



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO DISTRITO FEDERAL: A
IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDB

Autora: Danielle Soares Gomes

Brasília, 2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO DISTRITO FEDERAL: A
IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDB

Autora: Danielle Soares Gomes

Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB
como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO DISTRITO FEDERAL: A
IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDB

Autora: Danielle Soares Gomes

Orientador: Doutor Joaze Bernardino-Costa (UnB)

Banca: Prof. Doutor Joaze Bernardino-Costa.... (UnB)

Prof. Doutor Marcelo Pinheiro Cigales..... (UnB)

Dr^a Maria Aparecida Chagas Ferreira.. (Ministério da
Economia)

Prof^a. Dr^a Renísia Cristina Garcia Filice (UnB)

Dedico à minha família: mãe, pai, Dalci, Jonathan. À Ana Júlia, (nossa futura doutora), e à todas as crianças negras. Aos profissionais da Educação comprometidos com um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Pode parecer clichê, mas eu só sou porque nós somos. Por isso, agradeço às pessoas incríveis que fazem parte desse nó(s) que me rodeia:

Agradeço à minha mãe e ao meu pai que fizeram o possível para me oferecer um lar confortável, educação e condições de optar pelos estudos. Agradeço por todas as batalhas enfrentadas ao longo desses 30 anos e por todo o amor dispensado.

Agradeço, ao meu melhor amigo, minha inspiração acadêmica, meu parceiro e amor, Carlos Vinícius que me fez acreditar novamente que sonhar é possível.

Agradeço à Jack e Carlos por me permitirem ter outra visão de mundo, por Afrocentrar minha existência e pela força no processo seletivo e durante o mestrado.

Agradeço aos amigos já citados e ao Pedro e Aline que se fizeram presentes nesse período difícil. Obrigada pela “colônia de férias”, pelas conversas, pelas noites em claro, pelas comidas (muita comida) e por todos os momentos de distração quando tudo parecia caos.

Agradeço à minha tia Santina e ao meu tio Natalino por me acolherem, lá atrás, para que eu pudesse cursar a graduação, pois foi o início de tudo isso.

Às primas: Thanity, por ser exemplo e inspiração se tornando a primeira da família a ser Mestre; e Wendy, por ser também reflexo de força e garra e me inspirar a querer trilhar o caminho da gestão de políticas públicas.

À minha tia Cleide por ter me inspirado desde a infância a querer ser uma mulher forte e independente; à minha tia Dê por ter plantado a primeira sementinha dos estudos em mim, sendo também modelo de luta e dedicação.

Agradeço ao meu orientador Joaze pela orientação a uma pedagoga aspirante a socióloga estudando política pública.

Agradeço à banca examinadora, a todos os colaboradores da pesquisa e todos que de alguma forma me auxiliaram: Ellen Cintra, Renata Nogueira, Carmem Batista, Renísia Filice, Nelson Inocêncio, Renata Parreira, Marcos Reis e à gestão da EC 47 de Ceilândia.

Fico grata pelo afastamento remunerado concedido pela Secretaria de Educação e pela bolsa fornecida pela CAPES.

Agradeço a todas e todos os ativistas que lutam por fora e por dentro do Estado em prol do povo preto desse país.

Ao universo por ser perfeito, o divino em manifestação.

Agradeço, por último, mas especialmente a mim pelas escolhas, pela determinação e por não desistir dos meus sonhos.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar um diagnóstico de como tem ocorrido a implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) na Secretaria de Educação do Distrito Federal, entre 2003 e 2022. Buscou-se identificar como alguns atores constantes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se articulam com a Secretaria de Educação do DF e constroem a Ação Pública para a implementação da Educação Étnico-Racial no ensino público do Distrito Federal. Para tanto, investigou-se o papel da SEEDF – mais especificamente a antiga Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DCDHD), a atual Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade (DSAADHD) e Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)–, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília (NEAB/UnB), do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPPHERG/UnB); do Fórum de Educação Étnico Racial do DF e das Instituições de Ensino, na figura de gestoras/es e professoras/es. Foram realizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas com membros dos atores citados e com professores e gestores de uma Escola Classe de Ceilândia- DF. Constatou-se que o artigo 26-A é implementado, mas não consegue avançar devido a fatores como: constantes mudanças administrativas, falta de recursos financeiros, equipe técnica insuficiente, contexto político refratário aos temas relacionados às diversidades. Muitas ações são realizadas na base do voluntarismo e do Ativismo Institucional de professoras/es e gestoras/es.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais. Implementação de políticas públicas. Lei 10.639/03. Distrito Federal.

ABSTRACT

This thesis aims to present a diagnosis of how the implementation of Article 26-A of the Law of Guidelines and Bases of Education – LDB (Law nº 9394/96) has been implemented in the Secretariat of Education of the Federal District, between 2003 and 2022. We tried to identify how some actors included in the National Plan for the Implementation of National Curriculum Guidelines for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture – articulate with the Federal District's Department of Education and build Public Action for the implementation of Ethnic-Racial Education in public education in the Federal District. To this end, the role of SEEDF was investigated - more specifically the former Board of Rural Education, Human Rights and Diversity (DCDHD), the current Board of Support Services for Learning, Human Rights and Diversity (DSAADHD) and Undersecretariat for Improvement Education Professionals (EAPE) –, the Nucleus of Afro-Brazilian Studies at the University of Brasília (NEAB/UnB), the Group for Study and Research in Public Policies, History, Education of Racial and Gender Relations (GEPHERG/UnB); of the DF Ethnic Racial Education Forum and Teaching Institutions, in the figure of managers and teachers. Bibliographical research, documentary research and interviews were carried out with members of the mentioned actors and with teachers and managers of a School in Ceilândia-DF. It was found that Article 26-A is implemented, but it fails to advance due to factors such as: constant administrative changes, lack of financial resources, insufficient technical staff, refractory political context to themes related to diversities. Many actions have been carried out based on the voluntarism and Institutional Activism of teachers and administrators.

Keywords: Ethnic-racial relations. Implementation of public policies. Law 10.639/03. Federal District.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPN	Associação Nacional dos Pesquisadores Negros
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CEAFRO	Programa de Educação para a Igualdade Racial e de Gênero
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIPIR	Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCDH	Diretoria de Educação do Campo e Direitos Humanos
DCNs ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GDHD	Gerência de Direitos Humanos e Diversidade
GEPHERG	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PLADIPIR	Plano Distrital de Promoção da Igualdade Racial
PNI ERER	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
SEDH	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
SEDESTMIDH	Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mudanças administrativas- SEEDF 2015 a 2021.....	92
Tabela 2: Lives executadas pela DCDHD, 2020	110
Tabela 3: Cursos sobre Educação das Relações étnico-raciais e História e Cultura Afro- Brasileira e Africana- EAPE 2003 a 2022	121
Tabela 4: IDEB EC 47 De Ceilândia- 2005 A 2021	139
Tabela 5: Resumo nas atividades bimestrais- Projeto Orgulho e Consciência Negra, 2019	139
Tabela 6: Sugestões de conteúdos por componente curricular, 2019.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma da Secretaria de Estado de Educação, 2022	33
Figura 2: Organograma da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, 2022	93
Figura 3: Capa “Orientações Pedagógicas Art. 26-A da LDB”, 2012	113
Figura 4: Capa “Sugestões Pedagógicas”, 2018	114
Figura 5: Capa “Sugestões para o fazer pedagógico”, 2020	114
Figura 6: Capa “Caderno Orientador”, 2020	116
Figura 7: Organograma da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, 2022	119
Figura 8: Folder de divulgação do curso "Letramento em Educação Antirracista", 2022	133

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO.....	17
1. PERCURSO METODOLÓGICO	30
1.1 Objetivos.....	30
1.2 Caminhos percorridos.....	30
1.3 Atores e atrizes	32
2. ALGUMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	40
2.1. Exclusão e abandono: Estado e políticas educacionais para a população negra no final do século XIX.....	41
2.2. Movimentos Sociais Negros e a Luta por Educação no Século XX	46
3. POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÃO PÚBLICA E ATIVISMO INSTITUCIONAL	52
3.1. Ação Pública.....	57
3.2. Ciclo de Políticas Públicas	58
3.2.1. Estudos sobre Implementação	60
3.2.2. Tipos de Atores.....	62
3.3. A Burocracia de Médio Escalão na Implementação de Políticas Públicas.....	63
3.4. Ativismo Institucional	67
4. REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ATUAÇÃO DO NEAB, DO GEPHERG E DO FÓRUM ERER	70
4.1. As ações do NEAB	71
4.2. Somando forças: GEPHERG e NEAB	76
4.3. O Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do DF	83
5. A IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDB NA SEEDF	90
5.1. A Educação Étnico-Racial na estrutura da SEEDF	91
5.1.1. Descontinuidade na implementação do Artigo 26-A da LDB na SUBEB	94
5.1.2. Entraves na implementação e Ativismo	100
5.1.3. Ações de implementação na atualidade.....	106
5.2. “Colocar São Jorge e cultuar Ogum”: formação continuada para a ERER na EAPE	117
5.2.1. Ativismo institucional na EAPE.....	119
5.2.2. “Apesar da Instituição:” desafios e conquistas atuais	129
5.3. A lei 10.639/03 no chão da escola.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	156

MEMORIAL

Início a escrita desta dissertação compartilhando um pouco da minha trajetória pessoal e acadêmica. Durante as entrevistas que realizei para compor esta investigação, percebi que a atuação incisiva de professores quanto à temática racial é impulsionada, principalmente, por suas histórias e trajetórias. Foram as vivências enquanto crianças negras, alunos, colegas de trabalho, militantes, ativistas e, como professores, determinantes na postura que decidiram ter dentro do serviço público. As experiências de vida atravessadas pelo racismo foram a força motriz que impulsionaram tais professores a adotar uma postura antirracista e, no meu caso, uma postura afrocentrada em sala de aula.

A fase mais importante da minha vida até o momento se iniciou com a conscientização de quem sou. Essa conscientização tem muito a ver com os estudos, com a instituição escolar e com o que me proponho a investigar nesta pesquisa. Sempre gostei de estudar. Durante toda a minha trajetória escolar tirei boas notas e sabia que isso me renderia bons frutos futuramente.

Filha de José Luís e Silvana, um mineiro de Brasilândia-MG e uma goiana de Flores/Alvorada do Norte-GO que vieram do interior e chegaram em Brasília na década de 1980 para estudar, trabalhar e concretizar seus sonhos. Claro que, muitas vezes, os sonhos acabam ficando para depois quando se trata de pessoas negras no Brasil. A realidade mesmo era: trabalhar para sobreviver e estudar quando desse. E nunca dava. Meu pai não concluiu o ensino fundamental e minha mãe, alcançou este feito recentemente (2021), aos 50 anos de idade. Apesar de não realizarem seus sonhos, foi como empregada doméstica e freteiro que meus pais permitiram a mim e à minha irmã que realizássemos os nossos sonhos. Hoje, o orgulho toma conta ao falar das filhas professora e advogada. E quem garante que ver as filhas formadas não era o maior sonho que tinham?

Brincar de ser professora era uma das minhas brincadeiras favoritas. Talvez isso - e os conselhos de meu pai - tenha me levado ao curso de Pedagogia. Eu, que até o final do Ensino Médio não acreditava que entraria numa faculdade (isso não fazia parte da realidade das pessoas ao meu redor), ingressei na Universidade Católica de Brasília no 2º semestre de 2010 como cotista e bolsista integral do PROUNI. Durante a graduação participei de grupos de pesquisa, iniciação científica, extensão, movimento estudantil, Projeto Rondon... procurei seguir o lema e “Viver a Universidade”.

Com pouco mais de 1 mês da defesa do TCC, tomei posse na Secretaria de Educação como professora efetiva. Assumi a turma durante o segundo semestre de 2014 numa escola em

Samambaia, Região Administrativa do Distrito Federal. Na ocasião eu tinha 21 anos de idade. Recebi uma turma com 31 alunos com algumas dificuldades de aprendizagem. Não havia forma melhor de ser iniciada no mundo da docência.

No ano seguinte fiz o remanejamento para a Regional de Ensino de Brazlândia, onde permaneci até iniciar o mestrado. Foi lá que pela primeira vez ouvi falar no "Dia da Consciência Negra". Após uma greve de professores que durou cerca de 1 mês, retornei à sala de aula faltando pouco para a chegada do 20 de novembro. Lembro-me que na ocasião, fui à direção da escola com um grupo de professoras do 4º e 5º ano para conversarmos sobre como seriam as atividades na semana da Consciência Negra. A diretora nos informou que não faria nenhuma mobilização quanto a isso, mas nos deixou à vontade para fazermos o que quiséssemos. Foi com quase nenhum apoio que eu e outras quatro colegas de trabalho recém admitidas na Secretaria de Educação realizamos atividades que traziam a discussão sobre a temática racial com as crianças. Houveram oficinas de autocuidado com os cabelos cacheados e crespos, confecção de turbantes, cine debate e palestra sobre Zumbi e Dandara com o professor Marcos Lopes Reis¹, referência no trabalho com educação das relações étnico raciais nas escolas do DF.

Na semana seguinte, as meninas me paravam no corredor da escola para mostrar o creme de cabelo para cachos que a mãe havia comprado. O sorriso estava estampado no rosto de meninas negras que antes tinham vergonha de seus cabelos, mas passaram a usá-los soltos após a oficina. Foi neste momento que me dei conta da dimensão do trabalho que havíamos realizado. A tese doutoral de **Nilma Lino Gomes** (2006)² reflete como o cabelo crespo (ou cacheado) juntamente à cor da pele, dentre outros traços físicos característicos de pessoas negras sempre foram alvos de expressões de racismo e usados como elementos de inferiorização ao associar tais traços à feiura. Desta forma, ao fazer um movimento de ressignificação do olhar que as meninas negras tinham sobre si mesmas e sobre seus cabelos, provocamos também uma “intervenção no cabelo e no corpo que é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária” (GOMES, 2006, p. 22).

Quando a Lei nº 10.639/03 – que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais e altera o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – foi promulgada, eu estava na 5ª série do ensino

¹ Professor referência na Secretaria de Educação no trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e um dos entrevistados nesta pesquisa.

² Seguindo um movimento iniciado em 2018 durante um encontro da Escola Internacional de Feminismo Negro, Decolonial e Transnacional ocorrido na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) em Cachoeira, Bahia, (CRUZ, 2020) nesta dissertação, utilizaremos um destaque em negrito ao citar autoras e autores negros.

fundamental. Por vergonha do volume do meu cabelo, minha mãe o alisava e eu fazia um coque para escondê-lo ao ir à escola. Usá-lo com sua textura natural ou solto não era uma possibilidade. O quanto minha autoestima e identidade teriam sido influenciadas positivamente se eu tivesse me deparado, por exemplo, com uma oficina que me ensinasse a cuidar e a gostar do meu cabelo? Ou que me ensinasse aspectos sobre minha história, sobre cultura africana? Quem dera ao menos saber quem foi Zumbi na minha infância ou adolescência. Compreendo que de nenhuma forma gestores ou professores devem ignorar ações que promovam a valorização da pessoa negra no ambiente escolar.

Ao ver, pela primeira vez, o disposto na lei nº 10.639/03, senti uma junção de revolta, angústia e indignação: por que eu nunca tinha ouvido falar nessa lei? Por que meus professores nunca tocaram nesse assunto? Será que eles não sabiam? Como pude me preparar por 4 anos durante a graduação e a grade curricular do curso que me formei ter ignorado totalmente esse aspecto, mesmo sendo uma lei com mais de 10 anos naquela época?

A cada descoberta sobre a temática racial eu sentia que havia sido enganada durante toda a vida. Conhecimentos foram omitidos durante a minha escolarização. Comecei a achar que a universidade não era um lugar tão incrível quanto eu pensava, pois mesmo lá eu não pude aprender sobre a minha história. Embora tenha participado ativamente de projetos, movimento estudantil, entre outros, a temática racial não era colocada em pauta. Meu TCC tratava sobre a redução da maioridade penal e adolescentes em conflito com a lei, mas naquele momento eu não tinha condições para identificar o pertencimento racial de quem eu falava. De acordo com o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo de 2017, em 2014, ano em que concluí a escrita do TCC, 61% dos jovens em restrição e privação de liberdade eram considerados pardos/negros³, sendo que, 22% dos adolescentes e jovens não tiveram registro quanto a sua cor, sendo classificados na categoria “sem informação” no mesmo ano (BRASIL, 2019). Por que o fator “raça” não foi apontado por aqueles que leram meu trabalho de conclusão de curso antes da publicação?

Queria conhecer mais, aprender mais, mas onde? Como? Embora eu tivesse curiosidade de aprender sobre a temática racial eu não sabia como pesquisar. Por mais que eu não soubesse muito sobre como desenvolver atividades específicas ou como trabalhar a Lei, continuei a desenvolver projetos nas escolas por onde passei, mesmo que se restringisse apenas à minha

³ No Levantamento Anual do SINASE são utilizados os termos “parda/negra”, “cor parda e negra/preta”. Vale lembrar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, não utiliza a categoria “negro” em sua classificação étnico-racial, apenas branco, amarelo, preto, pardo e indígena, o que configura certa imprecisão dos dados publicados.

sala de aula, afinal, como veremos adiante neste trabalho, escola é campo de disputa e ambiente fértil para práticas racistas.

Em 2017, meu processo de autoconscientização iniciado há algum tempo tomou dimensões maiores. Foi o ano em que o meu companheiro Carlos Vinicius chegou à minha vida e me apresentou a nomes como **Frantz Fanon, Malcolm X, Marcus Garvey, Cheikh Anta Diop, George G. M. James, Lélia González, Beatriz Nascimento, bell hooks, Molefi Kete Asante, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Conceição Evaristo**, e tantas outras referências negras. Conheci também a Afrocentricidade que, dentre outras definições, pode ser pensada como uma perspectiva teórico-metodológica que parte da centralidade das experiências africanas (MAZAMA, 2009).

Junto às leituras sobre esses autores e suas obras, iniciou-se um processo de autoavaliação e autoquestionamento. Comecei a me perceber no mundo tal como uma pessoa negra. Podem até questionar se seria possível alguém com uma pele retinta, em que a negrura está estampada, passar pela vida sem se perceber assim. Eu estava me tornando negra e começava a ter consciência desse processo. A conscientização de quem eu sou só veio depois de acessar minimamente conhecimentos sobre minha história. Era como se eu tivesse descortinando o véu à frente de meus olhos que não permitia que eu enxergasse muito além. Só nesse momento pude perceber o que significava quando, aos seis anos de idade, meu colega de turma branco levava uma arminha de brinquedo e um isqueiro (sim, um isqueiro!) para a sala de aula, acendia em frente ao meu rosto e ameaçava colocar fogo em meu cabelo, gritando a frase: “Eu vou te matar, sua neguinha! Vou colocar fogo em você!”.

Desde essa tomada de consciência, minha prática pedagógica passou a ser pautada na atenção e no cuidado de levar aos meus alunos os conhecimentos necessários para que não necessitem chegar à idade adulta para tirar o véu, como eu. Para isso, é necessário que haja sobretudo interesse, compromisso e responsabilidade do professor, mas, também, que as definições normativas cheguem à escola, que estejam pautadas no projeto pedagógico e nos conteúdos curriculares.

Junto a esse processo de construção de uma autoconsciência negra-africana havia também o desejo de dar continuidade aos estudos e chegar a lugares no âmbito social e acadêmico onde ninguém em minha família pôde chegar. Poder viver numa época ímpar na história do Brasil em que pessoas negras puderam alcançar cargos de alto escalão e serem os “primeiros da família a...” trouxe esperança a muitos, embora o racismo não tenha dado trégua durante esse período. Assim, em 2016 comecei a me preparar para cursar um mestrado. O maior

entruve naquele momento era dominar o segundo idioma para passar na prova. O edital exigia um diploma que eu demoraria anos para ter. Passei os três anos seguintes estudando inglês e consegui ingressar apenas no 1º semestre de 2020 no mestrado em Sociologia desta universidade.

Sendo a minha trajetória atravessada pelo desejo em aprender, pela resistência para contrariar as estatísticas que acometem a população negra no Brasil e permanecer na escola, pela indignação de não ter tido acesso à história e cultura afro-brasileira e africana por muitos anos, não faria sentido dissertar sobre um assunto que não tivesse relação com a temática racial e a educação escolar. Talvez não seja mais possível compreender o que motivou os meus professores a não abordar o assunto em sala. Pode ter havido uma junção de ignorância, desconhecimento sobre o assunto, ou mesmo negligência e preconceito.

Atualmente estes mesmos motivos levam professores a não trabalhar sobre a temática racial em sala de aula, embora também haja inúmeros exemplos de professores que trabalham ativamente para que seus alunos tenham acesso aos mais diversos conteúdos. Um dos maiores desafios enfrentados para a implementação da Lei 10.639 é a superação de ações isoladas realizadas por um ou outro professor, por uma ou outra escola. O objetivo é que haja uma implementação em rede que alcance todas as escolas de um município ou estado.

Na busca de compreender o que ocorre para que, mesmo com quase duas décadas desde a instituição da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, professores ainda desconheçam ou ignorem a Lei, comecei a estudar sobre os antecedentes históricos que levaram à aprovação da normativa, bem como as fases do ciclo de políticas públicas, principalmente formulação, implementação e avaliação. Fui em busca da parte exploratória desta pesquisa, iniciando pela pesquisa bibliográfica e documental como decretos, portarias, pareceres, diretrizes, planos nacionais e distritais, dentre outras normativas criadas após 2003.

Após percorrer caminhos e redefinir a proposta de pesquisa, cheguei à definição do meu objetivo central. As conversas com meu orientador, a banca de qualificação e as entrevistas realizadas foram fundamentais para isso, bem como minha trajetória e inquietações acerca da temática.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como intuito realizar um diagnóstico geral e compreender como tem ocorrido a implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (Lei nº 9394/96) na Secretaria de Educação do Distrito Federal, entre 2003 e 2022. Com base nos atores apontados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana– PNI ERER, objetivou-se identificar como a articulação entre atores locais e o ativismo institucional constroem a ação pública para implementação da Lei. Foram considerados o papel da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF; do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília - NEAB/UnB; do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero - GEPPHERG/UnB; do Fórum de Educação Étnico Racial do DF, e das Instituições de Ensino, na figura de gestoras/es e professoras/es. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas.

Em 2003, os Artigos 26-A e 79-B foram incluídos na LDB pela Lei nº 10.639/03. O primeiro, incluiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, já o segundo incluiu no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra. Em 2008, a Lei 11.645/08 modificou a LDB, alterando o artigo 26-A, e acrescentou o ensino de história e cultura indígena nos currículos, passando a vigorar com a seguinte redação⁴:

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. (BRASIL, 1996)

O combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação racial pode ser exercido por meio de políticas repressivas, políticas afirmativas ou políticas valorizativas. Ao longo do século XX, especialmente nas últimas décadas, ambas as políticas foram veementemente defendidas pelo movimento negro brasileiro. Tardamente, apenas na década de 1950 foi

⁴ Neste trabalho, para uma melhor delimitação, focaremos no que versa o artigo 26-A apenas quanto ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

promulgada a primeira lei que penalizava o racismo, a Lei Afonso Arinos. Cientes da insuficiência e da ineficácia de apostar no combate ao racismo no Brasil apenas por meio de ações repressivas (que são necessárias e importantes), o Movimento Negro começou a defender no Brasil, a adoção de ações afirmativas e valorizativas pelo Estado como formas de minimizar as diferentes consequências do racismo e da discriminação que atingem a população negra no país (JACCOUD e BEGHIN, 2002). Essas ações compõem o que se conhece hoje como Políticas de Promoção da Igualdade Racial (**SANTOS e SILVEIRA, 2010**).

A inclusão do Artigo 26-A na LDB se encaixa nas políticas de cunho valorizativo, que podem ser definidas como

Aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 56)

Apesar desta pesquisa focar numa ação valorizativa de cunho educacional, tal política não está restrita a esse âmbito. Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) em estudo que reúne as intervenções governamentais para promover ações de combate ao racismo durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mostram que ações valorizativas foram realizadas no Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério do Trabalho e Emprego, Procuradoria Geral da República, Ministério Público do Trabalho, Ministério das Relações Exteriores e no Ministério da Educação. No MEC, por exemplo, destaca-se a “construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as oito séries do ensino fundamental que valorizem a população negra e a contribuição cultural dos afro-brasileiros na construção da nação”, e a “reavaliação dos livros didáticos distribuídos aos alunos do ensino fundamental de todo o país”, dos quais dever-se-iam excluir os conteúdos com “preconceitos ou erros formais, discriminação de raça, cor ou gênero”, bem como adequar os “livros aos novos parâmetros com apresentação positiva dos tipos brasileiros, valorizando a pluralidade cultural do Brasil.” (ibidem, p. 57).

A adoção de políticas de promoção da igualdade racial pelo Estado brasileiro após mais de cem anos da abolição legal ocorrida em 1888, não resulta do acaso ou da benevolência dos governantes, mas sim de uma convergência de fatores. De um lado, havia a pressão exercida

pelos movimentos sociais negros, especialmente após a criação do Movimento Negro Unificado, no final da década de 1970; do outro, haviam diversos acordos internacionais assinados pelo Brasil na segunda metade do século XX, que exigia do país a responsabilidade em tomar medidas de combate ao racismo. Godinho (2009) lembra que o interesse internacional para combater os crimes contra os Direitos Humanos e de racismo tomaram forma após os episódios nazistas ocorridos na Alemanha, o *apartheid* na África do Sul e o processo de descolonização dos países africanos. No âmbito dos Direitos Humanos, a pressão internacional não dispunha de ferramentas tão eficazes até a década de 1970, quando foi criado o *Procedimento 1503 da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da Organização das Nações Unidas*. A partir da década seguinte, houve um aumento dos instrumentos extra-convencionais de proteção aos direitos humanos e foram “criadas instâncias de diálogo com organizações não-governamentais nos principais organismos internacionais” (idem, p. 75).

Em novembro de 1963, o Brasil apoiou a *Declaração Universal das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*; a partir de 1969 passou a vigorar a *Convenção Internacional sobre a Eliminação da Discriminação Racial*, assinada pelo Brasil, a qual definia a discriminação racial e estabelecia compromissos dos Estados nos planos político, legislativo e administrativo de combate ao problema, estimulando a adoção de ações afirmativas, além de criar o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial- CERD; em 1968 o país assinou a *Convenção 111 da OIT* concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão e a *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*; nos anos de 1978, 1983 e 2001 o país também participou da Primeira, Segunda e Terceira *Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial*, ocorridas em Genebra (primeira e segunda) e em Durban, respectivamente. Em 1993 também apoiou a *Terceira década de Ação de Combate ao Racismo* e três anos depois criou o *I Programa Nacional dos Direitos Humanos* (GODINHO, 2009).

A literatura destaca que apesar do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso ter reconhecido publicamente a existência do racismo no Brasil durante seu governo, –fato que era negado a partir da crença no mito da democracia racial – e ter adotado algumas políticas de combate ao racismo até o ano de 2002, tais políticas só se tornaram mais consistentes após a ascensão do ex-presidente Lula ao poder, em 2003. Santos (2014) ao tratar sobre as ações afirmativas no governo FHC e Lula, nos informa que o ex-presidente Fernando Henrique, não instituiu políticas que gerassem mudanças efetivas, mas há que se considerar que

estas “ganharam sentido no plano simbólico, instituindo-se como indicações de possibilidades para a superação do racismo.” (2014, p. 52).

Para **Santos** (2014), o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* constitui um momento simbólico e marcante para o debate acerca da questão racial no Brasil. Foi durante esse seminário, realizado em julho de 1996 na Universidade de Brasília que FHC “afirmou que o Brasil é um país que discrimina racialmente a população negra e exortou todos os presentes a serem proativos no combate ao racismo” (idem, p. 55). Na ocasião, “Foi a primeira vez na história do país que um chefe do Estado brasileiro declarou pública e oficialmente que havia discriminação racial ou racismo contra a população negra.” (ibidem) Apesar disso, o autor nos traz com mais detalhes a posição contraditória do ex-presidente em relação às cotas raciais e a implementação de algumas demandas do movimento negro de forma superficial, sem garantia de execução e efetividade das ações.

Em 2001, o debate para instituir políticas de igualdade racial no país estava a todo o vapor devido às preparações para a *Terceira Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial*, ocorrida em Durban, África do Sul. A Conferência, proposta pela ONU, reuniu cerca de 16 mil representantes de 173 países (SANTOS, 2019).

A luta dos movimentos negros brasileiros, associada à conjuntura internacional de renovação da pauta de combate ao racismo, manifestada na *III Conferência Mundial contra o Racismo*, realizada em 2001, fortaleceu, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para a população negra no ensino superior público. Assim, ao que tudo indica, a partir do início do século XXI, a questão racial definitivamente foi incluída agenda nacional brasileira. (SANTOS, 2014, p. 66)

O autor pontua que o número de instituições de ensino superior que adotaram o sistema de cotas para estudantes negros passou de 4 em 2003 – primeiro ano de governo do então presidente Lula – para 84 cinco anos depois. No entanto, a inclusão da questão racial na agenda nacional, bem como na agenda do Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual Lula é filiado, não se deu de forma consensual. O capítulo escrito por **Bernardino-Costa** no livro *The Brazilian Left in the 21st Century- Conflict and Conciliation in Peripheral Capitalism* (2017) nos mostra os conflitos que se deram no interior do partido para que as pautas raciais fossem ouvidas por membros do partido.

O PT, criado em 1979 em São Paulo, teve sua primeira comissão para tratar de questões raciais criada em 1982. A *Comissão do Negro* foi a principal responsável por introduzir na agenda partidária os problemas raciais e socioeconômicos que atravessavam a população negra. O objetivo era fazer com que a temática racial fosse central e que não se considerasse apenas

os problemas de classe, típico do partido de esquerda. Note-se que o compromisso com uma agenda racial não era uma postura do partido em si, mas sim, de militantes negros filiados ao PT. Foram estes militantes que tencionaram a hegemonia do partido e tiveram que começar o trabalho de convencimento da importância da causa racial, desde dentro do partido.

Em 1988 foi criada a *Subsecretaria Nacional de Negros do PT*, momento de “celebração nacional” aos 100 anos da abolição. A Subsecretaria e o movimento negro para além do partido, se opunham às comemorações oficiais, que celebravam o 13 de maio como uma data heroica. Nesse contexto, o *I Encontro Nacional- O PT e a Questão Racial* teve importância fundamental na discussão de propostas que foram inseridas posteriormente na CF de 1988: a criminalização do racismo, através da Lei 7.716/89 e a regulamentação das terras das comunidades remanescentes de quilombos, através do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BERNARDINO-COSTA, 2017).

A *Secretaria Nacional de Combate ao Racismo- SNCR* foi criada dentro do partido, em 1995, no calor das mobilizações ocorridas na *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida*, ocorrida em Brasília no dia 20 de novembro do mesmo ano, tricentenário de Zumbi.

Após a marcha que reuniu mais de 30 mil pessoas, representantes suprapartidários do Movimento Negro entregaram o *Programa de Superação do Racismo e da Igualdade Racial* – documento que denunciava o racismo contra a população negra e reivindicava ações em áreas como saúde, trabalho, cultura, e educação – ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, o presidente assinou um decreto que criava o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*. Dentre as reivindicações no campo da educação, destacamos a proposta de monitoramento dos livros didáticos, o desenvolvimento de programas de formação de professores para a diversidade racial e o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas tecnológicas.⁵

Essas e outras reivindicações foram discutidas no âmbito da SNCR e incorporadas aos programas do partido nas eleições seguintes. A Secretaria realizou ainda, o *IV Encontro Nacional de Negros e Negras do PT*, no ano de 1996, onde várias críticas foram tecidas demonstrando o descontentamento da militância negra dentro do partido onde os militantes negros e as questões raciais não assumiam lugares de destaque. Na ocasião, os membros

⁵ Programa de Superação do Racismo e da Igualdade Racial, disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>

discutiram o documento 13 propostas para o racismo, que continha várias propostas que foram novamente retomadas alguns anos depois, no âmbito da Conferência Mundial da ONU, em Durban.

A Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial ocorrida em 2001 se somaram às ações já defendidas pela militância negra no país. Entre a Conferência e o ano de 2003, a discussão sobre a questão racial tomava conta do cenário nacional, em especial aquela referente às cotas raciais nas universidades públicas. A agenda de governo do candidato do PT à presidência considerou a questão racial, fato nunca visto antes no país. Em suma, várias propostas que foram institucionalizadas durante o governo PT foram construídas pela ala da militância negra do partido, em meio a resistências e embates. Uma dessas ações foi a promulgação da Lei 10.639/03, que criou os artigos 26-A e 79-B na LDB, atendendo a uma reivindicação do movimento negro que atravessou o século XX. (BERNARDINO-COSTA, 2017).

A inclusão do artigo 26-A na LDB abriu caminho para que outras normativas fossem criadas e que um rol de ações fosse executado após 2003. O Parecer nº 03 do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 10 de março de 2004 e constitui uma das mais importantes ações para a institucionalização da Lei 10.639, pois trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana- DCNs ERER. Tendo como conselheiros o professor e filósofo Carlos Roberto Jamil Cury, a doutora Francisca Novantino Pinto de Ângelo, a psicóloga Marília Ancona-Lopez, e como relatora a professora doutora e representante do Movimento Negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, este Parecer representa um marco no que tange à educação e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no país, pois pela primeira vez, a temática extrapolou as poucas linhas transcritas na legislação oficial e começou a adquirir corpo.

Em 17 de junho de 2004, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que podem ser definidas como um conjunto de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação (Resolução CNE/CP 01/2004, art 2º). Após a instituição das DCNs ERER, um longo caminho ainda havia de ser trilhado para que as determinações alcançassem os objetivos e o público para a qual foram construídas. Setores da esfera pública precisavam ser mobilizados para garantir a instituição nas escolas, faculdades e universidades públicas e privadas de todo o país.

Dentro da esfera federal, após 2003 o Ministério da Educação (MEC) teve papel decisivo na implementação da Lei. Em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a ser SECADI ao acrescentar também a competência para tratar sobre Inclusão. Esta Secretaria foi fundamental para a implementação de diversas “políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais” (BRASIL, 2013, p. 10). A extinção da SECADI em 2 de janeiro de 2019 por meio do Decreto nº 9.465, foi uma das primeiras ações feitas pelo governo Bolsonaro após a posse.

Em 21 de março de 2003, foi criado outro órgão de importância para a implementação das políticas afirmativas no Brasil: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esta foi criada “tendo como missão, a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo para a consolidação de uma sociedade democrática de fato” (SANTOS; SOUZA, 2016). Em 2015 a Secretaria passou a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Este ministério, por sua vez, foi extinto no ano seguinte.

De acordo com os dados oficiais, muita coisa foi produzida a partir da ação conjunta do MEC, da SEPPIR e da SECADI. Milhares de exemplares acerca da temática étnico-racial e material didático foram publicados e distribuídos, pesquisas foram financiadas, programas de formação de professores foram executados (BRASIL, 2013).

Cinco anos após a instituição das DCNs ERER foi lançada a primeira edição do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNI ERER). Este documento, resultado do trabalho desenvolvido durante anos entre múltiplos atores, teve o intuito de orientar as ações de implementação, delegando funções a diversos atores em nível federal, estadual e municipal, que deveriam ser cumpridas em curto, médio e longo prazo, sendo este último até 2015.

A construção do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a ERER se deu de forma gradual. Em 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a SECADI/MEC se reuniram numa oficina para discutir sobre a implementação da lei nº 10.639/03 no país. Verificada a necessidade de elaborar ações concretas para a implementação, nesta oficina foi construído um documento e foi eleita uma comissão, que se reuniu com o então Ministro da educação Fernando Haddad, para apresentar

as propostas. A partir desta reunião, o Ministro propôs a criação de um Grupo de Trabalho para elaborar um documento de orientação das ações do MEC para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2008). O Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR, de 20 de maio de 2008, com o objetivo de elaborar o documento basilar para o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER (BRASIL, 2013). O GTI era composto por pesquisadores membros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Programa de Educação para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO), do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da SEPPIR, da Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (BRASIL, 2008). Este trabalho conjunto resultou no documento “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03”, que serviu de base para a construção do PNI EREER em 2009.

O diálogo ampliado é um tópico presente no documento do PNI EREER, tendo em vista a dificuldade na implementação de políticas educacionais. A execução de tais políticas depende, primeiramente, que os governos Federal, Estadual, Municipal e Distrital cumpram seus papéis considerando o Regime de Colaboração, previsto no Artigo 211 da Constituição Federal e no Artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Se tratando da implementação das DCNs EREER, depende também que os Sistemas de Ensino, os Conselhos de Educação, as Instituições de Ensino, os Núcleos de Estudo, os Grupos Colegiados e os níveis de ensino Básico e Superior possuam condições de cumprir suas atribuições, como recomenda o PNI EREER (2013).

Em resumo, para que um aluno do ensino básico possa ser contemplado em sua formação com os conteúdos concernentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, é preciso mobilizar diversos setores e organizações para alcançar o público-alvo de tal política.

O processo de construção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas para a população negra é protagonizado por militantes, ativistas, entidades e associações ligadas ao movimento negro ou simpatizantes. Esse trabalho continuou a ser realizado também desde dentro da esfera governamental quando especialistas ligados ao movimento negro passaram a ocupar cargos de alto e médio escalão no governo Lula e Dilma. Há também burocratas ativistas

que se identificam com a causa e que não possuem, necessariamente, ligação com movimentos sociais ou partidos políticos que se encontram na linha de frente das ações de implementação.

Importante salientar que antes da modificação feita na LDB pela lei nº 10.639/03, ações educativas como alfabetização, instrução e o ensino de História da África e dos povos negros eram realizadas por organizações independentes do Movimento Negro, tais como a Frente Negra Brasileira (1930) e o Teatro Experimental do Negro (1944) (BRASIL, 2013). Fazer com que a história e a cultura africana e afro-brasileira estivessem presentes legalmente em âmbito nacional demandou esforços que se deram com o objetivo de ampliar o trabalho já realizado pelas organizações negras de forma independente do Estado. No entanto, com quase duas décadas da Lei, ainda há muito para alcançar. **Ivan Claudio Pereira Siqueira**, enquanto Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2018-2020) e representante do Movimento Negro no órgão, denuncia a insuficiência dos dispositivos legais para uma implementação plena:

Essa conquista da institucionalização, da oficialização infelizmente não tem sido suficiente, considerando todo o esforço que foi feito e os objetivos que nos guiaram pra essa oficialização, pra essa busca. [...] o movimento negro já fazia muito desse trabalho antes e o objetivo de institucionalizar, de ter uma lei, de ter aspectos institucionais era exatamente de dar uma abrangência que o movimento não conseguia fazer pra que isso de fato pudesse primeiro, fazer com que o país refletisse sobre a sua conformação social, sobre as suas fraturas, sobre os problemas que são estruturais no nosso país e para os quais não haverá solução sem que a gente se volte para a raiz desses problemas, como eles foram forjados e quais as consequências de nós continuarmos a caminhar no país sem buscar a solução para esses problemas.⁶

Diante dos apontamentos feitos por Siqueira acerca da insuficiência da oficialização da Lei 10.639//03, algumas questões mostraram-se pertinentes: por que a Lei ainda não é implementada integralmente? Por que professores, dentre os demais profissionais, ainda se formam hoje em dia sem ter conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira e africana? O que ocorre para que a temática não alcance o aluno? Voltando-se mais especificamente para o Distrito Federal, onde geograficamente está localizada a capital do país bem como diversos órgãos federais, interrogou-se ainda: quem são os responsáveis pela implementação do artigo 26-A no DF? Quais têm sido os desafios enfrentados para a implementação em quase duas décadas?

⁶ Fala proferida por Ivan Cláudio Pereira Siqueira no trecho 41:57- 42:56 durante o 5º Webinário Vidas Negras Importam para a Universidade- “Educação antirracista: a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08” organizado pela Diretoria Executiva de Direitos Humanos, Observatório de Direitos Humanos, Comissão de Assessoria da Diversidade Étnico Racial da Unicamp. Exibido em 14 de setembro de 2020 pelo canal “Direitos Humanos Unicamp”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FEHE4oS5TRA&t=6s>; Acesso em: 5 maio 2021.

A realização deste trabalho se justificou levando em consideração alguns aspectos: a) a contribuição nos estudos que têm como foco políticas valorizativas na educação no Brasil; b) a escassez de trabalhos sobre educação das relações étnico-raciais partindo do referencial de análise de implementação de políticas públicas e da sociologia da ação pública; c) a contribuição para os estudos sobre ação pública e ativismo institucional em políticas de promoção da igualdade racial; d) avaliação do cumprimento dos papéis pelos atores responsáveis pela implementação da Lei desde a instituição no DF.

A partir de 2003, com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, um número significativo de teses, dissertações e artigos acadêmicos sobre a temática racial foram produzidos. Com o objetivo de sistematizar os principais aspectos publicados envolvendo Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil, foi realizada uma pesquisa de abrangência nacional numa parceria entre os NEABs, a ABPN e a ANPED. A pesquisa “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, publicada em 2018, identificou produções realizadas entre 2003 e 2014 e foram classificadas nas categorias: Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais; Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares; Implementação da Lei 10.639/03; Currículo; Identidade Negra e Multiculturalismo; Livros Didáticos; Literatura e Literatura Infante-Juvenil; Relações Étnico-Raciais e Cultura – Outros Currículos, Outras Pedagogias; História da Educação da População Negra; Quilombos e Educação; Movimentos Sociais; Juventude Negra; Religiosidade e Políticas Afirmativas (SILVA, RÉGIS e MIRANDA, 2018).

No tocante ao tópico “Implementação da Lei 10.639”, a pesquisa constatou dentre as 114 publicações analisadas (artigos, teses e dissertações) que: geralmente esse tema é tratado por pesquisadores iniciantes (mestrado); são poucos os estudos que procuram compreender a aplicação da Lei do viés da política pública; a etapa ou modalidade investigada não é especificada nesses trabalhos; há predomínio de estudos nas etapas da educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental; poucos trabalhos tratam de análise da política no que se refere às definições orçamentárias; a maioria das pesquisas se concentram em torno da análise da implementação da Lei 10.639 e desconsideram outros documentos, tais como o Plano Nacional de Educação e as DCNs para a EREER; poucas pesquisas são realizadas em larga escala abrangendo um número grande de professores; a maior parte das pesquisas concentram-se na região Sudeste (DIAS et al, 2018). Os autores chamam a atenção para o fato de pesquisas voltadas à implementação da Lei serem realizadas por pesquisadores que estão iniciando a carreira acadêmica, o que justifica, possivelmente, a ausência de trabalhos de abrangência

nacional, ou que investigue a aplicação de recursos financeiros voltados à ERER, visto que pesquisas com essa amplitude podem exigir mais tempo de dedicação e conhecimentos técnicos.

Voltando-se para as pesquisas produzidas pela Universidade de Brasília, nota-se que a maioria desses trabalhos foi realizado por alunos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação e investigam temáticas como: políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana no MEC (MARQUES, 2010); ensino religioso no DF (COSTA NETO, 2010); relação entre raça, classe, gestão e avaliação da implementação do artigo 26-A da LDBEN (FILICE, 2010); gestão das escolas públicas do DF e educação das relações raciais (RODRIGUES, 2010); formação continuada de professores para a ERER na EAPE (SILVA, 2012); currículo e educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no DF (SILVA, 2013); EJA e educação para as relações étnico raciais no DF (FERRAZ, 2016); jovens negras e percepções sobre o racismo no Ensino Médio no DF (CINTRA, 2018); invisibilização de jovens negras no Ensino Fundamental e Médio do DF (ABREU, 2019); práticas pedagógicas que atendam ao artigo 26-A da LDB (GONÇALVES, 2013); dentre outras.

Apesar da produção elencada acima pela FE/UnB (pequena num período de 20 anos e ao mesmo tempo notável se comparada a outros programas de pós graduação da UnB que tiveram ainda menos trabalhos voltados à temática) e alguns trabalhos envolvendo educação, diversidade étnico-racial, racismo e implementação da Lei 10.639/03 encontrados em outras áreas como na Psicologia (OLIVEIRA, 2017); nas Letras (ANJOS, 2007; FERREIRA, 2017; SMITH, 2013; SILVA, 2011), na História (DAHER, 2011); nos Direitos Humanos (ARAÚJO, 2021); nas Artes (COSTA, 2015; FERNANDES, 2018); e na Administração (ROSA, 2012), não foi possível identificar pesquisas que investiguem como se encontra o processo de implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do Distrito Federal, mais especificamente no que diz respeito ao diálogo entre a SEEDF e as entidades/movimentos também responsáveis pela implementação, como indica o PNI ERER.

Compreender a atuação dos órgãos, entidades e ativistas na implementação e manutenção de políticas educativas voltadas ao que indica as DCNS ERER e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana torna-se necessário diante do momento de desestabilização político e social vivenciado no Brasil.

Além dos apontamentos iniciais e desta introdução, esta dissertação foi organizada da seguinte forma:

No capítulo 1 foi apresentado o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos, bem como as técnicas utilizadas para coleta de dados. Discorreu-se sobre o processo de construção da pesquisa, apresentando as instituições pesquisadas e os colaboradores da pesquisa.

No capítulo 2 dissertou-se sobre como as políticas educacionais criadas no período próximo à abolição refletiam os interesses da elite escravocrata. A educação dispensada à minoria negra servia mais como inculcação de valores morais e a negligência do Estado fez com que a maioria dos jovens e crianças negras adentrasse o século XX sem instrução. Nos anos 1900, jornais, clubes e associações foram os principais responsáveis pela alfabetização e oferta de cursos para as pessoas negras durante a primeira metade do século. Nesse período, se destacam a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, dentre outras organizações que se articulavam para melhorar a condição social negra de forma independente. Ao longo do século XX se fez presente a atuação dos movimentos sociais negros na luta pela educação e pela inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, com destaque para o Movimento Negro Unificado, que passa a ter uma atuação incisiva pressionando o Estado a estabelecer políticas públicas de combate ao racismo a partir do final da década de 1970

No capítulo 3, a participação social do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte foi ressaltada, demonstrando algumas mudanças na proposição e implementação de políticas públicas no Brasil ocorridas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Discutiu-se a partir de uma perspectiva recente na literatura que pensa a elaboração e a implementação de políticas de forma descentralizada, não monopolizada pelo Estado. Tal perspectiva considera diversos atores governamentais e não governamentais atuantes nas fases do ciclo de políticas públicas. Nesse sentido, a Sociologia da Ação Pública (LASCOURMES e LE GALÈS, 2012) foi mobilizada para pensar a construção de políticas numa perspectiva policêntrica, bem como a categoria dos burocratas, com destaque para aqueles localizados no médio (BMEs) e no baixo escalão (*street level bureaucrats*). Mobilizou-se também a categoria “Ativismo Institucional” (ABERS, 2021) que engloba esses burocratas que lutam por causas contenciosas no interior das instituições.

O capítulo 4 trouxe alguns resultados da pesquisa documental e das entrevistas acerca da atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros –NEAB–, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero

–GEPPHERG/UnB– e do Fórum de Diversidade Étnico Racial do DF –Fórum ERER– na implementação do Artigo 26-A da LDB e toda a legislação correlata.

No quinto e último capítulo foi apresentado um diagnóstico geral de como tem sido desenvolvido o trabalho de implementação no médio e no baixo escalão da Secretaria de Educação. A implementação da Lei foi trazida na perspectiva de gestoras da Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade, que revelaram os principais desafios enfrentados ao longo dos anos. Em seguida, foram apresentados os resultados a partir da pesquisa realizada na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, a EAPE, sob a ótica de duas professoras formadoras nos cursos sobre ERER. Por fim, foi evidenciado como o ambiente escolar e o professor atuam na implementação da Lei, a partir dos relatos dos gestores de uma escola pública de ensino fundamental e de um docente.

Finalizamos com as “Considerações Finais” retomando os principais resultados encontrados na pesquisa e realizando alguns apontamentos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho, como mencionado anteriormente, foi investigar como tem ocorrido a implementação do Artigo 26-A da LDB na Secretaria de Educação do Distrito Federal nos últimos 19 anos. No intuito de construir um diagnóstico, foi necessário olhar para a articulação e a relação entre os atores envolvidos, documentos, processos históricos, conflitos internos, desafios e conquistas. Para identificar as diversas nuances de uma ação pública voltada para a questão racial dentro de uma instituição, objetivou-se de forma específica:

- a) Compreender se/como ocorre a articulação e o diálogo entre a SEEDF, o GEPPHERG, o NEAB e o Fórum ERER para a implementação do Artigo 26-A da LDB;
- b) Identificar as potencialidades e os desafios da implementação entre 2003 e 2022;
- c) Mapear as ações executadas pela SEEDF que estejam em consonância com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- d) Buscar junto ao NEAB/UnB e o GEPPHERG/UnB ações desenvolvidas no âmbito destes e em parceria com a SEEDF para a implementação da Lei 10.639/03;
- e) Investigar a atuação do Fórum de Diversidade Étnico Racial do DF para o acompanhamento e monitoramento da implementação;
- f) Identificar a percepção de professores/diretores/coordenadores quanto ao alcance e efeitos da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo. Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

1.2 Caminhos percorridos

Até chegar aos objetivos definidos acima, foi preciso pensar, repensar e reformular ideias. Inicialmente, os objetivos estavam mais voltados à reflexão sobre a construção da “Consciência Negra” em sala de aula, o que implicaria, primeiramente, investigar a formação que o professor possui acerca da temática racial para trabalhar com os alunos. Devido a isso, na

primeira etapa da pesquisa, fui à campo ainda em novembro de 2020 para fazer um levantamento dos cursos de formação continuada sobre ERER ofertados pela EAPE desde 2003. A visita me renderia o trabalho final da disciplina “Tópicos especiais sobre raça, racismo e antirracismo”, ofertada pelo meu orientador no PPGSOL. Além disso, já seria um pontapé inicial para a minha pesquisa. E assim foi feito. Entrei em contato com a EAPE, que solicitou alguns documentos para conceder a autorização para acessar o arquivo. Após esse trâmite me dirigi até a EAPE, onde acessei o arquivo central e pude coletar todas as informações referentes aos cursos sobre a temática.

O ano de 2021 se resumiu em finalizar as disciplinas do mestrado em modo remoto devido ao isolamento social exigido pela situação de pandemia de Covid-19 e construir o projeto de qualificação. Em orientação, meu orientador e eu decidimos deixar de lado a discussão acerca da consciência negra e focar numa perspectiva voltada à implementação da política. Mudei de rumo prontamente, afinal, estudar a implementação da Lei no DF já era algo que me despertava interesse. A segunda etapa, portanto, consistiu em realizar um estudo bibliográfico que envolvia a construção do “estado da arte” sobre a temática no DF, bem como a busca ativa de documentos normativos em âmbito nacional e distrital.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015) destacam que a pesquisa bibliográfica e documental são diferentes. Enquanto a primeira já foi analisada anteriormente, a segunda se constitui de fontes primárias. A pesquisa documental se resume, portanto, na busca e análise de documentos relevantes ao pesquisador que podem revelar nuances e perspectivas contidas nos documentos. Os documentos analisados podem ser de diversas ordens, desde normas e pareceres a cartas e diários pessoais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007, apud KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015).

Os documentos encontrados e que servem de base para esta pesquisa constituem: arquivos de cursos da EAPE (plano de curso, listas de frequência); Portarias publicadas no DF que versem sobre a temática; Planos em nível local (PLANDIPIR), Planos em nível nacional (PNI ERER), Portarias, Resoluções, Publicações, Orientações, Ofícios, dentre outros.

A defesa do projeto de qualificação ocorreu em fevereiro de 2022 e foi decisiva para definir os rumos da pesquisa. As orientações feitas pela banca examinadora me direcionaram ainda mais para a literatura sobre políticas públicas, ação pública, ativismo. Foi a partir desse momento que conheci o termo “Ativismo Institucional” (ABERS, 2021), que passou a fazer parte da construção teórica desta pesquisa por estar presente em diversas nuances da atuação dos agentes comprometidos com a implementação da Lei.

A terceira fase consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com pessoas apontadas como relevantes para a implementação da Lei 10.639 na Secretaria de Educação. A coleta de dados a partir da entrevista semiestruturada possibilita explorar as perguntas base elaboradas pelo pesquisador, mas sem restringir a entrevista a estas. Esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistado tenha liberdade ao se expressar e traga elementos que possam enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 1987).

O método de escolha das(os) entrevistadas(os) foi do tipo *snowball* ou “bola de neve”, onde uma pessoa intermediária, conhecedora do campo, indica outras pessoas para serem entrevistadas. Esse tipo de amostragem tem crescido em pesquisas qualitativas sendo “uma forma de amostra não probabilística que usa redes de referência e indicações” (BOCKORNI & GOMES, 2021, p. 106-107). Através de leituras, conversas e indicações, chegamos às (aos) entrevistada (os) que apresentaremos a seguir. Todas (os) as entrevistadas (os) leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ – TCLE – optando pela divulgação de suas identidades reais. Apenas uma servidora da Gerência de Direitos Humanos e Diversidade, optou por utilizar pseudônimo, pois, estaria falando em nome da Secretaria de Educação, o que não caberia uma identificação pessoal.

1.3 Atores e atrizes

A Secretaria de Educação do Distrito Federal é um órgão da Administração Direta do Governo do Distrito Federal. Tem como missão “proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.”⁸

Em 2021, a SEEDF registrou 516.267 matrículas, possui uma infraestrutura com mais de 11 mil salas de aula, 809 escolas e 53.488 profissionais da educação⁹. Sua estrutura é complexa e frequentemente passa por mudanças na estrutura administrativa¹⁰, discussão que

⁷ Nas entrevistas realizadas remotamente pelo Microsoft Teams, o TCLE foi projetado e lido juntamente ao entrevistado (a) que concordou com a gravação da entrevista e optou pela divulgação/não divulgação de sua identidade.

⁸ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/> Acesso em 04 jul. 2022.

⁹ Dados do Censo Escolar 2021 disponível em:

<http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2021.php>. Acesso em 18 mar. 2022.

¹⁰ Desde o início desta pesquisa a estrutura administrativa foi alterada 7 vezes (até 04 de julho de 2022) pelos decretos: nº 41.557, de 3 de dezembro de 2020; Decreto nº 42.089, de 13 de maio de 2021; Decreto nº 42.134, de 26 de maio de 2021; Decreto nº 42.280, de 8 de julho de 2021; Decreto nº 42.477, de 2 de setembro de 2021; Decreto nº 42.687, de 29 de outubro de 2021; Decreto nº 43.233, de 19 de abril de 2022; Decreto nº 43.240, de 25

será abordada adiante. No momento da escrita deste capítulo, a SEEDF se organizava de acordo com o organograma abaixo:

Figura 1: Organograma da Secretaria de Estado de Educação



Fonte: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Organograma_SEEDF_26-4-2022.png

Das oito Subsecretarias¹¹ representadas no organograma, foi investigado o trabalho desenvolvido por aquelas que gerenciam as ações sobre educação étnico-racial e que promovem formação de professores para a ERER. As pastas que realizam ações nesse sentido se localizavam na *Subsecretaria de Educação Básica* (SUBEB), porém recentemente foram remanejadas para a *Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral* (SUBIN), e na *Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação* (EAPE).

de abril de 2022. Disponíveis em: <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/>. Acesso em 04 jul. 2022.

¹¹ Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB); Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV); Subsecretaria de Infraestrutura Escolar (SIAE); Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN); Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE); Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP); Subsecretaria de Administração Geral (SUAG); Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais (SUAPE)

A SUBIN é uma unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal e a ela compete: definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas à educação inclusiva e integral, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Na SUBIN, encontra-se a *Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade- DCDHD* e a *Gerência de Direitos Humanos e Diversidade- GDHD*, responsáveis pela elaboração, implementação e acompanhamento de ações voltadas à diversidade na educação do DF.

À EAPE compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria. Na estrutura administrativa da EAPE funciona a *Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais- GOET*, responsável direta pela oferta de cursos acerca da temática racial.

Na EAPE, foram realizadas duas entrevistas com professoras formadoras dos cursos sobre Educação para as relações étnico-raciais. A primeira, professora Carmem Batista, é ex-professora formadora da EAPE e precursora na oferta de cursos sobre ERER na pasta. A segunda, a professora Renata Nogueira, é formadora desde 2019 e atua na GOET, uma das pastas que compõe a *Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa -DIOP*.

➤ **Carmem Silvia Batista**

É mineira, natural da cidade de Monte Carmelo- MG. É graduada em História e em Estudos Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui quatro especializações, dentre elas História do Brasil Contemporâneo e em Culturas Negras no Atlântico e História da África. É mestre em História Cultural pela UnB. Mudou-se para Brasília em 1994 e à época ingressou na Secretaria de Educação. A professora se autodeclara racialmente como branca.

Como professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, começou o trabalho com temas relacionados à diversidade a partir das oficinas ministradas nas escolas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs¹² na Diretoria Regional de Taguatinga (atual Coordenação Regional de Taguatinga), onde era responsável pelas oficinas da área de história. Com o tempo, seu trabalho ficou conhecido dentro da Rede. Após o mestrado, Carmem

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação para subsidiar a construção dos currículos pelas escolas. Trata-se de uma coleção com dez volumes lançado em 1997, sendo o último volume voltado à “Pluralidade cultural e orientação sexual”.

manifestou o desejo de ir trabalhar na EAPE, e assim deu início à formação de professores, cujo tema central na época era a difusão dos PCNs. Após a promulgação da Lei 10.639, deu continuidade ao trabalho sobre cultura e diversidade, criou e ministrou diversos cursos presenciais e online, oficinas, palestras e assessoria pedagógica sobre questões de Raça e gênero, Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, Indígena e Cigana. Criou o espaço Afro-brasilidade na EAPE, local de referência ao ensino e formação de professores quanto à temática racial. Compôs o Grupo de Trabalho do Museu da Educação do Distrito Federal, uma parceria da Secretaria de Educação com a Universidade de Brasília/ IPHAN/ IBRAM/DF e Secretaria de Cultura.

A professora Carmem foi a primeira entrevistada desta pesquisa. A conversa foi presencial e aconteceu no dia 22 de março de 2022, na sala do Museu da Educação, na Universidade de Brasília e teve duração de 1h33min. A entrevista foi gravada pelo gravador de voz do celular.

➤ **Renata Nogueira**

É graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), possui dois mestrados: um em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2007) e outro em Antropologia pela Universidade de Brasília (2012). É doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2019) e atualmente é professora formadora da EAPE. A professora se autodeclara racialmente como uma mulher negra não retinta.

A entrevista com Renata ocorreu em dois momentos, devido à dificuldade com a conexão. A primeira tentativa foi em 31 de março de 2022 por meio de chamada pelo aplicativo “Microsoft Teams” e a segunda, ocorreu em 20 de abril pelo mesmo aplicativo. O próprio Teams realizou a gravação das entrevistas, que juntas, somam 1h30min de conversa.

Na SUBIN, pasta onde localiza-se atualmente a *Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade - DSAADHD* e a *Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - GDHD* foram entrevistadas ex-gestoras da *Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade - DCDHD*¹³, as professoras Renata Parreira e Ruth Meire. Na gestão atual, uma entrevista foi realizada com uma servidora responsável pelas ações voltadas à educação étnico-racial, cujo pseudônimo adotado nesta pesquisa será “GDHD2022”.

¹³ Durante a gestão de Renata Parreira e Ruth Meire, a Diretoria de Direitos Humanos e Diversidade- DCDHD era subordinada à Subsecretaria de Educação Básica- SUBEB.

➤ **Renata Parreira**

Renata Parreira é pedagoga e professora aposentada da Secretaria de Educação. Ingressou no órgão em 1993 e desempenhou diversas funções para além da docência - a qual realizou durante 15 anos - tais como diretora e vice-diretora de escola, coordenadora pedagógica (6 anos) e dinamizadora. Possui duas especializações: uma em História e Cultura Afro-brasileira e Africana e outra em Educação em Direitos Humanos e Diversidade com ênfase na EJA. Em 2010 integrou a Equipe Elos, um núcleo pedagógico das Coordenações Regionais de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, que tinha como um dos objetivos implementar a lei 10.639/03 nas 120 escolas dessas duas Regionais. Foi chefe do Núcleo de Atendimento Étnico-Racial, da extinta Coordenação de Educação e Diversidade- CEDIV entre 2011 e 2013. Foi diretora de Ações Afirmativas e Assuntos Intersetoriais para as Mulheres entre 2014-2015. Atuou também como Diretora de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade - DCDHD entre 2016 e 2017, e é uma das principais articuladoras do Fórum ERER na atualidade.

A entrevista com Renata ocorreu no dia 09 de maio de 2022 através do Microsoft Teams e teve duração de 1h. A professora se autodeclara racialmente como uma mulher preta.

➤ **Ruth Meire**

Ruth Meire é professora da SEEDF desde 1998. É formada em Letras Português pela UnB (2005), é mestre em Educação pela UnB e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Seus estudos acadêmicos se concentraram na temática racial. Chegou à Sede da SEEDF em 2017, convidada para atuar na GDHD. Assumiu como assessora e substituiu Renata Parreira que precisou se aposentar. Ruth não se autodeclarou racialmente nesta pesquisa. Em sua tese de doutorado, ela pontua: “Entre as três grandes matrizes branca, negra e indígena, localizo o meu lugar de fala no *gap fenotípico* entre ser “morena demais para ser branca e clara demais para ser negra” (RODRIGUES, 2017, p. 11).

Ruth foi a terceira entrevistada da pesquisa. A conversa ocorreu através do Microsoft Teams no dia 19 de abril de 2022 e teve duração de 1h25min.

A última entrevistada da pesquisa foi “GDHD2022”, que se autodeclara racialmente como uma mulher preta. A conversa ocorreu presencialmente no dia 26 de agosto de 2022 na Sede da SEEDF e teve duração de 45 minutos.

Além da Secretaria de Educação, foram coletados dados no *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília -NEAB/UnB* e no *Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero- GEPPHERG/UnB*.

O NEAB é um núcleo que realiza pesquisas, ensino e extensão voltados à temática racial. Faz parte de uma rede de pesquisa nacional composta pelo Consórcio de NEABs, –CONNEABS– e pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros- ABPN¹⁴. No NEAB, foi realizada pesquisa documental e uma entrevista com o professor Nelson Inocêncio, ex-coordenador do Núcleo.

➤ **Nelson Fernando Inocêncio**

O professor é graduado (1985) e mestre em comunicação (1993) pela UnB, doutor em Arte (2013) e professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. É uma das grandes referências do movimento negro no Brasil, com histórico de luta voltado à implementação de políticas de promoção da igualdade racial dentro e fora da universidade.

A entrevista com o Professor Nelson ocorreu presencialmente no dia 1 de junho de 2022 em uma das salas do Departamento de Sociologia da UnB. A conversa foi gravada pelo celular e teve duração de 1h39min.

O GEPPHERG é um grupo de pesquisa da UnB criado em 2010 pela professora Dr^a **Renísia Cristina Garcia Filice**, que é também líder do grupo. O mesmo faz parte de uma rede de pesquisa nacional –da ABPN– e internacional, e conta com o NEAB em várias ações voltadas ao debate acadêmico-científico, proposição de cursos, seminários, oficinas, dentre outros, voltados à temática racial.

A coleta de dados referente ao GEPPHERG se deu, exclusivamente, por meio de análise documental dos relatórios de atividades realizadas pelo grupo, bem como das informações presente no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma Lattes CNPq.

¹⁴ Fundada em agosto do ano 2000, a ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. É uma das organizações fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime. (Texto informado em: <https://abpn.org.br/institucional/#>)

Por fim, a gestão da Escola Classe 47 de Ceilândia foi entrevistada, bem como o professor Marcos Lopes Reis, ex-docente da escola e referência no trabalho com a implementação do artigo 26-A no DF. Na escola, foi realizada uma entrevista com a diretora Paula Cândida e com a orientadora educacional Luciene Sousa, presencialmente, no dia 21 de junho de 2022. As professoras não se autodeclararam racialmente. A segunda conversa aconteceu com o vice-diretor Adailton Silva, de forma remota, no dia 27 do mesmo mês. As entrevistas tiveram duração de 56 min. e 43 min. respectivamente. O professor Adailton se autodeclarou como preto.

A EC 47 de Ceilândia foi escolhida para ser objeto dessa pesquisa devido ao trabalho com o projeto idealizado pelo professor Marcos Reis. A escola está situada na maior região administrativa do DF, a Ceilândia, e foi inaugurada oficialmente em 8 de agosto de 1979. Atende a Educação Infantil e o Fundamental I, com alunos provenientes principalmente do Setor P Sul, onde está localizada, e do Sol Nascente, considerado uma das maiores favelas do país¹⁵. Desta forma, a escola atende cerca de 600 alunos entre 5 e 14 anos, sendo uma parte da clientela negra e de baixa renda.

A entrevista com o professor Marcos ocorreu presencialmente na escola em que trabalha (EC 64 de Ceilândia) durante o turno de sua coordenação. O gravador do celular foi utilizado para registrar a conversa que teve duração de 53 minutos.

➤ **Marcos Lopes Reis**

É psicopedagogo pela UnB, escritor e professor da SEEDF desde 1996. Sua atuação e postura antirracista nas escolas e salas de aula por onde passou iniciou desde que assumiu sua primeira turma. Na Secretaria de Educação, é conhecido principalmente por seu trabalho na criação e implementação do projeto Orgulho e Consciência Negra, que era realizado na EC 47 de Ceilândia. O projeto lhe rendeu o 1º lugar no prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade -CEERT, em 2010. Foi coordenador intermediário na Regional de Ensino de Ceilândia e é autor de quatro livros infantis, como “Lápis cor de pele” e “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau”. O professor se autodeclara racialmente como preto.

¹⁵ Em 2010, os Condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente totalizaram 78.912 moradores, segundo dados do IBGE, e passaram a ocupar o posto de maior favela da América Latina, ultrapassando a Rocinha, no Rio de Janeiro. Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/09/28/interna_cidadesdf,390588/maior-favela-da-america-latina-sol-nascente-toma-posto-da-rocinha.shtml

As atrizes e atores elencados anteriormente (com exceção do professor Marcos e da equipe da EC 47) colaboraram com informações acerca do Fórum de Educação Étnico Racial do DF durante as entrevistas, pois fazem parte da composição do Fórum o GEPPHERG, o NEAB e a SEEDF. Além destes, o Fórum ERER é um grupo composto por 17 entidades que possui como principal atribuição realizar o controle social da implementação e monitoramento da Lei 10.639/03.

2. ALGUMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

A presença de negros e negras em solo brasileiro é marcada historicamente pelo interesse de uma elite dominante em manter um sistema de exploração e opressão por um lado e pela luta e resistência negra de outro. Este duelo caracterizado pela desvantagem dos descendentes de africanos perpassa a história do Brasil e marca a construção de políticas públicas em diversas áreas sociais, principalmente no acesso à saúde e à educação. Se enquanto escravos o acesso à educação era proibido, enquanto pessoas livres as políticas construídas pela elite da época, embora previssem a instrução, não garantiam o ingresso em instituições educacionais. O contexto pós abolição é caracterizado por iniciativas independentes dos movimentos sociais para levar à população negra o conhecimento básico exigido para ser considerado cidadão: saber ler e escrever.

Um século de lutas contínuas se passou após a abolição legal para que a população negra tivesse direitos - pelo menos no campo teórico - previstos na Constituição Federal de 1988. Esta Constituição, vigente até a escrita deste texto, é conhecida por seu caráter democrático, sendo apelidada de “Constituição Cidadã”. Tal Carta é aberta à participação social desde o processo de sua elaboração ao processo de formulação e implementação de políticas públicas, descentralizando o poder supremo do Estado como formulador de políticas. A exigência por políticas públicas que atendesse às necessidades mais diversas cresceu no decorrer do século XX, novas concepções e abordagens eram discutidas e a visão de que múltiplos atores eram responsáveis pelas políticas públicas permitiu que os estudos sobre implementação analisassem as políticas de várias perspectivas.

Concomitante a esse processo, enquanto no Brasil movimentos sociais negros se articulavam e exigiam políticas educacionais voltadas para a população negra, internacionalmente desenvolvia-se uma agenda de combate ao racismo que vinha sendo construída desde a segunda metade do século XX. A institucionalização de políticas afirmativas é precedida por uma trajetória de reivindicações de longa data realizada pelo Movimento Negro no Brasil, que tinha como uma das principais pautas a educação, fato consensual entre pesquisadores como **Santos (2008)**, **Domingues (2009)** e **Pereira (2017)**. Na agenda internacional de combate ao racismo, o Brasil avançou pouco em termos práticos até o momento da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância Racial, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul (SANTOS, 2008).

2.1. Exclusão e abandono: Estado e políticas educacionais para a população negra no final do século XIX

Entre a independência proclamada em 1822 e a constituição da República em 1889, era constante a preocupação com a construção de uma nação, por parte dos dirigentes nacionais. A eminente abolição da escravidão inquietava a elite da época, pois após a liberdade, haveria o problema da mão de obra escassa – ao menos aquela desejada para o projeto de nação – e a presença livre de ex-cativos no meio social sem modos, sem moral, com vícios. Sendo esta a forma como a elite branca via a massa negra, a educação foi pensada como forma de disciplinar e controlar os libertos. Se, por um lado, oferecer instrução aos escravos era um risco à manutenção da ordem, pois os ofereceria condições para se rebelarem, por outro, percebia-se a necessidade de educá-los para construir uma sociedade civilizada nos padrões europeus. Neste contexto nascem as primeiras políticas públicas educacionais para a população negra, que desde então foram estruturadas sobre a exclusão e o abandono, como ressaltam os pesquisadores **Petronilha Gonçalves e Luis Alberto Silva (2000)**.

Marcus Vinícius Fonseca (2001) mostra de que forma tal exclusão foi sendo construída no cenário educacional. O país caminhava para o fim da escravidão e o tráfico de escravos já havia sido proibido pela Lei Eusébio de Queirós em 1850. O nascimento era a única forma de renovar o contingente de escravos, mas a aprovação da chamada Lei do Ventre Livre que tornou livres as crianças nascidas a partir de sua data de promulgação, encerraria com qualquer forma legal de obtenção de novos escravos. A premeditada abolição total do trabalho escravo fez surgir a preocupação em relação à situação econômica do país e em relação à educação daqueles que seriam libertos. Cabe aqui destacar que o ensino era proibido para africanos escravizados, com exceção daqueles que eram escravos de padres jesuítas. Permitia-se que estes escravos alcançassem instrução suficiente para aprender a ler e escrever a fim de que pudessem absorver os ensinamentos religiosos (GONÇALVES E SILVA, 2000).

Além de servir como instrumento para catequizar, a educação para os negros na época serviria mais como preparação para o trabalho e para inculcar valores morais difundidos socialmente do que para permitir a ascensão social e intelectual do negro naquele contexto. Gonçalves e Silva (2000, p. 135) apontam que “em geral, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização. Eram os antídotos mais eficazes contra o crime e o vício”.

Tal preocupação com a educação dos libertos gerou debates e conquistou apoiadores. Um deles, o jurista e historiador Perdígão Malheiros, em 1867 já refletia acerca do tipo de educação que deveriam receber as crianças beneficiárias do Ventre Livre, e para ele, essa educação deveria manter o caráter moral e religioso difundido na época, bem como proporcionar um ofício aos libertos (FONSECA, 2001). Um ano antes da aprovação da Lei do Ventre Livre, tramitava na Câmara dos Deputados um projeto que obrigava os proprietários das mães das crianças que nasceriam livres a “criá-las e tratá-las” e a oferecer-lhes a instrução “sempre que for possível”. Ao analisar o trecho da lei, de 1870, Fonseca (2001) chama a atenção para as fragilidades contidas no texto que não garantia o acesso à educação para estas crianças.

A obrigatoriedade direcionada aos proprietários foi rejeitada e a Lei do Ventre Livre foi aprovada em 1871 com outro texto. Este manifestava a intencionalidade da elite em manter a exploração ao distinguir “criação” de “educação” e ao permitir ao proprietário da mãe a opção de utilizar os serviços dos nascidos até completar os 21 anos ou entregá-los ao Estado para serem educados, mediante recebimento de indenização pelo proprietário. Este, ao entregar o liberto aos oito anos de idade para ser instruído pelo Estado teria direito a receber seiscentos mil réis como forma de ressarcir a perda financeira provocada pela entrega da criança ao governo.

Sem interesse nem condições de ofertar educação a essas crianças livres, o Estado, através do Ministério da Agricultura, incentivou a criação de associações para o acolhimento e a instrução dos ingênuos. Diversas associações foram criadas nas províncias entre 1871 e 1879, porém, ocorreu o inimaginável: as crianças não foram entregues para serem educadas, pois utilizar os serviços prestados por elas até os 21 anos renderia mais lucros ao proprietário da mãe do que entregá-las ao Estado e receber apenas a indenização estipulada. Fonseca (2001) e Gonçalves e Silva (2000) nos mostram que somente 113 crianças foram entregues num total de 403.827 nascimentos ocorridos entre a promulgação da Lei do Ventre Livre e 1885, portanto, num período de 14 anos. Ou seja, às vésperas da abolição, quase meio milhão de jovens “livres” permaneciam impedidos de acessar a educação.

Chama a atenção o fato de o Ministério da Agricultura estar diretamente envolvido com a causa, chegando até a doar fazendas para a criação dos chamados asilos agrícolas que deveriam instruir as crianças livres (FONSECA, 2001). O envolvimento deste ministério com a questão e a doação de fazendas para tal fim demonstra que as crianças não receberiam apenas educação, mas deveriam também prestar serviços e assegurar que a mão de obra na agricultura

não se tornasse escassa com o novo status de liberdade, ou seja, prioritariamente seriam atendidos os interesses dos fazendeiros, senhores de escravos.

Tal fato é relatado por Ferreira (2015) ao analisar os Congressos Agrícolas que ocorreram no Rio de Janeiro e em Recife no ano de 1878, um ano antes das primeiras crianças nascidas a partir da Lei do Ventre Livre completarem oito anos. Os dois eventos que chegaram a reunir cerca de 700 fazendeiros foram convocados para pensar soluções e definir os rumos das políticas frente à crise provocada nas lavouras por leis que visavam a extinção do trabalho escravo.

O debate entre os políticos e os congressistas se estruturaram, principalmente, acerca das políticas de combate à vadiagem, a política de imigração e a política educacional (*ibidem*). As discussões sobre a política de imigração basicamente giraram em torno de definir se a melhor mão de obra para o trabalho seria o imigrante europeu ou o asiático. Os argumentos de alguns eram contrários à vinda dos primeiros, sob a justificativa de que, além de ser uma mão de obra assalariada mais cara, eles não se contentavam em permanecer no lugar do trabalhador, almejando ocupar o lugar de proprietário. Outros, preferiam a vinda dos europeus à vinda dos asiáticos, sob a justificativa de que os últimos pertenciam a uma raça inferior. Estava em voga nesse momento, o determinismo racial que pregava a ideia de superioridade da raça branca e europeia sobre os negros, asiáticos e indígenas.

Entre argumentos a favor e contra a imigração europeia ou asiática, em que o debate sobre a vinda destes estava cercada pela ideologia racista de superioridade racial, a decisão foi a de continuar utilizando a força e o suor gerados pelos “braços nacionais”, porém, para isso, seria necessário discipliná-los, pois a condição de homens livres não os faria deixar de roubar, de brigar, ou abandonar os vícios da noite para o dia (*ibidem*). Manter a ordem era condição para o progresso, e para progredir, era necessário ter ordem. Desta forma, os fazendeiros discutiram alternativas durante o Congresso de Recife para disciplinar ou punir os libertos que demonstrassem comportamento que perturbasse a paz social. Uma das proposições feitas foi a criação de leis, instauração de regime policial e até mesmo a prisão em cadeias, como indicava o relatório final do Congresso e também o fazendeiro José C. de M. Moreira de Barros (*ibidem*). A segunda proposta foi exatamente a de educar como forma de disciplinar:

O que sobressalta em praticamente todas as discussões anteriores é a tentativa de reconstrução das classes dominantes em elaborar uma nova ética do trabalho no contexto de crise do trabalho escravo no Brasil. Diante da crise do sistema escravista ficou evidente que não seria mais possível garantir o suprimento da força de trabalho para a grande, média ou pequena lavoura, por exemplo, por meio da propriedade de escravos. Dessa maneira, era necessário encontrar um meio de levar o liberto e o ingênuo a se dispor a vender sua força de trabalho, ou seja, a tornar-se um trabalhador.

Era preciso, então, despir o trabalho de seu caráter desabonador ou aviltante vivido em uma sociedade escravista assumindo uma nova forma, mais positiva. Um dos aliados nessa luta seria a educação e educar, como veremos nas linhas seguintes, significava introduzir em uma determinada pessoa o respeito ou o amor à propriedade, à disciplina e à ordem, qualidades fundamentais do cidadão bom e ordeiro. (FERREIRA, 2015, p. 40)

A instrução direcionada às crianças nascidas livres deveria atender à necessidade de educar moralmente com fins de controle e ao mesmo tempo manter mão de obra em moldes semelhantes ao da escravidão. O mesmo pensamento guiava a educação dos adultos. Obviamente, sistemas diferentes seriam usados para educar os libertos e os filhos dos senhores. Seriam dois modelos de educação com propósitos diferentes para atender os interesses econômicos da elite.

Fonseca (2001) informa que as instituições criadas entre 1871 e 1878, se depararam com a falta de recursos e a crise financeira devido ao número quase inexistente de crianças entregues. Se, por um lado, algumas instituições enfrentavam uma crise, por outro lado vários institutos agrícolas foram criados após o Congresso, somando-se aos que já existiam desde a década de 1850:

O Instituto Agrônomo de Itabira (MG), em 1884; a Imperial Escola de Medicina, Veterinária e Agricultura Prática de Pelotas (RS), em 1883; a Escola Normal Paranaense cria o curso: Lições de Geologia e Agricultura (PR), em 1883; a Escola de Agricultura de Juiz de Fora (MG), em 1884; o Instituto Fluminense de Agricultura (RJ), em 1884; a Escola Normal Maranhense cria o curso: Princípios Gerais de Agricultura e Horticultura (MA), em 1884, e, por fim, o Imperial Instituto Agrícola de Campinas (SP), em 1887. (FERREIRA, 2015, p. 43)

A criação do Asylo agrícola Isabel no Rio de Janeiro é problematizada por Fonseca, pois como destaca o autor, o número de crianças entregues na capital não justificava a criação da instituição. O fato é que ao receber menos orçamento do governo, os asilos e associações começaram a unificar dois problemas: o das crianças livres e das órfãs, ou como se chamavam na época, dos ingênuos e dos desamparados. Ambos passaram a ser acolhidos no mesmo local.

Após a abolição, os jovens permaneciam distantes dos bancos escolares e a nova forma encontrada pelos senhores para manter a mão de obra em suas fazendas foi adotar as crianças órfãs, pois assim poderiam continuar explorando os serviços destas sob a proteção legal da tutela.

A Lei do Ventre Livre (1871) constitui um marco importante para pensar educação dos negros no Brasil por conta de seus desdobramentos. No entanto, entre o período imperial e a República houve vários debates e decretos voltados à educação, pois como relatamos, esta era

uma ferramenta importante para moldar o público aos interesses sociais, políticos e econômicos da época.

Leôncio de Carvalho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império corroborava com o pensamento da época de que a educação serviria tanto para manter a ordem social quanto para formar mão de obra qualificada e impulsionar a modernização e industrialização do país. Com essa crença, o ministro elaborou durante seu mandato dois decretos que propunham mudanças no ensino. O primeiro deles é o Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878 que institui cursos noturnos:

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. (BRASIL, 1879, p. 712)

Neste artigo, observa-se que apesar da oferta de cursos noturnos estar prevista na lei, estes eram restritos a homens livres e libertos. Africanos e seus descendentes ainda na condição de escravos e mulheres não eram permitidos frequentar os cursos. No ano seguinte é publicado o decreto nº 7.247, que traz logo no primeiro parágrafo a decisão de que o ensino primário e secundário se tornam totalmente livres no município da Corte e o ensino superior é livre em todo o Império. Embora este novo decreto previsse que o ensino fosse permitido a todos, Gonçalves e Silva (2000) citando Peres (1995) afirmam que, mesmo com a Reforma do Ensino Primário e Secundário, em algumas províncias, havia escolas que não permitiam o ingresso de escravos nem de livres ou libertos, tomando como exemplo a do Rio Grande do Sul. Sobre isso, Domingues (2009) afirma que em 1893, o jornal “O Exemplo” denunciou o não cumprimento do Decreto publicado em 1879 quando escolas públicas se recusaram a matricular crianças negras ou, dispensavam maus tratos a estas quando matriculadas.

O balanço desse período para Gonçalves e Silva é de que

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 136).

2.2. Movimentos Sociais Negros e a Luta por Educação no Século XX

É com o cenário de exclusão educacional que o Brasil proclama a República e adentra o século XX. Este período foi repleto de mobilizações para levar educação às pessoas negras que foram colocadas em situação de abandono após a abolição. No final do século, mudanças na legislação foram reivindicadas e a elaboração de políticas deveria refletir os interesses de vários grupos sociais. Contudo, bem antes de exigir do Estado direitos sociais, grupos e associações negras, cientes da situação de negligência e abandono, iniciam uma atuação autônoma para sanar os problemas que atravessavam a população mais vulnerável: a negra.

O final do século XIX e início do século XX é marcado pelas iniciativas independentes de clubes, associações e entidades negras que agiam em prol da educação. A partir desse período, a historiografia destaca a atuação de movimentos sociais negros para levar à população negra o que o Estado não oferecia.

A história dos movimentos sociais negros no Brasil caminha lado a lado com a história das conquistas educacionais para a população negra no país. Isso porque foi o movimento negro o principal ator político articulador no diagnóstico da condição educacional desigual vivenciada por pessoas negras, bem como por propor políticas públicas para melhorias desse cenário.

O historiador **Petrônio Domingues** (2007) divide a história da educação para as pessoas negras em três fases durante o período republicano: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); de 1937 a 1978; e do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000). Temporização semelhante é usada pelo autor para classificar os períodos de luta do Movimento Negro no Brasil (1ª fase: 1889-1937; 2ª fase: 1945-1964; 3ª fase: 1978-2000). Os períodos utilizados tanto para a história da educação do negro no país quanto para as fases do movimento negro se assemelham, afinal, a educação era uma agenda prioritária desde as primeiras articulações dos movimentos sociais negros. Com base na divisão temporal utilizada por Domingues, a seguir foram destacadas as principais organizações que precederam a instituição da Lei 10.639 em 2003 bem como as ações desenvolvidas por estas ao longo do século XX.

Antes disso, no entanto, cabe destacar o que este trabalho chama de movimento negro. Durante o levantamento bibliográfico para compor esta dissertação, foi constante a presença de termos como movimento negro, Movimento Negro Brasileiro ou Movimento Negro (com letra maiúscula), Movimentos Sociais Negros (maiúsculo ou minúsculo no plural), bem como diferentes definições na literatura. Enquanto para Santos (1994 apud GOMES, 2017, p. 22), Movimento Negro possui uma definição ampla, no qual considera como “um conjunto de ações

de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo” das quais se incluem “entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas”, em Domingues (2007 apud GOMES, p.23), a definição é menos abrangente, sendo Movimento Negro um “movimento político de mobilização racial, mesmo que ele assuma, em alguns momentos, um viés fundamentalmente cultural”.

Santos (2008, p. 67) opta pela grafia no plural “[...] por serem várias as formas de lutas, em diferentes instâncias de atuação, ante as várias entidades negras de combate ao racismo, bem como suas várias formas de linguagens, ações, instrumentos, entre outros[...]”. O autor acrescenta ainda que o próprio Movimento Negro Unificado reconhece o Movimento Negro como um conjunto heterogêneo de iniciativas de combate ao racismo, abrangendo uma multiplicidade de ações empreendidas de cunho individual e coletivo.

Na mesma direção de **Gomes (2017)**, este trabalho visa “compreender a potência desse movimento social” que o insere como um protagonista na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, especialmente no combate ao racismo presente nos conteúdos didáticos. Assim, a utilização do termo “M(m)ovimento(s) N(n)egro(s)”, refere-se às

“mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.” (GOMES, 2017, p. 23-24, grifos originais)

A primeira fase (1889-1937) apontada por Domingues é marcada pela recém abolição da escravatura em 1888 e pela Proclamação da República em 1889 e se caracteriza como o momento de surgimento de organizações negras que buscavam oferecer ao negro as condições que lhes eram negadas pela sociedade da época. Santos (2008) aponta que o acesso ao lazer era negado à população negra, pois esta não era aceita em estabelecimentos de cultura e entretenimento. Assim, presenciou-se o surgimento de clubes, grêmios e associações compostas

por homens e mulheres¹⁶, bem como o surgimento da chamada imprensa negra¹⁷, composta por jornais organizados pelas mesmas organizações negras da época. A maioria dessas organizações e jornais localizava-se na região Sudeste, principalmente no Rio e São Paulo, se estendendo também à região Sul.

Esses jornais, no início, serviam mais como instrumento de divulgação cultural. Com o tempo, passaram a ser o principal meio de denúncia dos problemas que afetavam a população negra, tornando-se assim ferramenta de luta e combate ao racismo (SANTOS, 2008). Eis, portanto, a importância dos jornais da imprensa negra da época que também eram produtores de saberes emancipatórios e “tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época” (GOMES, 2017, p. 29).

Durante este período, grande parte das pessoas negras não tinham o ensino básico, resultado das decisões políticas do período anterior já narradas neste trabalho. As associações, clubes e entidades negras da época passaram a ter papel fundamental tanto na conscientização da população quanto na divulgação de escolas e cursos por meio de seus respectivos jornais. Gonçalves e Silva (2000, p. 140-141) afirmam que a imprensa negra da época tinha “tom militante e combativo”, cuja narrativa enfatizava a importância de enviar as crianças à escola e a necessidade dos adultos se alfabetizarem, “não poupavam críticas ao comportamento da maioria da comunidade” e, responsabilizava os negros pela própria “precária situação educacional”. Sobre isso, os autores consideram que esta era uma estratégia para “incutir” na população negra a ideia de que o estudo era fundamental para a entrada no mercado de trabalho que já contava com a mão de obra estrangeira. Acrescenta-se ainda que, ao enfatizar a importância dos negros se instruírem e chamar para estes tal responsabilidade, os jornais assumiam um papel de motivadores e contribuíam para tentar reverter um “bloqueio psicológico” adquirido pelos ex-cativos ao vivenciarem o racismo durante 300 anos de escravidão.

¹⁶ De acordo com Domingues (2007, p. 103), havia em São Paulo: o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Destaca também a existência de associações de mulheres negras em São Paulo (Sociedade Brinco das Princesas-1925) e em Pelotas (Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul- 1908).

¹⁷ Destacam-se alguns títulos que compõem a chamada imprensa negra em São Paulo, tais como: A Pátria (1899), O combate (1912), o Menelick (1915), O Bandeirante, O Alfinete e A Liberdade, ambos de 1918; o Baluarte (1903); O Getulino (1923); O Clarim da Alvorada (1924); Raça (1935) em MG; União (1918) no PR; O Exemplo (1892) e Alvorada (entre 1907 e 1965) no RS. (DOMINGUES, 2007, p. 104-105)

A educação, ou mais ainda, a instrução neste contexto era vista como condição para que os negros acessassem a nova modalidade de trabalho assalariado e conquistassem melhores condições sociais, podendo assim poder exercer a cidadania por meio do voto - que só era permitido aos alfabetizados (DOMINGUES, 2009) e alcançarem status de pessoas educadas e civilizadas. Destacam-se algumas iniciativas que visavam levar instrução à população negra na primeira metade do século XX, tais como: a Associação Feliz Esperança em Pelotas, que ofertava aulas noturnas e tinha bibliotecas; a escola Progresso e Aurora fundada pela Sociedade Amigos da Pátria em São Paulo; o Clube 13 de maio e o Centro Cívico Palmares na mesma cidade; a Federação Paulista dos Homens de Cor em Campinas; a escola do jornal “O Exemplo”, em Porto Alegre. Outra iniciativa educacional que merece destaque foi a criação, ainda no século XIX, de uma escola mista no Maranhão. A fundadora, Maria Firmina dos Reis, tornou-se a primeira professora negra a ocupar a cadeira de instrução primária do estado em 1847. Em 1876 a escola foi fundada e atendia gratuitamente meninos e meninas (SANTOS, 2016).

Na década de 1930 surge a Frente Negra Brasileira, uma das principais organizações negras do século XX precursora na luta por melhorias na vida social do negro. Esta organização alcançou milhares de associados em todo o Brasil, cujos integrantes ultrapassam os 20 mil filiados, e podem ser apontados entre 60 e 100 mil (SANTOS, 2008). A FNB, como ficou conhecida, atuava nas áreas jurídica, na saúde, na economia, no lazer e na educação do negro, constituindo-se numa verdadeira organização autônoma que buscava a emancipação das pessoas negras na sociedade. Seu principal meio de comunicação era o jornal “A Voz da Raça”. Em 1936 tornou-se um partido político, extinto um ano depois, com a instauração do período de ditadura conhecido como Estado Novo. A FNB priorizava a instrução e em 1932 criou um curso de alfabetização. Dois anos depois, começou a ofertar também o curso primário (DOMINGUES, 2009).

Durante o período do Estado Novo que foi implementado pela ditadura de Getúlio Vargas entre 1937 e 1945, existiram poucas mobilizações devido a repressão que marcou o período. Domingues aponta que alguns grupos se mantiveram durante o período ou surgiram, como o caso da Associação dos Brasileiros de Cor de 1938.

Na segunda fase da história do Movimento Negro no Brasil (1945-1964), o historiador destaca a União dos Homens de Cor como um dos principais grupos de organização negra no Brasil. Surgindo em 1943, em Porto Alegre, essa organização alcançou vários estados do Sudeste, Sul e Nordeste e oferecia “serviços de assistência jurídica e médica, aulas de

alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (DOMINGUES, 2007, p. 108). Tomou grandes proporções ao alcançar representantes em 12 estados e possuir cerca de 284 mil membros em 1948 (idem, 2009). Além da UHC, o autor destaca também a atuação de outros grupos e o surgimento de jornais importantes da imprensa negra¹⁸. As iniciativas educacionais para a população negra realizadas pela UHC iam desde a alfabetização à preocupação com a permanência dos negros no ensino superior.

Sem dúvida, a organização que mais se destacou no período foi o Teatro Experimental do Negro -TEN, idealizado pelo ilustre representante da luta pelos direitos dos negros, Abdias Nascimento em 1944. A atuação do TEN se deu principalmente na esfera artística e cultural e visava trazer à cena protagonistas negros em espetáculos que não se resumissem na imbecilidade e folclorização atribuída aos negros no teatro da época (NASCIMENTO, 2004). Esta organização alfabetizou aproximadamente seiscentos homens e mulheres com a contribuição de Ironides Rodrigues e ofereceu aulas de teatro a trabalhadores negros, dentre eles empregados domésticos, operários, pessoas sem profissão definida (*ibidem*). O TEN foi extinto em 1968, quatro anos após o início da Ditadura Militar no Brasil.

A terceira fase do Movimento Negro emergiu ainda no final do período ditatorial após um longo período de desarticulação ocasionado pela ditadura. Esta fase foi muito importante e as lutas que emergiram neste período foram fundamentais nas conquistas vivenciadas atualmente, como por exemplo, a instituição do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo escolar, pauta reivindicada desde a década de 1980. Mesmo com a desarticulação durante o período ditatorial, Domingues (2007, 2009) aponta que algumas organizações negras surgiram na década de 1970, tais como o Grupo Palmares no Rio Grande do Sul, o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) no Rio de Janeiro, a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África – Sinba –, no Rio de Janeiro; o bloco afro Ilê Aiyê, na Bahia; o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) em São Paulo, bem como alguns jornais da imprensa negra nesta mesma cidade.

A principal estratégia de luta e o diferencial da atuação do Movimento Negro durante este período foi a unificação dos diversos grupos sociais negros brasileiros que atuavam em diferentes áreas e estados para construir o Movimento Unificado Contra a discriminação Racial (MUCDR). Essa organização surgiu em São Paulo após reunião entre grupos e entidades negras em junho de 1978 e, menos de um mês depois, encabeçou um dos maiores atos contra o

¹⁸ De acordo com o autor, surgiram neste contexto os jornais: Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960) em São Paulo. Em Curitiba, surgiu o União (1947); Redenção (1950) e a Voz da Negritude (1952) no Rio de Janeiro. (DOMINGUES, 2007, p. 110)

racismo em protesto contra a discriminação e à morte de um jovem negro (DOMINGUES, 2007). Após algumas reestruturações, o movimento passou a chamar-se apenas Movimento Negro Unificado.

As principais características dessa fase do Movimento Negro no campo educativo foram as intervenções feitas nos conteúdos curriculares, as críticas à presença do racismo nos livros didáticos e a formação de professores para o trabalho com a diversidade cultural. Na década de 1980 é possível encontrar iniciativas isoladas em algumas cidades e capitais, encabeçadas por organizações negras em parceria com secretarias de educação, dando início aos primeiros trabalhos de formação de professores para o trabalho com a EREER. É dessa época iniciativas como a elaboração de um currículo escolar pautado na cultura negra na escola Vale das Pedrinhas, em Salvador, e a conscientização da população sobre o racismo através de cartilhas elaboradas pelo CCN do Maranhão (idem, 2009).

Nessa fase do Movimento Negro, muitos integrantes compunham uma elite intelectual negra, começavam a se inserir nos partidos políticos e tinham passado pelo ensino superior (alguns com mestrado e doutorado), a exemplo de figuras como Abdias Nascimento, Lélia González, dentre outros. Na década de 1990 o Movimento Negro focou também no acesso dos negros no ensino superior promovendo cursos pré-vestibular e pressionando para a aprovação de políticas afirmativas. Além disso, Domingues destaca que essa fase foi caracterizada por um movimento de “voltar-se” à África, através da adoção de nomes e religiosidade africana ou afro-brasileira, bem como na crítica à mestiçagem.

Todas as fases de luta apresentadas até aqui foram necessárias para que melhorias na educação do negro fossem alcançadas. O processo foi lento, afinal os entraves racistas impediram que até mesmo as políticas mais básicas fossem efetivadas, como no caso discutido a partir da lei do Ventre Livre ou do acesso a cursos noturnos. Dentre todas as formas e fases de luta durante o século XX, a literatura destaca com muita ênfase o período pós-criação do Movimento Negro Unificado, pois esta organização foi construída num momento estratégico de redemocratização do país e sua mobilização permitiu a participação em debates acerca da política nacional como na construção do novo texto da Constituição Federal de 1988 como veremos a seguir.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÃO PÚBLICA E ATIVISMO INSTITUCIONAL

Quando a temática “política pública” é abordada, é comum vir à mente medidas instituídas pelo governo para extinguir ou amenizar algum problema que afeta a sociedade. Logo, pode-se pensar política pública como uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p. 2), embora não haja uma definição consensual sobre o que o termo signifique. Segundo Secchi (2010), definir política pública pode ser, ainda, uma tarefa um tanto arbitrária. Ocorre que, embora popularmente haja a visão de que o Estado é o principal definidor das políticas públicas, a literatura especializada diverge nesse sentido, se dividindo entre duas abordagens: as estatistas ou estadocêntricas (que têm o Estado como principal elaborador e implementador das PPs) e as abordagens multicêntricas ou policêntricas (em que diversos atores estatais e não estatais, públicos e privados são considerados como fazedores de políticas). Este trabalho se insere no rol de pesquisas que partem de uma abordagem policêntrica, dada a atuação de múltiplos atores para a implementação da educação étnico-racial no currículo escolar.

No Brasil, o período compreendido entre os anos de 1920 e 1980 é caracterizado por um Estado “desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário” (BACELAR, 2003, p. 1), cujo objetivo principal era o crescimento econômico a partir da industrialização do país. Durante esse período, a participação democrática era impensável e enquanto as ditaduras eram vigentes prevaleceu o autoritarismo na construção das políticas públicas no país. Com esse cenário, as políticas vinham de “cima para baixo”. O Estado tinha uma postura muito mais de fazedor do que de regulador (BACELAR, 2003). O crescimento econômico vivenciado pelo país foi acompanhado pela expansão da máquina pública através da criação de agências descentralizadas como as autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, o que exigiu também novos mecanismos para dar conta da coordenação das políticas (SOUZA, 2018).

É num contexto de dificuldades e crise na coordenação de políticas públicas que a Constituição Federal foi promulgada em 1988, com inovações como: 1) reconhecimento dos direitos sociais, tendência também observada em constituições recentes de outros países; 2) a universalização do acesso à saúde, antes restrita aos detentores de emprego formal; 3) significativo aumento das competências concorrentes entre os três níveis de governo *vis-à-vis* as constituições anteriores, decisão pouco notada por muitos analistas, o que criou as bases para

o desenho atual das políticas públicas, notadamente as sociais; 4) diminuição do quórum para emendas constitucionais, de 2/3 nas constituições dos militares, para 3/5, o que deu espaço para a promulgação de emendas constitucionais que permitiram a regulamentação de várias políticas sociais constitucionalizadas (SOUZA, 2018, p. 43).

A Constituição Federal de 1988, apelidada “Constituição Cidadã”, é considerada um avanço na democracia do país, pois prevê direitos e garantias que visam diminuir as desigualdades. Tem como fundamento a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inciso III), afirma que todo o poder emana do povo (Art. 1º, parágrafo único), tem como objetivo promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV), e possui como princípio o repúdio ao terrorismo e ao racismo (Art. 4º, inciso VIII, CF). O Artigo 5º garante os direitos individuais e coletivos e trata a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível (inciso XLII). Quanto à educação, há garantia de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público, sendo obrigatória e gratuita a educação básica (Art. 206 e 208). Há ainda a prerrogativa de que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Art. 242).

Ter direitos garantidos também não nos dá garantias do funcionamento disso na realidade, afinal, se tomarmos de exemplo qualquer recorte da realidade social no Brasil, veremos que ainda há um vácuo muito grande entre a teoria e a prática, principalmente quando se trata da parcela negra da população. O que evidenciamos aqui é que muitas garantias presentes no texto da CF são fruto de mobilizações da sociedade civil durante o processo de elaboração da Carta. Os direitos contidos na Constituição, são também frutos de acordos internacionais assinados pelo Brasil ao longo do século XX e XXI. As reivindicações feitas pela sociedade para garantir que a CF/1988 preconizasse a voz popular permitiram que atores burocráticos e sociais fossem protagonistas na criação de políticas, afinal, até então essa tarefa era executada apenas de cima para baixo. O processo decisório, concentrado nas mãos da elite branca, só refletia políticas de interesse próprio, como vimos no capítulo anterior.

Numa breve retomada das Constituições¹⁹ que o Brasil já teve, vemos que a primeira, de 1824, refletia unicamente o interesse do Imperador D. Pedro I que, apoiado pela elite da época, desfez a Assembleia Constituinte e impôs a sua própria Constituição. A segunda, de 1891 não previa direitos sociais e nem permitia o voto aos analfabetos, por exemplo. Durante o governo de Getúlio Vargas, foram promulgadas a Constituição de 1934 e a de 1937, sendo a

¹⁹ Disponível em <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.html>

última imposta. A primeira, apesar de trazer os direitos sociais e trabalhistas, conferia maior poder ao governo Federal e a segunda extinguiu os partidos políticos, suprimiu liberdades, dentre outras medidas repressivas.

A Constituição de 1946 trouxe a democracia novamente, restabeleceu a liberdade individual, a pluralidade partidária, o direito de greve e permitiu a independência dos poderes executivo, legislativo e judiciário, suprimidos anteriormente. Em 1967, mais uma Constituição de caráter autoritário e repressivo foi aprovada refletindo a política do Golpe Militar ocorrido três anos antes. Dentre as medidas estão a proibição de reuniões de cunho político e a censura. Teve como consequência a tortura, o desaparecimento e o exílio de militantes e artistas. Por fim, após o regime militar, foi promulgada a Constituição Cidadã (1988), que vigora até o momento e teve o processo de construção considerado o mais democrático e participativo da história.

Nesse momento de abertura política, o Movimento Negro Unificado que já estava constituído, protagonizou o debate que reivindicava melhorias nas condições de vida da população negra, participando incisivamente da Assembleia Nacional Constituinte iniciada em 1987, como informa **Natália Nérís** (2015; 2018). Haviam 8 Comissões Temáticas compostas por três subcomissões que tratavam de temas específicos. A discussão voltada aos negros, pessoas com deficiência e minorias era feita dentro da Comissão da Ordem Social. A dinâmica da ANC se deu em 7 etapas, das quais as três primeiras foram fases em que houve intensa participação popular, ou extraparlamentar: definição do regimento, elaboração do projeto de Constituição pelas subcomissões e do projeto final pelas comissões. Nérís (2015; 2018) destaca que o processo de convocação da Constituinte e a definição de como seria sua estrutura foi marcada por tensões e disputas para garantir que a voz popular estivesse presente nas fases de elaboração.

O Movimento Negro manteve-se atuante durante todo o processo e já demonstrava preocupação em instituir suas reivindicações no âmbito do Estado brasileiro desde 1945 com a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, liderada por Abdias do Nascimento. O documento²⁰ publicado pela Convenção reivindicava à Constituinte: I- que se torne explícita na Constituição a menção à origem étnica do brasileiro, a saber a africana, a indígena e a europeia; II- que se torne matéria de lei, na forma de crime de lesa-pátria o preconceito de cor e de raça; III- que se

²⁰ Disponível no site da Biblioteca Nacional em: <http://bndigital.bn.gov.br/artigos/memoria-convencao-nacional-do-negro-brasileiro-de-1945/>

torne matéria de lei penal o crime praticado nas bases do preceito acima, tanto nas empresas de caráter particular como nas sociedades civis e nas instituições de ordem pública e particular; IV- enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros, negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.

Em 1986, o MNU convocou a *Convenção Nacional do Negro e a Constituinte* para discutir temáticas que permeavam a situação do negro brasileiro e para construir propostas à Constituinte. A Convenção foi realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto daquele ano e teve a escolha da data motivada pelo retorno dos parlamentares ao Congresso Nacional e por estar próximo às eleições dos constituintes. Na carta-convite²¹ enviada, é possível perceber a preocupação do Movimento Negro em discutir temas de diversas áreas que afetavam a população negra, tais como cultura, educação, saúde, violência policial, a questão do “menor abandonado”, questão de gênero, dentre outras. O documento foi entregue à Comissão responsável num ato ocorrido em 13 de abril de 1987 (NERIS, 2015).

As possibilidades de intervenção da sociedade na ANC se deram por meio de envio de sugestões, participação em audiências públicas e encaminhamento de emenda popular. O Movimento Negro utilizou todos os mecanismos para se fazer ouvir neste momento. Quanto ao documento elaborado na Convenção de 86, assinaram 70 organizações, que propunham diversas demandas relacionadas aos temas debatidos. Em relação à educação, o documento traz 6 demandas, das quais seleciono duas que se concretizaram futuramente: a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a obrigatoriedade do ensino da História da África.

Natália Nérís aponta que três audiências públicas foram realizadas, nas quais a maior parte do tempo foi ocupado com falas dos representantes dos Movimentos Negros. A primeira audiência contou com as professoras Lélia González e Helena Theodoro como expositoras, sendo a fala desta permeada pela preocupação com a questão educacional e curricular. A militante Marcélia Campos Domingos também menciona a preocupação com a gratuidade e a permanência dos alunos negros no ensino, bem como sugere um prazo para modificar os currículos e instituir o ensino de História da África. Como resultados das mobilizações na ANC, “a criminalização do racismo (Lei Caó) e a regulamentação das terras de comunidades remanescentes de quilombos (art. 68 do ADCT)” (BERNARDINO-COSTA, 2017, p. 163)²².

²¹ A carta-convite pode ser conferida no site: <https://www.enfpt.org.br/acervo/jornadas/jnfc-racismo/timeline/media/documentosacervo/arquivopessoalflavinho.pdf>

²² No original: the criminalization of racism and the legalization and regulation of the lands of maroon communities (remanescentes de quilombos) (article no. 68 of ADCT).

Silva, Jaccoud e Beghin (2005) classificam a Constituição de 1988 como um marco pelo seu caráter democrático e pelo reconhecimento dos direitos sociais. O texto elaborado possibilita o exercício da democracia através da representação e da participação, não só em ações de controle do Estado, como também no processo decisório, na implementação e na execução de políticas.

Anos mais tarde, em 1994, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB que, apesar de prever que o ensino da História do Brasil levasse em consideração as “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26) não tinha como princípio a consideração com a diversidade étnico-racial. Tal princípio só foi incluído em abril de 2013 com a alteração feita pela lei nº 12.796, 25 anos após a promulgação da Constituição.

Os projetos de lei para que o ensino sobre história e cultura africanas pudesse fazer parte do currículo escolar são tão antigos quanto a reivindicação feita pelo MN. Em depoimento à pesquisa que originou o livro “Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC”, o militante **Edson Cardoso** narra como se deu a trajetória das propostas de lei que viriam a se tornar a então 10.639/03. Edson conta que foi convidado a ser chefe de gabinete do deputado **Ben-Hur Ferreira** e que uma das primeiras ações que propôs ao deputado foi desarquivar projetos antigos:

Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo "História da África". Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou ... É importante recuperar essas iniciativas, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento. [...] Paim, Abdias, Benedita, enfim, você já tinha tido várias iniciativas. Aí chegou a do Humberto Costa numa outra conjuntura e a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquivam uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: "Eu acho ótimo!" Então a gente desarquivou o projeto. (ALBERTI e PEREIRA, 2016, p. 341)

O projeto foi desarquivado e como contava com uma emenda da então deputada Esther Grossi na Comissão de Educação, esta foi consultada sobre a apresentação do projeto, dando

um parecer positivo. O projeto de Lei nº 259²³ de autoria de Esther Grossi e Ben Hur Ferreira apresentado à Câmara em 11 de março de 1999 tornou-se a Lei 10.639 aprovada quatro anos depois.

3.1. Ação Pública

A breve retomada das ações realizadas pelo Movimento Negro na última metade do século XX bem como sua atuação nos processos decisórios vai ao encontro da abordagem teórica que adotamos neste trabalho que entende as políticas públicas como ações públicas (LASCOUMES & LE GALÈS, 2012) criadas e instituídas por agentes sociais e coletivos que lutam em defesa dos direitos sociais. Essas pessoas podem pertencer a movimentos sociais ou não. É o caso de alguns servidores públicos que procuram atuar a partir de dentro da estrutura estatal, realizando o que Abers (2021) chama de Ativismo Institucional. Nesse ativismo, o papel desempenhado pelos implementadores é fundamental, cabendo uma análise da fase de implementação protagonizada pela atuação dos *street level bureaucrats* (burocratas de nível de rua) e dos *mid-level bureaucrats* (burocratas de médio escalão, BMEs).

Pierre Lascoumes e Patrick le Galès desenvolvem o conceito de ação pública em crítica ao tradicional modelo estadocentrista em que a elaboração e implementação das políticas públicas são tarefas exclusivas do Estado. Na direção das abordagens policêntricas, os autores advogam a importância em considerar que outros atores além dos estatais participam cada vez mais do processo de construção, implementação e monitoramento de políticas públicas. Enquanto o termo Política Pública se refere especificamente ao protagonismo do Estado, Ação Pública abrange, além do Estado, diversos tipos de atores que agem coletivamente em busca de um objetivo em comum.

Destarte, fica patente que a ação pública é processual, relacional, movimentam (sic), significam (sic) e ressignificam (sic) os papéis dos múltiplos atores (sic) e sustenta-se (e depende) de um agir em rede, no qual o reconhecimento de todos por todos é uma condicionante, e por redes, visto que a coordenação das políticas públicas potencializam (sic) sua força e poder de incidir na realidade quando coordenados. (SILVA, 2018, p. 197)

É na sociologia política da ação pública que encontramos terreno para análises sobre o processo de implementação que rompem com o voluntarismo político, com a unicidade do Estado e com o fetichismo da decisão (LASCOUMES e LE GALÈS, 2012). Partindo mais de baixo pra cima do que de cima para baixo, tal perspectiva busca compreender como se dão as

²³ O projeto pode ser conferido na íntegra no Diário da Câmara dos Deputados, de 20 de março de 1999, p. 10942, disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>

relações e interações pelos atores no momento da implementação. Nessa perspectiva, compreende-se que a implementação não ocorre de forma rigorosa e idêntica ao *policy design*. Isso é impossível, afinal, atores implementadores possuem formas próprias de interpretar, bem como gozam de poder discricionário para agir.

3.2. Ciclo de Políticas Públicas

As Políticas públicas não são processos lineares, para analisá-las é preciso pensá-las como um ciclo que perpassa as fases de agenda, formulação, implementação e avaliação (LOTTA, 2019), porém, tendo em mente que “formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória” que ora podem ser hierárquicas, ora paralelas (LOTTA, 2019, p. 18).

O ciclo de políticas públicas pode ser composto pelas fases de: 1) identificação do problema; 2) formação de agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação; 7) extinção (SECCHI, 2013). Tal como Lotta, Secchi afirma que as fases não são necessariamente etapas que ocorrem de tal forma que seja possível identificar quando uma acaba e a outra começa. Na verdade, os limites entre uma fase e outra não são tão visíveis, servindo basicamente para análise e compreensão das PPs.

De maneira simplificada, a identificação do problema é o momento em que se identificam as causas de uma situação que atinge um grupo. Além das causas, é preciso identificar quem ou o que o provocou, bem como pensar em soluções para a situação. Um problema pode ser identificado por atores sociais, atores políticos, especialistas, dentre outros. Após identificar o problema, ocorre a formação da agenda, momento em que tal problema alcança a visibilidade, passa a ser considerado importante e ganha a atenção da mídia e de representantes políticos. Com a agenda formada é preciso pensar em alternativas para resolver o problema. Nessa etapa formulam-se objetivos e estratégias. É preciso construir metas a serem alcançadas e definir meios para se chegar a tal objetivo. Nesse momento, “quanto mais concretos forem os objetivos, mais fácil será verificar a *eficácia* da política pública” (SECCHI, 2013, p. 48, grifo do autor). Dentre as alternativas para que a política pública aconteça, há a premiação, a coerção, a conscientização e soluções técnicas.

A tomada de decisão é a fase em que é preciso escolher, dentre as alternativas disponíveis, o que atenderia melhor aos objetivos propostos. Na literatura, existem alguns

modelos de tomada de decisão: modelos em que problemas buscam as soluções (racionalidade absoluta e racionalidade limitada); o modelo em que problemas e soluções ocorrem de forma simultânea (incrementalismo) e o modelo em que as soluções já existem e buscam problemas (modelo da lata de lixo e fluxos múltiplos). Este último, proposto por John Kingdon, considera que o fluxo dos problemas, das soluções e das políticas variam de acordo com condições adjacentes a eles, mas que podem convergir em momentos raros chamados janelas de oportunidade. Nesse sentido, quando uma janela de oportunidade se abre, as decisões são tomadas.

Inicia-se assim a fase de implementação, momento em que a política elaborada deve se concretizar. Assim, a implementação é o momento em que as diretrizes previstas saem do papel e são colocadas em ação através da atuação dos responsáveis, “é o que liga os objetivos da política a seus resultados” (LOTTA, 2019, p. 52).

A avaliação da política pública pode ocorrer antes, durante ou depois da implementação. A avaliação é crucial para que se possa analisar se os resultados foram alcançados. Quando a avaliação é *in itinere*, ou seja, quando ocorre durante a implementação, possibilita o acompanhamento e monitoramento de como a política está sendo feita e proporciona a correção de possíveis falhas durante esse processo. Para conduzir o processo avaliativo, é necessária a elaboração de indicadores e parâmetros que possam revelar aspectos precisos sobre o atual estado da política. O ideal é que a avaliação encaminhe os rumos da política, decidindo sobre sua continuidade, manutenção ou extinção. Esta pode ocorrer em situações em que o problema foi solucionado, quando a política foi ineficaz, ou ainda, quando tal problema não faz mais parte do interesse político.

Fazendo um paralelo ao ciclo de políticas públicas, a literatura informa que foram os movimentos sociais negros que: 1) identificaram os problemas decorrentes do racismo educacional no Brasil, tais como a exclusão dos bancos escolares, o eurocentrismo no ensino e nos livros didáticos; 2) formaram uma agenda de lutas a partir das constatações dos efeitos do racismo na população negra; 3) elaboraram alternativas para a minimização das desigualdades sociais, educacionais, culturais e econômicas entre negros e brancos no país; 4) participaram das tomadas de decisão que minimizariam tais problemas; 5) fazem parte dos atores responsáveis pela implementação e pela 6) avaliação das políticas.

3.2.1. Estudos sobre Implementação

A política pública enquanto uma disciplina surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos, no interior da Ciência Política como campo científico que buscava analisar a atuação dos governos. Os primeiros estudos focavam na análise das fases de agenda e formulação, pois objetivavam compreender a relação entre política e políticas públicas (SOUZA, 2018; LOTTA, 2019). Os estudos sobre avaliação também tiveram em evidência na época e demonstraram que a implementação não correspondia ao que havia sido planejado. Assim, na década de 1970 o foco se voltou também para a fase de implementação, tendo como marco o lançamento da obra “Implementation” de Pressman e Vildawsky (1973). A partir de então, os estudos sobre implementação passaram por quatro gerações (SOUZA, 2018; LOTTA, 2019).

A primeira fase dos estudos sobre políticas públicas era fortemente baseada numa perspectiva estadocêntrica (SECCHI, 2013). A geração que inaugurou os estudos sobre implementação teve caráter exploratório, de forma a encontrar os principais motivos que levavam uma política pública a não ser implementada de acordo com seu desenho. Durante a primeira geração, os estudos visualizavam a implementação como um processo hierárquico, feito de cima para baixo, procurando erros para que fossem corrigidos (LOTTA, 2019). Predominou neste momento a análise da implementação numa perspectiva *top down*. Nesse momento, foi possível perceber que “problemas de coordenação intra e interorganizacional e a interação das agências implementadoras com os grupos-alvo das políticas foram considerados as variáveis mais proeminentes em relação às falhas de implementação” (PRESSMAN; WILDAWSKY, 1984; HOGWOOD; GUNN, 1984 apud SOUZA, 2018).

Nos anos 1980 a perspectiva de análise mudou. Os estudos começaram a analisar como a implementação ocorre de fato e não como deveria acontecer. A análise saiu do estágio normativo e prescritivo desenvolvido pela geração anterior e passou a compreender a implementação como um processo complexo que envolve a tomada de decisão dos implementadores. Essa perspectiva se opõe ao modelo anterior e é conhecida como *bottom up*, pois busca compreender a implementação partindo da base ao topo. Nessa perspectiva, é fundamental compreender como atuam os *street-level bureaucrats* (burocratas de nível de rua) e como exercem a discricionariedade na entrega das PPs.

O modelo *bottom up* compreende que embora haja uma orientação legal para ações, são os agentes implementadores quem decidem a maneira de implementar a política. Os atores passam a ter maior relevância nesta perspectiva, pois são quem decidem, desenvolvem estratégias, ou até mesmo negligenciam as PPs.

Na década de 1990 surge a terceira geração que avança o debate para além das perspectivas das gerações anteriores, inaugurando modelos que saem da “contraposição entre formulação e implementação, compreendendo processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados” (LOTTA, 2019, p. 17). A terceira fase é caracterizada pela superação da polarização entre os modelos anteriores e pela hibridização das teorias. Souza (2018) parafraseando Hjern e Hull (1982, p. 27) destaca que durante esse momento, “alguns autores também chamaram atenção para a existência de múltiplos atores e agências no momento de implementação das políticas”, e que “as análises deveriam começar pela identificação das redes de atores e agências e a forma como tentam resolver os problemas que surgem”.

Por fim, surge a quarta geração de estudos que ganha força a partir de 2010 no Brasil e é caracterizada pela multiplicidade de modelos e formas de análise que partem de diferentes temáticas. As abordagens multicêntricas ou policêntricas (SECCHI, 2013) consideram diversos atores no estabelecimento de políticas públicas, tais como organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais e atores estatais. Nessa geração as políticas públicas passam a ser investigadas com maior frequência pela Sociologia.

A análise da implementação de PPs exige alguns pressupostos (LOTTA, 2019), os quais resumimos adiante. Primeiramente, como apontado anteriormente, nas políticas públicas não é possível separar em caixinhas as etapas que se sucedem durante o processo de elaboração, pois as PPs são complexas e contínuas onde a formulação e a implementação andam juntas. As políticas públicas são resultado de diversos processos decisórios dentro da estrutura institucional. A implementação é uma fase interativa entre vários atores, sejam internos ou externos à estrutura do Estado. Assim, compreender quem são, como agem e como se articulam esses atores é fundamental na análise das PPs. A implementação sofre influências que podem partir de múltiplos lados, devendo-se considerar não só o aspecto legal e normativo, mas todo o contexto social, a estrutura política, as crenças individuais, os valores, dentre outros, para fins de implementação, o que implica, por fim, procurar investigar a política como acontece na vida real.

A implementação também é uma fase que conta com a participação da sociedade que pode ocorrer por meio dos Conselhos presentes nas três esferas administrativas, parcerias entre sociedade e Estado, entre outras. Assim,

- a) a participação social promove transparência na deliberação e visibilidade das ações, democratizando o sistema decisório; b) a participação social permite maior expressão e visibilidade das demandas sociais, provocando um avanço na promoção da igualdade e da equidade nas políticas públicas; e c) a sociedade, por meio de inúmeros movimentos e formas de associativismo, permeia as ações

estatais na defesa e alargamento de direitos, demanda ações e é capaz de executá-las no interesse público (SILVA, JACCOUD E BEGHIN, 2005, p. 375).

3.2.2. Tipos de Atores

Na formação de agenda, formulação e implementação das políticas públicas, os atores são aqueles que desempenham a tarefa de construir as propostas, tomar decisões, executá-las e também acompanhar/avaliar. Podem compor categorias de atores individuais, coletivos, governamentais, não governamentais, públicos e privados. Algumas definições podem ser encontradas em Sarmiento (2012, p. 18-20):

O ator público e o ator privado devem ser capazes de desenvolver estratégias de ação que, efetivamente, tenham repercussões palpáveis sobre o desenrolar de determinada ação pública a ponto de modificá-la, aprimorá-la, ampliar o seu espectro de ação, ou até mesmo, abortá-la. Os atores individuais agem através de denúncias, laudos técnicos, representações a órgãos públicos, sensibilização da opinião pública para questões controvertidas, recurso à mídia, ajuizamento de ações populares, campanhas de rua etc. [...] Mas são os atores coletivos que exercem maior influência em toda ação, sejam eles públicos ou privados. Os atores coletivos públicos possuem características como poder de decisão, legitimidade institucional, compromisso com os interesses comuns, atribuições para fiscalizar os órgãos administrativos, promover licenciamentos etc. [...] Por outro lado, os atores coletivos privados também são imprescindíveis à concepção e implementação das políticas públicas. Entre eles estão as associações, as organizações não governamentais, estudantes, consumidores, sindicatos, as instituições financeiras e grupos de interesse, todos com capacidade de estabelecer estratégias claras, mobilizar recursos e pessoas que possam agir articulada e coletivamente em direção ao objetivo comum.

O fato é que para dar conta da complexidade da implementação de políticas, é preciso empreender uma ação pública advinda de atores diversos que formam uma rede articulada de implementadores que se unem em função de um objetivo em comum. Unem-se atores governamentais e não governamentais como a comunidade acadêmica, o movimento social e os grupos de interesse para compor uma rede de políticas públicas.

Dentre os atores governamentais neste trabalho destacam-se os burocratas, que são funcionários de carreira que atuam dentro da estrutura institucional. Aos burocratas cabe a manutenção do funcionamento público. Essa categoria pode ser dividida no que conhecemos como os burocratas de alto escalão, burocratas de médio escalão e os burocratas de nível de rua ou de linha de frente. Focar-se-á nesta pesquisa, naqueles (as) burocratas localizados no nível de rua, os quais se incluem os profissionais da educação situados na escola, tais como os professores, e nos burocratas médio escalão da Secretaria de Estado de Educação, atuantes na Diretoria e Gerência de Direitos Humanos, ou na EAPE.

Os burocratas de nível de rua (*street level bureaucrats*) são agentes que se encontram na ponta do sistema público e interagem diretamente com o usuário. O termo foi proposto na década de 1980 por Michael Lipsky, cientista político que revolucionou a forma de analisar a implementação de políticas. Isso porque é através do usufruto de sua discricionariedade que o servidor define como determinada política será implementada. Dessa forma, analisar uma política pública inclui compreender não apenas como ela foi desenhada no alto escalão ou como ela é manejada pelos funcionários do médio escalão, mas principalmente, como ela chega à ponta, é interpretada e entregue pelo baixo escalão. Lipsky usa como exemplo típico desses burocratas os professores, policiais, assistentes sociais, agentes de saúde, dentre outros, localizados em posição de contato direto com o público. Esses funcionários são dotados de alta discricionariedade e muitos podem ser os fatores que influenciam em sua tomada de decisão.

À categoria de BME, se encaixam servidores concursados ou em cargos designados (função de confiança ou cargos comissionados), tais como diretores e coordenadores que atuam na estrutura intermediária da administração pública.

Lotta, Pires e Oliveira (2015) apontam que, mesmo com o desenvolvimento recente de pesquisas sobre políticas públicas no país, pouco se fala sobre os burocratas de médio escalão, sendo escassas pesquisas que analisam o processo de implementação a partir desses atores. O fato é que a oposição das análises *top down* x *bottom up* desde a década de 1970 manteve o foco analítico ora na hierarquização que separava elaboradores de implementadores, ora nos agentes implementadores localizados na ponta do serviço público.

Para contribuir com a compreensão de quem são e o que fazem os BMEs no Brasil, pesquisadores da UFABC, ENAP e IPEA desenvolveram a pesquisa “Burocracia de médio escalão no Governo Federal” ao longo do ano de 2014. Embora os sujeitos deste trabalho sejam burocratas de baixo e médio escalão localizados na Secretaria de Educação do DF, os resultados empreendidos da análise do governo federal auxiliam a pensar no papel e na atuação desses atores na implementação das políticas em nível local.

3.3. A Burocracia de Médio Escalão na Implementação de Políticas Públicas

A localização intermediária dos BMEs entre o topo e a base proporciona um rico campo analítico para pensar o caminho de uma política pública entre formulação e implementação, afinal são os atores do médio escalão que conectam uma fase à outra. Embora essa burocracia

se localize no “meio”, sua definição não é exata e varia de acordo com a esfera que se está analisando (se privado ou público), sendo difícil conceituar.

A atuação dos BMEs tem sido analisada na literatura nacional e internacional sob três perspectivas principais: estrutural, ação individual e relacional (LOTTA, PIRES e OLIVEIRA, 2015). No modelo estrutural seguindo a perspectiva weberiana, o corpo burocrático deve ser composto por “pessoas qualificadas tecnicamente, com atuação politicamente neutra e em benefício do bem coletivo”, com “atuação eficiente da burocracia, em que as tarefas são executadas de acordo com prescrições normativas” cujo trabalho “deve ter o mínimo de discricionariedade, de forma a evitar corrupção, favoritismos ou desvirtuamentos dos interesses coletivos” (SECCHI, 2013, p. 105). Ou seja, nessa perspectiva, os burocratas são meros executores de regras e supõe-se que estes não deixem valores e crenças pessoais orientar sua atuação.

Na perspectiva de ação individual, são os interesses pessoais que se sobrepõem e orientam as ações dos burocratas. Tal perspectiva está alinhada ao empreendedorismo dos burocratas, enfatizando a capacidade de tomar iniciativa e tomar decisões, contrapondo a perspectiva estrutural. No entanto, a análise dos BMEs a partir da ação individual reduz sua atuação a tais características e não é capaz de compreender a interação entre esse burocrata e uma rede social mais complexa (LOTTA, PIRES e OLIVEIRA, 2015).

Oposto à perspectiva estrutural está o modelo gerencial (SECCHI, 2013) que considera os burocratas pessoas com capacidades técnicas situados em locais que permitem a proximidade com o público atendido por determinada política pública e que, por estarem mais próximos à execução da política como ela é, possuem vasto conhecimento sobre o funcionalismo público.

O modelo gerencial considera a discricionariedade um elemento fundamental do burocrata, pois permite que este tome decisões acertadas e eficientes. Corrobora-se com esta perspectiva, afinal a literatura que analisa a implementação vem demonstrando como as PPs são atravessadas por processos decisórios de múltiplos lados. O burocrata não é uma máquina de obedecer regras, mas uma pessoa com liberdade e capacidade de tomar as decisões que melhor atenda ao interesse público e coletivo. Considerando também que possui valores, visões de mundo, preferências políticas e crenças que podem ser refletidas na máquina pública, o uso da discricionariedade pode ser mecanismo para ignorar aspectos da PP cujo monitoramento seja falho.

Nesse sentido, a perspectiva relacional busca compreender a atuação dos burocratas em interação com outros atores integrantes de uma rede social que influencia as políticas públicas.

Os burocratas não são apenas receptores e reprodutores de normas ou se orientam apenas com base em interesses pessoais.

Agentes estatais (burocratas, servidores públicos, gestores, etc.), em seu dia a dia, interpretam leis e decisões superiores, desenvolvem entendimentos sobre a missão institucional e o papel de suas organizações, e dispõem de discricionariedade (em variados graus) na tomada de decisão sobre os cursos de ação a serem seguidos para a concretização cotidiana de políticas públicas. Assim, longe de poderem ser entendidos apenas como seguidores de ordens que mecanicamente executam decisões superiores e ditados normativos, agentes estatais são co-criadores do próprio Estado e das suas políticas públicas. Tais agentes, em suas rotinas, estão constantemente resistindo, apoiando ou alterando as instituições e o ambiente institucional no qual operam. A abordagem relacional permite capturar essas práticas culturais por meio da observação da complexa teia de relacionamentos entre burocratas e um conjunto variado de atores nos seus arredores, envolvendo outros burocratas, assim como atores políticos, sociais e econômicos. Isto é, permite abordar o Estado a partir do material humano e das relações pessoais que lhe dão concretude cotidiana. (PIRES, 2015, p. 220-221)

Na perspectiva relacional, os BMEs aparecem como mediadores, cuja capacidade comunicativa é necessária para fazer o meio de campo entre a formulação e a implementação. A localização intermediária na máquina pública requer autonomia para adequar as regras à realidade. Aqui, são considerados um elo entre o alto escalão e o baixo escalão, com capacidade de interagir com os dois níveis e com outros atores. Os BMEs, portanto, tomam decisões, negociam, compõem redes sociais, barganham, e realizam múltiplas tarefas. A estes atores são necessárias competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas (PEREIRA e SILVA, 2011 apud LOTTA, PIRES e OLIVEIRA, 2015).

Em contraste, as atividades e as interações dos BMEs sugerem que esses se dedicam principalmente às entranhas do governo. De acordo com os dados do survey, as rotinas de trabalho dos BMEs são marcadas não apenas por tarefas de caráter administrativo (54%) – como gestão de contratos, orçamentos e recursos humanos – mas também por uma variedade de outras tarefas ligadas ao seu envolvimento com políticas públicas (46%) – como mobilização, articulação e sensibilização. Essas atividades rotineiras são desempenhadas por meio de conversas individuais (telefone e e-mail), participação em reuniões (dentro da própria organização ou em outra organização federal) e elaboração de documentos (relatórios, notas técnicas, apresentações e minutas de portaria, resolução etc.). A natureza e a forma de desempenho dessas atividades sugerem que o trabalho dos BMEs é fundamentalmente desempenhado por meio de e em interações (PIRES, 2018, p. 193).

O fato é que, diferentemente do alto escalão e dos burocratas de nível de rua, em que é possível caracterizar suas formas de atuação e influências, no caso dos BMEs tal tarefa é quase impossível devido à diversificação das atividades desempenhadas, podendo variar de acordo com cada contexto.

Uma das características observadas aos BMEs é a capacidade de articulação com seus pares formando uma rede de contatos profissionais e pessoais para a implementação de políticas

públicas. Estes se articulam interna e externamente podendo estabelecer relações institucionalizadas ou pessoais com outros órgãos. Articular-se institucionalmente, no entanto, pode requerer a aprovação de superiores, tornando o processo mais difícil de ser realizado (LOTTA e OLIVEIRA, 2015).

Os BMEs geralmente ocupam cargos de confiança ou em comissão, o que não permite a permanência no cargo por muito tempo. Pires (2018, p. 195) resume o médio escalão como um “lugar de passagem”, demonstrando a rotatividade dos cargos localizados nessa posição.

A literatura recorrente tem se debruçado a compreender como os BMEs influenciam as políticas públicas. A premissa é a de que a localização estratégica dos BMEs permite que estes influenciem a implementação de políticas, pois dada sua autonomia, podem executar ajustes nas demandas recebidas pelo alto escalão que devem ser repassadas aos implementadores da ponta. Pires (2015; 2018) identificou que agentes do médio escalão também possuem poder decisório na gestão de políticas públicas, exercido através das interações que exercem por dentro da camada intermediária da burocracia entre seus pares e superiores/inferiores.

Em pesquisa empreendida por Lotta e Oliveira (2015) sobre a burocracia de médio escalão do Programa Bolsa família, é possível perceber que o poder de decisão e a autonomia são relativas e não conferem um alto grau de discricionariedade ao BME. A autora relata que os BMEs do Programa possuem autonomia no que tange à sua atuação técnica, porém, tal autonomia é diminuída em casos de mudanças que envolvem normas ou diretrizes que possam causar impactos políticos.

Mesmo com autonomia reduzida para propor grandes alterações, alguns burocratas encontram maneiras de transformar o aspecto técnico de seus trabalhos em instrumentos de mudança (ou manutenção) social. Possuem uma atuação politizada e lutam para defender causas que acreditam: “no seu cotidiano de pequenas ações e tarefas, buscam usar a criatividade não somente para mudar instituições, mas também para mantê-las.” (LAWRENCE; SUDDABY; LECA, 2010 apud ABERS, 2015, p. 173)

A luta por causas específicas se faz presente principalmente em locais onde há presença de políticas sociais, mas também onde se encontram políticas sobre diversidade, direitos humanos, políticas ambientais e raciais. Em estudo sobre a atuação de BMEs no Programa Bolsa Verde, Abers (2015) mostra como a atuação desses burocratas se relacionava com suas trajetórias de vida marcadas pelo contato com a defesa do meio ambiente. O forte comprometimento político desses agentes era com uma causa na qual já tinham atuado

anteriormente no movimento ambientalista ou porque já haviam estudado/trabalhado com o tema.

Tal postura incisiva sobre algumas causas, caracteriza um tipo específico de ativismo exercido a partir de dentro da estrutura burocrática. É o que Abers (2021) chama de “Ativismo Institucional”.

3.4. Ativismo Institucional

Durante algum tempo, prevaleceu entre alguns autores, a ideia de distanciamento entre movimentos sociais e Estado. Tal percepção não visualizava os ativistas como atores que poderiam agir a partir de dentro da estrutura estatal. Em um trabalho que pretendia ir além dessa concepção, Abers e von Büllow (2011) questionaram os limites entre ativismo, movimentos sociais e atores estatais, trazendo exemplos presentes na literatura brasileira para mostrar que nem sempre estas categorias se distanciam ou se diferenciam.

Os movimentos sociais têm lutado tanto para transformar comportamentos sociais como para influenciar políticas públicas. Como parte desses esforços, muitas vezes se mobilizam em prol de mudanças nos processos de tomada de decisão estatal, demandando a inclusão da sociedade civil em novos espaços participativos. Essa demanda implica não somente na criação de espaços de diálogo entre atores da sociedade civil e do governo, mas da maior presença de ativistas de movimentos sociais dentro do próprio Estado. (ABERS e von BULOW, 2011, p. 65)

Se durante o início do século XX observa-se a luta empreendida por organizações e movimentos sociais negros de forma externa ao Estado, a partir da década de 1980 é perceptível uma aproximação destes com a redemocratização do país. Tal aproximação, no entanto, não diz respeito a uma relação consensual entre ambos, mas sim conflituosa em que as organizações procuram ganhar espaço na arena política e burocrática na sequência. Como exemplo de atuação política, temos Abdias Nascimento que foi senador entre 1997 e 1999 e Paulo Paim, deputado federal durante a Constituinte (1987-1991), ambos militantes das questões raciais.

A partir dos anos 2000, observou-se a ocupação de cargos no alto escalão por acadêmicos e militantes negros. Em tese, estes militantes deram continuidade a partir de dentro do Estado à luta empreendida anteriormente no movimento social (ABERS, SERAFIM e TATAGIBA, 2014) e conseguiram institucionalizar algumas políticas reivindicadas há longa data. Como exemplo, nota-se **Matilde Ribeiro** que foi a 1ª Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil (SEPPIR) entre 2003 e 2008; **Luiza Helena de Bairros** e **Nilma Lino Gomes**, que também ocuparam o mesmo cargo entre 2011-

2014 e 2015, respectivamente. Nilma Lino permaneceu até 2016, no então Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

A luta desde dentro do corpo estatal divide opiniões pautadas em posições ideológicas: “Enquanto alguns movimentos sociais têm rejeitado sistematicamente essa possibilidade, outros movimentos sociais têm tentado utilizar o Estado como plataforma a partir da qual dar maior visibilidade e eficácia às suas demandas” (ABERS e VON BULOW, 2011, p. 66). A inserção no Estado pode significar perda de autonomia, cooptação e subordinação para uns e oportunidade de luta estratégica utilizando os mecanismos burocráticos para outros. Longe de realizar uma avaliação valorativa acerca do que é mais adequado a se fazer, ou expressar posicionamentos ideológicos pessoais, nesta pesquisa foi possível identificar que o ativismo está presente na burocracia, sejam os atores membros de movimentos sociais ou não.

A partir de longa pesquisa acerca dos movimentos sociais e da rotina de atores que fazem da burocracia um espaço de luta em prol de alguma causa, Abers (2021, p. 32) desenvolveu o conceito de “Ativismo Institucional”, que significa “a ação coletiva em prol de causas contenciosas quando realizada por atores em instituições.” Tal ativismo é exercido por servidores, sejam efetivos ou em cargos de confiança, que atuam em defesa de alguma causa específica. A burocracia é utilizada por esses servidores como ferramenta de luta por direitos e contestação na elaboração e implementação de políticas públicas.

O conceito de ativismo institucional possui suas bases fundamentadas na sociologia de Giddens, Bourdieu e Sewell, no Pragmatismo e na literatura sobre movimentos sociais. As sociologias de Giddens e Bourdieu consideram a ação dos atores sociais como fundamentais para reproduzir as estruturas, porém não exploram como a ação pode transformá-las. Abers busca ir além dessa compreensão e bebe na fonte do pragmatismo de John Dewey e Hans Joas. Dewey “caracteriza a ação por um tensionamento constante entre rotina e mudança” enquanto Joas vai além da visão racionalista e estruturalista, considerando que a “ação envolve ao mesmo tempo a inteligência do ator e sua inserção em estruturas materiais e cognitivas” (ABERS, 2021, p. 22; 23). Em síntese, Abers resume a partir do pensamento de Joas que:

O mundo problemático exige a ação criativa, que por sua vez afeta o mundo. Por meio de processos constantes de experimentação, atores não somente aprendem sobre os problemas, mas modificam o mundo em que atuam, mesmo de forma extremamente incremental. (ABERS, 2021, p. 23)

[...] Por um lado, entendem-se as estruturas ou instituições não como ordens que automaticamente se reproduzem, mas como contextos que criam rotinas e crenças e distribuem recursos de maneira frequentemente problemática. Isso significa que não é incomum que o ator seja obrigado a usar a capacidade criativa para decidir o que fazer. Por outro lado, esses atos criativos não são superações heróicas em que o ator consegue se livrar das estruturas em que se situa. Pelo contrário, as mesmas rotinas

(hábitos), crenças e recursos são a matéria-prima que o ator vai ter que usar para lidar com os problemas. (ABERS, 2021, p. 25)

Nesse sentido, ativistas institucionais são agentes criativos que utilizam as ferramentas disponíveis na mesa burocrática para implementar mudanças ou até mesmo fazer com que políticas existentes permaneçam sendo implementadas. Pequenas ações do dia a dia garantem que os programas cheguem ao destino desejado.

Lutar no interior das instituições pode envolver o uso de rotinas institucionais (a produção de manuais, protocolos, decretos e relatórios; a realização de reuniões e seminários técnicos etc) para fins contestatórios. De qualquer maneira, ativismo envolve enfrentar resistências. (ABERS, 2021, p.19)

O ativismo institucional é um subtipo de ação criativa, que a) possui ação orientada para causas contenciosas e b) é um ato coletivo. Uma causa contenciosa é o motivo pelo qual atores se mobilizam, um objetivo que se almeja alcançar. “Já que instituições são regras sociais que tendem a se reproduzir, pode-se dizer que causas contenciosas têm a ver, por definição, com mudança institucional, seja no sentido favorável, seja contrário.” (p. 28). Além disso, é um ato coletivo, pois múltiplos atores se movem em prol de um objetivo em comum. Tais atores podem participar ou não de movimentos sociais, mas por lutarem pela mesma causa contenciosa formam uma rede intra e extra governamental, reunindo apoiadores lotados em diversos espaços dentro e fora da burocracia.

Lutar no interior de instituições pode ser “uma faca de dois gumes” como no dito popular. Se, por um lado, é preciso se conter e obedecer a hierarquias, tendo menos liberdade para agir se comparado com a luta empreendida por fora do Estado, por outro, é possível utilizar recursos que auxiliam na causa, como por exemplo, publicar uma portaria que deve ser acatada por vários órgãos simultaneamente.

4. REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ATUAÇÃO DO NEAB, DO GEPPHERG E DO FÓRUM ERER

A participação social na proposição, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais é fundamental quando a política pública é um fazer coletivo. Para realizar essa tarefa, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para Relações (PNI ERER) aponta os grupos colegiados, os núcleos de estudo e grupos correlatos, os fóruns de educação e diversidade étnico-racial, dentre outros. Na realidade do DF, são fundamentais a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília (NEAB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Políticas, História, Educação e Relações Raciais e Gênero (GEPPHERG), pois ambos “representam um importante braço de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos [...]” (BRASIL, 2013, p. 44).

Sabendo que o GEPPHERG e o NEAB possuem potencial para uma atuação expressiva na implementação de políticas públicas, gestão e educação para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, nos tópicos *4.1 As ações do NEAB* e *4.2 Somando forças: GEPPHERG e NEAB*, buscou-se mostrar de que forma esses atores:

a) Colaboram com a formação inicial e continuada de professores(as) e graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP n° 01/2004, no Parecer CNE/CP n° 03/2004 e nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08;

b) Elaboram material didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP n° 01/2004 e no Parecer CNE/CP n° 03/2004;

c) Mobilizam recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores(as) e produção de material didático da Secretaria de Educação e/ou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;

d) Divulgam e disponibilizam estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos sistemas de educação (BRASIL, 2013).

No tópico 4.3 *O Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do DF*, foi abordada um pouco da história de como esse fórum foi organizado, bem como os principais desafios enfrentados para a sua permanência na atualidade.

Compreendendo a relevância dos fóruns como meio de participação social na implementação e monitoramento das ações, as entrevistas e documentos analisados buscaram investigar se o Fórum ERER no DF:

- a) Mantém permanente diálogo com instituições de ensino, gestores (as) educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação da Lei nº 10.639/03;
- b) Colabora com a implementação das DCNs das Relações Étnico-Raciais orientando gestores educacionais sobre a temática das relações raciais quando solicitados;
- c) Colabora com os sistemas de ensino na coleta de informações sobre a implementação da lei nas redes privada e pública de ensino, para atender o Artigo 8º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;
- d) Divulga atividades de implementação da Lei nº 10.639/03, assim como suas reuniões e ações para toda a sociedade local e regional;
- e) Acompanha e solicita providências dos órgãos competentes onde se insira a constatação de ações discriminatórias ou do descumprimento da Lei nº 10.639/03;
- f) Verifica e acompanha as ações de cumprimento do PNI ERER, assim como a aplicação de recursos para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.1. As ações do NEAB

O NEAB foi criado na Universidade de Brasília na década de 1980 e se dedicava principalmente às pesquisas acerca da população negra do DF e do Entorno. O Núcleo faz parte do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, o CEAM²⁴. De acordo com texto

²⁴ Criado pelo Ato da Reitoria n. 105, de 29 de abril de 1986, o CEAM é um centro da UnB vinculado diretamente à Reitoria. O Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares é composto por uma Direção Colegiada e sua equipe administrativa, dois Programas de Pós-Graduação stricto sensu (Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional – PPGDSCI e Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH), programas de especialização lato sensu e mais de 35 Núcleos Temáticos com atividades regulares nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Fonte: <https://ceam.unb.br/institucional/quem-somos> Acesso em 16 maio 2022.

publicado no site do Núcleo, o diálogo entre diferentes representantes do Movimento Negro, embaixadas, o Ministério da Educação, a Fundação Palmares, dentre outros, é valorizado²⁵.

O ex-coordenador do NEAB, professor Nelson Inocêncio, narrou um pouco da trajetória do Núcleo de estudos. Ele conta que o CEAM foi criado em 1986, época em que Cristovam Buarque era reitor da Universidade de Brasília. O Centro surgiu com uma proposta de oferecer aos estudantes conteúdos que não estavam nos currículos formais das disciplinas. O NEAB surgiu no mesmo ano e desde então foi coordenado por algumas mulheres. O professor rememora que a primeira coordenadora foi **Adalgisa Maria Vieira do Rosário**, que faleceu poucos dias depois de conversamos com o professor Nelson²⁶. A segunda coordenadora foi a professora **Glória Moura**, seguida por Edi Fleischer e Selma Pantoja. Inocêncio foi o primeiro coordenador homem (assumiu em 2001) e ficou à frente do Núcleo por mais de uma década. Após a sua saída, a professora **Renísia Filice** assumiu a gestão (2012-2020). Atualmente a coordenação do Núcleo está nas mãos do professor **Antônio Marcos Moreira da Silva**.

Dentre os objetivos do NEAB, podemos destacar a ampliação dos estudos e ações sobre a legislação sobre cotas no Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012), e sobre as leis que visam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos afro-brasileiros (10.639/2003) e do estudo da história e cultura dos povos indígenas (11.645/2008); a promoção de ações de Ensino e Extensão que alcancem a comunidade e o ensino básico, tendo como um dos objetivos a capacitação; diálogo e trabalho em conjunto com outras organizações acadêmicas, movimentos sociais e coletivos, dentro e fora do Brasil. De acordo com informações do seu site, o NEAB conta com 25 pesquisadores colaboradores.

O NEAB possui uma longa trajetória de atuação no que tange à história africana e afro-brasileira. Apesar de estar situado em uma universidade federal e não estar diretamente ligado às mudanças de gestão e descontinuidade da Secretaria de Educação do DF, outros fatores internos influenciaram na sua atuação ao longo dos anos. O professor Nelson Inocêncio destaca que pegou a gestão do NEAB num momento de muita efervescência e debate político acerca das políticas afirmativas na universidade²⁷:

²⁵ fonte: <http://neab.unb.br/> Acesso em 13 maio de 2022.

²⁶ A professora Adalgisa Maria faleceu no dia 20 de junho de 2022, aos 86 anos. Foi professora do Departamento de História da UnB e uma importante referência do movimento social. <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2022/06/5016629-morre-adalgisa-do-rosario-mestre-da-unb-que-lutou-contr-a-ditadura-militar.html>

²⁷ Vale lembrar que a UnB foi a primeira Universidade Federal do país a adotar o sistema de cotas raciais para negros e indígenas, ao aprovar o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, em 2003. No âmbito estadual, a UERJ foi pioneira ao instituir a reserva de vagas para negros desde 2001.

“Esse tempo que eu assumo o NEAB é um tempo que a gente está discutindo cotas raciais na UnB e que há uma imensa desconfiança dos colegas. Então eu acho que essa coisa de ser refratário, de você encontrar vários colegas que eram refratários, isso é muito delicado. E também o corpo docente está muito longe de ser o que a gente quer. E naquela época era menor, acho que a gente não chegava a 2%, eu era um dos raros docentes [negros] da universidade de Brasília e isso não me dava prazer tampouco [...] Na conjuntura política que eu peguei o NEAB, o que eu podia fazer era permitir que o NEAB sobrevivesse, e ele sobreviveu” (Nelson Inocêncio, 1/06/22)

Foi em 2001 que o professor assumiu a gestão do Núcleo, ano em que aconteceu também, em Durban, a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, na qual o Brasil firmou o compromisso de adotar ações de combate ao racismo. Inocêncio foi um dos delegados que foram à África do Sul naquele ano representar o país.

“O Brasil era signatário de várias convenções internacionais das Nações Unidas. Só que tinha uma questão, o Brasil não tinha feito o dever de casa ainda. Ele apoiava sanção contra a África do Sul, sanção contra o país tal que tivesse discriminação racial, contra as castas na Índia, mas e aqui? Aqui reinava o mito da democracia racial. Mito. Não a democracia racial, mas o mito da democracia racial. Então a experiência de Durban foi fundamental porque o governo Fernando Henrique Cardoso estava com muito receio, isso eu sei porque eu estava lá, [...] quem foi representando o Estado brasileiro era o ministro José Gregório, do Ministério da Justiça e ele falou: “Isso aqui não será um tribunal” morrendo de medo de que... porque a delegação brasileira tinha 400 delegados e delegadas e muita gente do ativismo negro, então a gente fez passeata lá reivindicando qualidade de vida para o povo negro no Brasil e as lentes do mundo estavam voltadas pra Durban de modo que ao assinar a carta, o Estado Brasileiro teria que se comprometer e desenvolver ações políticas. E começa timidamente no governo Fernando Henrique, mas elas vão ter desdobramento no governo Luís Inácio.” (Nelson Inocêncio, 1/06/22)

O compromisso firmado pelo Brasil foi o pontapé inicial para que as políticas de promoção da igualdade racial fossem instituídas. A pressão exercida pelo movimento social negro foi fundamental, como ressalta o professor no relato acima. A aprovação da Lei 10.639 se deu logo em seguida, em 2003, e nos anos seguintes outras ações foram feitas para materializar a implementação. A instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA - pelo Ministério da Educação, teve objetivo de acompanhar, elaborar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei.²⁸

E a gente vinha fazendo o trabalho o tempo inteiro, eu fui da CADARA, por exemplo, a CADARA é uma Comissão do MEC, uma Comissão técnica que fazia esse trabalho junto ao MEC de sensibilizar. A gente produziu texto, a gente fez muita coisa pra chamar atenção, porque embora fosse compulsório a gente queria sensibilizar [...] vamos tentar fazer com que as instituições educacionais, as pessoas que compõem

²⁸ Portaria MEC nº 4.542 de 28/12/2005. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA.

essas instituições entendam o sentido, entendam o propósito. Foi muito difícil, muito difícil mesmo.” (Nelson Inocêncio, 1/06/22)

Concomitante à tentativa de “sensibilização” dos gestores, a CADARA também atuou na elaboração das “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03”, que serviu de base para a construção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a ERER, publicado em 2009. Apesar do NEAB ser citado no PNI ERER como um dos responsáveis pela implementação barreiras institucionais e orçamentárias impediram que ações mais efetivas fossem realizadas.

Então quando você fala de 2009, da conjuntura de 2009 que é a implementação dessas políticas [PNI ERER], a 10.639 já tava aí, a gente tava nesse trabalho. Olha só, ela é compulsória e mesmo assim ela tinha toda uma... eu acho que eu chamo é de sabotagem mesmo, sabe? Essa dificuldade ela não é ao acaso. Quando você me pergunta eu digo assim pra você: não havia vontade política para que as coisas fossem estabelecidas. Aqui mesmo na UnB, no NEAB, a gente poderia ter feito parcerias com as gestões da UnB para que a gente pudesse implementar ações [...] Nós demos as Pós-Graduações que eu falei, era tudo no intuito de qualificar pessoas pra atender essas demandas, mas eu confesso pra você, nunca houve uma política ampla da UnB [...], no sentido “agora a gente vai prover, a gente vai dar as condições pra que o Núcleo coordene”. (Nelson Inocêncio, 1/06/22)

As condições apontadas pelo professor são os recursos financeiros. Muito do que foi feito pelo Núcleo foi resultado de algumas parcerias ou da própria vontade política e ativismo dos membros ou de coletivos negros da universidade. A oferta de disciplinas voltadas à questão racial na universidade é fundamental para a formação inicial de todos os graduandos, independentemente do curso. Com o aumento da entrada de alunos negros após a instituição das ações afirmativas na universidade, é imperioso o acesso desses estudantes a um campo de saber que brota da engenhosidade intelectual e acadêmica africana e afro-diaspórica.

“Nós demos Relações Raciais no Brasil Contemporâneo, Representação Visual Negra nas Artes Visuais, nós fizemos vários cursos e aí eram alguns professores, por exemplo, eu não esqueço do professor **Carlos Alberto Santos de Paula** que deu essa disciplina [...] tem o professor Luís Macal que é uruguaio, vive hoje na argentina, a professora Paula Vilas que é esposa do professor Luis Macal, que deu muito trabalho sobre Artes Cênicas, **Sales Augusto** que é Doutor aqui pelo ICS, já lecionou Pensamento Negro Contemporâneo e está lá em Viçosa, na Universidade de Viçosa dando aula lá, então fizemos algumas coisas”. (Nelson Inocêncio, 1/06/22)

Para além do currículo, tais disciplinas são fundamentais para a compreensão das relações raciais na sociedade brasileira. Nelson aponta que sempre defendeu a oferta dessas disciplinas como disciplinas de serviço e em caráter obrigatório. A maioria das disciplinas sobre a temática racial são ofertadas em módulo livre e apenas alguns cursos ofertam como disciplinas optativas. Destacamos, por exemplo, a disciplina Cultura, Poder e Relações Raciais, vinculada ao CEAM e criada pelo NEAB, que possui uma importante participação na formação dos

estudantes, mas não é obrigatória. A disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo”²⁹, apontada várias vezes nesta dissertação como um importante divisor de águas na formação sobre a questão racial das entrevistadas, é fruto da luta coletiva de ex-estudantes da universidade nos anos 2000:

“É um período que a gente tem um ativismo forte aqui [...] tem que lembrar do coletivo negro **Enegrecer**, que era um coletivo negro de estudantes. Hoje são seus colegas da Secretaria: o **Murilo Mangabeira**, o **Rafael Nunes**, **Ilton Santos**, esses três pelo menos estão na Secretaria. **Lia Maria**, **Cris Pereira**, a cantora Cris Pereira, a **Ana Luiza Flauzina**, que é professora na Federal da Bahia, **Renato**, várias pessoas, a **Aida**, enfim... muita gente. Então esses professores eles formavam um ativismo e era interessante que eles pressionavam. A disciplina Pensamento Negro Contemporâneo é proposta desse grupo. É fruto de uma proposta apresentada por esse coletivo. (Nelson Inocência, 1/06/22)

O novo currículo do curso de Artes inseriu em sua grade curricular duas disciplinas obrigatórias que atendem à lei 10.639/03 e 11.645/08. Para Inocência, a oferta de “Estudo das visualidades afro-brasileiras” e “Estudo das Visualidades Indígenas” em caráter obrigatório é uma conquista. Certamente, o ativismo foi necessário para que tais disciplinas se tornassem obrigatórias, mesmo com quase duas décadas de obrigatoriedade da Lei. O fato é que, na análise do professor, falta vontade política dos gestores, além de que, com o tempo a lei vai “caducando”. Nesse sentido, lembra do projeto “Abdias Nascimento”³⁰ que tinha como um dos objetivos capacitar estudantes negros para o ingresso nos programas de mestrado e doutorado. Na época, a professora **Edileuza Penha de Souza** e Inocência escreveram um projeto para entregar à universidade, porém, com a transição política, o projeto não teve continuidade.

Ao longo de sua atuação, o NEAB realizou algumas parcerias para a implementação de ações. O ex-coordenador relembra parcerias estabelecidas com a Fundação Carlos Chagas, com a Fundação Ford, e com a Secretaria de Educação do DF.

Tinha um programa que era parceria da UnB com a Secretaria de Educação que se chamava Fórum Permanente de Professores. Eu dei vários cursos... Ora, eram cursos de 40 horas, cursos breves, mas que aguçava, sabe? O senso crítico. As pessoas se sentiam muito motivadas, isso foi muito bom, foi uma entrada, não chega a ser o prato completo, mas foi uma entrada que a pessoa “poxa, eu posso trabalhar isso”. Eu conheci professores que até hoje, já estão se aposentando e que somente com aquelas 40 horas começaram a partir dali, daqueles cursos introdutórios, elas fizeram coisas

²⁹ Desde o 1º semestre de 2020 a disciplina é ofertada pelo professor Carlos Vinicius, a professora Jaqueline Durães e por mim, em caráter voluntário.

³⁰ O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, criado em 2013, é um programa de democratização do acesso e permanência ao ensino superior e pós graduação em universidades nacionais e no exterior, destinado à pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades. Em 2014, a UnB teve dois projetos selecionados. (fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-abdias-nascimento>)

muito boas. Então à frente do NEAB eu consegui fazer o que foi possível dentro das condições, mas mantivemos nosso trabalho. (Nelson Inocência, 1/06/22)

Inocência considera a parceria com o Fórum a melhor das experiências, pois era possível debater temáticas que não estavam na sala de aula, tais como sexualidade, gênero, raça, classe. A parceria reforçava a formação continuada dos professores. No contexto atual, no entanto, o diálogo entre a Universidade e a Secretaria está enfraquecido e não há parcerias para oferta de cursos. Em suma, o professor reforça a valiosa parceria entre a Secretaria e a Universidade, que devem ser pensadas em média e longa perspectiva, pois o trabalho com a ERER, antes de chegar em sala de aula deve começar com os professores. O professor sublinhou que o novo Ensino Médio tem um espaço para o trabalho com a temática étnico racial, que deve ser realizado. É imprescindível a presença de recurso orçamentário e de um trabalho integrado e contínuo, que não sofra os impactos gerados pelas transições políticas:

O que eu acho é que tem que fazer um combo, agregar várias ações. Essa ação estar conectada com outras ações e num trabalho permanente. Acho que o desafiador é isso. E sobretudo, as políticas não podem ser pensadas como políticas de governo, vai ser como política de estado. Quem entrar vai ter que assumir, vai ter que dar continuidade, vai ter que dar prosseguimento. O que não dá é entra governo, sai governo e você muda tudo, etc. e tal. (Nelson Inocência, 1/06/22)

Por fim, o professor, que foi integrante do Movimento Negro Unificado, ressalta os ganhos obtidos com o crescente debate sobre as relações raciais, fruto em parte, da implementação da lei 10.639 nas escolas e universidades. Destaca ainda, que a permanência da luta fora dos ambientes institucionais deve continuar:

O que eu acho é que a gente tá conseguindo ampliar a nossa adesão [...] esse crescimento, essa expansão de pessoas entendendo qual é a dimensão do racial, eu acho que é fundamental isso. Tem o ativismo institucional, ele precisa continuar, mas eu acho que a gente também não pode prescindir das vozes das ruas, o movimento social negro. Porque tem coisas que a gente não vai conseguir fazer, você como professora da Secretaria, tem coisas que não vão poder ser feitas por você, mas podem ser feitas por quem não está na secretaria que é a boca no trombone, essa coisa toda. (Nelson Inocência, 1/06/22)

4.2. Somando forças: GEPPHERG e NEAB

O GEPPHERG é um grupo de pesquisa da UnB criado em 2010 e faz parte de uma rede de pesquisa integrada pela *Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África*, pela *Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os- ABPN* e pelo *Instituto Nacional de*

*Estudos e Pesquisa de Guiné Bissau*³¹. O grupo, com base numa perspectiva sócio-histórica e cultural busca refletir e elaborar projetos que avaliem a relação intrínseca entre História, Políticas Educacionais e Cultura, preferencialmente, por meio do estudo da implementação do artigo 26-A da LDB 9394/96, na rede de ensino da Educação Básica, do Distrito Federal. Com o firme propósito de não abandonar a relação intrínseca na realidade brasileira entre políticas públicas de raça, gênero e classe nos sistemas de ensino, considerando a sala de aula como lugar de produção do conhecimento e os/as professores/as como implementadores/as de políticas públicas inserido num complexo jogo de relações de poder³².

Com base nas informações contidas no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, disponível na Plataforma Lattes, do CNPq, o GEPPHERG é integrado por 20 pesquisadores doutores em sua maioria, incluindo a fundadora e líder, professora **Dr^a Renísia Cristina G. Filice** e o vice-líder, professor **Dr. Leandro Bulhões**. Além disso, fazem parte do grupo 3 colaboradores estrangeiros e 23 estudantes em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

O grupo atua em 4 linhas de pesquisa: Políticas Públicas, Gestão e Educação: Interseccionalidade, Raça, Classe e Gênero; Quilombos: territórios, educação e soberania intelectual; Territórios, Memória(s) e História(s) do/no Distrito Federal; e História da África, Diáspora(s) e Cultura Afro-Brasileira, estando a última linha diretamente relacionada com o estudo acerca da implementação do Artigo 26-A da LDB.

Em 11 de maio de 2022 a ex-coordenadora do NEAB, Professora Renísia Filice, nos deu acesso a um processo no Sistema Eletrônico de Informações – SEI/GDF no qual estão inseridos os relatórios de atividade do NEAB, bem como outros documentos que auxiliaram nesta pesquisa.

O primeiro relatório que analisamos foi referente aos anos de 2013 e 2014, que trazia as ações realizadas pelo Núcleo durante a gestão de Renísia. É importante ressaltar que logo no início do documento, a professora aponta que as atividades do NEAB foram incorporadas às ações do GEPPHERG. Enquanto líder do GEPPHERG e coordenadora do NEAB na época, essa foi uma decisão estratégica da professora para que o Núcleo se fortalecesse dentro da Universidade.

O relatório analisado traz ao longo de doze páginas uma série de ações elencadas em uma tabela com o ano, o tipo de atividade desenvolvida, a descrição e a/o responsável pela

³¹ Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma Lattes CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/36623>

³² Fonte: http://neab.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=673

atividade. As ações são voltadas para a temática sobre educação, gênero e relações raciais, e incluem: edital de iniciação científica, cursos de especialização, disciplinas ofertadas, seminários, cursos de extensão, entrevistas a canais de TV, minicursos, projetos de extensão, congressos e artigos publicados.

O Plano de Trabalho do NEAB aprovado para a gestão 2017-2018 foi o segundo documento analisado. No Plano são detalhadas as ações previstas para o período citado, das quais fazem parte: oferta de disciplina em nível de graduação sobre a temática racial, eventos e cursos. O documento não especifica se as atividades são abertas ao público externo da universidade ou restritas ao público interno. Com base no relatório, atas de reuniões e planos de trabalho, detalhamos nos parágrafos abaixo as ações que contribuem para a implementação, monitoramento ou avaliação do Artigo 26-A na Secretaria de Educação do DF e que coadunam com as atribuições previstas no PNI das DCNs ERER.

a. Formação inicial e continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Entre 2013 e 2016 foram lançadas duas edições do *Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão de Políticas Públicas, Gênero e Raça*. O curso, financiado pela SECADI/MEC e FNDE/MEC, objetivou capacitar gestores/as, profissionais da educação e movimentos sociais para atuarem no processo de elaboração, aplicação, monitoramento e avaliação de projetos e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersetorialidade de gênero e raça nas políticas públicas. Em alguns encontros presenciais do curso, foram realizados Seminários abertos ao público externo, o qual contou com palestras e lançamento de livros.

Em novembro de 2013, também foi realizado o minicurso *Educação para as Relações Étnico-Raciais* durante a Semana de Extensão da UnB, voltado para professores da Educação Básica e estudantes.

No segundo semestre de 2014 foi ofertada a disciplina *Cultura, Poder e Relações Raciais*, ministrada para cursos de graduação através do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares- CEAM. A disciplina teve como objetivo a reflexão sobre a relação entre raça, classe e gênero na perspectiva marxista, e as experiências da diáspora negra, que fundam os estudos pós-coloniais, como das comunidades negras que reivindicam um reconhecimento étnico-racial, na atualidade. Contemplou os temas cultura e identidade nas teorias-pós-coloniais; a identidade e a cultura negra nos estudos raciais brasileiros e os novos arranjos das

identidades negras no Brasil. A disciplina foi ofertada novamente no 2º/2016, 1º e 2º/2017, e apresenta uma certa periodicidade em sua oferta.

Em 2018, houve a oferta de um curso de Educação Quilombola, uma parceria entre o CDS e o MESPT, cujos responsáveis foram a professora Glória Moura e o professor Leandro Bulhões. O documento não traz mais detalhes sobre o curso.

Além das atividades detalhadas, o grupo de pesquisa e o núcleo, na figura de seus integrantes, principalmente da professora Renísia, contribuíram com a formação de professores e com a produção científica ao publicar artigos científicos e/ou capítulos de livros voltados à discussão entre educação, ensino, relações raciais e implementação do Artigo 26-A da LDB, os quais destacamos:

2013

- FILICE, Renísia C. G. Ensino de História, poder e desigualdades raciais e de gênero no Brasil. In: RIBEIRO JUNIOR, Florisvaldo. P.; CARMO, Luiz C. do (orgs.) Dossiê Cultura e poder: experiências contemporâneas. Edição de número v. 26, n. 1, 2013, da Revista Caderno de Pesquisa do Centro de Documentação e História/CDHIS, da Universidade Federal de Uberlândia/UFU;
- Ensino de História e políticas públicas: interfaces entre a educação das relações raciais e a EJA (Profa. Renísia C.G.Filice e Almir Lopes Castro)

2014

- Educação das Relações Étnico-Raciais a Distância: Um Debate Curricular na Formação de Professores do Distrito Federal (membro GEPPHERG, Francisco Thiago)- Profª. Renísia C.G.Filice;
- Movimento Negro e Políticas Públicas: singularidades de uma luta pela educação no Brasil (1970 - 2003)- Profa. Renísia C.G.Filice e Profa Déborah Silva Santos;

2015

- Trajetória da Educação do Negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas. Profª. Renísia C.G.Filice, Cristiane Ayodele.

2016

- GARCIA-FILICE, R.C. Tem racismo no Brasil! E, eu com isto?: Uma reflexão sobre políticas afirmativas, educação, o artigo 26-A da LDB no Distrito Federal e você. Obra Comemorativa NED/CNDH/MPDFT. Revista do MPDFT. Brasília, 2016.
- SILVA, F. T. Relações raciais como eixo estruturante no currículo integrado da educação básica. In: GARCIA-FILICE, R.C.; SANTOS, D. S. S. (Org.) ; RODRIGUES, R. M. M. (Org.) . Políticas Públicas e Raça: avanços e perspectivas.. 01. ed. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016. v. 01
- GARCIA FILICE, R.C.; PAZ, C. D. A. . O artigo 26-A da LDB: entre avanços e recuos o espontaneísmo ainda opera no DF. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 8, p. 97-120, 2016.

b. Estudos e pesquisas

Em 2013, o GEPPHERG e o NEAB lançaram o edital *PROIC Afroatitude- Diagnóstico preliminar: Cultura, História, relações raciais e de gênero no espaço escolar do DF*. O edital contemplou a avaliação de noventa e seis respostas à Carta-Consulta elaborada pelo Conselho de Defesa dos Direitos dos Negros do Distrito Federal - CDDN/DF. Esta carta-consulta foi enviada às escolas do DF, públicas e particulares, durante o ano de 2010, com o objetivo de coletar informações sobre os projetos considerados pelas instituições como implementação do artigo 26-A da LDB no DF.

Filice e Paz (2016) relatam em artigo publicado, uma parceria realizada entre o GEPPHERG, o NEAB e a Coordenação de Educação e Diversidade- CEDIV. Esta coordenação, criada em 2011 abrigava o Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial, pasta onde ações eram elaboradas para a implementação do artigo 26-A. A parceria nasceu no intuito de identificar as atividades desenvolvidas pelas escolas públicas do DF para implementação da Lei. Desta forma, no ano de 2013 foi enviado um questionário online às regionais de ensino. Dos 651 formulários enviados, 471 foram respondidos, sendo 363 considerados válidos. Naquele momento, a pesquisa revelou que havia um processo de implementação que as autoras intitulam “euquipe”, quando apenas um professor realiza atividades voltadas para a temática na escola; revelou ainda que 45% dos respondentes

desconhecem formação continuada ofertada aos professores; 10% reclamaram a falta de material pedagógico, dentre outras respostas.

Diante do quadro demonstrado pela pesquisa, foi proposto o projeto “*Processos formativos: políticas públicas e educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal*”, onde buscava-se:

i) aprofundar o conhecimento das práticas escolares em curso no DF voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003; ii) identificar e divulgar no âmbito da SEEDF, as “boas práticas” que estão em conformidade com as Diretrizes por meio de oficinas; iii) realizar formação continuadas para as escolas públicas do DF na temática racial e de gênero, com a participação ativa dos/as professores/as do DF; iv) realizar estudos, colóquios e rodas de conversas paralelas, propondo formas de inserir novas abordagens nos contextos identificados como inadequados para abordagem sobre África e Cultura afro-brasileira.(FILICE e PAZ, 2016, p. 177).

O Projeto teve início no ano de 2016, numa parceria entre o GEPPHERG, o NEAB e a SEEDF com apoio da SEPPIR- DF e da Diretoria de Diversidade da UnB. O projeto realizou análise de dados, publicação de artigos, realização de oficinas e cursos de formação na área da temática racial, visando mapear as práticas escolares em curso no DF voltadas para a implementação do Art. 26-A da LDB. O projeto aparece no relatório como PROEXT (Programa de Extensão Universitária) do MEC, cujo objetivo é apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas³³. No entanto, ao buscarmos os contemplados no Edital, vimos que o projeto foi classificado, mas não foi contemplado com recursos, cujo investimento total seria de 15 mil reais, com custeio de 85 mil, totalizando um repasse total de 100 mil reais.

Desta forma, esta ação desenvolvida em parceria entre a CEDIV e os núcleos de pesquisa da Universidade é uma das ações que precisam ser retomadas para avaliar, no contexto atual, como está a implementação da Lei.

Em 2015/2016 aconteceu o projeto *Quem? Como? E por quê? Diagnóstico sobre as práticas pedagógicas de professores/as da UnB que abordam a temática racial em seus cursos*, cujo objetivo era procurar responder a três questões bases: 1. Quais são os docentes que têm em suas ementas e Planos de Curso, os conteúdos de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena? 2. Como este conteúdo está sendo desenvolvido? 3. Quais as motivações levaram este (a) educador (a) a inserir o art. 26-A no seu curso?

Nesse sentido, percebemos que tanto a oferta da disciplina “Cultura, Poder e Relações Raciais” quanto o projeto “Quem? Como? E por que?” demonstram a atuação dos/as integrantes

³³ Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/temas

do GEPPHERG e do NEAB na formação inicial de profissionais, especialmente profissionais da educação que vinham a ser contemplados com o estudo sobre as temáticas raciais em sua graduação.

No 1º e 2º semestre de 2017 foi desenvolvida a pesquisa “Construção de subsídios para o ensino de filosofia africana no Ensino Médio”, coordenada pelo professor Wanderson Flor do Nascimento, membro do NEAB.

c. Material didático

Consta nas atividades do GEPPHERG e do NEAB a elaboração de um material didático para o curso de extensão “Educação para as Relações Étnico-raciais” organizado pelo Ministério Público do Distrito Federal. O MPDFT é apontado por algumas entrevistadas nesta pesquisa como um importante parceiro na implementação de ações educativas voltadas à temática racial. No relatório de atividades analisado, há o relato de que em 2015/2016 a coordenação GEPPHERG/NEAB foi procurada pelo Decanato de Extensão para dar continuidade à terceira edição do curso “Consciência e Promoção da Igualdade Racial”, a convite do Ministério Público do DF, na figura do promotor e ex-coordenador dos Núcleos de Direitos Humanos do MPDFT, Tiago Pierobon. O curso visava contribuir para a formulação e implementação de um processo educativo e cultural, voltado para o combate ao racismo e a promoção da igualdade de gênero e étnico-racial, principalmente, para pessoas autuadas por injúria racial ou racismo, no Distrito Federal.

As atividades elencadas até aqui demonstram que mesmo com poucos recursos o GEPPHERG e o NEAB vêm atuando ao longo dos anos para promover ensino, pesquisa e extensão voltados ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases no artigo 26-A e legislação correlata. A produção durante o período analisado nos documentos foi significativa, englobando cursos de especialização, oferta de disciplinas, seminários, publicação de artigos, cursos de extensão, etc.

Foi possível identificar que a formação inicial de estudantes da graduação para a temática racial ainda depende da oferta de disciplinas do tipo “módulo livre” e em alguns casos, optativas. A incorporação de duas disciplinas voltadas à temática afro-brasileira e indígena no currículo obrigatório do curso de Artes, citado pelo professor Nelson, ainda é um dos casos raros na universidade.

O diálogo com a Secretaria de Educação para a oferta de cursos de formação continuada aos professores da rede já teve momentos frutíferos em anos anteriores, porém, no contexto atual não ocorre mais.

A produção de material didático para uso de professores em sala de aula também não é incentivada. A falta de recursos apontada pelo professor Nelson, bem como a ausência de vontade política, faz com que o Núcleo tenha uma atuação limitada, dependendo de parcerias estabelecidas e de um trabalho em rede.

4.3. O Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do DF

Os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial (Fóruns ERER) são espaços que garantem a gestão democrática e a participação social juntamente a representantes da esfera pública na implementação da Lei. De acordo com o PNI, os Fóruns ERER são:

[...] grupos constituídos para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para diversidade étnico-racial, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, por consequência, também, este Plano. Sua existência se respalda no princípio disposto no Inciso II do Artigo 14 da LDB, o qual trata da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” e no Artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2004. Este afirma que “os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores/as, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”. Sendo instrumentos estabelecidos pelos sistemas, é recomendável que existam estruturas semelhantes induzidas em nível estadual, municipal e federal. (BRASIL, 2013, p. 44-45)

Os fóruns ERER foram criados entre 2004 e 2005 numa sequência de eventos intitulados Fóruns Estaduais de Diversidade Étnico Racial, ocorridos em todo o país, onde buscava-se articular instâncias municipais, estaduais e nacionais (ROSA, 2012). Tanto a CADARA quanto os Fóruns eram braços da SECADI para o monitoramento da implementação. Sobre o processo de criação, o professor Nelson Inocêncio relembra como foi a movimentação inicial:

O MEC tinha a SECADI, Secretaria de Educação Continuada em Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Eu fui chamado não só pra respaldar, mas pra trabalhar conjuntamente, como eu era coordenador do NEAB. Essa comissão técnica, a CADARA, ela é composta por vários diretores de núcleos de diferentes universidades, diferentes instituições. A Eliane Cavalleiro que na época era a pessoa que estava junto com o Ricardo Henriques, o gestor que conduzia essa política de diversidade, chamou a gente pra ir lá nos reunirmos e ver o que a gente vai fazer, qual o trabalho. Eu achei que essa foi uma estratégia muito interessante, eles fizeram um mapeamento das 27 Unidades da Federação. Falou: “nós vamos fazer um grande encontro em todas as capitais e vamos propor fóruns da educação das relações étnico-raciais”. Ou seja, isso

começa, é curioso, porque isso não começa a partir do movimento negro, mas começa a partir de pessoas ativistas que vem do ativismo negro que estão na gestão do Ricardo Henriques. Dessas 27 eu acho que participei de uns 5, mais ou menos, agora eu não tenho mais na memória. Então a gente ia, 2, 3 dias de ampla conversa com as secretarias estaduais de educação. Eu fui pro Paraná, eu fui pra Rondônia, eu fui pro Amazonas, que eu me lembre assim de imediato, mas eu fui pra outros lugares também. É interessante porque a partir dali era um estímulo pra que a categoria dos professores e professoras da rede pública se predispusessem a tocar o barco. Então foi assim, uns sobreviveram, outros não. O daqui de Brasília por exemplo, tem o trabalho muito legal aí de algumas professoras, a professora Renata Parreira, a professora Natália Duarte, são duas pessoas que estão fazendo de tudo pra que esse fórum consiga se reerguer, são desafios. [...] A professora Ruth Meire também tá muito ligada a esse processo de refundação do [Fórum] ERER, então nós temos muitas frentes. (Nelson Inocêncio, 01/06/22)

Rosa (2012), em trabalho precursor sobre a influência dos fóruns de diversidade étnico racial na implementação das políticas públicas de promoção da igualdade racial, afirma que foram realizados vinte e um fóruns nas capitais brasileiras, onde participaram os NEABs, o CONSEd, a UNDIME, o movimento negro, dentre outros. De acordo com a autora, foram realizados seminários que discutiram ao longo de três dias a temática étnico-racial na educação. Participaram desses eventos mais de 6 mil pessoas e, ao final, fóruns de 17 estados da federação assinaram uma carta compromisso que previa uma agenda de trabalho. O DF não fez parte dos estados signatários e só foi articular o fórum em 2006, ocasião em que outros 12 fóruns estaduais também realizaram reuniões de rearticulação. Rosa (2012) pontua que o acompanhamento e monitoramento dos fóruns passou a ter uma agenda permanente a partir de 2007, porém em 2011, com a troca de gestão da coordenação responsável pelo acompanhamento na SECADI, as atividades de formação e visitas de acompanhamento dos fóruns foram interrompidas.

Até 2011 a mobilização e articulação eram frequentes. A instituição dos fóruns estaduais e municipais está ligada, por exemplo, à construção do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – PNI ERER*. No ano de 2008, representantes dos fóruns estaduais dos 26 estados e do DF se reuniram em Brasília para avaliar o funcionamento dos fóruns e estabelecer novas estratégias de rearticulação, pois constataram que boa parte dos fóruns estaduais não estavam instituídos ou enfraquecidos. Reestabelecida a mobilização local, diálogos regionais ocorreram e elaboraram o documento *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03*, que deu origem ao PNI ERER, publicado em 2009.

Mesmo com uma resistente mobilização e com a instituição de fóruns estaduais e municipais até 2010, aparentemente a troca de gestão ocorrida no âmbito federal impactou drasticamente as ações realizadas pelos fóruns. Rosa (2012) pontua o desmantelamento iniciado

em 2011 e afirma que até a finalização de sua pesquisa, em 2012, não havia sequer um consultor responsável pelo acompanhamento das ações na Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico Raciais, da SECADI. Até o final de sua pesquisa vários fóruns estavam fora de funcionamento, inclusive o do DF.

Uma das fundadoras do Fórum ERER no DF, a professora Carmem Batista relembra como foram realizados os primeiros passos para a criação do Fórum. O Espaço Afro-brasilidade serviu como um local de apoio para que as reuniões acontecessem e para a criação do Estatuto do Fórum. Apesar de ter sido indicada por outros informantes como a fundadora do fórum no DF, ela afirma que não foi bem assim e traz outros nomes à cena:

Não foi eu que chamei, convoquei o Fórum, não é isso. As pessoas iam porque o espaço era maior, uma sala grande pra discutir. [...] Quem começou a articulação do Fórum foi o Antônio Carlos. O Antônio Carlos até já faleceu, infelizmente. E aí ele num primeiro momento, tinha também a CADARA, aí o Antônio Carlos coordenava isso. [...] Então assim, ele ajudou, depois que ele saiu ficou o Júlio Romário que também ajudou muito. O Júlio Romário foi um que ajudou muito na estruturação do Fórum do “ERER”. [...] Que tinha toda uma questão de organizar documentação, de levar em cartório, né. E como o Júlio Romário era advogado, ele ajudou muito nesse processo de levar, ele sabia indicar o quê que poderia conter, qual que era a linguagem utilizada. [...] Foi dentro da EAPE que a gente fez várias reuniões para construir o estatuto e teve também a ajuda da professora Renísia, ela ajudou muito na estruturação do estatuto. (Carmem Batista, 22/03/22)

O papel desempenhado pelo Fórum depois de sua criação foi indispensável para a implantação das DCNs ERER e para a efetividade das ações de formação e acompanhamento. De acordo com a professora Carmem, o Fórum dava suporte aos professores, pois, naquele momento – e até hoje – muitos sofriam assédio e discriminação nas escolas por estarem trabalhando com o disposto na Lei 10.639/03. Os integrantes do Fórum eram próximos ao Conselho de Defesa dos Direitos dos Negros -CDDN, local onde eram realizadas as denúncias de discriminação. “E o fórum, ele era respeitado por isso, porque ele era uma instituição que acompanhava o trabalho e direcionava. Se a questão era judicial CDDN intervia” destaca Carmem.

Aparentemente, o Fórum no DF manteve-se desmobilizado por muito tempo. O único registro que encontrado diz respeito à instituição do mesmo que foi feita através da Portaria nº 20, de 1º de fevereiro de 2018. De acordo com este documento, o Fórum ERER do Distrito Federal tem a finalidade de

Orientar, propor, informar e colaborar, no âmbito do Sistema de Ensino do Distrito Federal, com ações de implementação dos Artigos 3º (inciso VII), 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) inseridos, respectivamente pelas Leis 12.796/13, 10.639/03 e a Lei 11.645/08” (Portaria nº 20/2018).

Ruth Meire relata que o renascimento do Fórum ocorreu efetivamente a partir da iniciativa de Renata Parreira enquanto era Diretora da DCDHD. Ela relata como foi o processo de rearticulação do Fórum no âmbito da SEEDF.

Quando eu cheguei na gerência [GDHD], uma das principais demandas que tinha, e a diretora na época a Renata Parreira, que talvez você tenha conversado com ela, ela estava lá há pouco tempo também. Ela é muito técnica, ela tem um bom perfil técnico, e uma das coisas que ela queria fazer era implementar o Fórum. E aí atribuiu a missão à gerência que é regimentalmente responsável por essas coisas. Ela atribuiu à gerência essa responsabilidade e dentro da gerência atribuíram a mim por causa da minha trajetória e assim foi feito. Então a gente chamou meio na doideira a primeira reunião. A gente sentou e fez uma listinha. E aí nós convidamos o máximo possível de movimentos sociais e instituições. A gente convidou a Funai, a gente convidou a Palmares, a gente convidou o máximo possível, IFB, todo mundo que a gente pôde pra tentar. A gente sabe que como todo coletivo, nem todo mundo vai ou quem vai não necessariamente se engaja, mas tem um núcleo que está desde o primeiro encontro até hoje, e essa é a parte que eu acho interessante, que é quem mantém o Fórum vivo. (Ruth Meire, 19/04/22)

O Fórum é integrado por 17 entidades representadas por membros titulares e suplentes indicados (no caso de órgãos e entidades públicas e privadas) ou eleitos (no caso de coletivos, movimentos e organizações sociais). A Portaria nº 20/2018 prevê ainda que outras entidades/órgãos/movimentos podem ser convidadas para participar do Fórum. De acordo com o documento, compõem o Fórum:

- I. Secretaria de Estado de Educação Diretoria do Distrito Federal por meio de sua Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DCDHD);
- II. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB);
- III. Conselho de Defesa dos Direitos do Negro (CDDN);
- IV. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF);
- V. Conselho Indígena do Distrito Federal (CIDF);
- VI. Coordenação da questão Negra (Centro de Convivência Negra/UnB);
- VII. Coordenação da questão indígena da Universidade de Brasília (COQUEI/UnB);
- VIII. Fórum Distrital de Educação (FDE);
- IX. Frente de Mulheres Negras do Distrito Federal e Entorno (FMN-DF);
- X. Fundação Cultural Palmares (FCP);
- XI. Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Geppherg/FE);
- XII. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB);
- XIII. Núcleo de Enfrentamento à Discriminação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (NED/MPDFT);
- XIV. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília (NEAB/UnB);
- XV. Sindicato dos/as Professores/as do Distrito Federal (SINPRO/DF);
- XVI. Sindicato dos/as Professores/as das Escolas Particulares do Distrito Federal (SINPROEP/DF), e
- XVII. Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH). (Portaria nº 20/2018, grifos nossos).

A institucionalização foi uma estratégia encontrada pelas ex-gestoras da DCDHD para tentar chamar os integrantes às suas devidas responsabilidades. Uma das vantagens do

ressurgimento do fórum com a Portaria, seria ter um servidor da Secretaria de Educação responsável diretamente por manter esse Fórum em funcionamento.

Na minha gestão eu fiz um esforço muito grande para que esse Fórum fosse vinculado à Secretaria de Educação. O movimento negro entendia que não deveria ser vinculado, eu concordava, mas ao mesmo tempo também não andava. Só que pelo fato dele ser hoje vinculado à Secretaria de Educação, continua uma grande dificuldade para que ele caminhe. Então nós fizemos há umas duas semanas atrás uma conferência livre da CONAPE³⁴, Conferência Popular de Educação, que a nacional vai ser em julho, então nós fomos, participamos e tudo, mas é muito difícil. (Renata Parreira, 09/05/22)

Após a institucionalização, no entanto, o problema da descontinuidade administrativa no âmbito da Secretaria de Educação afeta o seu funcionamento e novos problemas surgem. A falta de participação efetiva dos membros, tanto do movimento negro quanto da Secretaria de Educação contribui para a dificuldade em dar continuidade às ações:

O Fórum nasce em 2018 formalmente com portaria, mas ele já vinha tendo umas reuniões anteriores. Ele é bastante fortalecido nesse primeiro momento. Ocorre que com a mudança de gestão, sempre tem uma quebra. Mas aí tem um momento que ele tem uma quebra em 2019, mas depois a nova gestão da gerência tentou rearticular o Fórum. Houve um trabalho importante em 2019, 2020, só que a gente tem uma nova mudança de gestão no final de 2021. Esse período o Fórum ainda caminhou. No final de 2021 com a mudança de gestão o Fórum morreu institucionalmente. Ele perde bastante sua institucionalidade, apesar de ter sido criado por portaria, mas ele existe. Esse grupinho que está ali tentando atuar e ele é sempre muito aberto, mas a gente não tem mais nenhum correspondente no MEC, nem mesmo na Secretaria de Educação, então ele passa a ser mais movimento social. A gente se preocupou em colocar na portaria como estratégia de cobrar dos outros órgãos, porque aí você dá um caráter legal, então não é a Ruth que está convidando, e geralmente a gente manda oficialmente. Digamos, a Fundação Cultural Palmares tem a participação importante no fórum e a gente percebeu que os membros não estão comparecendo, aí a gente manda pra confirmar os nomes dos membros ou pra mandar novos nomes e aí a portaria tem um valor importante porque ela formaliza, mas ela deixa em aberto então pode vir todo mundo, ela não fecha, ela só oficializa. (Ruth Meire, 19/04/22)

Renata Parreira ressaltou a importância de o Fórum ter um caráter formativo, inclusive para os próprios membros, acerca das questões étnico-raciais. Conseguir se articular com as universidades públicas e particulares, com a Secretaria de Educação (pressionando e acompanhando a implementação inclusive nas escolas privadas), desenvolver projetos em parceria com entidades do movimento social negro, ou com a Fundação Palmares, por exemplo, seria ideal. No entanto, avalia que o contexto político que vivemos no país dificulta a participação social, e que, inclusive o movimento negro encontra-se desarticulado. Há dificuldade em marcar reuniões, realizar encontros e se mobilizar em qualquer sentido.

³⁴ No dia 25 de abril de 2022, alguns representantes do Fórum ERER DF se reuniram numa *live* para discutir temas voltados à educação étnico-racial e diversidade. A ocasião se tratava da Segunda CONAPE Distrital, uma conferência livre em preparação para a Conferência Nacional Popular de Educação, que aconteceu em Natal/RN entre os dias 15 e 17 de julho.

Tem vários representantes, mas as pessoas não comparecem, quando você chama reunião não responde, quando marca reunião às vezes até confirma e não aparece ninguém, aparece 3, 4, não dá pra deliberar nada. Então você fica fazendo aquele trabalho ali sozinho, meio que solitário, entendeu? Difícil, muito complicado. E é um espaço super importante de resistência, um espaço super importante de controle social, democratização, que a gente não pode abrir mão desse espaço. A gente entende que as pessoas estão com suas agendas bem assoberbadas, que é difícil e tudo, mas o Fórum não pode deixar de existir, sabe? E eu acredito nisso e venho aí, quase num movimento solitário mesmo insistindo com a existência dele. (Renata Parreira, 09/05/22)

Na 2ª Conferência Distrital Popular de Educação, por exemplo, participaram apenas alguns representantes do Fórum e nenhum representante da Secretaria de Educação. Renata Parreira relatou que o convite foi realizado ao órgão, porém, não obteve retorno. Dessa forma, o Fórum segue com funcionamento precário, sem representação das 17 entidades que o compõem e sem conseguir realizar as suas incumbências principais. A persistência e o ativismo de um pequeno grupo de representantes é o que mantém o Fórum existindo.

Então nós estamos lá, mas nós temos umas representações que são as mesmas do primeiro dia, né. Por exemplo, representando os indígenas tem o Júnior Xikuru, tem a cigana Sônia, tem a própria Renata Parreira e o professor Nelson Inocêncio, a Ellen Cintra que começou representando a UnB³⁵ e que agora tá lá, então hoje a gente é muito mais um coletivo do que efetivamente alguma coisa, como eu já falei, institucional. Antes, em 2018, o Fórum tinha uma responsabilidade muito grande em relação à participação nas Conferências, então a gente mandava representantes pra conferências, isso era muito legal, então a gente teve uma representação importante na Conferência do Distrito Federal de Promoção da Igualdade Racial e também a gente teve um trabalho legal de formação nas escolas, o Fórum tinha muito esse caráter. Porque a Diretoria de Direitos Humanos é muito pequena, então a gente não consegue, são muitas escolas, quase 700 escolas, então a gente contou muito com o Fórum pra trabalho de formação (Ruth Meire, 19/04/22)

A parceria no trabalho de formação continuada de professores para a EREER é uma das mais valorizadas pelos entrevistados. Com o tamanho da rede de ensino do DF, torna-se tarefa impossível acompanhar a implementação em todas as escolas. As dificuldades são evidenciadas pelo professor Inocêncio, que demonstra sua indignação quanto à presença de instituições voltadas para o caráter étnico racial nas estruturas do Estado, mas sem poder de agência e execução de políticas:

Eu participo do EREER, mas que dificuldade pra gente conseguir fazer as coisas. Por que que a Secretaria não respalda? Tem a DCDHD que é Direitos Humanos, ah, não tem mais, então é isso, essa desconstrução, esse desmantelamento que não é ao acaso. A justificativa de que tem que fazer contenção de gastos, mesmo quando a DCDHD existia, você tem 33 regiões administrativas, como é que você vai dar conta disso? Com a Secretaria desse tamanho, sem recurso, a precariedade. Então essa coisa de dizer tem, tá lá, não basta. Eu quero saber se há possibilidades de você executar, porque se não tem possibilidade de executar, é isso, o grande empecilho é [...] o empenho muitas vezes é muito aquém, eu acho que as últimas gestões do GDF mesmo

³⁵ Ellen Cintra representa o GEPPHERG/UnB no Fórum.

antes do Ibaneis, não parece que o Rollemberg tenha dado muita ênfase a isso. (Nelson Inocêncio, 01/06/22)

Em resumo, os Fóruns ERER foram iniciativas pensadas por ativistas integrantes do governo federal para monitorar a implementação da Lei, na busca de uma efetiva atuação das redes estaduais, municipais e distrital de educação.

No DF, durante os primeiros anos de funcionamento, o Fórum serviu de apoio para os professores na implementação de ações voltadas à educação das relações étnico-raciais, respaldando o trabalho dos docentes principalmente quando estes eram coibidos de executar a lei nas escolas.

Atualmente, o Fórum enfrenta uma série de problemas que impedem o cumprimento de seus principais atributos. O principal deles é ser composto por entidades que não possuem uma participação efetiva, restando a um pequeno grupo de ativistas a tarefa de mantê-lo “vivo”. O contexto político atual contribui para a desmobilização dos integrantes. Não há acompanhamento incisivo na implementação, pois faltam braços e pernas para dar conta da demanda que deveria ser desempenhada pelo Fórum. Os/as integrantes que ainda se dispõem a efetivar algumas ações estão sobrecarregados/as e não contam com recursos ou qualquer apoio institucional para seguir.

Mesmo assim, ficou evidenciado o compromisso de gestoras pró-ativas (FILICE, 2010) e ativistas institucionais (ABERS, 2021), que ao exercerem os seus ofícios situados no que podemos considerar uma burocracia de médio escalão dentro da SEEDF, utilizam estratégias e instrumentos para tentar manter ações públicas criadas para garantir que a diversidade seja respeitada no âmbito da educação.

5. A IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDB NA SEEDF

As secretarias de educação do Sistema Estadual de Ensino possuem papel preponderante e responsabilidades que perpassam os seis eixos que estruturam o PNI ERER. Tanto o PNI quanto ERER a Resolução CNE/CP nº 01/04 explicitam as incumbências dos sistemas de ensino para a aplicação do Art. 26-A. Essas incumbências se estruturam no que diz a LDB acerca da responsabilidade dos entes federativos na organização da educação, presente no Artigo 10.

Cabe à Secretaria de Educação do DF, mas não somente a ela, contribuir nas ações que respondam aos eixos: a) fortalecimento do marco legal; b) políticas de formação de gestores e profissionais da educação; c) políticas de material didático e paradidático, d) gestão democrática e mecanismos de participação social; e) avaliação e monitoramento; f) condições institucionais (BRASIL, 2013)

Diante o exposto, quanto ao papel da Secretaria de Educação na implementação das DCNs ERER buscou-se evidenciar se a SEEDF:

a) Apoia as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

b) Orienta as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

c) Promove formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

d) Produz e distribui regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;

f) Realiza consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e constrói relatórios e avaliações do levantamento realizado;

h) Institui nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

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

Os tópicos anteriores orientaram a pesquisa documental e as entrevistas realizadas com docentes integrantes/ex-integrantes das subsecretarias que realizam a implementação de políticas voltadas à diversidade e formação de professores para a ERER no DF.

5.1. A Educação Étnico-Racial na estrutura da SEEDF

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) é uma “unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação”, a qual compete, dentre outros³⁶:

“Art. 23. I – Definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino;

IX – Propor e articular, em sua dimensão pedagógica, as políticas, as diretrizes específicas e as ações de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na Educação Básica” (Distrito Federal, 2018, p. 30)

Ao longo dos últimos anos, a SUBEB tinha em sua estrutura uma unidade responsável pelo trabalho voltado aos Direitos Humanos e Diversidade, que passou por diversas mudanças até ser totalmente removida da pasta. Domingos (2021) em pesquisa sobre o ativismo institucional na construção das políticas sobre educação em gênero e sexualidade na SEEDF, traz a discussão sobre como as mudanças institucionais e políticas impactaram na elaboração e

³⁶ I – definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino; II – elaborar, executar, acompanhar e avaliar, em sua dimensão pedagógica, a implantação e a implementação do Plano Distrital de Educação – PDE; III – promover, articular e executar políticas, diretrizes específicas, programas e projetos de caráter pedagógico do Governo Federal nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino, em consonância com as políticas públicas educacionais, os objetivos estratégicos e a missão da Secretaria; IV – propor, executar e acompanhar, em sua dimensão pedagógica, programas e projetos, em parceria com órgãos e entidades governamentais, não governamentais e privadas; V – propor, articular e acompanhar, intra e intersetorialmente, ações pedagógicas relacionadas às políticas, às diretrizes específicas e aos planos educacionais das etapas e das modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino; VI – propor, orientar, acompanhar e articular o trabalho pedagógico das Coordenações Regionais de Ensino – CREs; VII – propor, orientar, acompanhar e articular, em âmbito central, o trabalho pedagógico das unidades escolares – UEs da Rede Pública de Ensino; VIII – propor, orientar e articular, em âmbito central, o Projeto Político Pedagógico – PPP das UEs da Rede Pública de Ensino; IX – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, as políticas, as diretrizes específicas e as ações de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na Educação Básica; X – propor, articular e acompanhar, em sua área de atuação, ações e estratégias orçamentárias e financeiras destinadas ao alcance das metas relacionadas à Educação Básica da Rede Pública de Ensino; XI – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, as ações relacionadas à modulação, à movimentação e à distribuição de carga horária dos profissionais da educação que atuam nas UEs da Rede Pública de Ensino; XII – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, o Calendário Escolar e a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino; e XIII – desenvolver outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação ou delegadas pelo Secretário de Estado.

continuidade das ações públicas desenvolvidas até 2014. As principais mudanças identificadas ocorreram a partir de 2015, mesmo ano em que a ex-presidente Dilma Rousseff (PT) teve seu processo de *impeachment* iniciado, desencadeando uma série de mudanças e retrocessos ocorridos a partir daí em nível nacional. Com base em Domingos (2021) e em decretos que alteram a estrutura organizacional da SUBEB e da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), no quadro abaixo destacam-se as principais mudanças ocorridas nas pastas sobre Direitos Humanos e Diversidade, porém, com foco na educação das relações étnico-raciais.

Tabela 1: Mudanças administrativas- SEEDF 2015 a 2021

Ano	Decreto	Mudança
	Decreto nº 36.335, de 28 de janeiro de 2015	Reduziu de 11 para 9 o número de coordenações da SUBEB ³⁷ . CEDIV é fundida com a CODH.
2015	Decreto nº 36.828 de 22 de outubro de 2015	Reduziu de 9 para 3 o número de coordenações da SUBEB ³⁸ . Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial é extinto.
2017	Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017 ³⁹ .	Surge a DCDHD, integrada pela GDHD e pela Gerência de Acompanhamento da Socioeducação (esta incorporada pelo Decreto 41.557/20.

³⁷ “Nesta diminuição, a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CODH) foram fundidas e reconfiguradas como Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (COEDHD). Dentro dela, a Gerência de Educação em Direitos Humanos (GEDH) e a Gerência de Educação em Diversidade (GEDIV) e seus respectivos núcleos (...) a Gerência de Diversidade, Programas e Projetos Especiais (GDPPE) e Núcleo de Programas Especiais – Diversidade (NEP), que existiram na CEDIV, foram extintos” (DOMINGOS, 2021, p. 151).

³⁸ “Algumas coordenações anteriores foram fundidas e viraram diretorias, que tinham algumas gerências. Dentre as três novas coordenações, foi criada a Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, com quatro diretorias: Diretoria de Educação Especial, Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais, Diretoria de Programas Institucionais, Educação Física e Desporto Escolar e Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais. Essa coordenação aglutinou enquanto diretorias a maioria das coordenações anteriores. Assim, a antiga COEDHD tornou-se Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais e as duas anteriores gerências (GEDIV e GEDH) foram fundidas e viraram a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GEDHD). (...) Destacamos que o antigo Núcleo de Educação do Campo passou a ter relevância dentro dessa nova estrutura, virando uma Gerência de Educação do Campo (ibidem)

³⁹ Art 1º, IV - a Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino, da Subsecretaria de Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, fica denominada Coordenação de Políticas Educacionais Transversais;

V - a Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais, da Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino, da Subsecretaria de Educação Básica, da Secretaria de

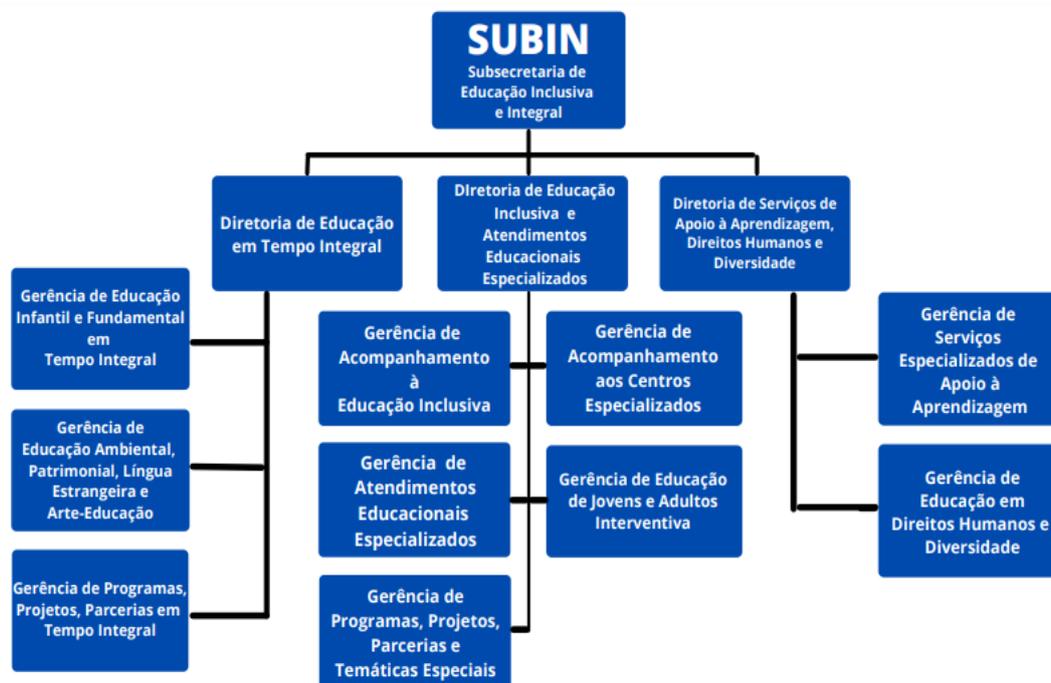
2021	Decreto nº 42.687, de 29 de outubro de 2021	Criou a Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais – SUAPE – remanejou e renomeou a DCDHD para a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - SUBIN.
------	---	--

Fonte: elaborado pela autora, com base nos Decretos supracitados.

A SUBIN é uma unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, e a ela compete: definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas à educação inclusiva e integral, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A SUBIN é composta por três diretorias: *Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados*; *Diretoria de Educação em Tempo Integral* e *Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade*. Esta é composta por duas gerências, na qual se manteve a GDHD conforme o organograma a seguir:

Figura 2: Organograma da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, 2022.



Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-inclusiva-e-integral/>

Estado de Educação do Distrito Federal, fica denominada Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017)

À Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade que é uma unidade executora, cabe, dentre outros:

Art. 53, II – Orientar, acompanhar e avaliar, em âmbito central, as ações técnico-pedagógicas referentes à Educação em e para os Direitos Humanos, voltadas às populações em peculiar situação de risco e/ou vulnerabilidade – situação de rua, acolhimento institucional, refugiados, e em cumprimento de medidas socioeducativas –, e à Diversidade, referente às **relações étnico-raciais**, gênero, sexualidades e ensino religioso (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 46, grifo nosso)

Conhecer as mudanças ocorridas no âmbito da SUBEB nos últimos anos faz-se necessário, pois tanto as mudanças quanto a descontinuidade das ações foram aspectos que apareceram logo de início nas entrevistas com Ruth Meire e Renata Parreira, ex-gestoras da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade. A Secretaria de Educação como um todo, passou por 8 mudanças administrativas entre dezembro de 2020 e abril de 2022, sendo que metade delas ocorreram em 2021.

5.1.1. Descontinuidade na implementação do Artigo 26-A da LDB na SUBEB

Nesta pesquisa, foram entrevistadas três gestoras que estiveram à frente do trabalho na pasta de Direitos Humanos e Diversidade da SUBEB em períodos diferentes. Renata Parreira, que esteve como gestora entre 2011-2013 e 2016-2019; Ruth Meire- 2017 a 2021 e “GDHD2022”, uma servidora que preferiu não se identificar, lotada na atual pasta de Direitos Humanos, responsável pela educação das relações étnico-raciais no momento da entrevista.

Renata Parreira conta como iniciou o trabalho com a temática racial, ainda em 2010:

“Em 2010 eu fui integrar uma equipe que se chamou Equipe Elos no Plano Piloto, era um núcleo pedagógico que se chamava, na ocasião, da Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. E essa equipe Elos, ela tinha algumas missões, uma delas era implementar a 10.639 nas escolas do Plano Piloto e Cruzeiro, que eram 120 escolas na época. Então a gente tinha que desenvolver, estimular, promover gestores e coordenadores a elaborar projetos dentro da cultura de paz e trabalhar a questão do meio ambiente e depois a gente adotou a sustentabilidade, mas naquela ocasião era meio ambiente. Então foi assim que eu comecei.” (Renata Parreira, 09/05/22)

Além do trabalho na equipe Elos, Renata Parreira despertou o interesse para o estudo acerca das temáticas étnico-raciais a partir da idealização de um projeto de percussão que queria realizar nas escolas. Foi aí que foi atrás de formação para aprender mais sobre o tema:

“[...] achava que tinha que estudar um pouquinho mais sobre a cultura afro-brasileira e comecei a fazer uma disciplina dentro da UnB que era o *Pensamento Negro Contemporâneo*. E conheci o professor **Edson Cardoso**. Conhecer esse professor foi um divisor de águas pra mim, tanto na minha vida acadêmica quanto na minha formação enquanto mulher negra. A primeira aula que ele deu, ele falou vários

autores, eu não conhecia ninguém, fiquei meio perdida e aos poucos fui me apropriando dessa literatura” (Renata Parreira, 09/05/22, grifo nosso)

O trabalho realizado na equipe Elos foi reconhecido e Renata foi convidada em 2011 para ser chefe do Núcleo de Atendimento Étnico-Racial, lotado na Coordenação de Educação e Diversidade- CEDIV, ambos extintos em 2015, como vimos anteriormente. Apesar de ter vivenciado algumas dificuldades nessa época, tais como falta de pessoal e estrutura, relembra que o trabalho aconteceu e foi exitoso:

“E aí me convidaram pra ser chefe do Núcleo de Atendimento Étnico-Racial e eu fui. Então a gente tinha uma estrutura muito pequena, eram duas pessoas que trabalhavam comigo pra eu atender na época eram 630 escolas. Mas a gente começou a fazer o trabalho, criou-se coordenadores intermediários de Direitos Humanos e Diversidade, 2 por cada regional –são 14 regionais na Secretaria de Educação – e a gente começou então a desenvolver esse trabalho e eu começo então a ser reconhecida dentro da Secretaria de Educação e fora dela como uma referência em termos educacionais para trabalhar com essa questão.” (Renata Parreira, 09/05/22)

Domingos (2021) mostra que mesmo com uma conjuntura política mais aberta às questões sobre diversidade no executivo do Distrito Federal em 2011, a criação da CEDIV e da CEDH foi resultado de muita luta e mobilização. A professora “Laranja”⁴⁰, uma das entrevistadas na pesquisa do autor e que vivenciou o processo de criação da CEDIV e da CEDH, relata que foram meses de discussão e negociação para que as duas coordenações fossem criadas e não apenas uma, como queriam. “Laranja” afirma que foi preciso convencer sobre a importância de haver uma coordenação de Direitos Humanos e outra de Diversidade, para abarcar outras temáticas não contempladas pela primeira. Após esse debate, foi preciso ainda insistir para que fossem criados os núcleos, um de diversidade, um de educação no campo e outro étnico-racial, garantindo que as especificidades das temáticas tivessem espaço e pessoal para trabalhar. Em resumo, a criação da primeira estrutura administrativa no âmbito da SEEDF que tratasse sobre as relações étnico-raciais é resultado da ação coletiva desempenhada por atrizes e atores inseridos em movimentos sociais, docentes e ativistas institucionais.

Enquanto gestora, Renata Parreira se articulava interna e externamente para conseguir realizar ações na SEEDF. Realizava um trabalho conjunto com os Conselhos, com a SEPPIR DF, com a SEPPIR nacional, com a Fundação Palmares e com outros órgãos que trabalhavam pra promover a cultura afro-brasileira. Articulava também com grupos de estudo da UnB: “fui

⁴⁰ Pseudônimo utilizado por Domingos (2021) para manter o anonimato de suas entrevistadas.

pro GERAJU⁴¹ trabalhar com a Renísia, fui trabalhar em outros grupos de estudo.” (Renata Parreira, 09/05/22)

Após chefiar o Núcleo entre 2011 e 2013, Renata Parreira passa um tempo fora da Secretaria de Educação e volta em julho de 2016, a convite, para dirigir a *Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade*. No retorno à pasta, o choque provocado pelas mudanças é inevitável:

“E eu já volto com uma outra estrutura né, porque quando eu saio da Secretaria eram duas coordenações: uma Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade que já rolava há muitos anos e uma de Educação e Diversidade que é criada em 2011 no governo Agnelo. E aí em 2015, no governo do Rollemberg as duas se fundem, sendo diminuído o status pra Diretoria. Elas viram uma diretoria, então tudo que tinha nessas duas coordenações passa a ser uma diretoria. (Renata Parreira, 09/05/22)

O retorno da gestora para a Secretaria de Educação acontece após o momento em que a SEEDF passa pela reestruturação instituída pelo Decreto nº 36.828 de 22 de outubro de 2015, que excluiu todos os núcleos criados em 2011. As mudanças ocorridas intensificam as dificuldades já existentes e o sucateamento do trabalho realizado na Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais:

“E eu passo a dirigir essa diretoria em julho de 2016 com muita dificuldade, porque aos poucos eles extinguiram os cargos de coordenadores intermediários. Muito difícil, muito complicado se fazer um trabalho sem o elo dentro das regionais de ensino, com pouca equipe, mas enfim, sem orçamento, sem motorista, sem carro, sem combustível, e acabava que a gente é que tinha que ir em nossos próprios carros pra gente atender as escolas. Imagina, Planaltina, Santa Maria, lugares variados você utilizando do seu recurso para poder atender a demanda profissional.” (Renata Parreira, 09/05/22)

Os Coordenadores intermediários eram profissionais que diminuían a distância entre a escola e a Diretoria, atuando no acompanhamento da implementação da Lei nas escolas. Por estarem lotados nas Coordenações Regionais de Ensino, direcionavam as decisões tomadas no médio escalão da Secretaria para os implementadores a nível de rua, no caso, a escola e os professores. Esses profissionais eram docentes que se articulavam entre o “topo” e a “ponta”, tornando o trabalho da Diretoria descentralizado e com uma melhor coordenação. A extinção desses coordenadores acentua o desafio de uma equipe formada por poucas pessoas ter que levar as políticas de diversidade para mais de 600 escolas sem recurso orçamentário e acentua a carga de responsabilidade vivenciada pela Diretora de Direitos Humanos:

⁴¹ Antigo Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas de Gênero, Raça/Etnia e Juventude. O grupo já chegou a ofertar cursos para professores da SEEDF, como o curso “Gênero e Diversidade na Escola”, em 2009. Em 2012, o grupo passou a denominar-se Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude.
Fonte: http://geraju.net.br/wp-content/uploads/2017/07/2015_III_seminario_geraju_completo_19-20nov2015.pdf

“Então eu participava de audiências pesadas com aquele deputado Delmasso⁴² sobre identidade de gênero e outras coisas, então eu tinha que representar a Secretaria em todos os aspectos, em todos os temas marginais dos grupos historicamente excluídos: identidade de gênero, a questão da socioeducação, drogadição, pessoas em situação de rua, população negra, a questão das mulheres trans, ciganos, indígenas, então tudo que você puder pensar era nessa diretoria. Foi uma experiência interessante, mas assim, você não consegue elaborar políticas públicas sem orçamento, sem pesquisa, sem dados, sem uma equipe qualificada pra fazer o trabalho, então isso tudo é uma grande ilusão [...]” (Renata Parreira, 09/05/22)

A descontinuidade das ações públicas ocasionada pelos incontáveis processos de reestruturação é apontada também por Ruth Meire como o principal empecilho para a efetivação de políticas eficientes. Ruth chegou à *Gerência de Educação, Direitos Humanos e Diversidade-GDHD* em 2017 e atuou como assessora até 2019, quando precisou assumir a direção da DCDHD e finalizar o mandato de Renata Parreira que precisou se aposentar. Logo no início da entrevista, Ruth já expõe sua percepção acerca dos problemas enfrentados durante sua gestão:

“Nesse período eu percebi que o pior ou o principal empecilho no campo das políticas públicas educacionais e, claro, estou falando do Distrito Federal, mas por extensão deve ser muito parecido ou pior em outras regiões, é essa descontinuidade.” (Ruth Meire, 19/04/2022)

Ruth relata que durante o período em que trabalhou na *Gerência de Direitos Humanos e Diversidade* alguns instrumentos normativos foram construídos juntamente com a equipe. Dentre eles estão a *Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, instituída pela Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018; as *Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua -PEPOP- 2018-2023* (2018), elaborada em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos, a Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal e o Ministério da Educação; e as *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, publicada em 2019.

Embora não sejam instrumentos que remetem à primeira vista a implementação do Artigo 26-A, as políticas e diretrizes elaboradas estão diretamente relacionadas às crianças e adolescentes negras atendidas pela Secretaria de Educação, tornando-se políticas complementares na garantia de acesso à escola pública de qualidade. Conhecendo a realidade brasileira e as condições socioeconômicas da população negra no país, fica evidente qual é a cor do grupo majoritário que se encontra em situação de rua ou que está inserido na área rural.

⁴² Rodrigo Delmasso é pastor da igreja Sara Nossa Terra, deputado distrital (Republicanos) e vice-presidente da Câmara Legislativa do Distrito Federal. Uma de suas principais bandeiras é o combate à ideologia de gênero.

Apesar dessas políticas estarem prontas e serem fruto de mobilização dos servidores que representam a Diretoria de Direitos Humanos da SEEDF, o grande empecilho para a implementação, mais uma vez, é a transição de gestão. Como mostrado anteriormente, as trocas não ocorrem apenas com a mudança de governador. Dentro de uma mesma gestão há diversas trocas de secretários e subsecretários, o que provoca um efeito cascata. A cada nova troca no alto escalão, todas as chefias e coordenações subordinadas são trocadas também. Muda-se a chefia, o pessoal, a forma de trabalhar e também as prioridades políticas. É um contínuo recomeçar do zero quando as ações realizadas são ignoradas a cada grupo que chega para assumir a gestão.

“E a gente sabe que as políticas no campo da educação demoram pelo menos 10 anos. Pelo menos. [...] Pra gente ter mais ou menos uma geração que pegou toda aquela mudança. Se a gente muda todo ano e aí eu tô falando de DF, de Brasil, a gente não vai nunca alcançar resultados. É bem complexo. Então se a gente não tem um projeto de Estado a gente tem problemas –e eu senti isso de uma forma muito intensa. (Ruth Meire. 19/04/22)

O relato das entrevistadas e a análise dos decretos emitidos pela SEEDF demonstram que, as mudanças nos cargos são frequentes e possuem uma ampla ligação com a posição política dos funcionários. É uma contínua descontinuidade. Geralmente, quando há uma troca de gestão, tudo ou quase tudo se perde. Renata Parreira traz um exemplo ocorrido no âmbito da EAPE:

Eu lembro a época quem era coordenadora era Ana Marques, ela negociou dentro da EAPE que todo gestor que fosse empossado, ele tinha que ter um módulo dentro da Secretaria, no curso de formação de gestores, que falasse sobre diversidade. Agora a gente não sabe se continua porque o processo de descontinuidade a cada gestão que vai, chega, vai depender da formação dessa figura. O próximo coordenador, se tivesse um coordenador de diversidade porque não tem mais essa pasta, e aí? Será que ele permanecia com essa cabeça? Então assim, as políticas, não são políticas de Estado, são políticas de governo. Então cada governo que muda, muda esse processo. E aí é um processo de descontinuidade muito grande e a gente tá sempre tendo que recomeçar. (Renata P. 09/05/22)

O ambiente de gestão das políticas voltadas à Educação Étnico-Racial na SEEDF é um ambiente político e de disputas constantes. BMEs ativistas negociam estratégias com superiores de modo que as políticas possam ser concretizadas. No entanto, as pautas que compõem a chamada “diversidade” são reivindicações de minorias que exigem direitos como equidade e respeito na sociedade e que vão contra a ideologia conservadora de alguns governos. A continuidade das ações vai depender das posições políticas defendidas pelo grupo ao qual o alto escalão representa.

Tal fato incita algumas reflexões: é possível implementar uma política de Estado que seja permeável nos níveis estadual, distrital e municipal no campo do ensino de História e

Cultura Africana no país? Embora ainda haja a garantia da obrigatoriedade vigente no artigo 26-A da LDB e na legislação correlata, é possível que as ações de implementação tenham continuidade e capilaridade? Ruth relembra que sem a atuação efetiva do governo federal para promover a implementação, é mais difícil ainda que os níveis distrital, estadual e local tenham condições – orçamentárias e técnicas –, orientações e interesse para atuar:

“[...] quando o governo Federal trava, as possibilidades do governo local já diminuem. Se o governo local é alinhado... então hoje a gente não tem um referencial no MEC. Com o fim da SECADI, a gente não tem mais o referencial. Então tudo vai travando, tudo vai contribuindo.” (Ruth Meire, 19/04/22)

“[...] a gente tem toda uma dificuldade mesmo de cumprimento da legislação mesmo em nível local. O que eu percebo, e agora eu vou te falar um pouco como acadêmica, eu fiz um levantamento, a minha tese é exatamente um termômetro da implementação no Brasil. E a gente percebe que alguns estados estão muito mais avançados do que outros. A gente tem municípios, por exemplo, que a lei já avançou muito a implementação, a materialização. Não só a lei, mas de ações antirracistas de modo geral, que eu considero o 26-A um recorte, é muito maior a luta antirracista. E a gente percebe uma diferença muito grande entre universidades, entre municípios e estados. Mas claro, com um norte federal a gente tem um pingão de obrigatoriedade” (Ruth Meire, 19/04/22)

A observação feita pela entrevistada acerca da conjuntura federal é extremamente importante. Os desmontes ocorridos na esfera nacional a partir do golpe e do *impeachment* da ex-presidente Dilma Roussef em 2016, impactaram diretamente as ações realizadas no nível local, principalmente no que tange à destinação de recursos financeiros. A *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* representava uma tentativa concreta dos governos anteriores em instituir políticas voltadas às minorias historicamente alijadas de direitos. A SECADI desenvolvia diversas ações e programas, formação de professores, publicações no site oficial, formulação e aprovação de Diretrizes voltadas às temáticas concernentes à pasta. As publicações referentes à diversidade, direitos humanos, educação étnico-racial, dentre outras, foram apagadas, permanecendo apenas aquelas voltadas à educação ambiental (JAKIMIUI, 2021).

A extinção da SECADI em 2019, como um dos primeiros atos após a posse do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, impôs mais obstáculos à continuidade das ações realizadas no MEC, nos estados e municípios. O desmonte da pasta foi divulgado pelo chefe do executivo federal na rede social *Twitter* em 02/01/19, às 6:51pm:

Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista. (JAKIMIUI, 2021, p. 129. Adaptado)

Atualmente, o MEC possui sete secretarias: *Secretaria-Executiva*, *Secretaria de Educação Básica- SEB*, *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SEPT*, *Secretaria de Educação Superior- SES*, *Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior- SRSES*, *Secretaria de Alfabetização-SA* e *Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação-SMEE*. Em nenhuma delas há diretorias voltadas à educação étnico-racial, direitos humanos e diversidade. Na SMEE, composta por três diretorias, encontramos a *Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras*, onde há apenas uma subpasta, a *Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e Tradições Culturais*. Não se sabe até o momento do que se trata essa modalidade “Tradições Culturais Brasileiras”, que não está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Também não foi encontrada legislação correlata que a defina e verse sobre.

5.1.2. Entraves na implementação e Ativismo

A descontinuidade apontada pelas ex-gestoras da DCDHD provoca outro fator que impõe entraves à construção de políticas que atendam às especificidades étnico-raciais na SEEDF: a falta de transversalidade na construção de políticas. Para Ruth Meire Rodrigues (2017), as políticas educacionais antirracistas devem considerar três aspectos fundamentais em sua elaboração: a intersetorialidade, interseccionalidade e a transversalidade. O primeiro conceito se refere à articulação e comunicação entre diferentes setores com objetivo de implementar uma mesma política. Interseccionalidade entrecruza diferentes eixos de subordinação, como raça, gênero e classe, fatores fundamentais de vulnerabilização de grupos sociais e que devem ser considerados na construção de políticas. Já a transversalidade pressupõe que uma categoria como raça está presente em diversos problemas sociais e, portanto, deve atravessar a elaboração e implementação de políticas. Nas palavras da autora,

A Transversalidade de raça em diversos campos representa considerar as especificidades da população negra desde o diagnóstico do problema ou demanda. Para isso, é imprescindível o levantamento de dados desagregados por raça que possam evidenciar indicadores capazes de subsidiar a elaboração, monitoramento e avaliação de Políticas Públicas no âmbito educacional. Em suma, tal perspectiva exige a incorporação da dimensão de raça desde o planejamento, visando garantir a adoção de estratégias adequadas, bem como a alocação de recursos. (RODRIGUES, 2017, p. 92)

Na atual conjuntura da Secretaria de Educação do DF, a *Diretoria de Direitos Humanos e Diversidade* já não existe mais na SUBEB. A transferência da DCDHD para a SUBIN isolou

a *Gerência de Atenção à Socioeducação* e a *Gerência de Atenção à Educação do Campo* na *Diretoria de Modalidades Especiais*, na SUBEB. Ruth Meire que trabalha atualmente na Socioeducação exemplifica um problema grave na prática:

“Quando a gente tira a Socioeducação do campo dos Direitos Humanos, eu vou te dar um exemplo, quando a gente tenta fazer um formulário e a gente tenta colocar o recorte racial e de gênero, – porque quem tá encarcerado no Brasil, seja na Socioeducação, seja no encarceramento adulto, tem cor, tem classe e tem gênero, que são os meninos– e quando a gente faz esse recorte os chefes acima de nós dizem que a gente não pode fazer porque isso é coisa da Gerência de Direitos Humanos. Então eles não entendem a transversalidade dessas políticas e não entendem que o mundo e as políticas não são feitas de caixinhas. Então é só um exemplo de muitos outros. (Ruth Meire, 19/04/22)

[...] É a pessoa entender que a diretoria de um Ensino Médio precisa entender sobre a questão racial. Não é a Gerência de Direitos Humanos sozinha. A Gerência de Direitos Humanos pode pensar política focal, mas todas as diretorias, e gerências, espaços, precisam entender da questão racial. (Ruth Meire, 19/04/22)

Como forma de amenizar o problema, uma das estratégias utilizadas pela gestora foi realizar formações através de seminários voltados para os trabalhadores da Sede da SEEDF. Era preciso tentar “educar” os servidores ali lotados da importância da transversalidade nas políticas, principalmente do recorte racial:

A gente fazia isso em 2018. Senão não avança, eles questionam coisas que você não acredita [...] eu tô querendo dizer que são muitas políticas e todas desembocam na questão racial. Quem são as crianças que mais estão nas instituições de acolhimento? No final de contas são as crianças negras. (Ruth Meire, 19/04/22)

O levantamento de dados que faça recortes raciais é fundamental para a construção de políticas públicas dos mais variados segmentos na sociedade. Claramente, a transversalidade da questão racial nas políticas educacionais é imprescindível, como evidenciou a gestora e pesquisadora Ruth Meire Rodrigues (2017). Nesse sentido, para avaliar uma política pública é necessário que existam dados para orientar as ações seguintes. Quando tratamos sobre a implementação da lei 10.639 os dados são quase inexistentes. Não existe pesquisa sistematizada e atualizada em nível nacional com informações por estado, município e escola.⁴³ Há também

⁴³ A ausência de pesquisas quantitativas é um problema nacional já evidenciado pela Prof^a Nilma Lino Gomes e pelo professor Rodrigo Ednilson de Jesus (2013), ambos da UFMG. Entre fevereiro e dezembro de 2009, Nilma L. Gomes coordenou uma pesquisa quantitativa a nível nacional (a única já realizada dessa forma que temos conhecimento), financiada pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil. A pesquisa intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003*, buscou identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003. Foi desenvolvida pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) em parceria com: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE,

uma dificuldade (ou falta de vontade) em estabelecer mecanismos objetivos e eficientes de avaliação. Em nível distrital, o poder público não dispõe de dados para responder perguntas simples, como por exemplo, o número de escolas que têm a lei implementada. Diante de tal situação, Renata Parreira tentou à época de sua gestão traçar caminhos para levantar esses dados

“Cada ano nós vamos implementar em tais escolas. Vamos fazer uma consultoria, vamos fazer isso até que no final da gestão a gente consiga ter nítido quantas foram. Quantas escolas nós implementamos? Quantas escolas caminham sozinhas? Quantas escolas estão com dificuldade? Quantas escolas pararam o projeto? Que a gente sempre teve dificuldade em responder isso. Quantas escolas têm implementado? É uma resposta que a gente não conseguia [responder]. (Renata Parreira, 09/05/22)

[...] E a gente fazia, fizemos várias pesquisas, mandava as pesquisas no e-mail das escolas, as escolas não respondiam, então assim, muito difícil. É muito difícil. Então nessa área da pesquisa teria que ter um recurso grande pra fazer isso. Pra ir até a escola *in loco* pra fazer essa entrevista, pra observar, pra ter esse tempo e essa grana pra fazer esse rolê, que era o que a gente não tinha, a gente não tinha condições de ir na escola, então a gente ficava esperando. Ligava pra diretor da regional: “ah, por que nós enviamos, já passou, o prazo é x”. [responde] “Ah, vou falar”, não falava, essa peleja, sabe? (Renata Parreira, 09/05/22)

Sem mecanismos eficientes e sem a colaboração dos diretores das escolas e regionais é difícil chegar a um número exato e traçar estratégias a partir disso. Mesmo sem condições financeiras, fator evidenciado pelas entrevistadas na pesquisa, gestoras pró-ativas (FILICE, 2010) tentaram utilizar de alternativas para conhecer a realidade das escolas quanto à implementação da Lei. Ruth evidencia a complexidade que é afirmar se uma escola implementa ou não a Lei, bem como a dificuldade em realizar uma avaliação objetiva acerca disso.

“Essa questão é muito delicada porque é uma lei, está na LDB, então não existe a possibilidade de uma escola não implementar a Lei, entende? Não tem nenhum gestor –isso no plano das ideias, né– que vai dizer pra mim que ele não implementa. E a gente não consegue colocar uma pessoa dentro de cada escola, porque o único jeito de você saber é tendo uma pessoa dentro de cada escola, entende? Então a orientação é que faça parte do projeto político pedagógico, se não tiver lá no PPP a gente devolve, a UNIEB⁴⁴ que faz isso, mas existe um setor que faz um *check list*. Agora o fato de estar no projeto PPP, não quer dizer que tá vivo. Então é muito complicado. Tem uma pesquisa que foi feita antes de eu chegar lá [na DCDHD] que era o mapeamento da implementação da lei. Mas eles faziam perguntas pro gestor e qual é o gestor que vai dizer: eu não implemento não, que sou racista mesmo? Ninguém vai dizer isso. Então a gente tem uma dificuldade muito grande, o que a gente pode é manejar essas questões, a gente pode falar: como a sua escola implementa? [...] É no “como”. Isso eu aprendi lá na dissertação. Às vezes eu perguntava: como vocês implementam?

Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA. Fonte: GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

⁴⁴ Unidade de Educação Básica, que possui competência para analisar os Projetos Pedagógicos das escolas. Faz parte da estrutura administrativa das Coordenações Regionais de Ensino.

Porque ninguém vai negar. E aí tinha uns que colocavam assim: porque tem um projeto sobre bullying. Aí você vê que não implementa. Racismo e bullying não são a mesma coisa. Embora o bullying possa ter conotação racista, são coisas diferentes. [...] Teve uma coisa que mais me surpreendeu, é quando um gestor responde assim (eu juro pra você que teve um que me disse isso): aqui tem um projeto de capoeira. É assim que ele implementa a “10 mil” [10.639/03]. E nem é dele, ele abre a escola. Sabe aquele esquema do mestre pedir a escola pra usar? E ele colocou isso como implementação. E na mesma escola contraditoriamente uma mãe não deixou a filha fazer dizendo que era coisa do diabo. Então você quer prova maior de que não é debatido? A temática não é discutida (Ruth Meire, 19/04/22).

Diante da situação, o que se tinha eram informações sobre ações pontuais desenvolvidas, muitas vezes, por conta do ativismo de um professor/professora.

A gente tinha, sim, projetos em algumas escolas porque a gente conhecia os professores. São projetos pontuais, isolados. Então era o Marcos, a **Adelina** na Ceilândia, a Eliane Rosa na literatura infantil lá no Gama, entendeu? Então assim, você sabia mais ou menos os professores, você tinha mapeado os professores que tinha os projetos, mas deveria ter muito mais professores, e você não tinha como dizer isso. (Renata Parreira, 09/05/22)

Renata e Ruth falam a partir de suas experiências durante um período específico acerca da implementação no DF. A temática geralmente é trazida à tona se houver em determinada escola alguém que milite pela causa, como o caso dos professores citados pela entrevistada, ou, por exemplo, nos casos vivenciados por esta autora, evidenciados em **Gomes e Mendes (2020; 2022)**. Caso contrário, muitas escolas performam a implementação do 26-A celebrando apenas o 79-B⁴⁵.

São professores pró-ativos que se mobilizam além de suas responsabilidades para levar um ensino de qualidade a seus alunos no quesito diversidade étnico-racial e história e cultura africana e afro-brasileira. A pró-atividade também é uma característica de gestores que são ativistas e agem para além do que a instituição lhes possibilita.

Então isso também foi uma das constatações da minha tese. Existe uma materialização da legislação, existem caminhos institucionais, mas ela ainda conta com o ativismo e boa vontade das pessoas, entende? Eu trabalhava manhã, tarde e noite, era 60h por semana porque eu ficava pensando nos sujeitos da ponta. Isso é ativismo, eu não ganhava pra trabalhar o que eu trabalhei [...]. Na militância e isso é certo. Contar com boa vontade, com ativismo e com militância, como é nas escolas. Você pode ver que os professores implementam na militância. Quem já é militante é quem faz o curso da EAPE. Quem já gosta. Eu fiz um curso recentemente sobre a questão LGBT, só tinha a gente. São as mesmas pessoas que já se interessam pela causa. Então a gente precisa quebrar isso, não dá mais pra gente depender de ativistas. (Ruth Meire, 19/04/22)

⁴⁵ Art. 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Embora esteja previsto o diálogo ampliado entre os atores responsáveis pela implementação, não há interesse institucional para isso, restando apenas a boa vontade de ativistas que se articulam para fazer acontecer. No âmbito da Secretaria, Renata explica:

Nós não tivemos muitas ações institucionalizadas. Nós tivemos muitas ações que realmente aconteciam porque eu conhecia as pessoas, ia no CEAM, falava com a Flávia Beleza, trouxe o projeto da Flávia Beleza pra dentro da Secretaria, [...] um projeto bonito e muito exitoso. Então acabava que a coisa centrava muito em cima dos contatos que eu tinha e do poder de articulação que eu tinha, então acontecia. Porque se fosse esperar... nossa, por vezes a gente tentava formalizar, eu ficava morrendo de vergonha, passava meses, meses, no final não dava certo, a pessoa ficava do lado de lá esperando na expectativa, às vezes com alunos, estudantes, esperando pra fazer o projeto e não acontecia, não rolava. (Renata Parreira, 09/05/22)

A falta de recurso financeiro da Diretoria para trabalhar nas ações de implementação exige que servidores pró-ativos do médio escalão, como o caso das entrevistadas, trabalhem o dobro e de forma precária. Como já foi relatado por Renata, não existe nenhum recurso para implementar as políticas de diversidade, nem mesmo para fazer uma visita às escolas. É possível implementar qualquer política pública sem orçamento? A situação não mudou nesses 19 anos e na pandemia os desafios triplicaram:

Foi muito difícil porque a gente tinha que pensar política no meio de uma pandemia pra sujeitos em situação de vulnerabilidade num momento em que todas as escolas estavam adotando a educação remota. Os nossos sujeitos são os que não têm computador nem internet, então a gente ficou noites sem dormir pra tentar amenizar os impactos. E a gente também trabalha muito com os refugiados, que é um grupo que não tem acesso, não tem internet, computador. Então pra gente tentar garantir, sem recurso, né, tem isso também, a Diretoria não conta com recurso próprio. [...] Então a gente trabalha muito mais na boa vontade mesmo, diferente de outros setores que geralmente contam com algum recurso. [...] Então é assim, eu tenho que pedir, todo ano eu tenho que pedir pra entrar na lei orçamentária aí daí geralmente, eu vou te dar um exemplo, de 100 mil vem 5 mil. Então a gente nunca consegue. E não tem uma rubrica específica pra gente, como a EAPE também não tem. Agora, a gente às vezes tem assim, digamos que a gráfica da secretaria tá com recurso, a gente tem recurso, aí às vezes eles perguntam se tem material. Foi assim que a gente conseguiu materializar algumas das nossas produções. Então é esse tipo de coisa, é um recurso que às vezes a gente conta com ele, às vezes sim, às vezes não, às vezes uma emenda parlamentar aqui, mas não tem uma grana com a qual eu possa contar pra realmente implementar uma política e fazer um planejamento. Quando é que entra recurso? Não no sentido grana, a gente não trabalha com dinheiro diretamente, mas por exemplo, parcerias. Tem uma parceria, por exemplo, que se chama Séculos Indígenas. O recurso eles já conseguem lá na cultura e aí a gente faz a parceria pra ajudar a implementar, mas é esse tipo de coisa que a gente tem, que aí já tem um material, já distribui o material, mas a gente não tem uma coisa para planejar, não dá. (Ruth Meire, 19/04/22).

Durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 o mundo precisou se reinventar e o uso da internet para alcançar lugares que antes ocorriam de forma presencial aumentou. Estratégias como a exibição de *lives* com debates acerca das diversidades foram

planejadas e executadas pela Diretoria. Obviamente, se adaptar a esse novo formato exigiu, mais uma vez, o protagonismo de ativistas e colaboradores:

*As lives que foram feitas em nome da diretoria foram planejadas e executadas por nós mesmos. Inclusive a gente não tem apoio técnico nenhum. Eu cheguei a pagar técnicos num primeiro momento quando liberaram a versão gratuita do *Stream Yard*, porque eu não tive tempo pra aprender. Eu sei que é fácil, mas eu não dava conta. Paguei do meu bolso. Ele acompanhou todas as *lives* da diretoria na Semana Temática Letiva. Depois, um colega de trabalho que sabia fazer se prontificou a ajudar a diretoria, mas ele fez isso para além do trabalho dele, não era obrigação dele, então uma coisa que é bem importante é que a gente não tem estrutura, a gente faz na boa vontade. É alguém da equipe que aprende a mexer, inclusive a dificuldade de acesso ao canal oficial faz com que as gerências tenham canais próprios. [...] Tem várias dificuldades, por exemplo, eu não conseguia um tradutor de libras, é muito difícil. E as pessoas sempre reclamavam: Ah, Direitos Humanos, mas não tem libras”. Eu falei: gente vou fazer o que? Eu tenho que pagar e são muitas *lives*, eu não dou conta de pagar tudo. Então essa falta de estrutura é muito cruel, é muito perversa⁴⁶. (Ruth Meire, 19/04/22)*

De acordo com a entrevistada, essa situação ocorre porque existe um setor específico que cuida da parte de comunicação e detém o acesso. Esse setor também não tem servidores suficientes para a demanda, principalmente no contexto de pandemia onde tudo precisou ser virtual. No caso da Diretoria, foi preciso solicitar acesso a um representante da subsecretaria, que passou a atender todas as solicitações “na boa vontade”, afinal “não era obrigação dele, ele fazia isso para além do horário de trabalho dele”, relata Ruth.

São muitos os entraves institucionais para que ações voltadas à diversidade e à questão racial, especificamente, aconteçam. Orientações erradas, processos dificultados, exigências a mais. A burocracia é ferramenta para que o racismo se perpetue em gestos singelos:

Aí às vezes o jurídico dava uma orientação e não era aquela orientação, aí perdia o prazo, não era aquilo, perdia o prazo (Renata P. 09/05/22)

Eu percebia que a Diretoria de Direitos Humanos precisava justificar muito mais, trazer toda uma questão legal. Eu fazia uma lista, todos os processos eu fazia uma lista da legislação. Eu tinha que parar pra fazer isso, diferente das outras. Das outras que todo mundo meio que já conhece, entende? (Ruth Meire, 19/04/22)

Se você quiser entender de racismo institucional é só ir pra sede de qualquer órgão público (risos). É claro que é possível sentir na pele, mas é também por dentro, você consegue perceber como é institucionalizado, uma frase, um processo que demora mais tempo pra ser respondido, essa coisa bem do racismo à brasileira que a gente conhece. (Ruth Meire, 19/04/22)

⁴⁶ A situação relatada por Ruth, aparentemente é recorrente. Em uma ocasião ocorrida na EAPE, me propus a auxiliar no gerenciamento do *StreamYard* durante uma *live* na qual eu havia sido convidada para participar na Semana da Consciência Negra, em 2020. Naquele momento, enquanto convidada, percebi que aquela ação, por mais simples que parecesse, havia sido planejada com muito esforço pela equipe formadora da EAPE, mas estava prestes a não acontecer por falta de apoio técnico.

O racismo nunca é direto, principalmente o institucional. Ninguém é maluco de registrar. As pessoas manifestam muito mais numa fala, numa reunião. Como eu te falei, um exemplo clássico é a pessoa voltar o processo por causa de uma vírgula, por causa de uma bobagem. Aí o processo tramita todo de volta. Você percebe que ele fica mais tempo parado, então não é uma prioridade. Não só da questão racial, mas das pautas dos Direitos Humanos como um todo e aí todas caem na questão racial. Nós temos secretários de escola que se recusam a matricular pessoas em situação de rua, essa é uma parte que eu posso te falar, onde se materializa o racismo institucional, é uma coisa mais visível e palpável. E aí a gente tem que ligar, explicar: olha, existe uma portaria, você tem que matricular. (Ruth Meire, 19/04/22)

Como estratégia para tentar conscientizar gestores e demais servidores da Sede da SEEDF, Ruth relata a realização de seminários e cursos de formação especificamente voltados a esse público. Os nossos entrevistados em algum momento da entrevista demonstraram que às vezes falta fôlego para dar continuidade às ações. O ativismo cansa, mas bem mais que isso, o racismo enfrentado na gestão de políticas voltadas à temática.

Quem trabalhou comigo é testemunha de que eu tenho processo assinado no SEI 2h da manhã. E eu fazia isso com muito amor e eu tinha consciência de que era militância, isso afeta sua vida pessoal. Ninguém entende, é louca e tal. Mas eu fazia na militância e era um cansaço bom. [...] Quando é que eu cansei –e foi um cansaço que foi pior do que as 60h que eu trabalhei, porque eu sou 40h, não sou 60h [risos]–: é quando tem uma mudança de gestão e essa mudança é muito brusca e meio que te escorraça de lá e nada do que você fez é considerado. O não reconhecimento [...] a forma como a transição acontece, aliás, não existe transição, existe um Diário Oficial que diz: a partir de hoje não será mais a Ruth, será o [nome]. É só isso, não existe uma transição de gestão. Isso cansa. Você ver todo o seu suor e sangue, suas horas, eu já virei madrugada produzindo documento porque tinha alguém lá na ponta precisando de mim. E aí depois tudo isso vale nada, vale zero, mas é zero, eu não tô falando que vale pouco, vale zero. Isso cansa. (Ruth Meire, 19/04/22)

5.1.3. Ações de implementação na atualidade

Em 26 de agosto de 2022 foi realizada uma entrevista com uma servidora da Gerência de Direitos Humanos e Diversidade, na Sede da Secretaria de Educação. A mesma preferiu não ser identificada, pois estaria falando em nome da Secretaria. Desta forma, o pseudônimo “GDHD2022” será utilizado nas menções a ela.

Após passar alguns anos em sala de aula, GDHD2022 resolveu ir para a gestão, passando por várias áreas dentro da SEEDF. Relata que devido à última reestruturação que extinguiu a DCDHD da SUBEB e criou a Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade na SUBIN, a equipe se dissolveu por motivos diversos. A servidora atua há poucos meses na pasta, sendo responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais na Gerência. Durante a entrevista foram abordados os tópicos relatados a seguir.

- Ações para implementação e parcerias

Para construir um diagnóstico acerca do atual estágio de implementação do Art. 26-A da LDB no DF, interessa, dentre outros, saber quais ações são realizadas pela SEEDF. Para além disso, compreender como tais ações são executadas fornece ainda mais materialidade acerca de tais ações. Parafraseando uma das falas da ex-diretora da DCDHD, Ruth Meire, é no “como” que é possível compreender se realmente há a implementação. Quando questionada sobre quais ações eram desenvolvidas atualmente pela gerência, “GDHD2022” narrou algumas ações, bem como entregou um relatório enviado ao Ministério Público do DF em resposta a dois questionamentos feitos pelo órgão à SEEDF sobre o cumprimento do artigo 26-A da LDB. As ações realizadas são apresentadas abaixo com base no documento e na fala da entrevistada. Antes disso, é importante destacar que o Ministério Público é um importante aliado no monitoramento à implementação no DF. Em entrevista anterior, falando sobre a dificuldade em se trabalhar com a ERER e com questões que abrangem os Direitos Humanos como um todo, Ruth Meire relatou:

E aí, pra gente fazer todo esse debate, eu vou dizer um parceiro que foi interessantíssimo nessa gestão que é o Ministério Público. O MP ajuda demais porque o MP tem voz e o MP questiona. E quando é o MP que está questionando você é mais ouvida. Então as pessoas quando chega um processo do Ministério Público, as pessoas tremem nas bases, eu dava graças às deusas. E eu usava muito isso quando as pessoas negavam: “não dá, não dá”. E eu sei que dá. Então quando o Ministério Público me perguntar eu vou mandar pra você responder. Então um parceiro que eu posso apontar como um grande parceiro foi o Ministério Público e tem uma vantagem, é mais estável né. Então a promotora tá lá, é a mesma promotora há muito tempo, muda, mas não é uma coisa tão constante igual a Secretaria de Educação. Muda a gestão, mas como o Ministério Público é o mesmo, então ele tende a manter aquele diálogo. O Ministério Público que às vezes pergunta: cadê aquele guia tal? Então é um parceiro importante. (Ruth Meire, 19/04/22)

O primeiro documento acessado, o *Ofício nº 84/2020* enviado à SEEDF pelo *Núcleo de Enfrentamento à Discriminação -NED/NDH* do Ministério Público, questionava:

- Existem projetos da SEEDF ou das escolas locais sobre a temática da ERER e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena? Quais são?
- Há algum mapeamento para acompanhar as ações de combate ao racismo nas escolas? Como acontece a promoção e o monitoramento do cumprimento da LDB, artigos 26-A e 79-B?

Em resposta à pergunta “a.”, a Secretaria informa sobre a existência dos eixos transversais nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, a saber: *1- Educação para a Diversidade, 2- Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, 3- Educação para a Sustentabilidade.*

Além da presença da educação para a diversidade de forma a perpassar todo o currículo, a Secretaria também apontou como projeto o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI)⁴⁷, idealizado por **Gina Vieira**, professora negra da rede pública do DF. Apesar do título do projeto demonstrar como foco o gênero e não a questão racial, o documento ressalta que “o programa possui um forte caráter interseccional, pois traz em seu acervo bibliográfico escritoras negras e indígenas, possibilitando o debate acerca das temáticas tanto de gênero, quanto étnico-racial, trabalhando em consonância com o Artigo 26-A da LDB e com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Desta forma, o Programa Mulheres Inspiradoras visa a valorização das identidades das (os) estudantes negras (os) e indígenas bem como o combate ao racismo.” O projeto alcançou diversos prêmios e se tornou tão fundamental para o trabalho com a diversidade que foi transformado em política pública, através da Portaria nº 256 de 26 de maio de 2021, que o instituiu como “parte da Política de valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento às violências, a partir de práticas de leitura e escrita no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”.⁴⁸

Outra ação apontada no Ofício 84/20 foi a “Campanha 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra as mulheres”, que reuniu a exibição de *lives* no canal oficial EducaDF. A campanha visou debater com a comunidade escolar sobre diferentes tipos de violência contra meninas e mulheres e conscientizar sobre a campanha internacional que inicia em 25 de novembro – Dia Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres – e se estende até 10 de dezembro – Dia Internacional dos Direitos Humanos. A programação no Brasil inicia em 20 de novembro, visando incluir as mulheres negras e indígenas.

Por último, outra ação mobilizada pela Diretoria foi a realização de *lives*, estratégia de alcançar a rede de professores com debates pertinentes durante o período de pandemia e isolamento social. No quadro a seguir, podemos ver a listagem de *lives* realizadas tanto durante a Campanha quanto aquelas solicitadas à DCDHD no mês de novembro de 2020:

⁴⁷ Para saber mais sobre o Programa Mulheres Inspiradoras, ver:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-inspiradoras>

⁴⁸ DISTRITO FEDERAL, Portaria nº 256 de 26/05/2021. Disponível em:
http://www2.tc.df.gov.br/sinj/Norma/2f3181cdad0a4c4f9d5e584f2cab8391/Portaria_256_26_05_2021.html#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Mulheres%20Inspiradoras,de%20Ensino%20do%20Distrito%20Federal.
Acesso em 15 set. 2022.

Tabela 2: Lives executadas pela DCDHD, 2020

<i>lives</i> “16 dias de ativismo pelo fim da violência contra as mulheres”	<i>lives</i> solicitadas à DCDHD:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 20/11/20- Todo dia é dia de consciência negra! Especial sobre mulheres negras na história ➤ 23/11/20- Projeto Mulheres Inspiradoras- Pedagogia Engajada e Letramentos Críticos ➤ 27/11/20- Erradicação da Violência de gênero, racismo, sexismo, lesbofobia e transfobia ➤ 27/11/20- O Papel da Educação na Construção da Igualdade ➤ 30/11/20- Educação Antirracista: contribuições da literatura no combate à violência contra jovens negras ➤ 30/11/20- A gente é quem decide? Mulheres negras no poder e redução da violência de gênero. ➤ 01/12/20- Saúde da mulher negra e maternidade preta: políticas de corpo e alma. ➤ 03/12/20- É preta, é indígena, é protagonista! ➤ 04/12/20- Prevenção e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres ➤ 09/12/20- Diálogos sobre racismo religioso e seu impacto na vida de mulheres negras ➤ 10/12/20- Encarceramento e desestruturação familiar: impactos sobre a vida de jovens e mulheres negras 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 17/11/20- A questão racial e a comunidade escolar na aplicação da Lei 10.639. (solicitada pela UNIEB do Guará e realizada com professores da mesma regional); ➤ 17/11/20- Juventude negra no Brasil e cotas raciais. (solicitada e realizada no CED 619 de Samambaia); ➤ 18/11/20- Racismo religioso (solicitada e realizada no CED 104 do Recanto das Emas).

Fonte: elaborado pela autora

Em suma, a Diretoria apontou a existência dos eixos transversais do currículo, um projeto permanente e uma campanha. Nota-se que não há informações acerca das escolas da rede que implementam a Lei a partir de ações mais pontuais.

Quanto ao segundo questionamento feito pelo Ministério Público, a questão é direcionada para compreender se há mapeamento das ações e como ocorre o monitoramento e a promoção do 26-A e 79-B. No Ofício 84/20, são apontadas as ações conjuntas com o Fórum ERER e o acompanhamento da publicação do Decreto que implementa o *Comitê Gestor de Articulação, Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Promoção da Igualdade Racial (PLADIPIR)*. Sabemos que atualmente as ações do Fórum estão desmobilizadas e a participação da Secretaria tem sido ínfima, mesmo sendo o Fórum institucionalizado. A servidora entrevistada nos confirmou que a SEEDF possuía um diálogo permanente com o Fórum, pois possui representantes de todas as subsecretarias do órgão no colegiado. Afirmou que o Fórum ERER é um parceiro na implementação, mas que as atividades estão suspensas.

O documento apontou ainda, ações como a construção de normativas e documentos oficiais, (participação na elaboração do PLADIPIR, emitindo parecer sobre Minuta do Plano com sugestões de modificação para ações em Educação; parecer sobre Minuta de decretos que acompanham a implementação do PLADIPIR), revisão da Portaria Conjunta nº 4 de 18 de dezembro de 2018⁴⁹ que estabelece parceria entre a Secretaria de Educação e a SEDESTMIDH e, atualização das *Orientações Pedagógicas da História e Cultura Afro-brasileira, Cigana e Indígena*.

O PLADIPIR foi aprovado pelo Decreto nº 41.962 de 31 de março de 2021 que instituiu também o *Comitê Gestor de Articulação, Monitoramento e Avaliação*. O Comitê é integrado por um titular e um suplente de diversos órgãos do DF⁵⁰, coordenado pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e tem como competências acompanhar, monitorar e avaliar as atividades de implementação do PLADIPIR, dentre outras. O Plano é composto por 11 eixos⁵¹ com seus

⁴⁹ Portaria conjunta nº 04, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece parceria institucional que disciplina a implementação de ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6ac7bb2c15ff49ac9d15436be3c3311e/Portaria_Conjunta_4_18_12_2018.html

⁵⁰ Secretaria de Estado de Trabalho, Secretaria de Desenvolvimento Social, Secretaria de Estado da Mulher, Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Estado de Saúde, Secretaria de Estado de Segurança Pública, Secretaria de Estado da Juventude (desta são requisitados para compor o Comitê três titulares e três suplentes).

⁵¹ Eixo 1- Desenvolvimento de Estratégias para Identificação e Enfrentamento do Racismo; eixo 2- Saúde; eixo 3- Educação; eixo 4- Segurança Pública; eixo 5- Trabalho e Afroempreendedorismo; eixo 6- Cultura; eixo 7- Arranjos institucionais para assegurar a sustentabilidade das políticas de igualdade racial; eixo 8- Participação política e controle social; eixo 9- Desenvolvimento social e segurança alimentar; eixo 10- Juventude; eixo 11- Comunidades Tradicionais de Terreiro.

respectivos objetivos, sendo o eixo nº 03 direcionado à Educação, com objetivos voltados à implementação da Lei 10.639/03, 11.645/11 e de companhias de valorização do Dia Nacional dos Ciganos, 24 de maio (Decreto nº 10.841 de 25 de maio de 2006).

A atuação da SEEDF no Comitê tem sido cumprida, aparentemente, sendo duas servidoras designadas para representar a pasta no colegiado. Nossa entrevistada informou que na reunião seguinte à nossa conversa, os membros da *Conferência Distrital de Promoção da Igualdade Racial (CODIPIR)* elaborariam uma lista de indicadores para o monitoramento da implementação da Lei. A ideia é criar um sistema de avaliação em que um questionário deve ser enviado às escolas junto ao Censo Escolar para coletar informações sobre a implementação. Tal sistema deve coletar dados básicos que a SEEDF já deveria dispor, como por exemplo, o quantitativo de alunos e professores negros na rede, ou o número de professores com formação sobre ERER por escola/regional. Devido ao período eleitoral, ainda não há previsão para que o sistema comece a ser utilizado. Tentamos solicitar a participação em uma das reuniões, mas não tivemos sucesso.

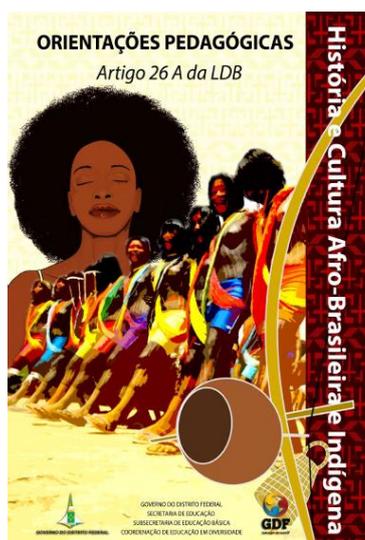
Quanto à parceria conjunta com a Secretaria de Trabalho, GDHD2022 informou que esta e outras parcerias não foram renovadas neste ano de 2022, mas que o Comitê está buscando novas parcerias e projetos. Citou algumas que são realizadas há algum tempo, como o *Programa Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher*⁵² e o *Programa Mulheres Inspiradoras*, ambos com recorte racial. Afirma que há um diálogo com o NEAB e com o GEPPHERG, que auxiliam na formação de professores e criação de cursos, citando como exemplo o curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos ofertado pelo PPGDH/CEAM da UnB para professores em que há uma linha de pesquisa sobre ERER.

O Ofício nº 84/20 apontou ainda, materiais pedagógicos produzidos pela Diretoria acerca da temática étnico racial para orientação às escolas, ações formativas, pareceres técnico-pedagógicos, produção de material didático, produção e divulgação de vídeos. O primeiro e mais antigo material que encontramos foram as *Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (Artigo 26-A da LDB)*, de 2012. Essas orientações foram elaboradas quando ainda existia a Coordenação de

⁵² Parceria entre: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, Ministério Público do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação do DF, Secretaria de Estado de Segurança Pública do DF, Secretaria de Estado da Mulher do DF, Secretaria de Estado de Justiça do DF, Polícia Civil do DF, Polícia Militar do DF, Defensoria Pública do DF, Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional DF, Universidade de Brasília, Centro Universitário de Brasília, Câmara Legislativa do DF e Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. Mais informações em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/maria-da-penha-vai-a-escola>

Educação em Diversidade. Participaram da elaboração alguns colaboradores, dos quais destacamos a professora Carmem Silvia Batista e Renata Parreira, ambas entrevistadas nesta pesquisa.

Figura 3: Capa “Orientações Pedagógicas Art. 26-A da LDB”, 2012

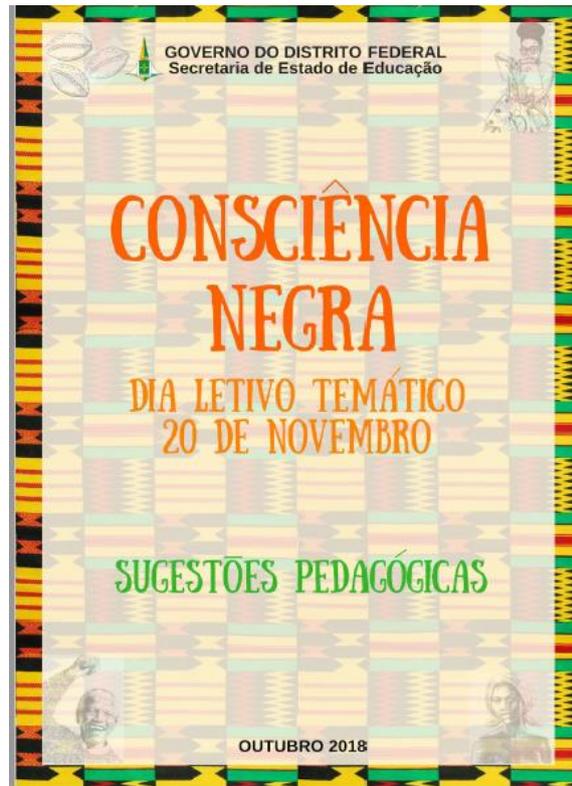


Fonte: arquivo pessoal.

Trata-se de um documento mais teórico com 75 páginas dividido em três partes, onde a primeira traz os fundamentos históricos da luta negra e indígena pela educação, a segunda parte trata sobre a construção de políticas públicas como PPP, LDB e concepção de avaliação para a ERER, e na terceira parte há algumas sugestões de atividades para a ERER voltadas à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

O segundo material, publicado em 2018, é intitulado *Sugestões Pedagógicas Consciência Negra- Dia letivo temático 20 de novembro*. É um compilado de 18 páginas com sugestões de vídeos, sites, leituras, documentários, músicas e atividades pedagógicas voltados para o trabalho com os estudantes. Não há indicação de etapas ou modalidades.

Figura 4: Capa “Sugestões Pedagógicas”, 2018



Fonte: arquivo pessoal

O material mais recente é de 2020. Trata-se de uma atualização do material anterior, com 30 páginas e com sugestões de atividades/material pedagógico com as respectivas etapas e modalidade que podem ser utilizadas.

Figura 5: Capa “Sugestões para o fazer pedagógico”

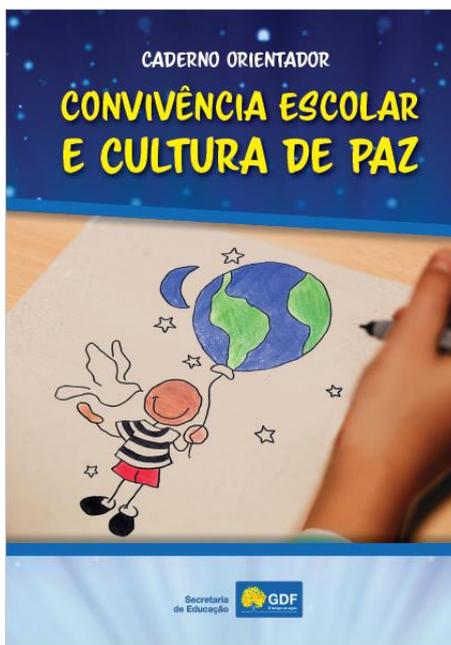


Fonte: arquivo pessoal

Há, ainda, o *Caderno Orientador Convivência Escolar e Cultura de Paz*, fruto do trabalho de uma equipe técnica composta por integrantes da SEEDF (SUBEB – DCDHD e

EAPE- DISPRE), UnB, Polícia Militar do Distrito Federal e MPDFT, publicado em 2020. Trata-se de um material voltado aos profissionais da educação com orientações de acolhimento institucional a estudantes quilombolas, indígenas, em situação de rua, dentre outros, ao longo de 116 páginas.

Figura 6: Capa “Caderno Orientador”, 2020



Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Caderno-Conviv%C3%A2ncia-Escolar-e-Cultura-de-Paz.pdf>

Os materiais estão em formato digital (.pdf) e são encaminhados às Regionais de Ensino via SEI, e estas devem repassar às escolas. De acordo com GDHD2022, as publicações estão disponíveis também no site da Secretaria de Educação. No entanto, recentemente, ao realizar uma busca das publicações no site, não obtivemos sucesso.

Em 2021, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios enviou novamente o Ofício 84 à Secretaria. Desta vez, o órgão acrescentou às questões “a” e “b” explanadas anteriormente, uma terceira questão acerca da oferta de cursos de formação sobre o disposto na Lei 10.639/03, solicitando informações sobre ações de incentivo à participação e sobre a adesão dos professores aos cursos. No ofício, apesar de afirmar que há oferta de cursos de formação continuada para a ERER voltados aos professores e profissionais da educação, a Secretaria não responde se há incentivo e nem como é a adesão aos cursos.

- Outras ações

Elaboração de dicionários para estudantes que não falam português procura-se inserir dialetos africanos, “dando um jeito de colocar a temática étnico-racial dentro de todos os acordos e todas as ações” (GDHD2022).

Na Parceria com a Secretaria de Juventude, era realizado o cursinho “Prepara ENEM”, no qual a Gerência procurava orientar os responsáveis pelo curso para viabilizar uma maior participação de estudantes negros, dado o contexto histórico de pouco acesso a esse grupo ao nível superior.

- Formação do quadro técnico

Campanha 100 dias sem violência, voltado para servidores da Sede da Secretaria. Aborda a importância dos servidores estarem a par da temática étnico-racial.

- Orçamento e equipe técnica

Não existe orçamento específico, mas por estar no Plano Distrital de Educação⁵³, é possível justificar o uso de recursos para confecção de cartilhas, compra de material para os cursos, por exemplo. “O recurso não é necessariamente um impedimento”, afirma GDHD2022. As dificuldades estão em existir poucas parcerias e na resistência em recepcionar os conhecimentos voltados à diversidade por parte dos professores. “A dificuldade é muito mais lidar com a questão humana do que com a questão financeira em si, embora não haja orçamento a gente é capacitado suficiente para saber encontrar brechas na lei, se aproveitar disso e conseguir o recurso necessário”. (GDHD2022).

⁵³ O Plano Distrital de Educação para o decênio 2015-2024 tem como uma de suas diretrizes: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Art 2º, inciso IV). Na meta de nº 8, o PDE objetiva: “Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou à Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.” Possui também como estratégia: “8.12 – Assegurar que a educação das relações étnico-raciais e a educação patrimonial sejam contempladas conforme estabelecem o art. 26-A da LDB (Leis federais nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008); o Parecer CNE/CP 003/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a Lei nº 4.920, de 2012.”.

- Dificuldades vivenciadas

Comunicação: O desconhecimento por parte das escolas e professores acerca de alguns dos materiais e ações citadas pode ser explicado pela dificuldade na comunicação entre a Sede e as escolas. Com a modernização do sistema, através do SEI, acredita-se que a comunicação melhorou.

Resistência dos colegas e ativismo: “É um exercício diário, mas é um exercício possível. Exige trabalho, é um trabalho de convencimento, mas é um exercício possível. Eu escuto muito: Ah, mas o tema não é esse, por que a gente tem que trabalhar isso? Aí você explica que tem dados estatísticos mostrando que a violência acaba afetando mais a comunidade negra, a pobreza acaba afetando mais a comunidade negra, e aí a gente vai fazendo isso” (GDHD2022).

Contexto político: Há resistência no trabalho com a temática por questões políticas do momento (eleições presidenciais, conservadorismo, discurso de ódio, apologia ao racismo). As dificuldades perpassam a composição da equipe da Diretoria que já foi composta por doze pessoas para tratar da questão étnico-racial e no momento da entrevista só contava com uma. A falta de pessoal é por conta da falta de interesse dos profissionais em trabalhar na gestão devido ao momento político complicado:

O trabalho aqui tem sido difícil no sentido de demorar muito pra sair, tá tudo muito lento, não digo emperrado, mas tudo muito lento, os processos demoram muito pra acontecer, análise, reanálise, análise de novo, não está sendo tão atrativo o trabalho. [...] esses temas são temas polêmicos e tem uma questão institucional de querer evitar esses temas polêmicos, a gente passa por processos políticos. É impossível dizer que não são momentos difíceis. Tem dificuldades relacionadas à temática, que é o que eu tô falando, as pessoas não estão querendo se envolver nesse momento, ninguém está querendo se comprometer, então nós temos uma falta de pessoal, temos uma lentidão na aprovação dos processos, temos uma menor procura dos cursos porque está todo mundo se preservando, se guardando. Mas em outros períodos essa diretoria foi muito forte, tendo uma força de pressão muito grande dentro da casa, mas o momento político... (GDHD2022)

O trabalho na escola também é afetado devido ao momento político:

Os professores apontam isso pra gente, tem sido complicado na escola o trabalho, envolve a comunidade escolar que tem uma certa... não digo rejeição, mas uma certa dificuldade em lidar com esses assuntos, então a escola prefere não entrar em atrito com a comunidade. Temos a questão da militarização das escolas que é complicado, que entende essa temática de outra maneira, é difícil conciliar, o que eu acho que é parte do processo democrático, acho que a escola pública tem que ser de qualidade, laica, e tem que ser geral, democrática. Então se a família entende que pra ela o melhor é o filho estudar numa escola cívico-militar, tudo bem, mas isso não impede que essa escola cívico-militar possa estar pautando e pontuando com os mesmos princípios de que qualquer outra, essas questões. Aí envolve outra Secretaria, houve o problema lá, acho que você viu na mídia de pedir para que os meninos cortem o cabelo, e isso fere a identidade, mas tem a alegação que é uma questão de disciplina, então são visões diferentes que precisam ser conciliadas, é uma caminhada ainda, mas a gente tá tentando. (GDHD2022)

5.2. “Colocar São Jorge e cultuar Ogum”⁵⁴: formação continuada para a ERER na EAPE

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação mais conhecida como EAPE, é fundamental nesta pesquisa por proporcionar aos professores e demais profissionais da educação formação continuada nas mais diversas áreas, incluindo cursos que atendam ao disposto no Artigo 26-A da LDB, no Parecer CNE/CP 03/04 e na Resolução 01/04.

No Distrito Federal, a formação continuada de professores possui uma longa trajetória que antecede a construção da capital federal na década de 1960. Após o crescimento da demanda educacional na região e de mudanças políticas e administrativas, a antiga Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional-EAP foi fundada em 10 de agosto de 1988 através da Resolução nº 2.416⁵⁵. A EAP oferecia cursos de aperfeiçoamento aos profissionais da Fundação Educacional do Distrito Federal- FEDF. Apenas quatro anos depois de sua fundação, a EAP foi extinta. Sua reativação ocorreu em 1995, já com a denominação EAPE. De acordo com Dantas (2016) a nova EAPE mantinha o objetivo de oferecer aperfeiçoamento ao quadro de pessoal, porém, inovou no sentido de fazer com que os servidores participassem ativamente dos processos de elaboração da política. Nesse período a EAPE não possuía espaço físico próprio nem orçamento, e funcionava no mesmo prédio do BRB, no Setor de Indústrias e Abastecimento (DANTAS, 2016; DISTRITO FEDERAL, 2018).

Dantas (2016) constatou através de entrevistas com ex-gestoras da EAPE, que a Escola inaugurada em 1995 se preocupava com a formação de todos os profissionais da educação, e os cursos não eram exclusivos aos docentes. Apesar desse fator inovador, desde essa época já havia limitações financeiras e condições precárias, como a necessidade de as gestoras utilizarem o carro próprio para atender necessidades decorrentes do trabalho.

Em 1997 a EAPE passou a ter o seu quadro de formadores e seu corpo administrativo composto por servidores da FEDF⁵⁶, mas em 1999 sofreu uma redução brusca no quadro de servidores, e passou a contar com colaboradores externos para a oferta de cursos. Em 2006 a Escola começa a funcionar no prédio da antiga Escola Normal de Brasília, na Asa Sul, local onde permanece até hoje (DANTAS, 2016; DISTRITO FEDERAL, 2018).

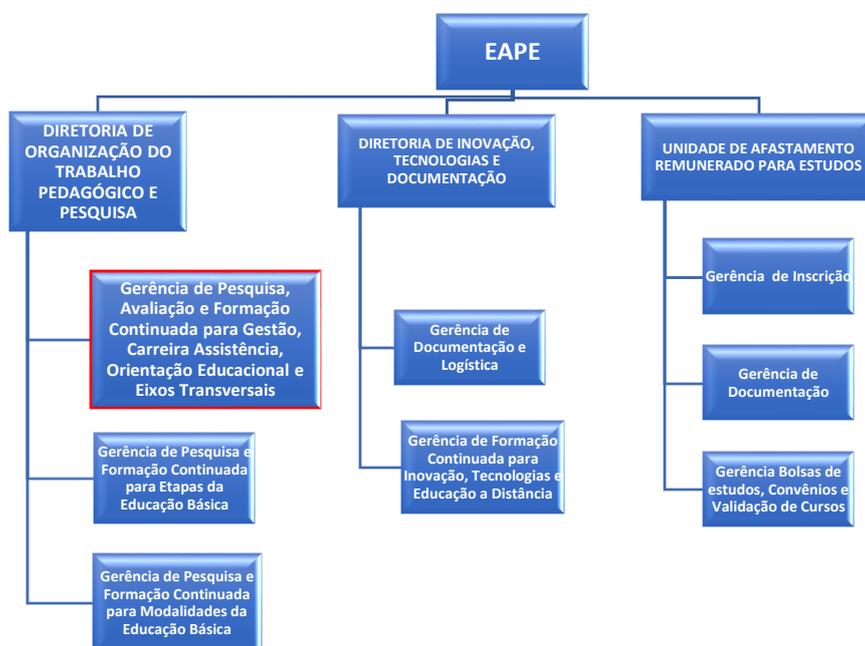
⁵⁴ Trecho proferido por Renata Nogueira durante a entrevista, se referindo à necessidade de ter que mudar os nomes dos cursos sobre relações raciais para serem aprovados.

⁵⁵ Sobre o processo de construção da formação continuada de profissionais da educação no DF ver: DANTAS, 2016.

⁵⁶ Lei nº 1.619, de 25 de agosto de 1997.

Em 2007 a EAPE foi vinculada à SUBEB e foi criada uma Gerência de Formação Continuada⁵⁷. No ano seguinte, a Escola passou a ser vinculada à Secretaria Adjunta da SEEDF⁵⁸. Os anos de 2007 a 2010 foram caracterizados pela retirada da autonomia dos professores da rede na elaboração e oferta de cursos, pois foram contratadas empresas que realizavam tais tarefas. Em 2011, a EAPE passa a ser uma Subsecretaria⁵⁹, mas novas alterações são realizadas no governo Rollemberg a partir de 2015, subordinando novamente a EAPE ao Gabinete⁶⁰. Somente em 2019 a EAPE passou a ser a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Atualmente, a Subsecretaria conta com duas Diretorias e cinco Gerências, conforme organograma abaixo:

Figura 7: Organograma da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, 2022.



Fonte: elaborado pela autora com base em <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/>

⁵⁷ Decreto nº 28.007, de 30 de maio de 2007.

⁵⁸ Portaria nº 174, de 8 de agosto de 2008

⁵⁹ Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011.

⁶⁰ “O Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, incorporou a SEEDF à anterior Secretaria de Esporte e Lazer do DF (que se tornou Secretaria Adjunta da Educação) e subordinou a EAPE ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, sob a denominação de Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer. Em 2016, o Decreto nº 37.140, de 1º de março, voltou a desmembrar a Secretaria de Esporte e Lazer da Secretaria de Estado de Educação, mantendo a EAPE vinculada ao Gabinete, sob a denominação de Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23)

À EAPE compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria. Cabe à *Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais*, em destaque no organograma, a oferta de cursos e demais de formação em avaliação, gestão, Carreira Assistência, orientação educacional e eixos transversais⁶¹.

A formação continuada dos profissionais da educação é um dos eixos estruturantes do PNI ERER (Eixo 2 - Políticas de Formação de Gestores(as) e Profissionais da Educação), ou seja, sem formação na temática sobre história e cultura africana é impossível que os objetivos de implementação da Lei alcancem o estudante. A EAPE possui uma trajetória de formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais que iniciou com o ativismo de uma professora de História da rede pública nos anos 2000. O trabalho precursor de Carmem Batista se entrelaça à memória das primeiras ações de implantação da formação de professores para a ERER após a promulgação da Lei 10.639 em 2003.

5.2.1. Ativismo institucional na EAPE

A busca pelos cursos ofertados pela EAPE sobre a temática racial ao longo dos últimos 19 anos foi o motivo da minha primeira ida a campo, ainda em 2020. Com autorização da EAPE para a realização da pesquisa, tive acesso ao arquivo onde encontrei pastas com o registro dos cursos ofertados. Na busca, me restringi àqueles criados a partir de 2003, ano de promulgação da Lei 10.639.

As propostas de cursos seguem um modelo de documento onde encontramos a fundamentação teórica, os objetivos, o período de oferta do curso, os conteúdos trabalhados, o número de vagas, as regionais contempladas, dentre outras informações.

⁶¹ Conforme disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/>

Tabela 3- Cursos sobre Educação das Relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-EAPE 2003 a 2022⁶²

ANO	CURSOS	RESPONSÁVEL	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	VAGAS	CONCLUÍNTES
2006	“O Ensino da História e a Cultura Afro-brasileira”	Carmem Silvia Batista	04/04/06 a 20/06/06	60h	50	52
	Seminário: “História e Cultura afro-brasileira-Lei de nº 10.639/03”	Palestrante: Carmem Silvia Batista	15 de maio de 2007	4h	60	32
2007	“Nexos e reflexos das vozes da África e da afro-brasilidade presentes nas escolas do DF”	Carmem Silvia Batista	16/08/07 a 08/11/07	60h	60	25
	“Memórias D’África: heranças africanas”	Carmem Silvia Batista	24/09/08 a 10/12/08	60h	30	32
2008	“Educação não rima com segregação: reflexões sobre a materialidade da Lei 10.639/03 no espaço escolar”	Carmem Silvia Batista	07/10/08 a 02/12/08	40h	40	11
	“A África está em nós”	Carmem Silvia Batista	04/04/08 a 01/07/08	60h	30	20
2009	“Fórum de atualização sobre culturas indígenas”	Luciano Coronet Laner; Frank Coe; Luzia de Maria; Joe Marçal Gonçalves dos Santos; André R. F. Ramos;	Mod. I Fórum: 29, 30/09 e 01/10/09	27h	600	207
	“Os Caminhos Pedagógicos para a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08”	Carmem Silvia Batista	11/08/09 a 19/11/09	60h	60	38
	“A constituição da Identidade Nacional- a cultura africana e afro-brasileira” (E.P 303/304 Norte)	Rosângela do Nascimento Lisboa; Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio e Efigênia Fernandes Dias	31/08/10 a 01/12/10	60h	60	59
2010	“20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal”	Carmem Silvia Batista	07/10/10 a 09/12/10	50h	60	31
	“Fórum de atualização sobre culturas indígenas”	Luciano Coronet Laner; Frank Coe; Luzia de Maria; Joe Marçal Gonçalves dos	Mod II Oficinas: 02, 03 e 04/03/10	23h	600	141

⁶² Os dados presentes na tabela foram construídos a partir das informações contidas nos planos de curso, nas listas de presença e nas informações repassadas pela formadora responsável na atualidade.

		Santos; André R. F. Ramos;				
	“Educação e Diversidade: Como lidar com as relações étnico raciais, gênero e sexualidade”	Cristiano Calisto	04/04/11 a 26/11/11	120h	144	91
2011	“A constituição da identidade nacional- a cultura africana e afro- brasileira” (C.E 07 Sobradinho II)	Eline Reis Bastos; Lucimar Pinheiro da S. Sampaio; Rosangela do Nascimento Lisboa; Sebastião dos Santos e Souza	09/05/11 a 05/09/11	60h	60	25
	“A cor da cultura: trabalhando a afro- brasilidade no currículo”	Leila D’Arc de Souza e Ana Marques	09/08/11 a 24/11/11	60h	490	207
	“Fórum de atualização sobre culturas indígenas”	Luciano Coronet Laner; Frank Coe; Luzia de Maria; Joe Marçal Gonçalves dos Santos; André R. F. Ramos;	09/08, 11/08 e 31/10/11	22h	600	81
2012	“Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais na escola?”	Renata Nogueira, Maria das Dores Sampaio e Antonio Marcos Silva Santos	03/09/12 a 06/12/12	60h	210	20
	“A capoeira da escola”	Tiago Baldez	06/09/12 a 13/12/12	60h	84	52
2013	“A capoeira da escola”	CIEF- Tiago Baldez	23/03/13 a 05/04/13	60h	42	15
2014	“Diversidade: como lidar com as relações étnico raciais, de gênero e de sexualidade nas escolas?” (EC Jardim Botânico)	Leila D’Arc de Souza	26/03/14 a 19/11/14	60h	18	18
2015	“Educação étnico racial: explorando recursos pedagógicos	Patrícia Nogueira Silva; Adínia Santana Ferreira; Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos Santos	16/04/15 a 10/12/15	180h	150	72
	“A Capoeira da Escola 3: integração entre o saber popular e acadêmico na educação básica	CIEF- Tiago Luiz da Silva Baldez	22/06/15 a 15/07/15	60h	50	14

	“O lugar da África: história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula”	Geraldo Ananias Reis e Adínia Santana Ferreira	01/09/16 a 15/12/16	90h	90	45
2016	“Grupo de estudo e pesquisa Educação Étnico-racial: a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas do DF	Helana Célia de Abreu Freitas; Adínia Santana Ferreira e Patrícia Nogueira Silva	04/05/16 a 23/11/16	120h	30	16
	“Educação para as relações étnico raciais: explorando recursos pedagógicos”	Adínia Santana Ferreira e Patrícia Nogueira Silva	07/04/16 a 21/07/16	90h	90	31
2017	“O lugar da África: história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula”	Adínia Santana	18/04/17 a 04/07/17	90h	60	11
	“Educação para as relações étnico raciais: explorando recursos pedagógicos”	Adínia Santana	20/04/17 a 13/07/17	90h	30	06
2019	“(RE)Pensando as relações étnico raciais na escola”	Renata Nogueira/ Ellen Cintra	2019	90h	210	120
2021	Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na formação de professoras (es)	Renata Nogueira/Murilo Mangabeira	2021	30h	80	55
2022	Letramento em Educação Antirracista- por uma escola diversa e polifônica	Renata Nogueira	1º/2022	90h	60	30

Fonte: elaborado pela autora com base nos arquivos de cursos da EAPE

Mesmo com uma oferta anual de cursos voltados à educação étnico-racial, o quantitativo de professores que cursaram alguma formação na EAPE sobre a temática é quase irrisório. A Carreira Magistério no DF é composta por 23.485 professores efetivos, 11.250 professores temporários e 1.074 orientadores, totalizando 35.809 profissionais⁶³. De acordo com os dados coletados, apenas 1.557 profissionais realizaram alguma formação nesse âmbito dentro da EAPE, entre 2003 e 2022, um percentual de 4,34%.

Em 2020 não foi ofertado nenhum curso específico, mas é possível encontrar um módulo com a temática étnico-racial dentro do curso *Aprender sem parar - diversidades*. O curso abriu 90 vagas e finalizou com 55 cursistas habilitados. Neste segundo semestre de 2022

⁶³ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/>. Acesso em 26 out. 2022.

há uma turma do curso *Letramento em Educação Antirracista - por uma escola diversa e polifônica* sendo ofertada, porém não acrescentamos à tabela por estar em andamento. O curso, com carga horária de 80h, abriu 90 vagas e teve 60 inscritos. Atualmente, também há atividades de formação nas escolas, realizadas pelo *EAPE vai à escola*, que realizou oito visitas às escolas até o momento.

Nos três primeiros anos de obrigatoriedade da Lei, não foram encontrados documentos que comprovassem a realização de formação sobre a temática racial pela EAPE. No entanto, Castro (2011) afirma que as professoras Carmem Silvia Batista e Leila D’Arc organizaram um projeto de formação continuada sobre a questão racial que teve início em 2004. A pesquisa de Silva (2012) mostra que além dos cursos encontrados por nós e evidenciados na tabela acima, houve também os cursos *Construindo a Educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal* (2009) e *Diversidades: a construção de diálogos pedagógicos nas escolas do DF* (2010). O primeiro foi realizado entre março e junho de 2009, abriram-se duas turmas nas quais tiveram 64 alunos e 18 desistências. Quanto ao segundo, não haviam informações acerca da sua realização. Foi encontrado também o registro do *Seminário História e Cultura Afro-brasileira-Lei de nº 10.639/03*, realizado em 2007.

Castro (2011) e Silva (2012) relatam que a professora Carmem coordenou os cursos entre 2004 e 2008. Os arquivos evidenciam que a professora continuou responsável pela formação continuada sobre EREER na EAPE até 2010, quando foi criada a Coordenação de Diversidade, Planejamento, Gênero e Sexualidade (CASTRO, 2011). O trabalho aparentemente solitário realizado por uma agente no interior de uma instituição pública durante anos nos chamou atenção.

A primeira entrevista realizada nesta pesquisa foi com a Professora Carmem, que possibilitou o resgate da memória das primeiras ações empreendidas no âmbito da Secretaria de Educação/EAPE para ofertar formação sobre EREER aos professores e demais profissionais da educação da Rede:

Em 2003, quando foi lançada a lei 10.639, a Secretaria de Educação me convidou para ir representar a Secretaria falando do trabalho [com os PCNs História e Pluralidade Cultural], foi um lançamento lindo daquela época que tinha a Denise Botelho, a Eliane Cavalleiro, o Henriques do MEC e todo esse trabalho foi um trabalho, foi lançado, foi feito um trabalho assim... de convidar os professores para eles irem participar do lançamento da Lei aqui. [...] Então eu fiquei muito feliz de estar participando daquele processo né, fiz uma fala e logo depois eu fui trabalhar na EAPE. Na EAPE, eu comecei a batalhar pra criar um curso falando da Lei, mas não foi fácil, eu gastei quase um ano e meio pra conseguir ter um espaço para fazer o curso. (Carmem Batista, 22/03/22)

A formação de professores era realizada na EAPE, onde os cursistas debatiam diversos temas e construíam portfólios com relatos do que era realizado dentro de suas respectivas escolas. Com o tempo, Carmem passou a acompanhar os professores dentro das escolas, indo além de sua tarefa como formadora na EAPE. Nessa época, alguns cursistas implementaram projetos nas escolas e foram premiados devido à sua notoriedade e relevância:

Então eu ia na escola, fazia palestra com a comunidade, com os outros professores, então assim, era um suporte que eu dava. E com isso a gente começou a ter uma evidência muito grande porque vários desses projetos foram muito interessantes e eles [os cursistas] começaram a participar de prêmios: prêmio CEERT, prêmio MEC, prêmio na UNESCO, e os professores começaram a ser premiados, então o trabalho começou a ter uma evidência, teve várias premiações. (Carmem Batista, 22/03/22)

Um dos projetos de maior visibilidade no DF é o *Orgulho e Consciência Negra* do professor Marcos Lopes Reis, ex-aluno da professora Carmem e premiado no *5º Prêmio Educar para a Igualdade Racial* (2010), do *Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT*⁶⁴. Carmem destaca que esse era um momento de efervescência da temática étnico-racial onde várias ações eram empreendidas dentro e fora das instituições governamentais. O contexto político na época também era favorável à discussão da temática e, mesmo com vários problemas, o trabalho acontecia:

Naquela época teve uma ação muito intensa do MEC. Tinha vários seminários eu fui em seminário em vários estados. Eu ia por minha por conta própria, ninguém nunca me pagou nada, mas ia. Eu fui pra Fortaleza, fiquei uma semana lá, assim, a EAPE me permitia, né. Como teve um premiado CEERT, o CEERT me ofereceu uma semana de curso em São Paulo, tudo pago por eles, então eu fui pra São Paulo junto com o meu cursista que ganhou, ele foi apresentar o trabalho e ao mesmo tempo eu tive oportunidade de fazer uma formação. (Carmem Batista, 22/03/22)

[...] muita coisa a gente acompanhava muito porque havia dentro do governo Lula uma abertura, então assim, eu fui várias vezes em eventos com o Lula participando junto com o movimento negro. Então assim, eram palestras dentro lá do espaço do Palácio que ele reunia as pessoas e falava e as pessoas apresentavam. Foram seminários muito interessantes. Foi um período muito rico. [...] E eu lembro muito bem não foi uma vez só que o Lula no discurso dele, ele falava: aproveitem e institucionalizem porque esse momento passa. (Carmem Batista, 22/03/22)

Carmem enfatiza que seu trabalho só foi possível devido às pessoas que a apoiavam naquele momento, e que de modo algum foi um trabalho solo.

Dentro da EAPE eu era sozinha, mas eu tinha sempre o apoio de outras equipes, então tinha a equipe do BIA⁶⁵. Na época as meninas do BIA, elas me ajudavam muito

⁶⁴ O CEERT promove desde 2002 a premiação que visa identificar, reconhecer e difundir práticas pedagógicas em todo o Brasil que promovam o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial. Em 2014, em sua 7ª edição, foi incluída a categoria de gênero. Este ano, em sua 8ª edição, o Prêmio celebra 20 anos de existência e passa a se intitular “Educar para a equidade racial e de gênero”.

⁶⁵ O Bloco Inicial de Alfabetização, compreende o 1º ciclo do Ensino Fundamental, composto pelo 1º, 2º e 3º ano.

quando tinha eventos, elas iam junto fazer os eventos. [...] Eu fui uma pessoa que consegui criar um espaço, mas assim, esse espaço cresceu, não foi um espaço meu, eu acho que foi um espaço que pôde reunir pessoas porque outras ações começaram a ser feitas ao mesmo tempo nas escolas e fez crescer. Não tem esse sentido de que foi o único trabalho. Eu acho que eu tive a oportunidade de ser uma das primeiras. (Carmem Batista, 22/03/22)

Os apoios, as parcerias estabelecidas, sejam elas institucionalizadas ou não, também foram necessárias para a implementação da Lei. A capacidade de articulação de Carmem, bem como o ativismo dispensado para fazer com que a formação de professores e as práticas no ambiente escolar se difundissem, fizeram com que, mesmo sem orçamento específico, o trabalho não parasse. A memória da professora, mesmo um pouco “falha” (de acordo com suas palavras) trouxe à tona nomes importantes do Movimento Negro no DF, ONGs, Núcleos, dentre outros atores mobilizados para que as ações acontecessem. Ao longo de toda a entrevista, uma rede de atores e atrizes foi evidenciada:

Eu acho que o CEERT, ele contribuiu muito com a implementação da lei.

Eu consegui uma relação com as embaixadas africanas. Então sempre tinham convidados das embaixadas africanas. O embaixador que mais me prestigiava nesse processo era embaixador de Cabo Verde, o embaixador Daniel e a esposa dele [Sara].

Comecei a trabalhar também com os indígenas porque eles se aproximaram e surgiu o fórum indígena, eles me procuraram e eu consegui realizar um evento [...] Álvaro Tukano, era o Frank Coe que era o cineasta. Ele desenvolveu um projeto chamado Séculos indígenas no Brasil. Eu trabalhei, era o Ailton Krenak, a Rosane Kaingang. [...] eu comecei a inserir também essa temática porque a lei também mudou pra onze mil [11.645] e aí a gente começou a fazer essa parceria. E ao mesmo tempo eu conheci uma liderança cigana e aí eu comecei a fazer o trabalho também com as lideranças ciganas. Eles vinham. É um grupo que vivia em Sobradinho, Planaltina que era coordenado principalmente pela cigana Marlete.

A Graça do Afro Nzinga, aquele salão [...] ela era uma pessoa que me acompanhava muito nos cursos. Porque quase todas as temáticas eu trazia discussão do cabelo e a Graça era a pessoa que vinha falar. Uma outra pessoa (sic) que ajudou muito também era o CDDN, o Conselho dos Direitos do Negro que era coordenado pelo João [...] ele ajudou, depois que ele saiu ficou o Júlio Romário que também ajudou muito. O Júlio Romário foi um que ajudou muito na estruturação do Fórum “ERER”. Foi dentro da EAPE que a gente fez várias reuniões para construir o estatuto e teve também a ajuda da professora Renísia, ela ajudou muito na estruturação do estatuto.

[o CDDN] eles conseguiram às vezes livros do MEC, então eles repassavam a caixa para eu repassar para os professores dentro do curso. [...] Ah, a Jacira que era do movimento negro, ela me ajudou muito, ela participava muito das palestras.

O Nelson Inocência foi uma pessoa que me ajudou muito. Ele participava, porque assim, o Nelson ele tem uma produção muito intensa, ele fala muito bem [...] as pessoas admiram o Nelson pelo trabalho dele. E na época, o Nelson tava na coordenação do NEAB. Então tinha essa parceria também com o NEAB. Não era uma parceria direta: “deixe-me financiar” em nada, mas assim, eles conheciam o trabalho, eles estavam ali quando eu precisava de indicação.

Um outro cara que ajudou também muito, ele era da associação religiosa, que era o Michael (Laiso Félix), associação de umbanda e candomblé. Então assim, eles tinham um jornal, então eles divulgavam os eventos do espaço Afro-brasilidade no jornal, o que me ajudava a dar uma visibilidade muito grande.

Tinha algumas instituições que às vezes me davam material também. Por exemplo, o CDDN, eles disponibilizavam por exemplo, cartazes para divulgar nas escolas, sabe? Nessa dimensão. Então eu ficava assim, de certa forma conversando. Por exemplo, quando tinha palestras aqui na UnB a Denise Botelho algumas vezes me convidou e ela dava uma força muito grande.

A Graça, que era uma liderança, a Neide Rafael, que era uma pessoa também que sempre fazia os cursos, era uma pessoa que acompanhou muito.

Uma outra pessoa também que me ajudou muito do MEC era a Maria Helena [...] então ela me repassou muito material dela, livros... esses livros iam pros cursistas.

E eu tive cursistas maravilhosos sabe, que... Por exemplo, o Marcos que fazia um trabalho muito bonito na Ceilândia que ele é uma referência. A professora Lucilene em Taguatinga. A Lucilene trabalhava muito essa questão do cabelo né. A professora Nádia também fez um trabalho maravilhoso. E eram tantos, eu não vou me lembrar de muitos nomes. Tinha o pessoal do Gama que... nossa, o tempo vai passando e a gente vai esquecendo o nome das pessoas... era a Marizete, a Dalva, Dalva Almeida também desenvolvia um trabalho muito legal nessa temática em Santa Maria. Então assim, são muitas pessoas.

A gente aprofundou muito o estudo da história dos países africanos. Porque essa rede que eu consegui estabelecer, por exemplo, a Embaixada da Tanzânia que eu tinha uma amiga que ela era amiga da embaixatriz da Tanzânia, então ela se aproximou... era a embaixatriz Elen. E ela começou a participar, ela vinha direto falar. Tinha também acho que eu esqueci qual país, não sei se era Guiné ou se era Gana que tinha a “Ynuto” [...] ela era uma articuladora dentro das embaixadas. Então foi uma das pessoas que me ajudou muito. Então o que isso significava? Muitas vezes facilitava os meus cursistas irem nas embaixadas e eles conseguiram muito material.

Teve a professora Lydiá, ah a professora Lydiá foi uma grande parceira. Ah, como é linda a Lydiá Garcia com seus produtos, com as suas roupinhas (risos), com seu discurso. A professora Lydiá foi um grande apoio.

Eu fiz uma formação com a Glória Moura, outra pessoa também que me apoiou muito. A professora Glória Moura foi a primeira a fazer uma formação aqui dentro da Faculdade de Educação. Eu fiz essa formação da professora Glória, foi antes, foi no iníciozinho, eu acho que foi antes da Lei essa formação que a Glória Moura deu, eu não sei se foi junto com a Abádia eu só sei que era a professora que coordenava.

Ah, uma outra pessoa que me ajudou demais, demais foi o Tata Ngunguzetala, ele foi um ser de luz, sabe? Me apoiava, me ajudava, participava dos seminários.

Uma outra ação que era muito importante era com o sindicato (SINPRO), o sindicato também me apoiou muito, tava esquecendo, teve várias ações.

ah, uma outra pessoa que também ajudou muito que eles fazem um trabalho bem legal era o Carlos (Carlos Alberto Santos de Paulo) que era da católica, professor Carlos.

Ah, o professor Rafael (Sanzio) também, ele ajudou muito, ele levou oficinas pra EAPE.

O professor Sérgio (Souza) ajudou tanto nesse... o professor Sérgio é um professor do Guará, que é um artista maravilhoso, pensa numa pessoa habilidosa. E a esposa

dele (Graça) também era muito simpática, e o professor Sérgio ele ajudou muito, ele tinha uma ação, participava dos cursos, cheguei a fazer oficina com ele também, ele é um grande artista. Ele fazia concurso de moda, da beleza negra.

Ah, uma outra coisa que eu esqueci de falar que foi muito importante para mim foi fazer a formação do Pensamento Negro Contemporâneo. Eu participei de muitas e aquilo me trazia muito material. Muito do material que eu trabalhava lá nos cursos vinha dos livros que eram indicados. Edileuza (Penha de Souza) foi uma pessoa que me ajudou muito. Eu fui aluna, acho que eu fui de umas 3 ou 4 turmas, porque aquilo ali pra mim era um momento de debate e era aberto à comunidade, não era só universitário que podia fazer. Eu fiz curso com o Sales (Augusto dos Santos), eu fiz com a Edileuza, não lembro mais as outras pessoas que eu fiz, acho que eu fiz uns três ou quatro. Era uma disciplina maravilhosa... (Carmem Batista, 22/03/22)

A resistência em instituir ações voltadas à educação étnico racial e combate ao racismo também estava presente no ambiente institucional. Tanta mobilização incomodava colegas de trabalho – que protagonizaram momentos de embate – e até mesmo pessoas que não eram ligadas à instituição. Em 2008, Carmem conquistou uma sala na EAPE, chamado *Espaço Afro-brasilidade*. No espaço eram realizados os cursos, oficinas, cine-debate, grupos de estudo, além de ter se tornado referência para a realização de diversas ações voltadas à temática racial.

E a sala temática, ela começou a ter muita coisa bonita da produção dos cursistas, mas começou a incomodar muita gente porque eu trabalhava todas essas dimensões da religiosidade, da questão cultural, todas as dimensões. E aí eu tinha representação na sala, dos orixás, através de figuras, de figuras lindas, de desenhos. Tinha um excursionista que ele desenhava muito bem e ele fez a montagem de um cartaz com todos os orixás. Então a sala era bem intensa na decoração com os elementos que eram coisas que eu ia ganhando, que eu ia comprando também e então a sala, era uma sala enorme que tinha todo esse material e as pessoas iam para visitar e ali era feito os cursos. Só que muita [ênfase] gente ficava muito incomodada por causa da presença dos orixás, dos pretos velhos. Eu lembro que de vez em quando aparecia gente rezando na porta da sala (sorri), jogando sal [...] pessoas de fora que eu percebi que eram ligadas a alguma religião que fazia isso. Uma vez eu fiquei impressionada de chegar, tinha uma senhora com duas crianças jogando sal lá dentro, sabe assim, falando, rezando, jogando sal, aí eu não entendi nada, falei: o quê que é isso? Até chamei o guarda na época, falei: “O quê que é isso?” e ele falou: “Eu não sei, essa senhora pediu pra entrar...” (Carmem Batista, 22/03/22)

Quando havia a presença dos indígenas andando por lá, eles [colegas de trabalho] ficavam assustados. Eles reclamavam, sabe assim: “Que confusão é essa? Que barulhada é essa aqui? Tá atrapalhando!” Eu não via como atrapalhar porque geralmente era na hora do intervalo que eles andavam. Por exemplo, os grupos ciganos iam e dançavam, ouviam música e as pessoas reclamavam: “nossa, música, que tanta gente esquisita aqui dentro”. [...] Uma vez um colega fez uma confusão, ele foi até a direção da EAPE e fez com que os indígenas que estavam lá dentro de um seminário vendendo seus produtos fossem retirados imediatamente. E aquilo foi horrível para mim porque eu tive que chegar neles e pedir para ir embora. (Carmem Batista, 22/03/22)

Tinham pessoas que identificavam que o cigano era uma ameaça, sabe? De colegas falar assim: “mas você tá trazendo essa ciganada para cá? Eles roubam!” (Carmem Batista, 22/03/22)

Não nos cabe aqui julgar se naquele momento algumas ações contribuíam ou não para exotizar e folclorizar a cultura africana e indígena nos corredores da EAPE. Percebemos que, Carmem, por se autodeclarar uma pessoa branca, proporcionava que referências negras, indígenas e ciganas fossem protagonistas e usufríssem de seus locais de fala. Habitar uma instituição com grupos diversos, no entanto, revelou o racismo e o preconceito dos colegas de trabalho, o que aos poucos, provocou o fechamento da sala.

Durante 1 hora e meia de entrevista foi possível sentir nostalgia, alegria e orgulho nos relatos de Carmem. Havia também tristeza, desencanto e o quanto esse trabalho a emocionava. O fechamento do *Espaço Afro-brasilidade* foi relatado e nos fez pensar no quão delicado seria abordar esse assunto aqui. Por outro lado, é necessário compreender os desafios e fragilidades que ativistas institucionais enfrentam quando decidem se dedicar a uma causa contenciosa.

Na análise de Carmem, foram vários os motivos do desmonte da Sala: o racismo dos colegas de trabalho, a visibilidade que o trabalho com a questão étnico-racial conquistou, jogo de poder dentro da instituição, momento político.

Dentro do próprio governo Dilma já começou meio que um desmonte, porque começaram a partir de uma ação de fortalecer a questão da [luta contra] homofobia. Só que essa questão, a discussão dela veio não para juntar com a questão da discriminação racial, da discriminação contra os indígenas, mas como se ela fosse a única pauta do momento. [...] a destruição do espaço da sala na EAPE foi muito em função disso, porque chegou um outro grupo e começou a trabalhar a questão da homofobia e aí a sala foi sendo desmobilizada. E eu senti que assim, haviam muitas pessoas evangélicas nesse grupo e que um dos motivos da destruição da sala foi em função da discussão dentro da religiosidade que eu fazia. (Carmem Batista, 22/03/22)

A entrevistada ressaltou que entende que as pautas deveriam somar umas às outras, mas não foi o que aconteceu naquele momento. Relata que suas ações começaram a ser questionadas – como o episódio em que precisou pedir para os colegas indígenas se retirarem – e que inclusive passou por situações de assédio: “Eu nunca abri um processo, eu sofri muito”. A desmobilização da Sala foi ocorrendo aos poucos, “foi minando”. A professora precisou se licenciar por aproximadamente 1 mês para participar de uma formação e quando retornou, o espaço havia sido ocupado pelo outro grupo, apesar da estrutura física da EAPE contar com dezenas de salas. Silva (2012) aponta que o *Espaço Afro-brasilidade* foi fechado em 2011 e reaberto em 2012. Após o fechamento da sala, Carmem foi remanejada para outros espaços:

Dentro da EAPE fecharam a sala e me levaram para a biblioteca. Me colocaram na biblioteca, só que dentro da biblioteca eu comecei a fazer ações (risos). [...] E aí, me cortaram. E aí surgiu a oportunidade do Museu. Me convidaram educadamente pra ser... pra ser representante da Secretaria dentro do Museu na época. Foi quando eu vim. (Carmem Batista, 22/03/22)

O remanejamento de uma ativista de um espaço de sala de aula para um espaço onde o silêncio predomina, nos revela a tentativa em silenciar uma voz que ecoou por muito tempo nos corredores da EAPE. Desde 2013 a professora trabalha no Museu da Educação, na Universidade de Brasília, local onde também procura manter uma atuação em prol da diversidade. Apesar de ainda desenvolver ações voltadas à questão indígena e negra, foi perceptível o desconforto, o constrangimento, o assédio, o cansaço e o adoecimento que a professora passou durante um período de sua carreira, provocando um recolhimento forçado.

5.2.2. “Apesar da Instituição:” desafios e conquistas atuais

Após a saída de Carmem, um grupo de professores deu continuidade ao trabalho voltado à diversidade na EAPE. Os cursos passaram a ser mais amplos, tratando da diversidade étnico-racial e de gênero. A pauta indígena também passou a ser incorporada com mais frequência. Foi em 2012 que Renata Nogueira chegou à EAPE para trabalhar com a formação de professores para a educação étnico-racial. Apesar de ter realizado o processo seletivo para concorrer à vaga para trabalhar com essa formação, não trabalhou devido a uma demanda da Secretaria. Foi encaminhada para o trabalho com a implementação dos Ciclos e da semestralidade e durante os primeiros dois anos em que esteve na EAPE não ofertou curso sobre ERER, embora conste no arquivo da EAPE o registro do curso “Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais na escola?”, de 2012.

A professora relata como foi a chegada à escola e como ocorreu a reabertura do *Espaço Afro-brasilidade*:

Aí eu cheguei aqui, tinha uma sala que tinha sido fechada não sei como, porque era a professora Carmem, tava saindo aqui da EAPE e tinha deixado um espaço que tinha sido fechado e me colocaram na função de reabrir esse espaço e esse Núcleo reabriu esse espaço em 2012, o Espaço Afro-brasilidade, espaço afro-brasileiro. [...] Aí reabrimos esse espaço, convidamos a Carmem pra participar, no momento ela tava muito magoada, não quis falar sobre o acontecido, mas participou do evento. A gente reabriu o espaço, um espaço grande, ela cedeu material que ela tinha ainda e esse espaço ficou aberto até dois mil e...eu fiquei aqui de 2012 até 2014. Pelo que eu sei esse espaço ficou até 2015 quando foi desmobilizado, aí sobre a desmobilização do espaço eu não sei porque eu não estava aqui. [...] 2014 eu saí pro doutorado, voltei em 2019. Voltei, eu fui convidada pra trabalhar com a professora Ellen que trabalhava com a formação de professores nessa temática, pra abrir o espaço que tinha sido desmobilizado em 2015. Conversando com a professora Ellen a gente quis colocar também nesse espaço a questão indígena, então a gente mudou o nome e ficou Brasilidades Afro-Indígenas. (Renata Nogueira, 20/04/22)

Os momentos de desmobilização do espaço coincidem com os anos em que houveram mudanças administrativas na EAPE, como em 2011 e 2015. Mesmo com a reabertura da sala, Renata afirma que até hoje não há garantia do espaço físico, que continua sendo utilizado para outras atividades. Atualmente, configura-se mais como um espaço de memória localizado na sala 74 da EAPE.

A falta de estabilidade na estrutura administrativa com as constantes mudanças também impacta o trabalho de formação continuada com os profissionais da educação. A entrevistada pontua que na EAPE o caráter político é intenso e influencia na organização do trabalho. Tudo vai depender de quem está no alto escalão da estrutura da Secretaria, de quais são suas ideologias e convicções políticas.

Se, por um lado, após 2015 houve ampliação do número de professores formadores, por outro, percebemos um esvaziamento quanto ao trabalho com a formação continuada voltada para a ERER:

Em 2015 a EAPE tinha 40 professores. Hoje a gente tem 150 professores. Esses 150 estão dando que tipo de curso? Eles são organizados pra atender qual política pública hoje? Hoje a Secretaria de Educação tem demandas que é a implementação do Novo Ensino Médio, então o contingente hoje maior está voltado pra atender essa política pública, o que de um ponto de vista institucional você consegue entender. [...] Nós já fomos nessa Gerência mais ou menos 80, 100 pessoas. Essa Gerência foi a maior da EAPE, quando a gente tava com a gerência do Cris. Hoje nós chegamos no máximo a 40, 50 pessoas. Foi reduzido na metade. (Renata Nogueira, 20/04/22)

A Gerência citada por Renata é a GOET, *Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais*, onde localiza-se a *Coordenação de Eixos Transversais*. Renata, responsável pelos cursos, aponta a necessidade da ampliação no número de formadores que atuem em outras áreas específicas do amplo universo da diversidade. Se, por um lado, há a necessidade de outros profissionais para aprimorar o debate das questões discutidas, por outro, a baixa procura pelos cursos não justifica mais um profissional:

Eu sinto falta de um professor especialista em questões indígenas, porque eu vou me virando aqui. Por ter feito Antropologia, a gente que fez Ciências Sociais vai se virando, né. Mas precisava de um professor especialista nessa temática. Precisava de outro professor que discutisse questões étnico-raciais, mas por outro lado, a dificuldade de dialogar com a gestão é: como que eu vou solicitar um outro colega se eu não consegui nem dar conta das minhas turmas? [...] A política pública trabalha com número e, infelizmente, os números hoje, embora a gente entenda que esses números tem manipulação, esses números não podem ser avaliados apenas pelo número friamente, mas quando você tem esse número, se oferta 4 turmas abre 2, qual argumento objetivo que vai garantir a vinda de mais dois colegas? (Renata Nogueira, 20/04/22)

No primeiro semestre desse ano, Renata ofertou 4 turmas sendo duas em Santa Maria e outras 2 na EAPE. As turmas de Santa Maria não abriram por não atingir o número mínimo de

inscritos. Tal fato é curioso, pois, um dos argumentos utilizados pelos professores para não fazerem os cursos é devido à distância que algumas regiões administrativas ficam do Plano Piloto. A descentralização dos cursos para outras regionais é uma estratégia para aproximar os cursos dos professores de regionais mais afastadas do centro de Brasília.

Eu consegui com muito, muito sacrifício fechar duas [turmas]. Eu fui atrás dos professores pra fazer a inscrição. Isso me deixou muito triste. Eu só consegui abrir as duas turmas porque eu fiz um trabalho de convencimento com os professores da Santa Maria pra vir pra EAPE [...]. Eu já tentei abrir no Gama e não funcionou. Então o discurso da descentralização, ele não é totalmente verdadeiro, não é só por isso que as pessoas não estão fazendo o curso. Esse é um fator importante, a questão da gasolina é um fator importante, mas ao mesmo tempo a turma da EAPE desde o início ia abrir, a turma de terça-feira à tarde. [...] Então o que é que faz com que as pessoas não procurem um curso nessa temática? Isso que está me motivando, me instigando. Será que os colegas estão pensando que o racismo acabou? Que não precisa discutir racismo na escola mais? Foi essa a pergunta que eu fiz ao abrir o curso: “Será que essa sala não está lotada porque o racismo já está superado nas escolas?” Mas quando eu escuto o motivo que leva as pessoas a fazer o curso, é o contrário. As pessoas, principalmente o número de orientadoras que estão procurando o curso, que é um número bem significativo, estão procurando o curso justamente pra buscar ferramentas pra lidar com o racismo na escola. (Renata N. 20/04/22)

A professora compreende que vários fatores podem ter influenciado a pouca procura à formação continuada. Um deles, a alta no preço dos combustíveis, foi considerado, mas não se confirma totalmente, conforme a fala anterior. Outros fatores podem ter influenciado como o retorno presencial ao trabalho ou a indisponibilidade de horário de professores do Ensino Médio, coordenadores e orientadores que já estão matriculados no curso sobre o Novo Ensino Médio. Porém, o que mais chama atenção nesse cenário de desinteresse da categoria pela formação é o cenário político vivenciado pelo país, onde o racismo é autorizado publicamente.

O público matriculado nos cursos, de acordo com a formadora, é composto por 70% de professores negros e de cursistas que estão repetindo a formação pela segunda ou terceira vez. É importante a presença de professores negros, pois estes realizam uma formação que lhes atravessa duplamente enquanto pessoas negras e enquanto docentes, proporcionando uma melhor compreensão de si como sujeito no mundo racializado e aperfeiçoando sua prática pedagógica para lidar com alunos na sua diversidade. Porém, há o perigo de se considerar esse professor negro como o responsável pelo combate ao racismo, como se isso fosse um problema para pessoas negras resolverem. O fato de professores estarem repetindo o curso evidencia que há menos professores se inscrevendo para a formação do que parece, pois, sem estes professores que estão numa formação contínua talvez a turma não alcançasse o número mínimo de inscritos.

Figura 8: Folder de divulgação do curso "Letramento em Educação Antirracista", 2022



Fonte: arquivo pessoal

As mudanças constantes e o forte caráter político também impactam na elaboração dos cursos a serem ofertados. Os cursos são criados para atender a demandas do órgão. Precisam passar pela aprovação de superiores e se não estiverem de acordo com o que foi demandado, voltam para serem reorganizados.

Então quando a gente consegue terminar um curso e estabelecer um curso, consegue pensar, visualizar esse curso, que eu preciso, por exemplo, fazer um diálogo com a UnB, aí a gestão muda, as regras do jogo mudam, aí você já tem que pensar outro curso, raramente você consegue dar o mesmo curso duas vezes. Então você não tem uma continuidade. A falta de continuidade faz com que você tenha que estar todo tempo fazendo de novo, pensando de novo e fazendo coisas novas. [...] O curso não é uma disciplina que você cria, o curso é uma demanda, então por exemplo, ele tem que dialogar com a matriz de formação. O curso tem que dialogar com o novo ensino médio, então isso muda muito rápido, você não consegue digerir. Eu não consegui repetir nenhum curso. Eu dei um curso em 2019, dei um curso em 2020, dei um curso em 2021 e tô dando um curso em 2022. Tem noção do que é isso? (Renata Nogueira, 20/04/22)

Tal situação não permite que os cursos passem por um processo avaliativo voltado ao aprimoramento e aperfeiçoamento das ações. Não dá tempo de construir uma formação sólida e consolidar um curso. Em 2020 uma nova mudança foi instituída com os cursos *Aprender Sem Parar* em que os títulos não traziam nenhum curso sobre a questão racial. Em 2021, podemos encontrar o curso *Aprender sem parar - diversidade*, que traz em sua composição a temática étnico-racial. Em 2022 conseguiram adicionar novamente à oferta o curso intitulado

Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica, que permite ao professor identificar, no ato da inscrição, que a temática racial será o tema central do curso.

Numa tentativa de aproximação dos professores com a formação continuada, foi criado o projeto *EAPE vai à escola*⁶⁶, onde os professores formadores realizam oficinas nas escolas que solicitam a atividade. No projeto, Renata realiza a oficina *Educação Antirracista e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros*, que apresenta muita procura das unidades de ensino: “Eu e o professor Leonardo que trabalhamos com a diversidade, não temos mais agenda nas quartas-feiras. Ele vai com o gênero e eu vou com a raça”, afirma a entrevistada. Ressaltamos, no entanto, que atualmente, professores formadores permanecem sem ajuda de custo para realizar as atividades externas, pagando passagem, gasolina, dentre outros do próprio bolso:

“Então a gente aceita porque a gente faz uma militância, eu falo que é a militância de dentro. Eu faço isso tudo de ônibus, eu não dirijo. Por exemplo, eu saio de Santa Maria vou pra Samambaia, saio de Santa Maria, vou pra Ceilândia, saio de Santa Maria, vou pra EAPE (Renata Nogueira, 20/04/22).

O diálogo com as escolas tem acontecido, mas as parcerias institucionalizadas não ocorrem mais. Renata conta que assim que chegou à EAPE havia uma equipe de diversidade que embora não tenha trabalhado com curso especificamente sobre diversidade, os professores atuavam como tutores no curso de *Gênero e Diversidade na Escola*, na Faculdade de Educação da UnB, coordenado pela professora Iracilda Pimentel. Atualmente, as parcerias dependem do nível de articulação de cada professor formador, para conseguir levar pessoas com conhecimento técnico, acadêmico ou experiencial para os cursos:

Eu tenho um diálogo com a **Mãe Baiana** e aí depende muito da pessoa que está [como formador]. Infelizmente é muito personalizado. Hoje a gente não tem um diálogo institucionalizado, por exemplo, UnB e EAPE, EAPE e outros movimentos, depende muito. A **Ellen** tinha contato com a Renísia, aí a gente fazia parceria com a Renísia. Eu tenho mais contato com o pessoal da antropologia, aí a gente faz contato com o pessoal da antropologia. Isso é um problema porque as parcerias não tem que ser personalizadas, elas deviam ser institucionalizadas. Mas essas parcerias não se efetivam justamente porque a gente não tem uma permanência de gestão que permita isso. (Renata Nogueira, 20/04/22)

⁶⁶ O projeto teve início em 2021 com o intuito de levar a formação até as escolas, devido às dificuldades evidenciadas pelos professores de se deslocarem até a EAPE ou de não serem sorteados nos cursos. Na prática, as ações de formação continuada do Projeto EAPE vai à Escola são direcionadas aos servidores das Carreiras Assistência à Educação e Magistério Público e são realizadas por meio de duas estratégias: 1- Oficinas de 30h ministradas por formadores da EAPE, na modalidade EAD ou presencial, com três encontros (9 horas on-line e/ou presencial) e 21 horas indiretas, sempre às terças e quintas-feiras. As temáticas trabalhadas atendem às solicitações dos responsáveis pelas unidades escolares e os participantes das oficinas recebem certificação. 2- Salas de Coordenação, que consistem em ações formativas com 3 horas de duração e envolvem temáticas variadas para debater e promover reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico. Os encontros ocorrem às quartas-feiras, de forma presencial ou síncrona (por meio do Canal EAPE no Youtube e/ou via plataformas Google Meet, Microsoft Teams ou Zoom). Fonte: <https://www.eape.se.df.gov.br/eape-vai-a-escola/>

Os fatores dificultadores na implementação tais como descontinuidade administrativa e falta de parcerias institucionalizadas não inviabilizam o trabalho totalmente. Na presença dos obstáculos, esses professores que são burocratas, ativistas e também gestores pró-ativos ativam uma rede também militante que auxilia na continuidade das ações:

Porque a lei não é implementada só pelos professores e professoras, *a lei é implementada principalmente porque os movimentos negros estão na escola* junto com os professores e as professoras. E é por isso que ela acontece, porque *apesar da instituição a gente tem outros amparos*. E esses amparos que são tão resistentes que não deixam a gente desanimar. É o colega da capoeira, é o colega da congada, é o colega do hip hop, é o menino do grafite que faz com que a lei seja implementada. É o ideal? Não, porque essas pessoas teriam que estar recebendo pra entrar na escola. Mas é o que está sendo possível fazer. E é lutar pra que mude, pra que esse mestre, essas pessoas comecem a receber pelos saberes dela, pra que as pessoas busquem informação e parem de dizer que isso não é problema meu. Eu continuo acreditando. (Renata Nogueira, 20/04/22, grifos nossos)

Apesar do otimismo necessário para continuar, o ativismo na implementação de política educacional voltada à questão racial, bem como nas temáticas que abarcam todo o escopo da diversidade, provoca tensões e desconfortos que provocam certo esgotamento. O cansaço é latente. No entanto, a resistência é uma característica da história das populações negras no Brasil, no continente em toda a diáspora africana. Criar estratégias de sobrevivência é uma arte, seja na sobrevivência de vida ou de políticas públicas.

Se eu não acreditasse na formação, acho que eu já tinha saído porque você cansa de ter que falar, de ter que repetir todo ano que aquilo que você faz é importante. Não aquilo que você Renata faz, mas que aquele trabalho é importante, que combater o racismo é importante, que uma educação antirracista é urgente. Aí você tem que falar isso todo ano, todo ano, todo ano... É às vezes ter que criar subterfúgio pra dizer isso de outra forma, que eu acho que isso é o mais cansativo. [...] Porque falar de racismo incomoda. Então você tem que criar estratégias, ser dócil. O que mais incomoda nesse ativismo institucional é que você tem que criar estratégias de docilidade, você tem que criar estratégia de acordo, sabe? [...] Aqui tem que imperar a cordialidade, tem que passar um curso com outro nome, *você tem que colocar São Jorge e cultuar Ogum*. (Renata Nogueira, 20/04/22, grifos nossos)

Se no ambiente de gestão, falar sobre racismo é indigesto como nos casos retratados por Renata N., Carmem e Ruth, na escola pode ser mais desafiador, desconfortável e adoecedor, mesmo com o amparo legal. Por outro lado, a escola apresenta potencial transformador, capaz de influenciar na construção de identidades raciais positivas quando há compromisso e não omissão. A ambiguidade que esse espaço carrega, é retratada no tópico seguinte, onde percebemos, por um lado, o racismo em suas faces explícita e mascarada, e por outro, o poder de transformação que a escola pode provocar em uma comunidade inteira.

5.3. A lei 10.639/03 no chão da escola

A escrita deste texto perpassou pelos núcleos acadêmicos e movimento negro (NEAB e GEPPHERG), pelo movimento social (Fórum ERER), pelos documentos e relatos trazidos por representantes dos níveis intermediários da Secretaria (SUBEB, SUBIN, EAPE), e, agora, chega à escola, instituição que pode ser fim, meio ou começo. A escola é a ponta, mas também é a base. É o local onde todas as décadas de luta e todo o ativismo relatado durante essa dissertação encontra caminho para desaguar ou é barrado no portão. A Sociologia da Educação nos ensina que a escola pode ter um papel tanto reprodutor das desigualdades sociais quanto transformador e emancipador ao formar sujeitos conscientes. Ela não é, como num tipo ideal, necessariamente uma ou outra. Pode abrigar as duas coisas ao mesmo tempo, pois as relações sociais que se estabelecem em seu interior são intensamente complexas.

Há na ponta do sistema, os professores desempenhando o papel de burocratas de nível de rua, agentes implementadores. Como tais, podem usufruir de um alto grau de discricionariedade em suas ações, decidindo se implementam e como implementam. A decisão, no entanto, pode trazer consequências positivas ou negativas quando tratamos de políticas educacionais de combate ao racismo e fortalecimento da identidade racial.

No caso de Renata Nogueira, antes de assumir o papel como formadora da EAPE, o simples fato de cumprir a lei lhe acarretou sérios problemas no âmbito escolar. A professora conta que, em 2005, ao assumir a vaga como professora efetiva, foi trabalhar em uma escola localizada no Varjão, periferia do Distrito Federal com mais de 70% da população negra (PDAD, 2021). Ao chegar na escola, desenvolveu um projeto pautado na Lei 10.639/03, onde buscava levar aos estudantes os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, trabalhando com temas como oralidade, ancestralidade, corporalidade, dentre outros, inspirada pelo trabalho desenvolvido com a cultura afro-brasileira – a congada – durante os anos como pesquisadora no mestrado.

Era uma outra realidade o Varjão naquela época. E muito hip-hop. Então eu trouxe o hip-hop pra sala de aula na perspectiva dos meninos e trouxe também outras modalidades de música negra: funk, axé. E trouxe outras também que na minha perspectiva poderia contribuir: Margareth Menezes. E comecei com um projeto na escola que era dança e música afro-brasileira, muito orientada pela experiência que eu tive com esse professor lá em Minas, que eu estudei música na congada, com a professora de Educação Física. Ela fazia uma coreografia com os meninos e eu trabalhava com a música e tentava trazer elementos da cultura afro-brasileira pra eles. Isso era no contraturno, era voluntário e a gente conseguiu uma adesão muito grande dos estudantes e tal. Só que isso incomodou a comunidade, já que a comunidade era toda evangélica. Foi quando o pastor chegou na escola e me questionou sobre o que eu estava fazendo e me acusou de estar incentivando os alunos a práticas demoníacas e de estar atrapalhando a missão dele. [...] E aí a diretora me apoiou e alguns

estudantes saíram do projeto por conta dessa intervenção do pastor, teve um abaixo-assinado na época, mais de 100 pastores assinaram. (Renata Nogueira, 20/04/22)

Mesmo com a legislação e todos os outros documentos e livros que pudessem lhe respaldar em mãos, a professora se sentiu intimidada a continuar com o projeto por estar em período de estágio probatório. O fato ocorreu após a docente trabalhar com a canção “Elegibó”, um clássico da música afro-brasileira interpretada por Margareth Menezes. Algum tempo depois, ao trabalhar sobre a diversidade sexual com os estudantes, Renata sofreu perseguições na escola e ameaças graves de ataque contra a sua vida, o que a fez mudar de estratégia e ir trabalhar com a formação continuada de professores.

Tal como Renata, o professor Marcos Lopes Reis também passou por casos em que manifestações racistas lhe foram direcionadas, tanto enquanto aluno quanto como professor. Foi vítima de preconceito aos seis anos de idade dentro da escola, em uma situação em que o colega se recusou a sentar ao seu lado e o perturbava física e psicologicamente. Durante o magistério cursado na Escola Normal de Brazlândia, a fala racista partiu de um professor. Quando assume o cargo de professor em 1996, as agressões racistas ecoam dos pais dos alunos. Essas e outras situações são transformadas, pelo professor, em um ativismo constante em sua atuação na educação:

Quando eu me tornei professor, em 96 lá como contrato, quando eu chego na escola nas séries iniciais, os pais chegam para ver a turma que o estudante está, ele olha pra porta, pra lista de chamada, eles olham os professores pra ver realmente quem é, pra reconhecer –e isso em 96, aconteceu em outros anos também– quando os pais chegam na porta da sala eles olham a lista, olham pra mim, olham a lista, e eu ouvi muito: “eco, professor preto!” Então a gente já sofre isso, preto lá na infância que é discriminado, o professor preto que o pai tem desconfiança, então tudo isso me leva a fazer um trabalho diferenciado na minha turma, porque se eu não consigo mudar as pessoas do meu passado, eu vou tentar mudar a partir de agora. (Marcos Reis, 12/04/22)

Foi na Escola Classe 06 de Brazlândia que Marcos criou o projeto *Orgulho e Consciência Negra*, que foi desenvolvido posteriormente, na Escola Classe 47 de Ceilândia, durante mais de uma década. Apesar do trabalho em Brazlândia ter sido individualizado, além de trabalhar sobre aspectos da cultura afro-brasileira com os estudantes, Marcos, que foi aluno da professora Carmem Batista na formação continuada, tomou a iniciativa de levar a formação sobre a temática para os colegas professores, com auxílio de coletivos do movimento negro na época:

Na universidade nós tínhamos o Enegreser que era dos antigos, aí já no Enegreser consigo pessoas pra vir do coletivo negro conversar com professores, eu acho que eu fui um dos primeiros professores a fazer coletivas nas escolas pra trabalhar a temática étnico racial com representantes do movimento negro. [...] A gente tinha esse

movimento nas coletivas das escolas, chamava alguém pra conversar e tudo mais. Trabalhava com os professores, formação de professores que a gente faz toda quarta-feira nas coletivas. (Marcos Reis, 12/04/22)

Ao chegar em Ceilândia, em 2006, o projeto que era individual se tornou institucional. Marcos propôs para a direção e para os colegas, que rejeitaram no início, pois o grupo preferia trabalhar com o tema “valores”. Depois de apresentar os argumentos da importância de se trabalhar sobre a temática racial numa escola de maioria negra, cuja comunidade era carente e residia nas proximidades de um lixão, o projeto foi aprovado.

Aí o projeto foi votação pra passar, porque tinha outros projetos, mas depois de muita luta o projeto passou, aí chamou de carro chefe da escola, que era um projeto que a escola vai abraçar, todas as turmas faziam um trabalho junto. E aí sim, a coordenação da escola todo mês praticamente, todo bimestre tinha que ter uma coletiva voltada pra questão étnico-racial negra. Nessa coletiva chamávamos pessoas do movimento negro pra conversar com os professores. (Marcos Reis, 12/04/22)

Marcos aponta que mesmo com a rejeição de uma parte dos docentes, o papel dos gestores frente ao projeto foi crucial para que todo o grupo trabalhasse com a temática em sala de aula, afinal era um trabalho coletivo. No início, ofensas preconceituosas foram proferidas pelos colegas professores, houve resistência, mas também havia cobrança da coordenação para que as ações fossem realizadas. Após algum tempo, todos os professores perceberam as mudanças no comportamento e na aprendizagem das crianças e compreenderam a importância do trabalho.

E depois, com o passar do tempo, a gente percebia que os professores, até aqueles que eram contra, abraçaram. E abraçaram por quê? Porque perceberam que as crianças estavam aprendendo. As crianças não se xingavam mais, não tinha mais conflitos. Até aquela questão do bullying que falavam que tinha não existia mais. As crianças respeitavam umas às outras e como não tinham mais tempo de ficar xingando, falando mal do cabelo, do nariz, da cor da pele, estavam aprendendo. Tanto é que em 2013 nós alcançamos o IDEB de 2025 nessa escola, que as crianças não tinham mais tempo de xingar, tinham tempo de aprender. (Marcos Reis, 12/04/22)

Diferentemente de outras escolas que implementam apenas o Art. 79-B da LDB, com atividades pontuais apenas no dia, semana ou mês da Consciência Negra, a EC 47 passou a implementar o Art. 26-A de forma que perpassasse todos os conteúdos do currículo nos quatro bimestres. Durante todo o ano letivo a temática era trabalhada, provocando um efeito positivo tanto na construção de identidades, autoestima e valorização da cultura negra quanto na aprendizagem das crianças. A seguir, vemos nas tabelas a evolução das notas ao longo das avaliações, um resumo das atividades bimestrais do Projeto “Orgulho e Consciência Negra” e os conteúdos trabalhados dentro de cada componente curricular:

Tabela 4- IDEB EC 47 De Ceilândia- 2005 A 2021

ANO	Nota IDEB	Projeções
2005	4,3	-
2007	5,1	4,3
2009	6,0	4,7
2011	6,1	5,1
2013	6,3	5,3
2015	5,6	5,6
2017	6,1	5,9
2019	6,4	6,1
2021	5,5	6,4

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados do IDEB, disponíveis em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Tabela 5: Resumo nas atividades bimestrais- Projeto Orgulho e Consciência Negra, 2019

Bimestre	Conteúdos
1º bimestre	<p>No primeiro bimestre trabalha-se a formação da população brasileira (índios, brancos, negros, orientais, migrantes) e suas influências na formação de diferentes famílias e levantamento sócio antropológico da comunidade escolar.</p> <p>Março: Construindo a nossa Identidade (ao longo de todo ano). Construção do gráfico das raças / étnico.</p> <p>Abril: Conhecendo e valorizando os povos indígenas e as suas histórias.</p>
2º bimestre	<p>No segundo bimestre trabalha-se o regionalismo; religiosidade; influência cultural (culinária, vestimenta, musicalidade, linguística) de todas as matrizes que formam o país.</p> <p>Maior: Mulheres brasileiras (uma luta em prol da igualdade).</p> <p>Junho: A Diversidade do povo brasileiro (Homem do campo, da cidade e os ribeirinhos).</p>
3º bimestre	<p>No terceiro bimestre trabalha-se a influência da literatura de todas as matrizes que formam o país, através da leitura e exploração de contos, fábulas, lendas de todos os grupos étnicos; leitura de textos, artigos, reportagens que trabalham a temática racial.</p> <p>Agosto: Conhecendo e valorizando a cultura popular brasileira, através do folclore (contribuições afro-brasileiras).</p> <p>Setembro: Cidadania (A situação do negro: passado e presente).</p>
4º bimestre	<p>No quarto bimestre fazem-se pesquisas mais aprofundadas sobre a África; líderes que lutaram contra a escravidão; quilombos; Zumbi dos Palmares; o motivo do dia 20 de novembro.</p> <p>Outubro: Cidadania (A situação do negro: passado e presente).</p> <p>Novembro: África e Brasil (uma viagem por nossas origens).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Projeto Político Pedagógico da EC 47

Tabela 6: sugestões de conteúdos por componente curricular, 2019

MATEMÁTICA	A história da matemática; Gráficos e tabelas que destaquem a diversidade étnico-racial; Bandeiras africanas simétricas e não simétricas; Estudo de senso demográfico para auxiliar na compreensão da porcentagem; Reprodução de artes africanas fazendo uso de escala; Comparar a média de rendimento mensal de uma família branca (R\$ 1.538,00) com uma família negra (R\$ 834,00), questionando o motivo dessa diferença; Jogo de tabuleiro africano (Mancala); A geometria presente nos símbolos da cultura Adinkra e de outras culturas africanas.
GEOGRAFIA	Quadro ambiental do passado e pré-história, destacando temas fundamentais do passado geológico e geográfico da África; O meio ambiente atual e o espaço africano anterior aos “grandes descobrimentos”; A diáspora africana: o tráfico negreiro e a colonização do território – tratar nesse tópico as novas formas de relação entre os seres humanos e entre estes e a natureza; As estruturas espaciais da África contemporânea e os conflitos das fronteiras históricas e as europeias; Através de mapas descobrirem quais os quilombos mais próximos do DF; Construção de maquetes destacando o espaço geográfico africano e construções de maquetes destacando os quilombos no Brasil.
CIÊNCIAS	Pesquisas aprofundadas sobre o desenvolvimento científico apontam o continente africano como primeiro em algumas descobertas; No campo da biologia o olhar do (a) educador (a) pode recair sobre os estudos de epiderme, gene, constituição capilar, questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada e os males que causa, além da anemia falciforme. Parte das doenças que acometem a população negra de nosso país decorre de problemas sociais, entre eles o racial, ou seja, são decorrentes de discriminação racial, de racismo institucional. Pesquisar as origens dessas doenças e a maneira de evitá-las é construir conhecimentos significativos.
HISTÓRIA	Contar mitos africanos, indígenas e asiáticos dando outra visão à criação de mundo; Trabalhar a história da África antes da colonização e invasão europeia, destacando os reinos, as civilizações, os estados políticos e as cidades yorubá; Promover debates sobre o continente africano como berço da humanidade, portanto espaço de desenvolvimento tecnológico, civilizatório e intelectual; Levantar reflexões sobre a África vilipendiada pelo continente europeu; Questionar as diásporas africanas; Quebrar paradigmas sobre a escravidão africana e colonial; Pesquisar a descolonização e os novos estados políticos africanos; Compreender os quilombos como espaço de resistência; Pesquisar a realidade da população negra no Brasil no período pós-abolição e na atualidade; Pesquisar líderes que lutaram e lutam contra a escravidão e a opressão; Fazer com que as alunas percebam-se como sujeitos históricos capazes de transformaram seu espaço e seu tempo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Projeto Político Pedagógico da EC 47

As informações contidas nas tabelas são apenas algumas ações selecionadas no PPP. O projeto é bem mais amplo e estruturado. Ocupava cerca de 12 páginas no Projeto Político Pedagógico e costumava ter como culminância o Desfile da Beleza Afro-Brasileira, que não foi previsto no PPP de 2019. No ano seguinte, toda a estrutura do projeto foi retirada do PPP, mantendo-se apenas o desfile, conforme o texto abaixo:

O Desfile da Beleza Afro-Brasileira é um resgate de um dos subprojetos do “Orgulho e Consciência Negra”, projeto amplamente trabalhado por vários anos na escola. *Após deliberação da equipe escolar, o projeto foi finalizado.* Contudo, a proposta de discussão, debate e valorização da temática continua sendo discutida e trabalhada ao longo de todo o ano letivo, perpassando pelas diferentes áreas do conhecimento no currículo, e sendo mais profundamente difundido na semana que antecede o dia 20 de novembro. A culminância das discussões e dos trabalhos acontecerá no dia 20 de novembro, com o Desfile da Beleza Afro-Brasileira, um momento de valorização e autoestima dos estudantes afrodescendente. (Projeto Político Pedagógico, EC 47 de Ceilândia, 2020-2021, p. 72, grifos nossos)

Até o momento da entrevista, o professor Marcos não sabia da decisão da EC 47 de retirar o projeto “carro chefe”, afinal, o professor não trabalha mais na escola. Em sua avaliação, a decisão do grupo em retirar o projeto na íntegra e manter apenas o desfile de forma descontextualizada pode ser perigosa, pois pode reforçar o estereótipo da cultura negra como exótica. Marcos aponta ainda que tal decisão pode ter sido provocada pelo “esgotamento do tema” e pela indisposição dos professores em estudar a temática. Ele relembra que na época em que trabalhava na escola – entre os anos de 2006 e 2011 –, ouvia professores reclamando do trabalho excessivo, afinal, para realizar um projeto de tamanha amplitude e qualidade é preciso ler, debater, pesquisar e estar disposto a transmitir isso aos alunos: “era uma escola onde os professores estudavam o tempo todo”, afirma. Outro fator apontado pode ser devido ao contexto político que o país vivencia, que tem tornado cada vez mais difícil o debate acerca da temática em sala de aula:

Eu acredito muito no momento que a gente tá vivendo. A gente vive num momento que a gente percebe que as pessoas racistas, homofóbicas, machistas, resolveram sair do armário porque tem um representante. Quando eu falo que o Brasil é um país democraticamente racista, – tô quase escrevendo um livro sobre isso –, um país democraticamente racista porque a gente elege os racistas, a gente elege essas pessoas. E ao elege essas pessoas a gente tirou do armário um grupo de pessoas conservadoras. [...] Essa era que se você discute uma questão racial você está sendo vitimista. É mimimi, eu costumo dizer que é tititi, dedo na garganta. [...] E nós do coletivo negro tem essa confusão também, eles acreditam que toda pessoa negra é comunista, é socialista, quando você tá tentando discutir essa questão étnico-racial você tá tentando trabalhar o comunismo, e essa onda vem de novo, onda anticomunista muito forte, e como eu costumo dizer: não é comunismo, é você debater o que é ser igualitário. (Marcos Reis, 12/04/22)

É intrigante pensar que uma escola que obteve lugar de destaque no trabalho com a implementação da Lei 10.639 e que conseguiu transformar o projeto em uma tradição, mesmo após a saída de seu principal articulador, tenha recuado de tal forma. Para além disso, é intrigante também pensar que Marcos, mesmo após as premiações que recebeu, os livros que escreveu, e após todo o reconhecimento recebido por seu trabalho, resista fazendo um trabalho individualizado dentro de sua sala de aula, na EC 64 de Ceilândia, porque os docentes da escola não acolhem um projeto que aborde a temática racial em nível escolar. O professor relata que, geralmente, é convidado por outras escolas para palestrar no mês de novembro e que realiza um trabalho diário sobre a temática com seus alunos. No entanto, relembra que as portas se fechavam quando ele assumiu o cargo de coordenador intermediário na Regional de Ensino e ia até as escolas para monitorar ou questionar a (não) implementação da lei. Demonstrou ainda, decepção e cansaço ao lembrar que a responsabilidade em implementar a Lei sempre recaí sobre o/a professor/a negro/a da escola, sem compromisso dos outros docentes.

Após conversar com Marcos, foi realizada uma visita na EC 47 para conversar com os gestores acerca das mudanças observadas no Projeto, bem como sobre as percepções acerca do alcance das ações voltadas à implementação da Lei na escola. A primeira conversa aconteceu na tarde do dia 21 de junho de 2022. No dia anterior à visita, contactei a escola para agendar a conversa. Ao saber da temática, a diretora recomendou que eu falasse com o vice-diretor. No entanto, ao chegar à escola, fui informada de que o mesmo precisou se ausentar e que eu seria atendida pela diretora e pela orientadora educacional. De acordo com elas, o vice-diretor seria o mais indicado para a conversa, pois acompanhou o desenvolvimento do projeto Orgulho e Consciência Negra desde o início. Na impossibilidade do vice me atender naquele momento, propus que a conversa ocorresse mesmo sem a presença dele, afinal, conhecer a narrativa da gestora também seria importante para a pesquisa. Posteriormente, no dia 27 de junho, conversei com o vice diretor através de uma reunião remota.

A diretora Paula está na escola desde 2016 e faz parte da gestão desde 2020, enquanto Luciene, a orientadora, está na escola há 14 anos. O tempo de trabalho das duas no local é longo, e ambas acompanharam o desenvolvimento do projeto “Orgulho e Consciência Negra” a partir de óticas diferentes. O vice-diretor Adailton, chegou à escola em 2007 e acompanhou o projeto desde a sua implementação na escola, em 2008.

Logo no início da entrevista, a diretora ressalta a importância do projeto “Orgulho e Consciência Negra” e o impacto percebido na comunidade:

Paula: “Esse projeto foi fundamental porque a nossa clientela aqui, se a gente for olhar, a nossa clientela é noventa por cento
Luciene: ‘Ceilândia, né?’ [interrompe Luciene],
Paula: 70 por cento bem mista e muitos negros mesmo. E muitos não se sentiam pertencentes a essa raça. Muitos deles tinham até vergonha de dizer que eram negros, as meninas não tinham aquela questão da vaidade com o cabelo, de se reconhecer igual o [fala o nome do aluno] se reconheceu na imagem...
Luciene: ‘de usar as tranças’ [pontua Luciene].

Essa autopercepção foi mudando à medida que o projeto ia sendo desenvolvido. Paula relata que todo início de ano os professores construíam um gráfico com os alunos para que se auto identificassem de acordo com seu pertencimento racial. O projeto tomava forma a partir do momento em que as crianças negras não se identificavam como tal durante a atividade. Adailton também reforçou que a escola possuía a maioria de crianças negras, mas que hoje em dia isso mudou. De acordo com ele, as classes são formadas por metade de alunos negros e metade não negra, o que provocou o grupo de professores a perceber outras necessidades e prioridades para serem trabalhadas na escola.

A diretora relata a época em que estava como professora e de que forma o projeto era desenvolvido na escola. O projeto era o “carro chefe” e era conduzido a partir de uma temática eleita, devendo o grupo trabalhá-la considerando as especificidades de cada ano. Ao final do ano letivo, os trabalhos eram expostos na feira literária e/ou na semana da consciência negra; acontecia o desfile da beleza negra e assim ocorreu por muitos anos. A mudança da relação entre a comunidade e a escola a partir do projeto também é reconhecida:

Luciene: E aí na época, o professor Marcos estava aqui, professor Adailton coordenador, a professora Lucilene supervisora, e a gente batalhou porque a nossa comunidade era uma comunidade muito agressiva com a escola e esse projeto, ele fez com que a comunidade abraçasse a escola.
Paula: se sentiram valorizados.
Luciene: era uma disputa pra ser o rei ou a rainha da beleza negra ou o príncipe e a princesa.

“A gente percebeu que o projeto naquele momento foi muito válido. A escola abraçou de tal forma, a comunidade necessitava dele, o nosso perfil pedia isso. E com muita luta também, vou te falar, não foi fácil trabalhar o projeto durante tanto tempo. Continuar ano após ano trazendo essa temática e trazendo coisas novas, todos os anos, incentivando os professores, para que o projeto não morresse ou não deixasse de acontecer com excelência (...) e percebemos essa mudança que eu te falei do respeito, da valorização, da autoestima, da questão cognitiva, nossos alunos perceberam que eram capazes, isso mudou muito, transformou a nossa comunidade realmente.”
(Adailton)

O vice-diretor lembra que em 2018 o projeto completou 10 anos de realização. Na ocasião, a escola construiu uma linha do tempo para comemorar e relembrar as temáticas trabalhadas até aquele ano. Durante toda a entrevista o projeto é citado com tempo verbal no

passado. Ao questionar se o projeto ainda é realizado na escola, a gestão afirma que sim, mas de uma forma diferente.

[o projeto] foi mudando. Porque na verdade, não é que o grupo nosso parou de trabalhar. É porque a rotatividade de funcionários é muito grande. Nós trabalhamos mais com formação dos colegas do que das crianças. Por exemplo, os professores que estão aqui esse ano são de contrato temporário, uma grande parte, tenho até registrado ali no mapeamento institucional, quando for o ano que vem eles não estão mais aqui, aí a gente tem que começar do zero, tudo de novo. Fazer a formação, falar da questão indígena também, a questão de gênero, então a gente tem que fazer essa formação sempre. Então nesse processo muitas coisas mudaram, muitas coisas mudaram. (Luciene)

Como eu te falei, o perfil da comunidade mudou, os nossos alunos mudaram, os nossos professores mudaram e o grupo que chegou agora recentemente acreditou que o projeto já não tinha tanta... necessidade, não é da temática, não é isso, mas a questão do outro olhar, a escola estava com problema em outras áreas e nós buscamos outros projetos para que nós pudéssemos implementar. Volto a te falar, sem deixar essa questão [étnico-racial] de lado, que isso faz parte do nosso trabalho pedagógico, a gente jamais vai deixar. Independentemente de lei, a gente sempre discutiu essa questão, do perfil da nossa comunidade, independentemente de ter lei ou não, acho que a gente vai trabalhar ela a vida inteira. (Adailton)

O projeto foi ampliando porque nos deu a possibilidade de enxergar a diversidade, que existem outras diversidades. Então a gente tentou unir pra que não ficasse esses projetos picados, mesmo por conta do nosso trabalho que você sabe que a Secretaria de Educação quando aposenta um colega não vem outro pro lugar. Nós já aposentamos de uns 5 anos pra cá vários colegas que nos ajudavam na coordenação, eles vão aposentando e não tem. Pra professor na sala de aula tem contrato e pra nós aqui da gestão, não. (Luciene)

Um dos motivos apontados pela gestão para a mudança do projeto é a rotatividade de funcionários. As mudanças anuais de professores, sendo o trabalho realizado com a maior parte do grupo em caráter temporário provoca uma desmobilização das ações, tal qual aquela verificada no âmbito da Diretoria de Direitos Humanos, ou da EAPE. A descontinuidade se reflete também no chão da escola, provocada pela falta de contratação de docentes efetivos para a carreira magistério, devendo as escolas operar com a maioria de professores contratados que não possuem a garantia de voltar para a mesma escola no ano seguinte. Por esse motivo, todos os anos durante a Semana Pedagógica que ocorre no início do ano, há uma formação com os professores sobre “diversidade”.

Outra dificuldade mencionada foi administrar uma grande quantidade de projetos, dias letivos temáticos, datas comemorativas, dentre outros no âmbito do currículo. A estratégia do grupo escolar para trabalhar as diversas temáticas e as datas previstas no calendário escolar foi unificar todos os projetos. Relatam que o trabalho ficava fragmentado e difícil de ser realizado com tantos conteúdos e que dentro do projeto de leitura e do projeto “Gentileza gera gentileza” conseguem tratar todas as questões.

Por outro lado, as professoras afirmaram que professores antigos que realizavam o projeto há muitos anos saíram da escola, mas antes de sair resolveram trocar o tema. O projeto foi deixando de ser o carro chefe da escola processualmente e começou a “cair” entre 2017/2018.

Paula: Com o passar do tempo, assim, não é que esgotou-se, mas é porque ficou um pouco... como é que se fala? [procura a palavra adequada. Luciene respira fundo, tenta complementar, mas Paula retoma] Repetiti...pra não se tornar né, na verdade, repetitivo.

Luciene: Pra não se tornar repetitivo. Além de não se tornar repetitivo, a comunidade, ela foi mudando também, porque a gente vai [trabalhando] de acordo com a comunidade local que a gente vive. Então a comunidade foi mudando de postura também e foram entrando outras comunidades que hoje está mais aí presente sendo discutidas. Então a gente atrelou toda essa comunidade em uma só e começou a trabalhar pra atingir a todos. Mas é trabalhada a Lei, é... como é que se diz... é discutido com os alunos.

Ao questionar se a relação da comunidade com a escola, descrita como agressiva anteriormente havia mudado com o projeto, as entrevistadas respondem em coro e com convicção: “mudou!”. A partir do trabalho realizado com oficinas e reuniões decorrentes do projeto, reconhecem que houve uma mudança de postura tanto dos pais e responsáveis quanto das crianças, pois passaram a ter mais autoestima. Tal verificação reforça a potência que ações valorizativas na educação possuem de transformar o ambiente escolar e toda a comunidade envolvida, colaborando com a cultura de paz e respeito. Por outro lado, a fala das entrevistadas nos revelam outro aspecto: se o trabalho realizado durante anos surtiu tanto efeito, por que mudar a estratégia? Alegar que a mudança ocorreu para não se tornar “repetitivo” supõe que, de fato, o projeto já foi assim julgado pelo grupo escolar. Mas, por que repetir por 10, 15 anos torna-se tão incômodo se o racismo se repete e se renova há mais de 400 anos?

Paula: ele foi esfriando [o projeto] no tanto [ênfatisa] de coisas que a gente fazia. Quando chegava no mês da culminância mesmo, era pior do que uma festa junina. Você já trabalhou na festa junina, que você rala ali? Você não via uma parede sem coisa, entendeu? Sem ‘penduricalha’, sem painel, sem coisa, e livro, e não sei o quê. Então assim, foi o excesso da quantidade porque na intenção da gente querer mostrar sempre muito e trabalhar muito [ênfatisa], acabou que foi dando esse excesso e a gente viu que o importante não era o excesso, era a essência, então pra quê aquele tanto de coisas sendo que a gente pode continuar trabalhando sem ter esse trabalho [gesticula com os dedos o sinal de aspas ao se referir ao trabalho] todo né, físico que eu digo, físico, mental, emocional, etc. porque querendo ou não requer muito tempo né e você tem que trabalhar todas as áreas, você não pode só focar em uma, trabalhar interdisciplinar que é uma coisa que dá trabalho, porque você tem que fazer tudo, você tem que pesquisar, então acho que foi isso que foi dando uma esfriada sim.

Luciene: não é que esfriou, é que mudou. A lei, ela continua existindo? Continua. Nós continuamos trabalhando? Continuamos, mas de uma forma diferente, incluindo os outros direitos também. Incluindo as outras minorias também.”

Como não questionar se foi esse “excesso” de trabalho com a temática que provocou mudanças tão significativas em toda a comunidade escolar? Como não atribuir às paredes cheias de “penduricalhas” parte da responsabilidade pela elevação da autoestima das crianças negras?

Um segundo ponto, ainda presente na fala de Paula, é o quanto esse tipo de trabalho “dá trabalho” e nos revela uma situação complexa para os professores. É preciso pesquisar e estudar. Para isso, é necessário tempo (as coordenações são insuficientes para planejar, elaborar atividades, pesquisar, oferecer reforço aos alunos que necessitam, corrigir tarefas, etc.), recursos (nem todas as escolas possuem internet, computador, ou material de apoio), apoio (os professores não têm quem os auxiliem em sala), além de disposição, dado que a profissão é extremamente esgotante fisicamente e mentalmente. Por outro lado, também há as situações de negligência de alguns e a negação em fazer porque é trabalhoso, corroborando com o que Marcos Reis pontuou.

Apesar de ser um tema discutido na escola, falar sobre relações étnico-raciais, especificamente sobre a implementação da Lei 10.639/03 pode ser desconfortável se isso for recebido como uma “cobrança”. Palavras que fizessem referência direta à raça e racismo eram evitadas e pouco mencionadas. As entrevistadas preferiam usar o termo “diversidade” e “preconceito”.

No decorrer da entrevista, as professoras ressaltaram diversas vezes que não há casos de discriminação dentro da escola: “nós não temos atualmente dentro da escola, casos de preconceito não. Assim, de vez em quando vem uma questão de... porque fulano é gordinho, o outro é magrinho, essas coisas que acontecem em escola, mas a questão do preconceito não” (Luciene); “é como a gente falou, a gente não tem mais essa onda de preconceito...” (Paula). Por não haver mais casos de preconceito – ou, talvez, por não poder identificar tão facilmente os casos de preconceito – e por perceber que a comunidade negra está esteticamente “empoderada”, a escola não sente mais a necessidade de realizar um trabalho tão incisivo como antes. Atualmente, tudo ocorre de forma mais “natural” ao longo do processo educativo:

A gente já não trabalha mais aqui na escola naquela perspectiva de cor, entendeu? A gente não trabalha mais nessa perspectiva de cor, trabalha isso muito que naturalmente, entendeu? E na valorização. As nossas crianças aqui, as crianças negras elas são empoderadas, não tem, a gente não percebe mais isso né, dessa diferença gritante. (Luciene, grifos nossos)

A gente não para um dia pra dizer assim: hoje vamos falar da consciência negra, é naturalmente. (Paula)

Para além do projeto, outros tópicos foram abordados durante a entrevista. Em relação ao diálogo entre a escola e a Secretaria de Educação, a reivindicação é a de que muitas vezes,

falta falar a mesma linguagem. Os sujeitos “do topo” utilizam linguagem mais teórica, enquanto a escola e os professores, por estarem inseridos na ponta da implementação, necessitam de sugestões de ações mais voltadas para a prática devido à dinâmica do cotidiano escolar. Paula enfatizou a necessidade de um diálogo mais próximo entre a escola e a Sede no sentido de orientar melhor as ações acerca do trabalho com a Lei. Ressaltou que as escolas necessitam de sugestões práticas, não apenas de teoria, apesar de compreender que as duas caminham juntas:

“Quando vem [ênfatisa] uma circular de cima pra baixo, ela vem a teoria. Tá, mas cadê as sugestões para a prática? Então quando nós estamos aqui no chão da escola, a gente tenta passar para os professores como que essa lei pode ser feita lá na sua sala de aula. Não é só pegar, ler a lei lá pros meus alunos. Eu tenho que vir com outras ações, principalmente nós que estamos da educação infantil ao 5º ano, com coisas lúdicas. Eu não posso chegar pro meu aluno da Educação Infantil e dizer que existe uma lei, uma lei que fala de questões raciais. Ele não vai entender. Eu tenho que partir de uma história, de um teatrinho, e assim vai sucessivamente. (Paula)

A reivindicação da diretora sugere que as orientações da equipe especializada da SEEDF para o trabalho com a Lei: a) não existem/são insuficientes; b) não são conhecidas pela escola; ou c) não atende ao que a escola demanda. O relato da diretora também revela o desconhecimento da realidade vivenciada pela gestão na Sede, marcada pela falta de profissionais suficientes para atender as demandas das escolas e recursos financeiros.

Quanto ao material didático, a diretora informou que a escola possui alguns livros que a Regional de Ensino encaminha, mas que “antes eles mandavam mais”, e agora “deixa mais pra escola [comprar]”. Nesse sentido, informou que a escola recebeu um recurso para ir à Feira do Livro em Brasília, que ocorreu no mesmo período da entrevista, para adquirir títulos que devem compor o acervo da escola. Para exemplificar os materiais que eram recebidos pela escola, Luciene mostra o kit “A cor da cultura” guardado dentro do armário da direção. O kit é um dos milhares de exemplares distribuídos pelo MEC às escolas de todo o país.

Sobre o acesso aos cursos de formação, Luciene pontua que a possibilidade de ter aulas remotas, resultado da pandemia, foi um ponto que facilitou o acesso dos profissionais às temáticas pertinentes. Por fim, ressalta a importância que o movimento negro teve e tem para o combate ao racismo e para a mudança percebida nas crianças e jovens negros quanto à autoestima e estética.

Em resumo, a implementação de ações voltadas à Educação das Relações Étnico Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na SEEDF tem ocorrido mesmo de forma precária, sendo marcada pelos mesmos aspectos seja no nível intermediário, seja no nível de rua.

Primeiramente, as mudanças administrativas provocam a descontinuidade das ações realizadas, tornando-as instáveis. Na EAPE e na DCDHD onde se localizam os burocratas de médio escalão, e na escola, onde encontramos os implementadores a nível de rua, muitas ações são realizadas a partir do ativismo dos profissionais. O ativismo é a consequência da falta de recursos, das mudanças constantes e da descontinuidade das políticas.

De modo geral, é perceptível que a luta empreendida pelas ativistas para a implementação de ações voltadas à temática étnico-racial em ambientes institucionais que não oferecem condições para a execução das ações, tem provocado um cansaço generalizado. Gestores, coordenadores e professores ativistas estão cansados de atuar com voluntarismo para que pelo menos o mínimo seja feito.

Na escola, tudo isso se converte num trabalho difícil de ser realizado, com pouco apoio e muitos desafios. Por outro lado, a resistência de uma escola ao implementar um projeto por mais de uma década e principalmente os resultados evidenciados, demonstram a potência do reconhecimento e da valorização da história negra para o alcance de uma cultura de paz e da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal intuito deste trabalho foi o de identificar os caminhos e descaminhos das ações públicas em educação para as relações étnico-raciais no interior da burocracia de médio e baixo escalão do Distrito Federal. Nesse trajeto, procuramos compreender como o artigo 26-A da LDB tem sido implementado desde 2003 a partir da ação de gestoras da pasta de Direitos Humanos e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SEEDF; de professores, pesquisadores, ativistas e militantes do Fórum de Diversidade Étnico-Racial do DF, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero. Conhecer o trabalho desses atores, bem como os desafios que os atravessam foi fundamental para compreender como as políticas chegam no espaço escolar, bem como porque elas não são implementadas da forma como foram planejadas.

Fizemos uma retomada ao século XIX para mostrar como a política educacional para os libertos e livres foi estruturada durante o período imperial e só favorecia interesses unilaterais. A Lei do ventre Livre foi construída com brechas e condições que permitiam à elite brasileira perpetuar seus privilégios e mantinha a população descendente africana sem acesso aos bancos escolares. Quando se debateu acerca da educação para pessoas negras naquele momento, foi com objetivo de gerar mão de obra para o trabalho e para inculcar valores europeus, permitindo o acesso à escola somente aos livres e libertos do sexo masculino. Na contramão da exclusão, havia a resistência negra que nunca foi passiva às opressões vivenciadas. Organizações, entidades, clubes e associações se articulavam para elevar o status educacional e socioeconômico de milhares de descendentes africanos no período pós abolição e Proclamação da República. A segunda metade do século XX foi marcada pela mobilização negra intra e extrapartidária, com destaque para o período pós redemocratização, onde os movimentos sociais pressionaram o Estado para que a população negra alcançasse direitos sociais básicos. Décadas de luta se desdobraram para que ações como as políticas de promoção da igualdade racial fossem enfim, instituídas.

Nesse momento, a complexidade do Estado, dos grupos sociais e a descentralização das atividades exigiu que não só os atores governamentais propusessem políticas públicas, mas atores não governamentais também. A reivindicação para a modificação dos currículos e livros didáticos a fim de que a história negra fosse contada a partir de uma ótica não hegemônica, bem como a defesa de diversas pautas que são relativas à parcela negra da população, foi elaborada

no interior das organizações negras. Nesse rol de organizações, citamos neste trabalho, setores da militância negra intrapartidária do PT que travaram debates dentro do próprio partido para que a questão racial não fosse invisibilizada ou se tornasse secundária aos problemas de classe. Obviamente, as demandas do movimento negro são suprapartidárias e não se restringem àqueles ativistas vinculados a um ou outro partido político⁶⁷. Ao analisarmos os últimos 20 anos, é visível que no governo PT houve uma abertura à agenda racial e algumas políticas foram instituídas, mesmo não agradando a alguns setores da sociedade e do próprio partido. Longe de termos alcançado igualdade de condições entre brancos e negros no país, é preciso reconhecer por exemplo, que houve mudanças no currículo escolar, no acesso à educação básica e superior, e na valorização da identidade negra.

Já é sabido que há um abismo entre o *policy design* e a fase de implementação. Porém, não devemos imaginar esse abismo como uma cratera gigante onde as coisas caem e se perdem aleatoriamente. Ao contrário, esse abismo é um espaço formado por atores, ações, decisões, barganhas, jogos, obstáculos, trâmites burocráticos, escassez financeira, interesses políticos, disputas, ativismo, dentre outros. No caso de políticas voltadas para a questão racial negra no Brasil, acrescenta-se ainda nesse abismo as convicções pessoais de cada agente implementador – cuja discricionariedade pode ser utilizada de forma favorável ou não na implementação das ações – e o racismo institucional, estrutural, ou, apenas o racismo. Afinal, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Ferreira (2014) ao analisar a Burocracia Representativa entre servidores do alto escalão federal na implementação de políticas de promoção da igualdade racial, demonstra como a decisão de implementar esse tipo de política pública é influenciada pelas visões de mundo que cada servidor possui. Os servidores reproduzem na estrutura do Estado as mesmas ideias equivocadas acerca da população negra. Mesmo após a institucionalização de algumas políticas, não há objetividade e compromisso de toda a estrutura estatal e burocrática para operacionalizar tais ações. Políticas de caráter racial, mesmo com legalidade e legitimidade comprovadas ainda precisam passar pelo julgamento pessoal de cada agente público.

⁶⁷ Lembremos a frase emblemática de Sueli Carneiro, que sinaliza para a dimensão extrapartidária das demandas da população negra: “Entre esquerda e direita, continuo negra”.

Nas trincheiras do abismo, no interior da administração pública, encontramos nesta pesquisa, servidoras/es engajadas/os que atuam em defesa de causas contenciosas, e que juntas/os, formam uma rede organizacional de políticas públicas. Essas/es servidoras/es ou burocratas dotadas/os de certo grau de discricionariedade implementam políticas e enfrentam o racismo, movidas por suas convicções e ideais de justiça social e equidade. Seria poético se não fosse trágico. A situação evidenciada demonstra que ações públicas relativas à população negra, historicamente foram e continuam sendo construídas e implementadas pelo voluntarismo e ativismo negro, afinal, é impossível realizar um trabalho de qualidade sem estrutura, orçamento, equipe técnica e apoio institucional. Tal situação está longe de ser o ideal planejado por aqueles que lutam há décadas para as políticas serem instituídas.

A implementação de políticas raciais é atravessada pelo que Lélia González (2018) chamou de Racismo por Omissão, onde invisibilizar o negro perante a realidade social é estratégia de perpetuação de práticas racistas e desiguais orientadas por uma ideologia eurocêntrica. No contexto atual, a omissão não se dá mais pela ausência total de políticas específicas para o negro. Ao contrário, reconhece-se o negro como sujeito de direitos no plano formal, institui-se leis, diretrizes, secretarias, diretorias, dentre outros mecanismos de combate ao racismo no aparato burocrático, mas mantém-se esses espaços sem condições mínimas para um efetivo funcionamento. Agora, a omissão e a invisibilização se dá na presença.

Na rede empreendida entre as comunidades acadêmicas NEAB e GEPPHERG, visualizamos como ambos possuem potencial para promover ações que possibilitem a formação inicial e continuada para a educação das relações étnico-raciais, para o estabelecimento de programas de pesquisa, extensão e de avaliação das políticas. Se configuram, ainda, como produtores de saberes que envolvem o negro e a educação no Brasil, sendo indispensável que esses saberes estejam disponíveis e em diálogo com os professores da educação básica da rede pública – e privada – do Distrito Federal. Apesar do potencial identificado, constatamos que estas comunidades acadêmicas já estiveram mais ativas no que tange à articulação junto à Secretaria de Educação, mas que hoje, essas parcerias estão fragilizadas.

No emaranhado burocrático da Secretaria de Educação, encontramos professoras-gestoras que se dedicaram para além de seus ofícios à construção de ações públicas e instrumentos que permitissem a instituição e a manutenção da política de educação étnico-racial no DF ao longo dos anos.

No âmbito da SUBEB, nos deparamos com duas gestoras que buscaram estratégias para atuar diante de dificuldades como a falta de orçamento, as mudanças administrativas, a descontinuidade das ações, a falta de apoio técnico-profissional e a resistência de colegas frente às temáticas voltadas às diversidades. Várias dificuldades já estavam presentes durante o governo de Agnelo Queiroz (PT) entre 2011 e 2015. Soma-se a isso, um agravamento das dificuldades após a chegada do ex-governador Rodrigo Rollemberg (PSB), em 2015 e do atual governador reeleito Ibaneis Rocha (MDB), em 2018. Na esfera federal, ainda em 2015, a crise instaurada pré/pós *impeachment* da ex-presidente Dilma Roussef e a ascensão de um governo de direita e de orientação fascista torna o trabalho com as diversidades ainda mais frágil, dada a intolerância dispensada por estes à questão racial e às minorias em geral.

Assim, dois aspectos se sobressaem acerca do trabalho desenvolvido na implementação da Lei no nível intermediário da SEEDF: a descontinuidade e o ativismo institucional de burocratas de médio e baixo escalão.

A descontinuidade geralmente é utilizada no âmbito popular e pode ter um duplo sentido. Ela pode se referir a uma mudança das ações e das políticas quando um novo governo é eleito – o que é comum quando se pensa num Estado democrático. Por outro lado, é vista como um rompimento das ações anteriores, com a mudança da gestão, desconsiderando programas, ações e projetos desenvolvidos anteriormente.

Nas entrelinhas desse uso da expressão, o pressuposto é que o novo é novo e o anterior é passado; para o novo se estabelecer é necessário ignorar o anterior; o passado já passou. Consequentemente, o novo se concebe virando a página para começar com uma página em branco; os demais esperam para ver as novas direções – aceitando a autoridade máxima do novo mandatário. Nessa segunda vertente, a palavra tem uso constante entre os diversos atores que compõem e que definem a administração pública no Brasil, especialmente na sua relação com os governos do momento e a troca de seus gestores (SPINK, 2001, p. 13).

No segundo caso, a descontinuidade administrativa provoca “uma fase de confusão”, que ocorre logo após a troca. Ocorre também “problemas com a qualidade da prestação de serviços, [...] críticas às práticas da gestão anterior e falta de clareza institucional sobre as estratégias a serem desenvolvidas”. Como consequência, o ambiente organizacional perde o rumo, há “perda de memória institucional estimulada pelo rodízio de cargos”, resultando num rompimento das atividades desenvolvidas (SPINK, 2001, p. 14). No caso da SEEDF, as constantes mudanças administrativas provocam as consequências apontadas pelo autor: refreiam o estabelecimento de novas ações públicas e atrapalham na manutenção daquelas existentes.

Durante o processo de finalização deste trabalho, nos deparamos com a notícia de que a Portaria nº 256/2021 que transformou o *Programa Mulheres Inspiradoras* em uma política pública de enfrentamento ao machismo e ao racismo estrutural no DF foi revogada no último dia 26 de outubro de 2022, por meio da Portaria nº 1.036. O Sindicato dos Professores-SINPRO se manifestou em uma nota de repúdio⁶⁸, onde assinaram deputados, entidades, grupos de estudo, coletivos e professores. Dentre os 28 assinantes da nota, estão o GEPPHERG, o NEAB e o MNU/DF. Em repúdio à nota divulgada pelo SINPRO, a Secretaria de Educação afirma que apenas o curso de formação do PMI foi encerrado devido ao número insuficiente de inscrições (apenas 4 no primeiro semestre e nenhuma no segundo semestre), e que o compromisso com abordagens que envolvem gênero e raça são constantes, pois apenas em 2022, houve "1.310 atendimentos sobre educação antirracista (...)"⁶⁹ por meio do *Projeto EAPE vai à escola*. Não sabemos como são contabilizados tais atendimentos, mas o número nos chama atenção, dado o trabalho quase solitário da formadora Renata Nogueira. Em suma, mais uma vez nos deparamos com a descontinuidade das poucas ações desenvolvidas pela Secretaria, o que torna a oferta de uma educação para as relações étnico-raciais cada vez mais fragilizada.

Uma das constatações deste trabalho é a de que a implementação da lei 10.639/03 no DF é realizada por burocratas de médio e baixo escalão. Trata-se de uma burocracia atuante, que articula, negocia, estabelece contatos, cria redes pessoais, se voluntaria e precisa de voluntários. Tal como afirma Pires (2015, p. 220-221), “em suas rotinas, estão constantemente resistindo, apoiando ou alterando as instituições e o ambiente institucional no qual operam”.

Se a descontinuidade refreia, o ativismo, por outro lado, impulsiona o agir desses burocratas. O protagonismo na implementação vem de ativistas que agem além de seus ofícios formais. São servidoras/es que atuam além das 8 horas de trabalho diárias. Muitas vezes ultrapassam as fronteiras que separam o profissional e o pessoal, o ofício e o ativismo. O cansaço desses atores também ficou evidente durante as entrevistas. Os processos burocráticos dificultados, a falta de reconhecimento e o trabalho dobrado dessas/es servidoras/es, trazem consequências profissionais e pessoais. Talvez, em outro trabalho, seja importante investigar os impactos sociais e mentais sofridos por ativistas que atuam em ambientes institucionais em prol de causas contenciosas voltadas à questão racial.

⁶⁸ Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/11/03162709/extincao-do-Programa-Mulheres-Inspiradoras-3-OK.pdf>

⁶⁹ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/programa-mulheres-inspiradoras-2/>

No âmbito da EAPE, evidenciamos muito desse ativismo nas figuras das professoras formadoras. Constatamos que durante esses 19 anos de vigência do Artigo 26-A, a Escola ofertou vários cursos de formação para a EREER: foram 28 cursos encontrados e pouco mais de mil e quinhentos profissionais habilitados no total. Esse número é muito pequeno dado o tamanho da categoria de profissionais da educação. Se por um lado evidenciamos um baixo número de professores com formação adequada para o trabalho com a EREER, por outro, a baixa procura é utilizada como justificativa para a oferta cada vez menor de cursos e até mesmo a extinção dos projetos existentes.

A escola, como ambiente onde as políticas são também construídas e entregues aos seus destinatários, claramente é impactada com todos os problemas evidenciados até aqui. Devido às dificuldades na comunicação, à falta de recursos e de pessoal, muitos professores e diretores desconhecem o que é produzido pelo nível intermediário. Desconhecem materiais, projetos, dentre outras coisas básicas para pensar o trabalho na escola. A continuidade nas atividades depende da permanência dos professores, o que não ocorre devido ao grande número de professores temporários. A escola, local de múltiplas faces, ora é ambiente de reprodução das práticas racistas, ora é palco de mudança e transformação em pequenas mentes brilhantes e em comunidades inteiras.

Na escola, onde a política se materializa, nos deparamos com o poder dos agentes implementadores em decidir quais rumos dar à ação pública. A discricionariedade pode ser utilizada para colocar em prática um projeto educacional que provocou a valorização da história, cultura e identidade negra em uma comunidade inteira por mais de uma década. Pode ser utilizada, também, para dar outros rumos à ação.

Durante o encontro em São Paulo decorrente do prêmio *Educar para a igualdade racial*, Marcos Reis relembra uma conversa que teve com professores de várias partes do país: “Imagina uma escola formada só pra gente aqui, gente que tá nesse projeto aqui, pense numa escola maravilhosa que seria com professores todos engajados com esse tema, professores que se veem nas crianças”. O trecho demonstra a vontade de professores em poder trabalhar num ambiente em que todos atuam com um objetivo em comum, sem precisar lidar com as intercorrências, disputas e dificuldades presentes na escola pública. Atualmente há várias propostas desenvolvidas por pessoas, coletivos, terreiros, dentre outros agrupamentos negros comprometidos com a formação integral de crianças negras. Temos iniciativas em Salvador-BA como a *Escola Nacional de Formação e Ação Comunitária Pan-Africanista Winnie*

Mandela, desenvolvida pela organização *Reaja ou será morta! Reaja ou será morto!* no Engenho Velho de Brotas; a *Escola Pan-africana Kilombo Longa*; a escola afro-brasileira *Maria Felipa*, instituição privada localizada no bairro do Garcia; há também o Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*, construído por Vanda Machado na década de 1980 e desenvolvido na escola municipal Eugênia Anna dos Santos, no terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*. No Rio de Janeiro, há a *Escola Quilombista Dandara de Palmares*, no Complexo do Alemão; No estado de São Paulo, temos a *Escola Comunitária e Cursinho pré-vestibular Afrocentrado Sankofa*, na região norte de Campinas; dentre outras diversas iniciativas comunitárias, públicas, privadas, seguindo vertentes panafricanistas, afrocentradas, decoloniais, etc. Essas e outras iniciativas dão continuidade à luta centenária e independente por educação de qualidade às crianças e jovens negros no país.

Como podem perceber, estas considerações finais são mais uma reflexão que retoma muito do que foi discutido ao longo do trabalho do que algo que indica o fim de um processo. Nesses 19 anos, mudanças foram provocadas, mas estão longe de chegar ao fim. Este trabalho se soma a muitos outros na tentativa de apontar os desafios presentes para que sejam pensadas soluções, pois é a escola pública que abriga a maioria das crianças e jovens negros/os do país. Mesmo não sendo comum apontar recomendações em trabalhos que encerram mestrados acadêmicos, elencamos abaixo algumas proposições pensadas individual e coletivamente para implementação do Art. 26-A da LDB no DF. Políticas públicas devem ser construídas com mecanismos objetivos. Continuar por mais duas décadas realizando ações na boa vontade, no voluntarismo e no ativismo não é uma opção.

Primeiramente, é preciso reestabelecer as ações concernentes à política de educação étnico-racial no Ministério da Educação com equipe técnica e, principalmente, orçamento suficiente para atender as demandas nacionais.

A obtenção de dados de todas as instituições educacionais do DF – e do país –, públicas e privadas, acerca da implementação da Lei é urgente. É imprescindível a criação de um sistema de informações com dados que possam, inclusive, ser manuseados por pesquisadores, oferecendo subsídios para identificar os pontos frágeis e elaborar políticas auxiliares para o aperfeiçoamento da implementação. Afinal, a presença de conteúdos voltados à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo ou no Projeto Político-Pedagógico das escolas não significa que a temática tenha um lugar de protagonismo na escola (ARAÚJO, 2021) e não

garante que a temática seja trabalhada ou chegue ao estudante, dado que o/a professor/a pode simplesmente decidir não falar sobre o assunto em sala de aula.

Ressaltamos a importância que o Núcleo de Enfrentamento à Discriminação do Ministério Público do DF possui na fiscalização da implementação da Lei. É imprescindível que as ações de monitoramento possam ser ampliadas e que haja a responsabilização dos estabelecimentos educacionais – e da Secretaria de Educação – que não cumpram.

É preciso retomar o diálogo entre a Secretaria e os grupos de estudo como o GEPPHERG, com núcleos de pesquisa como o NEAB, bem como entidades, coletivos, associações do movimento negro que estão construindo coletivamente saberes que interessam à formação de professores e aos profissionais da educação em geral.

A educação do DF carece de parcerias, sejam públicas ou privadas, para a oferta de formação aos professores e estudantes. É necessário investimento público para a oferta de cursos de formação continuada e de especialização *latu sensu*, bem como para a produção de material didático atualizado. Chamamos a atenção do MEC, do CNPq, da CAPES, e de outros ministérios, fundações e programas para o fomento de ações educativas na temática.

Ressaltamos a importância da retomada dos Coordenadores intermediários nas Regionais de Ensino, para fazer o elo entre as escolas e a pasta de Direitos Humanos da SEEDF. Acrescentamos, ainda, que a rearticulação do Fórum ERER é imprescindível para somar no trabalho de descentralização das ações e acompanhamento da implementação. Infelizmente, muitas questões que atravessam o fórum do DF já constavam dez anos atrás em outros fóruns estaduais, como evidenciou Rosa (2012). Algumas soluções dependem, sobretudo, das ações realizadas no âmbito federal, como a proposição de mecanismos de formação e acompanhamento dos fóruns, dentre outras alternativas também apontadas pela autora.

Propomos, por fim, a criação de um cargo de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais na carreira magistério do DF – cuja formação acadêmica e/ou conhecimentos aprofundados sobre a temática racial e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam notórios –, para atuar nas unidades de ensino públicas no trabalho de orientação e supervisão de professores, orientadores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, sobre o trabalho adequado com a temática.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca Neaera. **Ativismo institucional: criatividade e luta na burocracia brasileira**. Editora UnB: 2021.

ABERS, Rebecca Neaera. Ativismo na burocracia? O médio escalão do Programa Bolsa Verde. In: **Burocracia de Médio Escalão: perfil, trajetória e atuação**, 2015, p. 143.

ABERS, Rebecca e BÜLOW, Marisa Von. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre estado e sociedade?. **Sociologias**. 2011, v. 13, n. 28, pp. 52-84. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222011000300004>. Acesso em 4 out. 2022.

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. **Dados**, v. 57, p. 325-357, 2014.

ABREU, Lucélia de Jesus. **A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais**. 2019. 140 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Ed.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Pallas Editora, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, Maria Luisa Araújo dos. **A escolarização da peça Sortilégio II - Mistério Negro de Zumbi Redivivo de Abdias do Nascimento**. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)-Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ARAÚJO, Jaciara Cristina Pereira de Souza de. **Educação antirracista e projeto político pedagógico escolar: um olhar para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade Estrutural/DF**. 2021. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1- 10.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. The Workers' Party and the Racial Agenda in 21st-Century Brazil: The Need for a New Project of the Left Against Racial Inequality. In: PUZONE, Vladimir; MIGUEL, Luis Felipe (Ed.). **The Brazilian left in the 21st century: Conflict and conciliation in peripheral capitalism**. Springer, 2019.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, v. 22, n. 1, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de 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–Lei 10.639/2003. UNESCO, MEC, 2008.

BRASIL. Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878**, Página 711 Vol. 1

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

BRASIL. **Parecer nº 003/2004**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CASTRO, Maria Zenaide Gomes de. **A Formação Continuada de Professores na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) Referente à Lei 10.639**. 2011, 65 p. Trabalho de Conclusão de Curso- Faculdade de Educação, UnB, 2011.

CINTRA, Éllen Daiane. **Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo**. 2018. 216 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Companhia de Planejamento do Distrito Federal, CODEPLAN, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Varjao.pdf> Acesso em 17 out. 2022.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal**. 2015. 201 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRUZ, Thânisia Marcella Alves. **Sankofa, políticas públicas e interseccionalidade: um estudo sobre Matilde Ribeiro, uma mulher negra na gestão da SEPPIR (2003 A 2008)**. 2020. 145 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

DA SILVA, Frederico Barbosa; JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005.

DAHER, Edriane Madureira. **Cenas da escravidão: imagens de Debret e o ensino de história no Distrito Federal 2008 ao tempo presente**. 2011. xi, 277 f., il. Dissertação (Mestrado em História)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DANTAS, Eriane de Araujo. **A Formação Continuada De Professores Do Distrito Federal na Eape: Contextos e Concepções**. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, Sistema de Bibliotecas – Sibi, 2016.

DE NEGREIROS, Dalila Fernandes. Educação Das Relações Étnico-Raciais: Análise Da Formação De Docentes Por Meio Dos Programas Uniafro E Africanidades. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 48, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa (et. al). Implementação da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: 2018, 128 p.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 41.417 de 03 de novembro de 2020**. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que específica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/61f51aac-596f-3f1a-ad69-027025db4fbe/DODF%20208%2004-11-2020%20INTEGRA.pdf> Acesso em 10 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751 de 7 de fevereiro de 2012**: Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, Governo do Distrito Federal, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_2015.html Acesso em 29 nov. 22.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 1.036 de 26 de outubro de 2022. Revoga a Portaria nº 256, de 26 de maio de 2021, que instituiu o Programa Mulheres Inspiradoras – PMI. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 203, seção I, p. 23.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 20, de 1º de fevereiro de 2018**. Institui o Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Distrito Federal (FÓRUM ERER DF). Diário Oficial do Distrito Federal, nº 184, de 26 de setembro de 2018. Seção I, p. 8.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2.416 de 10 de agosto de 1988**. Cria a Escola de Aperfeiçoamento. DODF, 2 de setembro de 1988, ano XIII, nº 168, p. 6. Disponível em http://www.tc.df.gov.br/sinj/Diario/0cc2cb9abeba4cb0854f36c4655faab7/4571027c-12b2-37e1-b4bb-dd6309bb9299/arq/0/DODF_0168_02091988.pdf Acesso em 11 nov. 2022.

DOMINGOS, Cleverson de Oliveira. **Ativismo institucional nas políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal**. 2021. 236 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. **Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003**: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. 2018. 228 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e educação para as relações étnico-raciais**: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal. 2016. 185 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, Jane Margareth. **Francofonia**: igualdade e diversidade? Francês língua estrangeira e relações étnico-raciais no contexto do Distrito Federal. 2017. 124 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, escola e trabalho**: projetos e reformas educacionais entre o império e a república brasileira (1878-1909). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2015.

FERREIRA, Maria Aparecida Chagas. **Burocracia de Estado e políticas de promoção da igualdade racial**. 2014. 276 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; DA PAZ, Cláudia Denis Alves. O artigo 26-A da LDB: entre avanços e recuos o espontaneísmo ainda opera no DF. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 97-120, 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: **Revista Negro e Educação**, n. 1, p. 11-36, 2001.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. Normas e redistribuição: um estudo sobre condicionantes internacionais das políticas de combate ao racismo no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 52, p. 71-88, 2009.

GOMES, Danielle Soares; MENDES, Carlos Vinicius da Silva. África na sala de aula: entre o que sei e o que posso saber. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, p. 53-61, 2022.

GOMES, Danielle Soares; MENDES, Carlos Vinicius da Silva. Projeto ConheSer: a autopercepção estética de crianças negras. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MACHADO, Nathalia Savione; ROCHA, Neli Gomes da. (Org) [et al.]. **Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades**: movimentos negros, pensamento,

história e resistências. XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as, 9 a 12 de novembro de 2020. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020, p. 232-245.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al, **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica: 2000, 2ª ed, p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES, Marília P. **Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia (DF)**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um Feminismo Afrolatinoamericano. In: **Primavera para as rosas negras**. Editora Filhos de África, 2018, 1ª ed. p. 307-320.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo por Omissão. In: **Primavera para as rosas negras**. Editora Filhos de África, 2018, 1ª ed. p. 180 a 182.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735> Acesso em 01 nov. 22.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió: EDUFAL, 2012.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service**. Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela (Org). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (Org). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARQUES, Ana José. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação- MEC**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, v. 18, p. 209-224, 2004.

NÉRIS, Natália. A Participação de Negros e Negras na Assembleia Nacional Constituinte. In: CARDOSO JR, José Celso (Org). **A Constituição Golpeada: 1988-2018**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018, p. 207-235.

NÉRIS, Natália. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Dissertação (mestrado) - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2015.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de. **Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários**. 2017. 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSA, Barbara da Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de;. **SEPPIR: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Brasília, DF: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

SANTOS, Katiana Souza. Maria Firmina dos Reis e sua Contribuição para a Educação Maranhense no Século XIX. **Revista Humanas Et Al**. Paço do Lumiar, MA: IESF, v. 3, n. 6, p. 1-200, dez. 2016, p. 111.

SANTOS, Mirtes Aparecida dos. **"Pós-Durban": a importância da Conferência Mundial de Durban para o combate ao racismo no Brasil (2001-2014)**. 2019. 64 f. Dissertação (Mestrado

em Ciências Jurídicas e Sociais) — Faculdade de Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. **Revista Tomo**, 2014, p. 37-84

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. **Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa**, 2010.

SARMENTO, George. Estudo introdutório- políticas públicas como instrumentos para a efetividade dos direitos sociais. In: LASCOURMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió: EDUFAL, 2012, p. 9-33.

SECCHI, Leonardo. Introdução: percebendo as políticas públicas. **Políticas Públicas: conceito, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, A. S. da. A Ação Pública: um outro olhar sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, 8(1), 2018, p. 194-204. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v8p194-204> Acesso em 11 nov. 2022.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142 f., Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Vânia Alves da. **A implementação da Lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico**. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SIQUEIRA, Ivan C. P. 5º Webinário Vidas Negras Importam para a Universidade- “Educação antirracista: a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08”. Diretoria Executiva de Direitos Humanos, Observatório de Direitos Humanos, Comissão de Assessoria da Diversidade Étnico Racial da Unicamp. 14 de setembro de 2020. Disponível em: canal Direitos Humanos Unicamp <https://www.youtube.com/watch?v=FEHE4oS5TRA&t=6s>: Acesso em: 5 maio 2021.

SMITH, Alessandra Melo. **Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas.** Brasília: Enap, 2018.

SPINK, Peter. **Continuidade e descontinuidade administrativa:** uma análise de fatores que contribuem para a manutenção de programas, projetos e atividades públicas de êxito em governos locais brasileiro. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Repositório digital- FGV, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SITES PESQUISADOS:

Estrutura SEEDF. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/estrutura-seedf/>. Acesso em 30 nov. 2020.

Escola de formação comemora 30 anos: Eape foi homenageada em sessão solene na Câmara dos Deputados <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/11/08/escola-de-formacao-comemora-30-anos/> Acesso em 07 dez. 2020

Geppherg UnB- Facebook. https://www.facebook.com/geppherg/about/?ref=page_internal

Apresentação Geppherg

http://neab.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=673

Quem somos e Histórico <http://neab.unb.br/>