

ANÁLISE DE DADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO CARIOCA: Um estudo sobre a Gerência de Relações Étnico-Raciais (SME-RJ)

DATA ANALYSIS AND ANTI-RACIST PUBLIC POLICIES IN CARIOCA EDUCATION: Study on the Management of Ethnic-Racial Relations (SME-RJ)

ANÁLISIS DE DATOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS EN LA EDUCACIÓN CARIOCA: Un estudio sobre la Gestión de las Relaciones Étnico-Raciales (SME-RJ)

Resumo: Sabemos que escola pública tem cor, especialmente, a Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro tem em seus bancos escolares a grande maioria de população negra e parda. Dito isto, observa-se que a criação de uma gerência de relações étnico-raciais na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro é crucial para que o estudo de dados possa ajudar a embasar práticas pedagógicas que atendam a urgência da aplicabilidade e permanência das leis 10.639/03 e 11.645/08. O objetivo deste artigo é evidenciar a importância dessas políticas públicas Antirracistas para educação básica em escolas do município do Rio de Janeiro. Neste artigo, detalhamos o perfil étnico-racial da rede municipal, assim como analisamos a compreensão dos profissionais sobre a educação para as relações étnico-raciais. Faz-se urgente pensar uma política educacional antirracista como principal agente de construção de uma educação com narrativas outras, que foram historicamente negligenciadas e que devem estar presentes com outros protagonismos nos materiais didáticos, nos currículos e nos planejamentos, pois dialoga diretamente com a cor/raça de discentes desta rede educacional.

Palavras-chave: Política Pública. Educação Antirracista. Dados.

Recebido em: 20/04/2022

Aceito em: 02/05/2022

Publicação em: 25/05/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.62872

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Luan Ribeiro da Silva

Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileira

Professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Mestrando na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: luanribeiro92@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2046-2125>

Jonê Carla Baião

Doutora em Letras

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: jonebaiao@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2885-5628>

Como citar este artigo:

SILVA, L. R.; BAIÃO, J. C. ANÁLISE DE DADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO CARIOCA: Um estudo sobre a Gerência de Relações Étnico-Raciais (SME-RJ). **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. ISSN 1983-1579 DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62872>.

Abstract: We know that public schools have color, especially, the Public Education of Rio de Janeiro city has in its school benches most of the black population. That said, it is observed that the creation of a management of ethnic-racial relations in the municipal education of the city of Rio de Janeiro is crucial so that the study of data can help to support pedagogical practices that meet the urgency of the applicability and permanence of laws 10,639/03 and 11,645/08. The purpose of this article is to highlight the importance of these anti-racist public policies for basic education in schools in the city of Rio de Janeiro. In this article, we detail the ethnic-racial profile of the municipal network, as well as analyze the professionals' understanding of education for ethnic-racial relations. It is urgent to think of an anti-racist educational policy as the main agent for the construction of an education with other narratives, which have been historically neglected and which must be present with other protagonists in teaching materials, curricula and planning, as it dialogues directly with color/ race of students of this educational.

Keywords: Public Policy. Anti-racist education. Data.

Resumen: Sabemos que las escuelas públicas tienen color, especialmente, la Educación Pública de la ciudad de Río de Janeiro tiene en sus bancas escolares a la mayoría de la población negra. Dicho esto, se observa que la creación de una gestión de las relaciones étnico-raciales en la educación municipal de la ciudad de Río de Janeiro es crucial para que el estudio de datos pueda ayudar a sustentar prácticas pedagógicas que respondan a la urgencia de la aplicabilidad y permanencia de las leyes 10.639/03 y 11.645/08. El objetivo de este artículo es resaltar la importancia de estas políticas públicas antirracistas para la educación básica en las escuelas de la ciudad de Río de Janeiro. En este artículo, detallamos el perfil étnico-racial de la red municipal, así como analizamos la comprensión de los profesionales sobre la educación para las relaciones étnico-raciales. Urge pensar en una política educativa antirracista como principal agente de construcción de una educación con otras narrativas, históricamente desatendidas y que debe estar presente con otros protagonistas en los materiales didácticos, curriculares y planificaciones, en tanto dialoga directamente con color/raza de alumnos de este docente.

Palabras clave: Política Pública. Educación antirracista. Fecha.

1 INTRODUÇÃO

Por quase todo o século XX, a escola foi pilar para a conservação de preceitos sociais tradicionais, baseados em um etnocentrismo de raízes brancas, europeias, burguesas e cristãs. Seus currículos disciplinares, bem como as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das unidades escolares, ocultavam ou dissimulavam saberes diversos, excluindo do ensino regulamentar, identidades, culturas, histórias e trajetórias.

O século XXI foi marcado por uma virada no engessamento curricular escolar, na direção de uma educação e sociedade mais democráticas. Graças às conquistas dos movimentos negros e demais grupos envolvidos na luta antirracista, a Lei 10.639/03, a resolução e o parecer das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2004), e a Lei 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, foram homologados. Essa legislação colocou a escola como instrumento para a inclusão de identidades, revisão de conceitos, desconstruções de valores e reparação de desigualdades sociais e étnico-raciais. Conforme Martha Abreu e Hebe Mattos, “As ‘Diretrizes’ trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial.” (2008, p. 9).

A despeito da obrigatoriedade da Lei, contudo, permanece uma grande distância entre a vitória política dos movimentos sociais e a efetivação de suas orientações (GOMES, 2011) No caso específico das redes públicas de ensino básico, os cursos, seminários e formações, ofertados pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios aos docentes, foram insuficientes para promover, até agora, uma mudança mais profunda das práticas e idealizações pedagógicas. Dessa maneira, são os projetos desenvolvidos em cada unidade escolar e a ação individual de professores, interessados na aplicação das “Diretrizes”, os movimentos mais habituais (GOMES, 2011)

A história do movimento negro nos mostra que alguns passos são importantes para a reivindicação

e conquistas de direitos. Um ponto fundamental para o êxito das demandas é a criação de políticas públicas permanentes — ou seja, políticas de Estado, e não de governo —, com o intuito de dificultar que, a política pública implementada, independentemente de mandato ou correntes partidárias no poder, seja desmontada.

Em 2021, cria-se na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). Firmado este passo, a administração pública municipal afirma institucionalmente, mesmo que após quase duas décadas da promulgação da lei 10.639/03, o compromisso com a implementação da educação para as relações étnico-raciais nos currículos, materiais didáticos e na formação continuada dos profissionais da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Para entendermos o contexto da criação da GERER é necessário voltarmos alguns anos, apresentar a trajetória e o amadurecimento do debate da educação para as relações Étnico - raciais na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Iniciativas como o projeto “Rio Escola sem Preconceito” liderado pelo professor Jaime Pacheco, iniciado em 2009 e encerrado em 2017; A Jornada Pedagógica da Educação Infantil que aconteceu em 2010, já trouxe uma mesa que debatia as relações étnico – raciais na Educação infantil e em 2016, as professoras Joana Oscar e Renata Francis criaram o primeiro Seminário de Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância.

Percebe-se que o avanço na discussão institucional avançou segmentado, focado na Educação Infantil, porém, paralelo a esse movimento mais organizado, outros professores dos anos iniciais e finais do Ensino fundamental estavam realizando ações pontuais e isoladas em suas unidades escolares, alguns já com especializações e mestrado na área, registravam estas práticas nas suas pesquisas como evidencia a produção de Nascimento (2012), Oscar (2018) e Silva (2018). O movimento dos professores foi ganhando força e deixando de ser isolado, quando em 2018, alguns professores se encontram no Congresso Nacional dos Pesquisadores Negros em Belo Horizonte e então decidem criar um coletivo apenas de profissionais da rede municipal para trocarem práticas, informações e fortalecer o movimento dentro da rede, como pesquisado por Silva (2019). Esse encontro deu origem ao Coletivo Agbalá, movimento este que ganhou certa relevância no cenário municipal e de onde saíram as três pessoas que estruturaram a GERER, que são: Joana Oscar, Pedro Bárbara e Luciana Nascimento. Em um artigo, os três mencionam a relevância do coletivo para a rede municipal:

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

Essa relevância possibilitou que a GERER fosse criada e liderada por essas pessoas, que já possuíam formação qualificada na temática e práticas relevantes na própria rede, respeitando os movimentos já existentes, as práticas, projetos, artigos, dissertações já produzidas, que as gabaritavam para assumir tais postos.

Sobre o objetivo da GERER na SME-RJ entende-se por:

Organizacionalmente, a Gerência de Relações Étnico-Raciais se configura como órgão consultivo, mediador e de articulação estratégica, cujo plano de ação aponta para a consolidação de metas nos eixos do currículo, da formação inicial/continuada e dos projetos intersetoriais, cuja construção de indicadores está em consonância com a premissa de uma educação democrática e equânime, tal como apregoam os Indicadores de Qualidade da Educação das Relações Étnico-raciais (2013). No atual momento da rede de ensino carioca, o trabalho da Gerência de Relações Étnico-Raciais envolve a revisão de documentos institucionais como o Plano Municipal de Educação, o Currículo Carioca, e demais

documentos normativos no âmbito da Subsecretaria de Ensino. Além disso, cabe à gerência atuar de forma articulada com outros setores, incluindo outras secretarias no âmbito da Educação, ou não, visando a solidificação da Educação das Relações Étnico-Raciais como política pública municipal do Rio de Janeiro. (GUIMARÃES; NASCIMENTO; OSCAR, 2021, p.7)

A partir da necessidade do diagnóstico, de criar e analisar dados referentes aos profissionais e discentes da rede, os programas, projetos e as políticas públicas com recorte específico na raça/cor, que um dos autores deste artigo chega em junho de 2021 à equipe da GERER. Ele foi um dos fundadores do Coletivo Agbalá e é especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro – Brasileiras (EHCAAB) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), atualmente é mestrando do Programa de Pós – Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB- CAP-UERJ) a orientadora é coautora neste artigo; a escrita em quatro mãos se dá pela pesquisa realizada no mestrado, que tem como principal temática, a relação dos dados e/ou como utilizá-los para criação, revisão e fortalecimento de políticas públicas antirracistas na educação.

Aqui neste artigo pretendemos olhar para esta gerência e a inserção de suas políticas públicas para docentes em sala de aula, afinal, nada valeria em atuar em mais um gabinete ou gerência, se não tivermos a finalidade de melhoria em políticas educacionais, em seu fim, a sala de aula. Por isso, o foco dado nesta produção se consolida em duas temáticas: a relação raça/cor baseado na divisão geográfica da cidade, utilizando a amostragem dos profissionais lotados por cada uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) existentes na rede municipal carioca e a relação raça/cor nas variadas funções dentro do organograma de uma unidade escolar.

A trajetória percorrida até junho de 2021, o propiciou estar na Gerência de Relações Étnico – Raciais, pois era preciso alguém que conseguisse lidar com produção e análise de dados para justificar a relevância da gerência e promover projetos e políticas públicas educacionais antirracistas para a rede municipal de educação. Posto isto, a ideia é evidenciar tanto para as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), quanto para a subsecretaria de educação, o quão relevante é trabalhar com dados consolidados que exibem a realidade da rede e a demanda por políticas públicas educacionais antirracistas, solidificando assim a Gerência de Relações Étnico-Raciais como um dos pilares para a medição qualitativa da educação pública da cidade do Rio de Janeiro.

Consolidando o arcabouço teórico desta pesquisa, é imprescindível na discussão sobre educação e antirracismo trazer autores com produções relevantes na temática e que auxiliam na construção da análise sobre os dados, dado que os números frios sem uma leitura de contexto da realidade aliado às produções que são pilares para a discussão, não fornecem a estrutura que objetivamos com a pesquisa, que é a formulação de políticas públicas antirracistas.

Por isso é importante ressaltar que as leituras dos dados serão realizadas a partir de Bento (2022), Almeida (2018), Gomes (2018), Nascimento (1978) e Engel (2000), fora outros autores e autoras que são referências na temática do racismo no espaço escolar.

2 A PESQUISA AÇÃO

A pesquisa-ação realizada pela Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER)¹ foi inspirada no documento lançado em 2013 pela Ação Educativa, cujo título é: “Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola”, este documento oferece uma gama de indicadores minuciosamente explicados para aplicabilidade nas escolas e redes educadoras, a fim de monitorar indicadores que subsidiassem os currículos, projetos pedagógicos e as práticas docentes pautadas na educação para as relações étnico-raciais.

Para entender melhor a aplicabilidade da pesquisa, primeiro é necessário compreender o que é e para que serve uma Pesquisa ação. De acordo com Engel (2000, p.182), “a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.”

¹ A publicização dos dados em relação à pesquisa mencionada foi devidamente autorizada pela Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular que é onde a Gerência de Relações Étnico – Raciais está vinculada.

Isto posto, percebe-se que a pesquisa que foi desenvolvida pela GERER tem como elemento principal a composição étnico-racial dos nossos profissionais e seus respectivos entendimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e dialoga diretamente com a proposta da pesquisa-ação pois permite aprimorar o conhecimento como parte da prática dos docentes envolvidos.

Outra característica que evidencia a escolha da metodologia da Pesquisa ação foi a utilização de dados, como destaca Engel (2000, p.184) “Como critério de validade dos resultados da pesquisa-ação sugere-se a utilidade dos dados”. Além de unir a pesquisa à ação prática e a utilização de dados, outra característica que chamou a atenção e foi determinante para que este método de pesquisa fosse aplicado, é o desenvolvimento de um plano de ação a partir dos dados levantados, retirando da subjetividade e fortalecendo as evidências para a sugestão de mudanças e/ou alterações nos currículos e materiais didáticos da rede municipal de educação.

Com essas informações, a equipe da GERER adaptou os indicadores e formatou um questionário que teve como objetivo, conhecer e compreender o perfil dos profissionais de educação da nossa rede pública de ensino, a partir da análise de dados coletados por meio destas questões, cujo recorte atenta-se às categorias raça e gênero. Todas as perguntas que compuseram o questionário, dirigido aos diversos profissionais da educação, estavam alinhadas com as questões étnico-raciais, esmiuçadas nos seus pontos específicos e nas suas interseccionalidades. Nesse sentido, as respostas obtidas por meio deste documento apresentam dados que irão subsidiar as estratégias da GERER voltadas para o atendimento de seus eixos orientadores: *currículo, formação e projetos intersetoriais*.

Ao longo de três semanas, o questionário foi amplamente divulgado na Rede Municipal de Ensino, através das plataformas virtuais de comunicação oficiais da Secretaria Municipal de Educação e das diversas redes de contato articuladas pela própria GERER. Dentre os quase 40 mil profissionais alcançados, cerca de 6 mil devolveram a pesquisa respondida, correspondendo a uma amostragem de cerca de 15% da estimativa total.

Todas as informações registradas nessa pesquisa-ação nos permitem quantificar e qualificar dados que são essenciais para compreendermos quem somos enquanto Rede Municipal de Ensino e, por sua vez, permite-nos pensar e promover políticas públicas que estejam em consonância com as legislações que amparam, defendem e tornam obrigatório o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nas nossas 1543 escolas e em todos os espaços onde se faz e se pensa educação pública na cidade do Rio de Janeiro.

2.1 Sobre os dados

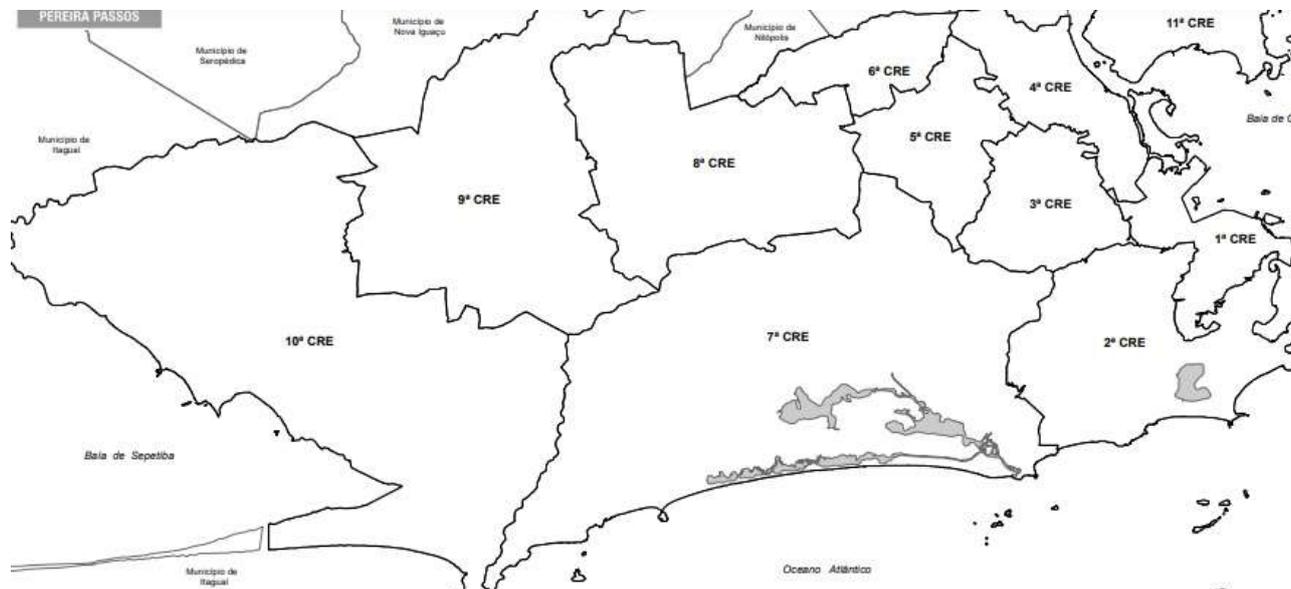
Respeitando a organização dos gráficos na pesquisa, começaremos a exposição dos dados pelo marcador da *identificação*. Em números gerais, ou seja, levando em consideração todas as respostas devolvidas, a rede municipal carioca apresenta cerca de 89% que se autodeclararam cisgênero feminino e um pouco mais de 10% que se declaram cisgênero masculino, ou seja, é uma rede composta em ampla maioria, por mulheres. Destas, 55,1% de profissionais são autodeclaradas² negras e cerca de 43,7% autodeclaradas brancas.

Das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) existentes na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, apenas duas apresentaram maioria de profissionais autodeclaradas (os) brancas (os) em seus quadros: a 2ª CRE, com 53,07% e a 11ª CRE, com aproximadamente 54,17%. Todas as outras Coordenadorias Regionais de Educação possuem maioria de profissionais que se autodeclararam negras (pretas e pardas, de acordo com os ditames do IBGE), dentre as quais podemos destacar a 6ª CRE, que apresenta 62,79 % de profissionais autodeclaradas (os) negras (os) e a 10ª CRE com 67,85%. Quando há o recorte específico da população preta, (desconsiderando as pessoas autodeclaradas pardas, neste caso), a 10ª CRE continua como o maior índice de autodeclarações, com cerca de 27,77%. Em seguida aparece a 1ª CRE com 26,80% de profissionais da educação autodeclaradas (os) pretas (os).

² Os autores escolheram priorizar aqui as descrições dos dados no gênero feminino para evidenciar que a rede é majoritariamente feminina.

A fim de elucidar esses números juntamente com o contexto socioeconômico da cidade do Rio de Janeiro e para evidenciar ao leitor maior compreensão dos dados, é necessário primeiramente apresentar a estrutura das Coordenadorias Regionais de Educação, as CREs. As coordenadorias são as grandes intermediadoras entre o nível central (Secretaria de Educação) com as unidades escolares. No território, elas são as instâncias de autoridade, resumidamente é a secretaria no território com algumas limitações existentes, tais como ações político administrativas que ficam à mercê da SME-RJ. No território da cidade do Rio de Janeiro é importante salientar a divisão entre as CREs e o que isso representa na pesquisa.

Figura 1- Mapa das CREs Fonte: Instituto Pereira Passos



Como exibe a imagem acima, temos onze coordenadorias regionais na cidade do Rio de Janeiro que estão divididas desta forma:

- 1ª CRE – Zona Portuária e Centro
- 2ª CRE – Tijuca e Zona Sul
- 3ª CRE – Zona Norte (Meier, Abolição, Jacarezinho, Pilares, Del Castilho, Engenho Novo...)
- 4ª CRE – Zona Norte da Leopoldina (Ramos, Olaria, Maré, Penha, Brás de Pina, Vigário Geral...)
- 5ª CRE – Zona Norte (Marechal Hermes, Madureira, Vaz Lobo, Irajá...)
- 6ª CRE – Zona Norte (limítrofe à baixada – Pavuna, Acari, Costa Barros, Coelho Neto, Anchieta, Ricardo de Albuquerque...)
- 7ª CRE – Zona Oeste (Jacarepaguá, Barra, Recreio...)
- 8ª CRE - Zona Oeste (Bangu, Realengo, Padre Miguel, Vila Militar...)
- 9ª CRE – Zona Oeste (Campo Grande, Paciência, Cosmos...)
- 10ª CRE – Zona Oeste (Santa Cruz, Sepetiba, Barra de Guaratiba...)
- 11ª CRE – Ilha do Governador

Destacamos aqui que as duas únicas coordenadorias que possuem maior quantidade de pessoas brancas, compreendem os bairros da zona sul e da Tijuca (bairros de classe média alta da cidade) e da Ilha do Governador, que é uma sub-região da zona norte que também abrange algumas localidades com residentes de poderio econômico elevado.

Em contraponto, as coordenadorias onde se encontram maioria negra ficam em espaços onde estão os bairros com piores índices socioeconômicos da cidade, a 10ª CRE que abrange o território de Santa Cruz, extrema zona oeste da cidade e a 6ª CRE, que engloba os bairros da zona norte que são limítrofes à Baixada Fluminense, como Costa Barros, Acari e Pavuna. Com esses dados, fica evidente a

desigualdade social, que no nosso país está diretamente atrelada à questão racial. É notório e não é coincidência que as CREs que apresentam maior número de profissionais negras estão localizadas nos bairros mais pobres da cidade e que as CREs que se localizam em bairros de classe média alta, são de maioria branca. Para esse fenômeno, que nada tem de casual, chamamos de racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). Racismo este, que traz sequelas desde o momento em que o primeiro africano escravizado pisou por aqui, é importante frisar que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, temos 522 anos de existência oficial e mais de 350 anos de escravidão, é evidente que as sequelas desse regime se refletem ainda fortemente na nossa sociedade.

Duas dessas sequelas evidenciamos neste artigo, que são: o percentual de negros em cargos de liderança em decréscimo em relação aos cargos de menor escolaridade e o percentual de negros em ampla maioria nas localidades mais pobres da cidade. É importante frisar, que esta pesquisa foi feita com servidores públicos concursados (o que lhes dá alguma estabilidade financeira num país de grande número de desempregos), ou seja, mesmo em posições favoráveis em relação à maioria da sociedade, ainda ficamos em desvantagem se compararmos à população branca que também é servidora. Estes dados são importantes para que possamos impactar a formulação de políticas públicas olhando para as múltiplas realidades da cidade e realizar assim, a redução de desigualdades e a criação de oportunidades para esta população que historicamente é desfavorecida.

Falar em estrutura social é falar de poder, relações políticas e econômicas, acesso à informação e cultura. Em todas essas esferas citadas acima, há majoritariamente pessoas não negras em espaços de poder e decisão. Isso não é coincidência ou apenas fruto do esforço dessas pessoas não negras para ocupar esses espaços. Esse é o retrato de como se estruturou historicamente e economicamente a sociedade brasileira. Esses números trazem à tona e não deixam velado o racismo que define quais locais os negros serão maioria e em quais locais eles não terão acesso. Silvio de Almeida (2018) resume da seguinte forma:

Em resumo, o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2018, p.38)

Quando a pesquisa passa a se debruçar sobre os dados referentes à escolaridade das (os) profissionais pesquisadas (os), 40,9% daqueles que responderam à pesquisa possuem especialização (*lato sensu*), 39,8% possuem ensino superior, 11,5% possuem o ensino médio completo, 6,5% possuem mestrado (*stricto sensu*) e apenas 1,7% possuem doutorado.

Dentre as mais de 40% das (os) profissionais que possuem especialização (*lato sensu*), 45,3% são autodeclaradas (os) brancas (os), 1,4% são autodeclaradas (os) indígenas ou amarelos e cerca de 53,3% são autodeclaradas negras(os). Ou seja, curiosamente, dentre as (os) profissionais de educação que responderam à pesquisa, a maior parte daquelas que possuem estudos especializados em suas áreas é composta por pessoas negras, o que acena para o fato de que esse grupo tem buscado e conseguido inovar suas práticas a partir de investimento em cursos de pós-graduação.

Os números apresentados pela pesquisa nos permitem aferir que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é “a cara do Brasil”, um país onde a população é majoritariamente negra e reflete os paradigmas da diversidade racial. Comparados aos dados obtidos pelo último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE³ (2010), os números parecem corroborar com a tese de que há um aumento considerável do número de pessoas negras que passaram a acessar o ensino superior, devido às políticas de ações afirmativas⁴, que instituíram, por exemplo, as cotas raciais nas

³ Informação disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acessado em: 15/04/2022

⁴ O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras,

universidades.

Em levantamento feito a partir dos dados disponibilizados pelo IBGE, verifica-se que, entre 2010 e 2019, o número de alunos(as) autodeclarados(as) negros(as) no ensino superior cresceu aproximadamente 400%. Esse grupo chegou a 38,15% do total de matriculados, embora esse dado ainda não corresponda ao perfil geral da população brasileira, cuja representatividade negra ultrapassa os 54%. Muito embora dividam opiniões, o fato é que as políticas de ações afirmativas contribuíram de forma contundente para esse aumento expressivo de pessoas negras que buscam qualificação no nível superior. Elas reforçam as perspectivas que estão alinhadas com a lógica da redução das desigualdades historicamente estabelecidas, e que ainda vigoram na maioria das universidades brasileiras.

Porém, olhar a questão da representatividade de forma isolada não é o bastante quando se discute a perspectiva da implementação de uma educação antirracista na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Este cenário fica evidente quando entramos no eixo de estudos e práticas sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais. A pesquisa-ação revela, pelo conjunto de algumas respostas, que os/as profissionais de educação ainda alimentam um pensamento sobre educação antirracista um tanto deslocado do que realmente é a aplicabilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas unidades escolares.

Para avaliar esse eixo, foram formuladas duas perguntas estratégicas. A primeira foi: como você avalia as suas práticas para a Educação das Relações Étnico-raciais?, acompanhada de 4 opções de respostas possíveis: a) A perspectiva da educação para as relações étnico-raciais está *plenamente* incorporada à minha prática; b) Realizo projetos e atividades *pontuais* que abordam a diversidade étnico-racial; c) Estou *aperfeiçoando* conhecimentos para iniciar projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial; d) *Não desenvolvo* ações consonantes à educação das relações étnico-raciais.

Diante dessas alternativas, 40% do total de profissionais entrevistados afirmou que a Educação das Relações Étnico-raciais está *plenamente* incorporada às práticas, 39% afirmam realizar projetos *pontuais*, 14,4% estão *aperfeiçoando* conhecimentos e 6,6% *não desenvolvem* ações, projetos ou praticam a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Já a segunda pergunta era: “Você já frequentou algum curso (livre, extensão, especialização, etc.) direcionada ao conteúdo da ERER?”, para essa pergunta, os profissionais tinham que responder apenas sim ou não.

81,4% dos profissionais nunca frequentaram algum curso direcionado ao conteúdo da educação para as relações étnico-raciais, apenas 18,6% já frequentaram alguma formação direcionada.

De acordo com esses dados, é provável que tenhamos uma interpretação direta de que não há entendimento, por parte da maioria dos profissionais respondentes, sobre o que de fato é uma prática pautada na educação para as relações étnico-raciais. Dito isto, é preciso olhar com cuidado para quais serão os passos dados para a formulação de projetos para quem está na sala de aula, no chão da escola. Primeiramente, é preciso entender as demandas do campo, é necessário que se tenha escuta ativa nos territórios. Posteriormente é preciso apresentar as demandas da educação para as relações raciais, para finalmente chegarmos às explicações acerca do que é ou não uma prática plenamente incorporada e o que é ter prática pontual antirracista. Sendo assim, não podemos ignorar que os profissionais respondentes podem ter assinalado a resposta sobre realizar ações pontuais ou plenas de forma equivocada por ter vergonha de assumir que não sabem/conhecem sobre a temática.

Sobre isso, Cavalleiro (2005) escreve sobre o silêncio escolar, recortando para o cenário atual, mencionamos que provavelmente estas respostas estão diretamente ligadas ao elevado percentual de profissionais que nunca tiveram algum contato com uma formação direcionada para a ERER.

A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do

formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. (OLIVEN, 2007)

combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 2005, p.82)

Neste ponto que a GERER também pode fazer uma grande diferença para a rede municipal de educação, que é o aumento de ofertas em formação continuada na temática das relações étnico-raciais, mesmo que não seja diretamente ofertada pela rede, mas só de ter um órgão especializado nesta temática, podem acontecer parcerias e indicações para cursos livres ou de pós-graduação com acesso facilitado aos professores da rede municipal.

Outro ponto que é de discussão entre os/as profissionais da educação básica é o quanto a academia está disposta, a enxergar os professores da educação infantil e anos iniciais como produtores de conteúdo científico e pesquisa e não como objeto de pesquisa de quem pouco atuou ou nunca atuou como docente nestes segmentos. Se existe algum pesquisador mais capacitado para falar de educação básica, este é o próprio profissional atuante desse segmento, porém a academia ainda se encontra em uma redoma que engloba falta de acessibilidade para cursar os programas de mestrado (*stricto sensu*), principalmente pelos horários, que dificultam bastante a presença de um professor da educação infantil ou anos iniciais que tenha carga horária 40h de estar nestes espaços.

Para atender essa demanda de formar esses profissionais que estão em atividade em suas classes, que a modalidade de mestrado profissional foi elaborada, com características próprias direcionada para o público profissional, especificamente para o mestrado profissional em ensino, Moreira (2004) afirma “o mestrado aqui proposto exige que, em nenhum instante e de nenhuma forma, estejam separadas a formação profissional a que se dirige e a pesquisa associada ao que ela envolve.”

Dentre as características do mestrado profissional, Moreira elenca algumas que são importantes apresentar aqui, para destacar a atenção dada para os docentes, especialmente das redes públicas.

O mestrado em ensino deverá ter caráter de preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas. (MOREIRA, 2004, p. 133)

Portanto, é de extrema importância que os profissionais da rede ocupem este espaço, é validar e se fazer respeitar também como pesquisador da própria prática, produzindo conhecimento e propiciando para unidade ou rede educativa impactos em um espaço de curta duração, já que a proposta de trabalho ao final da modalidade de mestrado profissional é a elaboração de produtos educacionais que visam sensibilizar transformações no local pesquisado.

Como os autores fazem parte de um programa de um mestrado profissional, destacamos a importância destes programas para a formação docente ao contrário do que escreveu Moreira (2004) o sucesso dos programas de mestrado profissional em ensino, ainda era incerto, pois só existiam cinco mestrados em ensino e todos na área de ciências e matemática. Atualmente, de acordo com a plataforma Sucupira⁵ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), existem só no Rio de Janeiro, 124 programas de mestrado profissional, em várias áreas do conhecimento como saúde, gestão, engenharia e ensino. Este aumento significativo, pode oportunizar aos docentes que possuem variadas práticas exitosas em salas de aula, transformá-las em pesquisa, ingressarem nos mestrados e elaborarem produtos educacionais que possam impactar não só nas unidades escolares onde os

⁵ O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Link:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?cdRegiao=3&sgUf=RJ> Acesso em: 15/04/2022

profissionais atuam, como toda a rede educacional do seu município ou estado.

Para finalizar a análise, é preciso apurar o conjunto de dados revelados pela pesquisa, sendo necessário considerar os diversos indicadores existentes para qualificar os pontos de atenção que atravessam os resultados encontrados. O conceito de representatividade é um desses indicadores e, evidentemente, contribui para ampliarmos o debate sobre o perfil dos profissionais de educação. Para evidenciar este recorte, separamos o item Raça/Cor em quatro cargos diferentes dentro da estrutura da SME, que são: Professor Regente, Agente de Educação Infantil, Coordenador Pedagógico (incluindo Professor Articulador e Professor Orientador) e Diretor (incluindo Diretor Adjunto).

Na função de Agente de Educação Infantil temos 40,43% de profissionais autodeclaradas pardas, 35,96% autodeclaradas brancas e 23,61% autodeclaradas pretas. Somando pardas e pretas, temos um percentual de 64,04% de profissionais negras. Inclusive, esta é a única função onde as profissionais que se autodeclararam pardas, aparecem em porcentagem maior que as que se declaram brancas.

Na função de Professora (o) Regente temos 43,75% de profissionais autodeclaradas brancas, 31,53% autodeclaradas pardas e 23,5% de autodeclaradas pretas. Somando pardas e pretas, temos um percentual de 54,03% de profissionais negras.

Quando as funções se referem à equipe gestora, os números de profissionais autodeclaradas brancas obtêm um crescimento ainda maior em relação às outras funções. Na função de Coordenadora Pedagógica (o), Professora Articuladora (o) e Professora Orientadora (o), 45,79 % se autodeclararam brancas, 28,04% se autodeclararam pardas e 24,61% se autodeclararam pretas. Somando pardas e pretas, temos um percentual de 52,65% de profissionais negras.

Na função de Diretora (o) e Diretora Adjunta (o), 49,4% se autodeclararam brancas, 32,83% se autodeclararam pardas e 17,77% se autodeclararam pretas. Somando pardas e pretas, temos um percentual de 50,60% de profissionais negras.

Para a função de Agente de Educação Infantil, a escolaridade mínima para o cargo é ensino médio completo. Nesta mesma função, temos 64% de profissionais autodeclaradas negras e a única função em que isoladamente, a população parda se encontra em maior número, superando as de brancos. Percebem que quanto maior o cargo, mais embranquecido ele fica. Observe também que o percentual de profissionais negras vai diminuindo enquanto o cargo requer maior poder e o percentual de profissionais brancas vai aumentando. Da função de Agente de Educação Infantil ao cargo de direção, temos uma diminuição de aproximadamente 14% de profissionais negras. Já o número de profissionais brancas aumenta aproximadamente 14% neste mesmo espaço.

Com os dados destas quatro funções, fica inquestionável o fenômeno que conhecemos pela matemática denominado de grandezas inversamente proporcionais⁶.

O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem o perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado. O conceito de racismo institucional é importante, porque dispensa discussões sobre, por exemplo, se determinada instituição ou seus profissionais explicitam, na atualidade, o preconceito contra negros e negras. O que importa são os dados concretos, as estatísticas que revelam as desigualdades (BENTO, 2022, p. 78)

Não há uma intenção deliberada para que o “desenho racial” da gestão na Secretaria de Educação seja de maioria branca, mas os dados numéricos mostram de forma contundente o que nos fala a autora Cida Bento há algum tempo sobre o “pacto narcísico da branquitude”. A meritocracia tão propalada para justificar esse desajuste numérico não se sustenta a uma análise crítica.

O conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma

⁶ Duas grandezas são inversamente proporcionais quando uma aumenta e a outra diminui na mesma proporção (uma dobra e a outra cai pela metade, por exemplo).

relação dessas habilidades com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa.

Há que se lembrar de que muitas vezes a competência exigida está ligada a um tipo de familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados. Essa experiência não é acessada, em geral, por grupos que carregam uma herança de discriminação e exclusão (BENTO, 2022, p. 21)

Também Baião (2021) trouxe esse debate sobre meritocracia quando discutiu que à população negra sempre foi exigido que se faça “1001” para estar em lugares que a população branca pode estar sem muito “esforço”. Provar competência o tempo todo exaure um coletivo que não tem e nunca teve as mesmas oportunidades que aparentemente estariam disponíveis para “todos”.

Os dados aqui expostos trazem reflexões acerca da representatividade, afinal, ela importa ou não? Com certeza, importa, mas não será pela representatividade apenas que as estruturas racistas desaparecerão, a representação positiva da negritude ajuda na questão da identidade, do entendimento ao racismo institucional e à possibilidade de abertura à novas narrativas e histórias sobre a cultura afro-brasileira. Silvio de Almeida afirma sobre a representatividade:

Nesse sentido, a representatividade pode ter dois efeitos importantes no combate a discriminação:

1. Propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias sejam repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada for resultado de um projeto político coletivo.
2. Desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade. Isso pode servir para que, por exemplo, mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva. (ALMEIDA, 2018, p.84)

Entender que a representatividade é importante, não anula o perigo que traz essa narrativa para reforçar a ideia de meritocracia com a intenção de justificar essa inserção em locais de privilégio como a grande mídia. Por isso, Silvio de Almeida também afirma:

Entretanto a palavra de Charles Hamilton e Kwame Ture devem ecoar em nossas mentes: “Visibilidade negra não é poder negro.” O que os dois pensadores afirmam é que o racismo não se resume a um problema de representatividade, mas é uma questão de poder real. O fato de uma pessoa negra estar na liderança, não significa que ela está no poder e muito menos que a população negra esteja no poder. (ALMEIDA, 2018, p.85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a promulgação da Lei 10.639/03, a pauta em torno da obrigatoriedade do Ensino de Histórias e Culturas Afro-brasileiras tornou-se: Como aplicar e ensinar, se não conhecemos? Porém, o movimento negro desde a década de 50 com Abdias do Nascimento já denunciava o racismo no cotidiano escolar e a necessidade de reformulação dessa educação universal. A universalidade nos desumaniza, pois conta apenas “uni = um”, “versal = verso”, ou seja, uma versão dos fatos históricos, narrados em quase totalidade por visões eurocêntricas da sociedade.

Todo o saber de povos não-brancos foi constituído como folclore, o exótico, fora do padrão ou da normalidade. Por isso, que a cultura e a história da África foram negligenciadas, já que o saber africano não era reconhecido academicamente pelo ocidente europeizado. Isso trouxe um atraso enorme para

que a lógica educativa abarcasse outras narrativas que não seja a do branco europeu. Foram mais de cinco décadas de luta do Movimento Negro para que de fato, o estado brasileiro reconhecesse que há uma dívida histórica com a população negra.

Por isso é imprescindível que a Lei seja de fato cumprida nas instituições educacionais, a fim de dar aos estudantes da educação básica uma outra narrativa sobre África, sobre a nossa própria história no nosso país, para enterrar de vez as reproduções falsas de descobrimento do Brasil e da América, desmentir que a história do povo negro se inicia na escravidão, evidenciar os reinos africanos que tiveram contribuições para a sociedade atual com descobertas nas áreas de matemática, engenharia, medicina e filosofia. Enfim, as histórias são vastas, ricas, quase infinitas, porém durante mais de cinco séculos foram totalmente silenciadas. Talvez isto, seja o motivo da aplicação muito aquém do esperado da Lei 10.639/03, são mais de quinhentos anos de apagamento dessa história contra apenas dezenove da obrigatoriedade do ensino.

Diante de todas essas possibilidades e significados dos dados, estas respostas justificam a importância da existência de uma gerência de relações raciais inserida na maior rede pública da América Latina, 79% dos professores entrevistados afirmaram que de alguma forma trabalham o conteúdo das relações raciais em sala, porém 81% nunca frequentaram qualquer tipo de formação na área.

O diagnóstico da Pesquisa ação nos mostra que ainda tem um caminho longo para ser percorrido, vide as respostas dos docentes em relação à aplicabilidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais em suas unidades escolares e na rede, mas já há, mesmo com a pouca idade da gerência, inúmeras iniciativas para aproximar o diálogo com os professores e fazer com que essa pauta seja tão importante quanto pensar a avaliação bimestral no planejamento semanal, através de formação continuada, produção de material didático, dados e formulação de políticas públicas permanentes que conseguiremos reduzir essa desigualdade que ainda vigora na rede.

Das onze CREs existentes, apenas duas possuem maioria de profissionais brancos. De 640 mil alunos matriculados na rede, aproximadamente 400 mil são negros. Os números comprovam que a rede é formada em maioria por profissionais e estudantes negras, logo, não podemos cair no discurso de que a temática racial é problema apenas das pessoas negras, especificamente na esfera pública, todos são servidores públicos e a principal função de um servidor é servir ao público com eficiência, dito isto, fazemos a seguinte pergunta: quem é o público da escola pública?

Desta forma, os conteúdos trabalhados precisam dialogar diretamente com essas pessoas, porém é preciso que esse conteúdo seja trabalhado de forma pertinente e recorrente. Somente com formação continuada e acessível, formulação de materiais didáticos adequados e diálogo aberto com o campo é que se consegue chegar a uma prática antirracista coletiva, assim como evidencia Cavalleiro (2005), sobre o compromisso do educador com a questão do racismo em sala, ainda mais se for da educação pública municipal. Todos os professores da rede são servidores públicos, logo é necessário servir ao público (negro) com excelência, portanto este assunto não é apenas para os profissionais negros, ele é pauta central para todos os docentes da rede pública que almejam serem bons servidores.

É preciso considerar e destacar o lugar que o autor deste artigo se encontra para contextualizar com maior precisão a pesquisa realizada no mestrado, a elaboração deste artigo e o trabalho desenvolvido na Gerência de Relações Étnico – Raciais. Primeiramente, o cuidado da formação da equipe que trabalham na gerência, todos são professores concursados e estiveram pelo menos cinco anos em sala de aula. Este recorte traz identificação com o campo, com a ponta, pois a educação das normativas, as diretrizes e políticas muitas vezes se distanciam da educação do chão da escola, do quadro e da escola.

Outro fator preponderante para ser analisado é o propósito da gerência em criar mecanismos dentro da política pública para o protagonismo da pauta e o reconhecimento da educação para as relações raciais como norteador dos programas curriculares, do plano pedagógico, tirando o rótulo de temática extracurricular. Assim, se fortalece a ideia de trabalhar de forma integrada durante todo o ano letivo em todos os segmentos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

Finalizamos este artigo ressaltando a importância dos dados para qualificar qualquer pesquisa,

política, projeto ou programas que sejam pensados para educação pública, não afirmamos que seja impossível sem os dados, mas seria muito mais difícil convencer pessoas, organizações, governos do impacto positivo na qualidade educacional de qualquer rede pública ou privada, que tenha como elemento chave ou principal, o incentivo à diversidade, as outras narrativas da nossa história e o protagonismo de negros e indígenas na construção de um currículo que atenda plenamente a maioria da população brasileira.

Por fim, encerro com a frase do estatístico e professor William Deming, que diz: “Sem dados, você é uma pessoa qualquer com uma opinião.”

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte -MG. Editora Letramento. 2018
- BAIÃO, Jonê Carla. “Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um” - e ela fez! Trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. Revista Transversos. Dossiê: O protagonismo da mulher negra na escrita da história das Áfricas e das Américas Ladinhas. Rio de Janeiro, nº. 21, 2021. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O Pacto da Branquitude**. Ed. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. <www.mec.gov.br/cne>.
- CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa Ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012 Link de acesso: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acessado em: 15/04/2022
- MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 11. 2004. Link de acesso: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26> Acessado em: 15/04/2022
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Luciana Guimarães. **“Aqui todos são iguais!”: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.
- OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007
- OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03**

na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. UFRJ, 2018.

OSCAR, Joana Elisa Costa.; NASCIMENTO, Luciana Guimarães.; GUIMARÃES, Pedro Vitor Vieira. Educação Antirracista: uma perspectiva de implementação institucional em curso no município do Rio de Janeiro. In: COPENE SUDESTE, IV, 2021. **Anais Eletrônicos**. Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.copenesudeste2021.abpn.org.br/site/anais2?AREA=74>

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) AYÓ:** Uma experiência em uma escola na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. UFRJ, 2018.

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



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).