

197 respostas

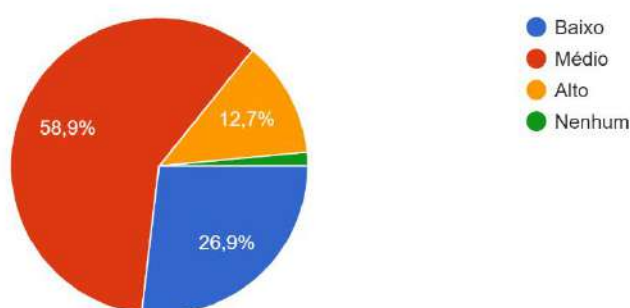


Figura 31 - Nível de Letramento Racial - Turma 1A

Somando os cursistas que possuem a percepção sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 em um nível médio e alto, temos o percentual de 71,6% dos cursistas. O que pode passar a percepção que são pessoas já alinhadas ao tema que se interessam, mas não podemos desprezar o percentual de 26,9% de inscritos que possuem baixo conhecimento em relação às leis. O Griot se mostra imprescindível pelo fato de atingir o público que já possui

conhecimento e práticas consolidadas e também o professor que ainda está iniciando seus estudos no assunto.

Sobre a configuração racial da turma 1B de 2023.

Como se autodeclara racialmente

149 respostas

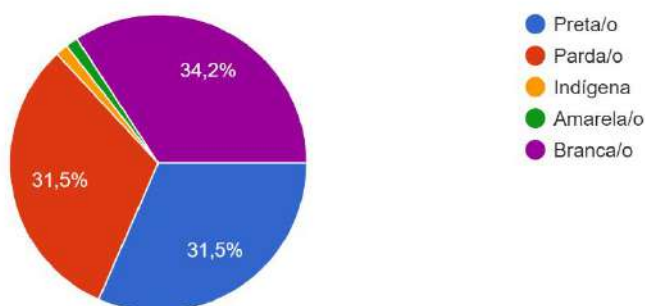


Figura 32 - Dado Raça/Cor - Turma 1B

34,2% autodeclarados brancos (as), 31,5% autodeclarados pretos (as), 31,5% autodeclarados pardos (as), 1,3 % autodeclarados indígenas e o mesmo percentual para a declaração dos amarelos (as).

Sobre o conhecimento relacionado às leis 10.639/03 e 11.645/08, temos a seguinte configuração:

Seu nível de conhecimento sobre as Leis 10639 e 11645

152 respostas

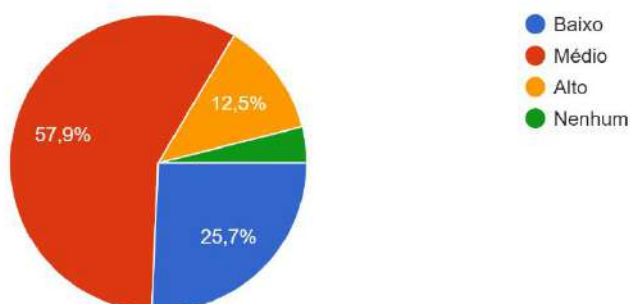


Figura 33 - Nível de Letramento Racial - Turma 1B

57,9% dos inscritos possuem conhecimento médio em relação às legislações, 25,7% alegam ter baixo conhecimento, 12,5% possuem alto conhecimento e 7,2% admitem não ter nenhum conhecimento referente às legislações da educação para as relações étnico-raciais.

Em 2023, a Turma 2 do Griot apresentou uma novidade que há muito tempo era uma demanda frequente entre os profissionais da educação infantil. Inicialmente, o Griot não podia ser destinado aos agentes de educação infantil, já que, devido à sua natureza, a formação desses agentes, por não serem professores, era de responsabilidade de outra subsecretaria. Dessa forma, eles não podiam contabilizar as horas do curso, uma vez que a Escola de Formação do Professor (EPF) só tinha autorização para formar professores. No entanto, no segundo semestre, uma parceria com a Subsecretaria Executiva (SUBEX) possibilitou a extensão do curso Griot também para os agentes, marcando uma conquista significativa para a GERER, pois passou a atingir plenamente todos os profissionais desse segmento.

Nesta turma, iremos examinar os dados relacionados à raça/cor dos participantes, sua formação acadêmica, gênero e conhecimento sobre as legislações que abordam a educação para as relações étnico-raciais. Este enfoque é pertinente, pois o questionário de inscrição para esta turma incluiu essas perguntas, e a análise desses dados é consistente com os objetivos desta dissertação.

Como se autodeclara racialmente?
547 respostas

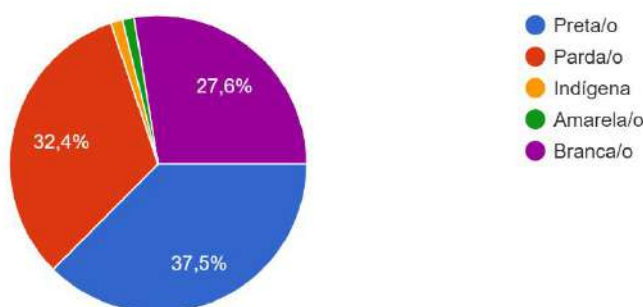


Figura 34 - Dado Raça/Cor - Turma 2

Com a inclusão dos Agentes de Educação Infantil no Griot, a turma 2 tornou-se a maior até o momento do curso, com impressionantes 547 inscrições. Dentro desse total, 37,5% se autodeclararam pretas, 32,4% pardas, 27,6% brancas, 1,3% indígenas e 1,3% amarelas.

Esses dados confirmam a tendência histórica observada no Griot, onde a maioria das participantes se identifica como negra. Nesta turma, há um percentual expressivo de 69,9% de cursistas que se autodeclararam negras (pretas + pardas). Ressalta-se que, neste contexto, estou me referindo às cursistas no feminino, uma vez que esta turma também coletou dados sobre

gênero, e a quase totalidade do curso é composta por mulheres. Portanto, abordar os dados desta turma no feminino faz sentido.

Segue abaixo o gráfico referente a declaração das cursistas referente ao gênero que elas se reconhecem.

Como você se identifica ?
547 respostas

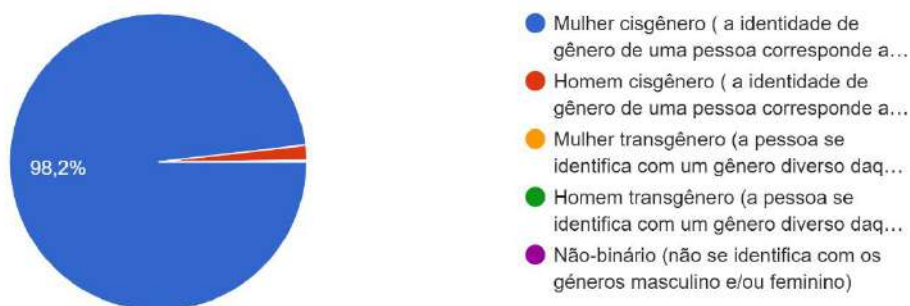


Figura 35 - Identidade de Gênero - Turma 2

Com 98,2% das cursistas sendo mulheres cis, temos um número mais que expressivo, confirmando a predominância feminina nesta turma. Diante dessa significativa maioria feminina, opta-se por abordar os dados da turma 2 referindo-se às cursistas no feminino neste trecho. Não se pretende, neste momento, explorar a motivação por trás desse cenário, mas sugiro a leitura do estudo de Oliveira et al. (2021) para uma discussão sobre a ausência masculina no cenário docente, especialmente no segmento da Primeira Infância.

Sobre a formação acadêmica das cursistas:

Formação acadêmica mais recente.
547 respostas

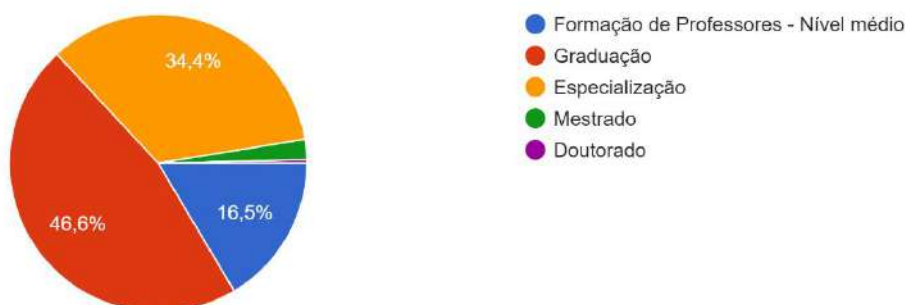


Figura 36 - Formação Acadêmica - Turma 2

Dentre as cursistas da turma 2, 46,6% possuem graduação, 34,4% têm especialização (lato sensu), 16,5% concluíram o Ensino Médio – Normal (Formação de Professores) e apenas

2,2% possuem mestrado (*stricto sensu*). Embora seja crucial investir na formação continuada dos professores, é igualmente essencial criar condições propícias para que esses profissionais consigam realizar essa formação. No contexto geral da rede, os professores com especialização já superam aqueles que têm graduação, indicando uma mentalidade voltada para o aperfeiçoamento. Contudo, proporcionar condições mais favoráveis pode impulsionar o número de profissionais com mestrado e doutorado. Isso é particularmente vital para os professores da educação básica, especialmente os que atuam na primeira infância e nos anos iniciais, para que ocupem espaços de maior qualificação acadêmica.

Por fim, vamos analisar o conhecimento das cursistas em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08.

Seu nível de conhecimento sobre as Leis 10639 e 11645.

547 respostas

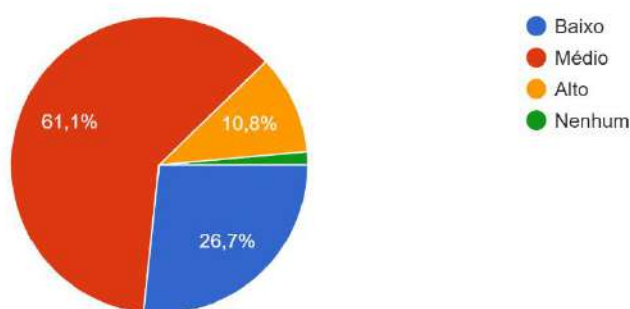


Figura 37 - Nível de Letramento Racial - Turma 2

Dentre as participantes da turma 2, 61,1% afirmam ter um conhecimento médio acerca das legislações relacionadas às relações étnico-raciais, 26,7% reconhecem possuir um conhecimento baixo, 10,8% percebem ter um alto conhecimento, e apenas 1,5% alegam não ter conhecimento algum em relação às legislações. Mesmo sendo a turma com o maior número de inscritos na série histórica do Griot, observamos que é o menor percentual de cursistas que declaram não possuir nenhum conhecimento sobre educação para as relações étnico-raciais. Isso sugere que os profissionais já estão em contato com o tema de diversas maneiras, inclusive por meio do material fornecido pela GERER e pela própria rede. A hipótese é que, cada vez mais, os professores ingressam no curso já com uma bagagem mínima sobre relações étnico-raciais e educação, aprimorando ainda mais seus conhecimentos nos cursos oferecidos pela GERER.

Finalmente, desde a criação do Griot, foram formadas 6 turmas, impactando aproximadamente 1500 profissionais da educação infantil e envolvendo mais de 350 unidades escolares. Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, pode-se concluir que o curso Griot superou as expectativas estabelecidas em sua concepção. A relevância da formação de professores na educação infantil para as relações étnico-raciais vai além, quebrando tabus, desconstruindo estereótipos e fortalecendo de maneira positiva a identidade negra tanto para as crianças quanto para os profissionais presentes, os quais também necessitam compreender sua identidade e entender que seus corpos, suas cores e seus cabelos comunicam muito antes de qualquer atividade afro-referenciada para as crianças.

4.3.3 Articulação Intersetorial – Lista da GERER

Ao final de 2021, a cidade do Rio de Janeiro sediou a Bienal do Livro, o maior evento literário local. Tradicionalmente, a rede municipal participa ativamente desse evento, levando estudantes, participando das atividades e fornecendo vouchers para professores e alunos adquirirem livros de sua preferência.

Em 2021, todas as unidades escolares receberam uma verba, variando entre 1000 e 1500 reais, para adquirir livros e enriquecer o acervo literário das escolas. A Gerência de Relações Étnico-Raciais emitiu a Circular nº 05/2021, orientando as escolas a destinar pelo menos 20% do valor total do voucher para a compra de livros que atendam às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, priorizando Literaturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas.

A GERER disponibilizou uma lista com 207 títulos, abrangendo diversas obras que tratam da temática das relações raciais. Durante a Bienal, as editoras modificaram a disposição dos títulos da lista, dando destaque a eles, uma vez que as 1543 escolas da rede buscavam mais de duzentos títulos de literatura africana, afro-brasileira e indígena. Algumas editoras destacaram cartazes informando a presença desses títulos.

A iniciativa de adquirir livros que abordam a temática das relações raciais não é apenas uma resposta à maioria negra na rede municipal de educação, mas uma obrigação decorrente da legislação que exige a inclusão das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena na educação básica. A equipe da GERER criou um formulário em março de 2022 para medir o impacto da lista disponibilizada, considerando aspectos quantitativos, como

números de livros adquiridos e escolas respondentes, e qualitativos, como o engajamento das escolas e o feedback em relação aos livros sugeridos. Essa avaliação busca também verificar o estímulo aos trabalhos relacionados à temática, incentivando produções literárias de autores negros e negras ou que abordem as relações étnico-raciais.

Neste momento iremos apresentar os resultados da pesquisa realizada pela GERER, em relação a lista disponibilizada para as unidades escolares.

O formulário permaneceu aberto por dois meses, de março de 2022 a maio de 2022, e obteve respostas de 893 unidades escolares, representando aproximadamente 57% de adesão à pesquisa.

A lista de livros foi dividida em quatro blocos, cada um contendo cerca de 57 títulos. O formulário incluiu um espaço para sugestões de livros ausentes na lista e uma seleção de sim ou não para indicar se algum título da lista já fazia parte do acervo da unidade escolar.

Um total de 6.268 exemplares dos livros listados pela GERER foram adquiridos pelas unidades escolares. Dos 207 livros listados, 179 foram adquiridos com pelo menos um exemplar pelas escolas participantes da pesquisa. Notavelmente, 19 livros tiveram mais de 100 exemplares adquiridos pelas escolas na Bienal de 2021.

Nos blocos específicos:

Bloco 1: Foram vendidos mais de 2.550 exemplares, com "Amoras" de Emicida sendo o mais adquirido, com 307 exemplares vendidos.

Bloco 2: Registrando mais de 2.850 exemplares vendidos, "Com qual penteado eu vou" de Kiusam Oliveira foi o mais adquirido, com 265 exemplares vendidos.

Bloco 3: Com mais de 320 exemplares vendidos de 44 títulos diferentes, "Meu crespo é de rainha" de bell hooks foi o mais adquirido, com 73 exemplares vendidos.

Bloco 4: Registrando mais de 300 exemplares vendidos de 40 títulos diferentes, "As cores de Carolina" de Carol Machado foi o mais adquirido, com 63 exemplares vendidos.

Entre as 893 unidades que responderam à pesquisa, 220 delas, que não tinham NENHUM livro da lista em seu acervo até a Bienal de 2021, adquiriram pelo menos 3 títulos após a lista. Destaca-se também que algumas unidades, a partir da pesquisa, foram de ter zero a mais de 10 títulos em suas salas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de assegurar a concretização dos objetivos estabelecidos pela Gerência de Relações Étnico-Raciais, torna-se essencial promover discussões constantes sobre as questões pertinentes à área. Nesse sentido, é imperativo que os documentos normativos e/ou orientadores para a implementação dessas discussões e ações sejam minuciosamente estudados e respeitados. Tal conformidade permitirá que a Gerência, alinhada a esses parâmetros, estruture de maneira político-pedagógica a efetivação de uma educação plenamente integrada às relações étnico-raciais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana figura como um dos documentos orientadores para a atuação da Gerência de Relações Étnico-Raciais. Seu propósito intrínseco é a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais, ampliando a atuação dos diversos agentes por meio da compreensão e observância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, da Resolução do CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004.

Dessa maneira, é vital estabelecer, nas secretarias municipais de educação, equipes técnicas permanentes voltadas para as temáticas relacionadas à diversidade, com ênfase na educação das relações étnico-raciais, providas de condições institucionais e recursos orçamentários para atender às recomendações propostas no Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

A introdução sistemática da discussão sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas pode suscitar mudanças significativas na maneira como a educação se desenrola tanto dentro quanto fora das escolas, conectando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial à qualidade social da própria educação (GOMES, 2011).

A hipótese delineada neste trabalho para aproximar uma solução para os problemas apresentados em cada capítulo desta dissertação envolve pontos cruciais:

- Estabelecimento de um Órgão Específico:

Propõe-se a criação de um órgão dentro da estrutura da organização educacional, dedicado especificamente à promoção da educação anti-racista.

- **Segurança Institucional:**

O segundo ponto enfatiza a importância de conceder segurança institucional a esse órgão, sugerindo que a sua criação seja formalizada e ratificada como uma política de estado. Isso proporcionaria estabilidade e continuidade às ações anti-racistas.

- **Inclusão no Orçamento Anual:**

Destaca-se a necessidade de incluir essa estrutura no orçamento anual da secretaria educacional, reconhecendo a importância de recursos financeiros para realizar um trabalho estrutural eficaz em um contexto econômico vigente.

- **Natureza Executiva ou Deliberativa:**

Sugere-se que, se possível, o órgão tenha natureza executiva ou deliberativa em vez de consultiva. Isso se fundamenta na ideia de que a atuação consultiva pode limitar a eficácia desse órgão, enquanto uma abordagem mais ativa, executiva ou deliberativa, pode permitir intervenções mais efetivas.

- **Visão de Longo Prazo:**

Reconhece-se a importância de uma visão de longo prazo, buscando um país que compreenda seu passado, atue no presente para reduzir a desigualdade, promovendo justiça e equidade para a população negra.

Essa compreensão reforça a necessidade de integrar a educação antirracista de maneira intrínseca na estrutura permanente dos órgãos educacionais. Ao reconhecermos que o racismo é uma estrutura fundamental em nossa sociedade, a implementação contínua de práticas antirracistas torna-se crucial. Somente por meio dessa abordagem podemos verdadeiramente progredir em direção a um país que compreende seu passado, atua no presente para mitigar as desigualdades e constrói um futuro mais equitativo e justo, especialmente para a população negra. Essa transformação é essencial para que as gerações futuras não enfrentem a necessidade constante de “fazer 1001” (BAIÃO, 2021) esforços para alcançar posições que, aparentemente, estão mais acessíveis para a população branca.

É fundamental considerar e destacar a posição do autor desta dissertação para contextualizar com maior precisão a pesquisa realizada no mestrado e o trabalho desenvolvido na Gerência de Relações Étnico-Raciais. A equipe que compõe a gerência é formada por professores concursados, todos com experiência mínima de cinco anos em sala de aula. Esse recorte proporciona uma identificação profunda com a realidade do campo educacional, aproximando-se das práticas cotidianas nas salas de aula, o que é crucial, uma vez que as

normativas, diretrizes e políticas muitas vezes podem se distanciar da vivência prática nas escolas.

Outro fator preponderante a ser analisado é o propósito da gerência em criar mecanismos dentro da política pública para promover o protagonismo da pauta e o reconhecimento da educação para as relações raciais como um orientador dos programas curriculares. Isso implica em retirar o rótulo de temática extracurricular, fortalecendo a ideia de trabalho integrado durante todo o ano letivo em todos os segmentos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

Finalizando esta dissertação, destaca-se a importância dos dados para qualificar qualquer pesquisa, política, projeto ou programa direcionado à educação pública. Embora não se afirme que seja impossível realizar iniciativas educacionais significativas sem dados, reconhece-se que seria consideravelmente mais desafiador convencer diferentes partes interessadas, incluindo pessoas, organizações e governos, sobre o impacto positivo na qualidade educacional de qualquer rede, seja pública ou privada, que tenha como elemento-chave o incentivo à diversidade, a inclusão de outras narrativas da história brasileira e o protagonismo de negros e indígenas na construção de um currículo abrangente para a maioria da população brasileira.

Encerramos com a citação do estatístico e professor William Deming, que ressalta: "Sem dados, você é uma pessoa qualquer com uma opinião".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAS. Disponível em:

<http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm>. Acesso em: 6 nov. 2023.

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

ALVES, Luciana; NOGUERA, Renato. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi. Antropos-homem**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332

BENTES, Nilma. Brasil.Durban.Brasil: um marco da luta contra o racismo. **Revista Estudos Feministas**. Vol.229. jan/2002

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. [s.l.] Companhia das Letras, 2022.

BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.

BRASIL, CAPES. Portaria nº 389 de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**. nº 58, de 24.03.2017, Seção 1, pág. 61. Brasília.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 10 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília,DF, 1990.

BRASIL. Projeto de Lei nº 259 , de 11 de março de 1999. **Diário Oficial da União**.

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: Conselho Nacional De Educação, 2004.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.11-18.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 65-104.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles. **Black power: the politics of liberation in America**. New York, Vintage, 1967, p. 4.

CENEVIVA, Ricardo. **O nível de governo importa para a qualidade da política pública? O caso da educação fundamental no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DOMINGUES, Petrólio. “Um “Templo de Luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) E a Questão Da Educação.” **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, no. 39, Dec. 2008, pp. 517–534, <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300008>.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio De Janeiro, Pallas, 2017

FREIRE ,Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. Rio De Janeiro ; São Paulo, Paz & Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane. **Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação** v.15. set/dez. 2000

GROSFOGUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2019. p. 55 - 78.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOSLINSKI, M. C.; CARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M. CUNHA, C. P. Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da política do município do Rio de Janeiro. In: CAVALIERI, A. M. SOARES, A. J. **Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro** (2015).

LIMA, Daniela; REGO, Thabyta. Educação das relações Étnico-raciais na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017

MAGALHAES, W.L. O imaginário social como um campo de disputas: um diálogo entre Baczko e Bourdieu. **Albuquerque: revista de história**. vol. 8, n. 16. jul.-dez./2016, p. 92-110.

MALACHIAS, Rosangela. Só podia ser coisa de preta! Reflexões interseccionais de uma educadora. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, p. 120–144, 3 nov. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. 18 (50), 2004.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73

OSCAR, Joana Elisa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/03 na educação infantil**: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Livia Machado, et al. Presença notada, ausência sentida: concepções de docentes homens na educação infantil. **Educação, gênero e sexualidade: perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar**, 2021, p. 46–64.

PAWSON, R. Evidence-based policy: in search of a method. **Evaluation**, v. 8, n. 2, p. 157-181, 2002.

QUIJANO, Anibal. “Coloniality and modernity/rationality”. *Cultural Studies*, 21 (2-3): 22-32. 2007.

QUINCY. Direção: JONES.Rachida; HICKS, Alan. Produção: PRESMEN, Paula. Netflix, 2018.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda educação e descolonização**. [s.l.] Rio De Janeiro Mórula Editorial, 2021.

_____. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio De Janeiro: Mórula Editorial, Agosto, 2019.

SANTOS, Natalia. **A voz e a palavra do movimento negro na assembleia nacional constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. 2015. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato:** a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas.** Rio De Janeiro, Civilização Brasileira, 2019

SILVA, Luan Ribeiro da. **Coletivo Agbalá:** desafios e possibilidades no enfrentamento ao racismo na escola – Um estudo de caso. – Programa de Pós Graduação Lato Sensu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. 2019.

SOUSA, Francisca. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 105 -120.