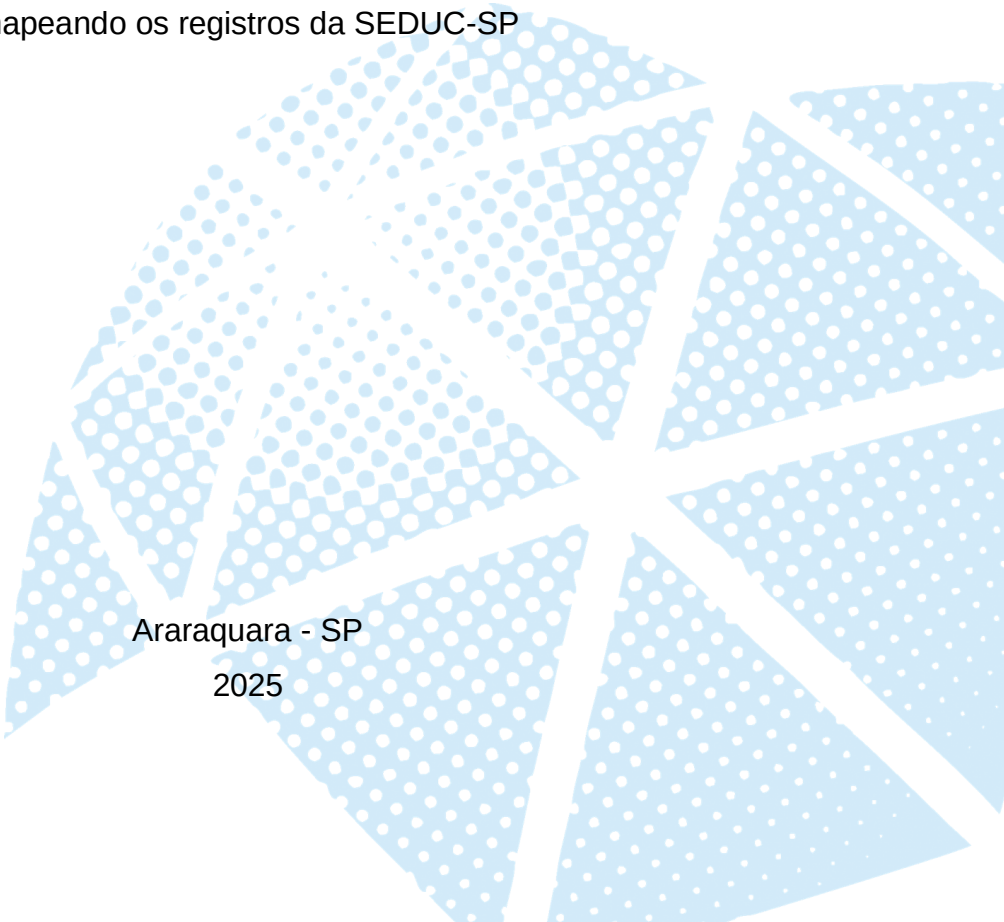


CELSO FRANCISCO DO Ó

OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 2003 NA EDUCAÇÃO PAULISTA:
mapeando os registros da SEDUC-SP

Araraquara - SP
2025



CELSO FRANCISCO DO Ó

OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 2003 NA EDUCAÇÃO PAULISTA:
mapeando os registros da SEDUC-SP

Tese apresentada à banca examinadora, formada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de Concentração: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Araraquara

2025

O9992 Ó, Celso Francisco do
 OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 2003 NA EDUCAÇÃO
PAULISTA : mapeando os registros da SEDUC-SP / Celso
Francisco do Ó. -- Araraquara, 2025
 196 p.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Ricardo Ribeiro

 1. Educação básica. 2. Educação Étnico-racial. 3.
Antirracismo. 4. Pesquisa em arquivo. 5. Política pública. I.
Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto esperado com a produção desta tese é de fomentar o debate acerca dos recursos de análises para legislações que versam sobre políticas educacionais, perpassando por instrumentos metodológicos para verificação do texto legal, da identificação de informações explícitas e implícitas e das possíveis inferências que se coadunam para o estudo dos processos de implementação e posterior desenvolvimento de práticas educacionais, relacionando, assim as políticas educacionais *versus* realidade da educação básica. Além disso, trazer um olhar mais detalhado sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), essencialmente no que se refere à promoção da formação docente, ao fortalecimento e ao fomento de práticas antirracistas cotidianas, tão necessárias para uma educação de qualidade, quanto para a consolidação uma sociedade mais equânime.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The expected impact of this thesis is to stimulate debate on analytical frameworks for legislation concerning educational policies, encompassing methodological tools for examining legal texts, identifying explicit and implicit information, and possible inferences that align with the study of implementation processes and the subsequent development of educational practices. This approach aims to establish connections between educational policies and the reality of basic education. Additionally, the thesis seeks to provide a more detailed perspective on Ethnic-Racial Relations Education (ERER), particularly regarding the promotion of teacher training, the strengthening and encouragement of daily anti-racist practices, essential for quality education and the consolidation of a more equitable society.

CELSO FRANCISCO DO Ó

OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 2003 NA EDUCAÇÃO PAULISTA:

mapeando os registros da SEDUC-SP

Tese apresentada à banca examinadora, formada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Data da defesa: 17/04/2025

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Membro titular: Prof. Dra. Fatima Aparecida de Souza
UFBA – Faculdade de Educação

Membro titular: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro titular: Prof. Dra. Claudete Pagotto
Universidade Metodista de São Paulo

Membro titular: Prof. Dra. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro suplente: Prof. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira
UNIARA – Universidade de Araraquara

Membro suplente: Prof. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva
UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca

Membro suplente: Prof. Dra. Maria Cândida Soares Del Masso
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Dedico este trabalho à, minha mãe, minha avó e a minha ancestralidade.

AGRADECIMENTOS

Essa etapa do trabalho sempre acaba sendo a última, mesmo sendo colocada na primeira parte, mas faz lembrar de todo o trajeto percorrido: os avanços, as dificuldades, sem contar as diversas dúvidas que também estão no contexto das pesquisas acadêmicas. Assim como no mestrado, durante o doutorado, tive novamente a oportunidade de conhecer pessoas importantes, seja nos diálogos debatendo metodologias e conceitos, como também uma fala de apoio naquele momento onde o cansaço foi mais evidente, foi importante para lembrar do caminho que ainda teria para trilhar. Neste novo panorama, equilibrando a agenda entre trabalho e estudos, como sempre fiz, desde que optei em sempre continuar estudando.

Essa nova conquista, assim como as que se somaram ao longo da vida, sempre tiveram diversos desafios, e inclusive me desafiando a mim mesmo, pois fui testando sempre minha capacidade de descobrir condições para ir além. A dúvida, me surge como um ponto para tentar entender o encerramento deste ciclo, mas também, considerando sempre a possibilidade de iniciar futuramente uma nova caminhada, por isso sou muito grato pelo incentivo e apoio de cada pessoa que em algum momento esteve comigo.

Meu primeiro agradecimento é para minha mãe, Nelita! Sempre me motivou a buscar por meio dos estudos melhores condições, tanto no trabalho, mas principalmente nos estudos. Sua humildade e simplicidade, juntos a sua sabedoria em indicar caminhos ou apenas estar presente, dando apoio quando demonstrei desânimo, mas celebrando quando consigo conquistar algo muito significativo para ela se sentir orgulhosa.

Agradeço a minha companheira Cíntia, por estar ao meu lado, me dando apoio inclusive nos momentos que tive minhas crises, dúvidas e dificuldades durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua escuta, mas principalmente seu olhar e questionamentos ao ouvir as diversas dúvidas e momentos dos altos e baixos, além de me fazerem pensar, proporcionou várias vezes condições para visualizar, inclusive as respostas que estavam à minha frente, mostrando novas possibilidades, além de ter capacidade de realizar todo esse trabalho, mesmo desenvolvendo tantos outros trabalhos paralelos. Além disso, por me lembrar todos os dias que preciso descansar e beber água!

Retomo meus agradecimentos ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, o qual já pontuei em minha dissertação, a minha imensa gratidão por acreditar em mim, sempre ouvindo minhas inquietações, mas com uma fala tranquila mostrando possibilidades, inclusive quando conversamos sobre meu ingresso no doutorado. Algo que sempre vou guardar na memória desde meu ingresso na pós-graduação foi sua fala “Que essa seja a primeira de muitas vezes que você venha para Araraquara”, infelizmente, local esse, que durante o doutorado, não estive com tanta frequência, mas tive oportunidade de voltar virtualmente com o estágio docência. Guardo com muita consideração e carinho nossos diálogos e sua amizade!

A UNESP, por todos esses anos, pela construção da minha vida acadêmica e contribuição na minha vida profissional. Neste contexto, incluo a equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp (CDeP3), a Prof. Maria Cândida, o Fábio, o Antonio, a todas professoras e professores, além de toda a equipe de tutoria e a turma da pedagogia do Polo Paraisópolis.

Ao meu amigo Hugo, nossos diálogos intensos, desde a psicanálise, marxismo, cotidiano da escola, trabalho e de nossas vivências diárias, sempre são momentos muito bons! Mas aqui quero destacar meu agradecimento pela disponibilidade em ajudar na primeira revisão deste trabalho, por também me fazer pensar ao apresentar seus questionamentos, mostrando inclusive possibilidades de desenvolver o aprofundamento em pontos importantes desta tese. Obrigado pelo seu olhar e por ser um grande parceiro!

Neste agradecimento não poderia deixar de fora os camaradas de longa data, Henrique, Vagnão, Romero e Derivaldo, que estão cada um na sua caminhada, mas sempre compartilhamos momentos de troca, amizade e conquistas.

Destaco também minha gratidão a Tenda Espiritualista de Umbanda Pai João do Congo e Baiano Zé Pimenta, ao Pai Rogério, Mãe Eliane, Mãe Lili pelos seus ensinamentos muito importantes, mas principalmente a cada entidade que durante todo esse período me trouxeram palavras de muito esclarecimento, conforto e incentivo neste momento desafiador que vivenciei.

Também agradeço aos amigos conquistados nesta trajetória, Prof. Dr. Sebastião (Kuka), pelas conversas sempre reflexivas, além dos momentos sempre bem-humorados. Ao Caio - o cara do twingo -, Carla, Leandro, Lira e Anna que

estiveram comigo durante a realização dos créditos, processo de qualificação e defesa desta tese!

Agradeço às pessoas que conheci durante toda essa trajetória, as amigas e amigos, aos quais mesmo distante ou vistos em encontros pontuais, compreenderam os motivos do meu distanciamento, e que, apesar da correria do dia-a-dia, ainda conseguimos manter o contato, sempre marcado por bons momentos e pela certeza que estávamos bem. Isso reafirma a lembrança do quão importante é a amizade e como o tempo, apesar do seu correr, reafirma laços que permanecem fortes e intactos.

Por tudo isso, meu muito obrigado!

“Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais.”
(Fanon, 2008, p. 105).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo, analisar o processo de implementação e efetividade da Lei nº 10.639 de 2003 na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio do levantamento dos registros e documentos orientadores produzidos ao longo destes 20 anos (2003-2023) de vigência da legislação e seus impactos na educação paulista. A busca por essas informações foi direcionada para as Coordenadorias Estaduais, responsáveis pelas partes pedagógica e de formação, e também para as Diretorias de Ensino Regionais, o que possibilitou mapear o histórico das práticas dedicadas à Educação das Relações Étnico-raciais em uma das maiores redes de ensino do país. Este processo estabeleceu um *corpus* documental e proporcionou condições para a realização de um estudo mais centrado, acerca das ações promovidas pela rede estadual paulista, assim como para a identificação de como e em quais instâncias houve a maior recorrência de atividades sobre a temática. Desse modo, a construção deste *corpus* documental tem o intuito de compor um histórico a fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre a Educação das Relações Étnico-raciais em São Paulo, a partir de um apanhado de documentos e registros que compilam as movimentações pedagógicas até aqui desenvolvidas. É o olhar para esse conjunto de informações que possibilita observar a frequência das atividades, e auxilia o entendimento dos indicativos da continuidade e transversalidade pedagógica e fortalece os debates para desconstrução do racismo estrutural no ambiente educacional, além de ações para fomentar práticas antirracistas ou da pontualidade da pedagogia do evento. A análise dos registros e documentos visa também perceber como a rede estadual buscou contemplar as metas do Plano Estadual de Educação para além da existência de intermediações junto ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O arcabouço histórico e metodológico que sustenta a pesquisa envolve principalmente os estudos de Cheik Anta Diop (2023), Cida Bento (2022) e Nilma Lino Gomes (2005) acerca da compreensão e conceituação do racismo em suas múltiplas faces; de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012) sobre o olhar legal para implementação de um política pública; a compreensão de arquivo e enunciado de Michel Foucault ([1969] 2008) e a noção de categorização de dados e informações, proposta por Laurence Bardin (1977).

Palavras-chave: Educação básica; Educação Étnico-racial; Antirracismo; Pesquisa em arquivo; Política pública.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation and effectiveness of Law No. 10.639 of 2003 in the State Department of Education of São Paulo, through a survey of records and guiding documents produced over the 20 years (2003-2023) of the legislation's validity and its impacts on education in São Paulo. The search for this information was directed to the State Coordinators, responsible for the pedagogical and training aspects, and also to the Regional Education Directorates, which made it possible to map the history of practices dedicated to the Education of Ethnic-racial Relations in one of the largest education networks in the country. This process established a documentary corpus and provided conditions for carrying out a more focused study on the actions promoted by the São Paulo state network, as well as for identifying how and in which instances there was the greatest recurrence of activities on the subject. Thus, the construction of this documentary corpus aims to compose a history in order to enable a better understanding of the Education of Ethnic-Racial Relations in São Paulo, based on a collection of documents and records that compile the pedagogical movements developed to date. It is by looking at this set of information that it is possible to observe the frequency of activities, and helps to understand the indicators of continuity and pedagogical transversality and strengthens the debates for the deconstruction of structural racism in the educational environment, in addition to actions to promote anti-racist practices or the punctuality of the pedagogy of the event. The analysis of the records and documents also aims to understand how the state network sought to contemplate the goals of the State Education Plan beyond the existence of intermediaries with the State Education Council of São Paulo. The historical and methodological framework that supports the research mainly involves the studies of Cheik Anta Diop (2023), Cida Bento (2022) and Nilma Lino Gomes (2005) on the understanding and conceptualization of racism in its multiple faces; of Pierre Lascombes and Patrick Le Galès (2012) on the legal perspective for the implementation of a public policy; the understanding of archive and statement by Michel Foucault ([1969] 2008) and the notion of categorization of data and information, proposed by Laurence Bardin (1977).

Keywords: Basic Education; Ethnic-racial Education; Anti-racism; Search in archive; Public politics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma, estruturado a partir da referência em Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012)	46
Figura 2 – Gráfico: Ações de formação centralizadas por ano	134
Figura 3 – Gráfico: Ações formativas realizadas pelas DEs organizadas por regiões	138
Figura 4 – Gráfico: Ações formativas realizadas pelas DEs organizadas por Polos	142
Figura 5 – Gráfico: Amostra das DEs Capital – Polos 1, 2 e 3	144
Figura 6 – Gráfico: Amostra das DEs Região Metropolitana – Polos 4, 5 e 6	145
Figura 7 – Gráfico: Amostra das DEs Interior – Polos 10 e 15	146
Figura 8 – Gráfico: DEs com o menor número de formações (2013 – 2023)	149
Figura 9 – Gráfico: DEs com o maior número de formações (2013 – 2023)	150
Figura 10 – Gráfico: Ensino Fundamental - Habilidades	162
Figura 11 – Gráfico: Competências e Habilidades do Ensino Médio	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Histórico de iniciativas	81
Quadro 2 – Legislações e normativos utilizados pela SEDUC-SP	128
Quadro 3 – Ações e seus responsáveis	133
Quadro 4 – Polos 1 a 6	140
Quadro 5– Polos 7 a 12	140
Quadro 6 – Polos 13 a 16	141
Quadro 7 – Componentes Curriculares e Ano/Série com abordagens relacionadas a EREER	156
Quadro 8 – Componentes Curriculares e Série com abordagens relacionadas a EREER	158
Quadro 9 – Parecer 381/2010	168
Quadro 10 – Parecer 111/2011	169
Quadro 11 – Deliberação 169/2019	171
Quadro 12 – Deliberação 186/2020	172
Quadro 13 – Deliberação 200/2021	173
Quadro 14 – Indicação 183/2019	174
Quadro 15 – Indicação 184/2019	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPED	Coordenadoria Pedagógica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DEs	Diretorias de Ensino
DF	Distrito Federal
EEP	Escola de Engenharia de Piracicaba
EFAP	Escola de Formação de Professores
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
ETI	Escolas de Tempo Integral
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
IAP	Instrumentos de Ação Pública
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Ministério Público
MUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PEC	Professor Especialista em Currículo

PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
SIC	Sistema Integrado de Informações ao Cidadão
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEM	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1.	Introdução	15
2.	Arcabouço histórico e teórico que antecede a Lei nº 10.639 de 2003	26
2.1.	Um breve contexto histórico do Movimento Negro que antecede a legislação brasileira	28
2.2.	A formação da lei a partir da ação pública e problema político	39
2.2.1.	A ação pública categorizada e sua transformação no problema público – futura lei	43
2.3.	Problematizações sobre a legislação e seus desdobramentos para atender a ação pública	51
2.3.1.	Percepções iniciais e primeiras problematizações sobre a temática na ação pública	58
3.	A implementação da Lei nº 10.639 de 2003: a política pública nas diferentes instâncias	67
3.1.	Problematizando a implementação e efetividade da legislação	69
3.2.	Implementação da Lei nº 10.639 de 2003	74
3.2.1.	Implementação da lei no âmbito federal	75
3.2.1.1.	Formação docente e seu significado para o exercício pedagógico	84
3.2.2.	Implementação da lei no estado de São Paulo?	85
3.3.	As legislações contribuíram para redefinir as práticas pedagógicas?	90
3.3.1.	A realização de eventos como garantia de cumprimento da legislação	93
3.3.2.	Reflexão sobre os Planos de Educação	98
3.4.	Registros enquanto <i>corpus</i> documental para constituir a análise	100
3.4.1.	Construção e consolidação de uma memória na elaboração dos elementos para análise	102

3.5.	O conceito de arquivo e as possibilidades de análise sobre Lei nº 10.639 de 2003 e suas evidências na rede estadual de São Paulo	105
3.6.	Organizando a análise e suas etapas	109
3.6.1.	Etapas	111
4.	Análise dos dados referentes a política pública educacional na rede estadual de São Paulo	114
4.1.	Os arquivos e seus enunciados	115
4.2.	Procedimentos de análise de dados e resultados esperados: elaborando respostas aos questionamentos e hipóteses	120
4.2.1.	A legislação e a prática pedagógica: pontos de atenção durante a pré-análise	123
4.2.2.	Projeção para a compatibilização de informações e etapas de análise	124
4.3.	Etapa I: Organização das ações e documentos publicados pela SEDUC-SP	125
4.3.1.	Características e definições para organização dos agrupamentos	126
4.4.	Etapa II: Levantamento quantitativo e análise qualitativa – Órgão central e Diretorias de Ensino	130
4.4.1.	Órgão central	132
4.4.2.	Diretorias de Ensino (DEs)	135
4.4.2.1.	Regiões	137
4.4.2.2.	Polos	139
4.4.2.3.	Levantamento de amostras - Regiões e Polos	143

4.4.3. As formações e a importância na disseminação da EREER - Ausências e sequências	147
4.5. Etapa III: Proposta Curricular e Currículos	151
4.5.1. Proposta Curricular de São Paulo e Currículo do Estado de São Paulo	154
4.5.2. Currículo Paulista	160
4.6. Etapa IV: Ações de fiscalização e normatização do CEE-SP	166
5. Considerações finais	180
Referências	187
Anexo	191

1. Introdução

Abro a “Introdução” com uma fala breve sobre minha trajetória e os caminhos percorridos no desenvolvimento desta tese. Destaco que ser um homem preto e periférico é um primeiro fator significativo para entender como a questão central desta pesquisa perpassa minha vida pessoal e profissional. Graduei-me em 2007 no curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), posteriormente fiz uma especialização em História na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE, PUC-SP). Em paralelo, iniciei minha carreira no magistério, onde ingressei lecionando Sociologia para turmas do Ensino Médio. Após um tempo, em 2012, tive a oportunidade de atuar como Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) de Sociologia em uma Diretoria de Ensino na região sul da capital paulista, lá fiquei responsável por formações com professores e coordenadores das escolas da regional. Durante esse período, ainda como formador, ingressei no curso de Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), exatamente na busca por maior conhecimento nas práticas pedagógicas.

Durante o curso de Pedagogia pude realizar minha Iniciação Científica (IC)¹ sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Ribeiro em 2016-2017 - início de uma parceria que resultou inclusive nesta tese -, o qual me motivou na busca e posterior concretização do mestrado. Vale destacar que à época, pretendendo dedicar mais tempo à pesquisa, optei por retornar para sala de aula em 2018, voltando a lecionar Sociologia no Ensino Médio. As vivências no retorno à sala de aula contribuíram para a redação do projeto de mestrado (2018-2021)² e a sequência de meus estudos na UNESP Araraquara. Durante este momento fui chamado para atuar como técnico na área de avaliação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) - uma das Coordenadorias da SEDUC-SP, responsável pela formação dos professores da rede estadual paulista - onde trabalhei de 2019 a 2022,

¹ O foco desta IC era o protagonismo juvenil dos grêmios estudantis, a partir da produção de curtas metragens produzidos pelos estudantes gremistas do Ensino Fundamental e Médio, abordando temas relacionados aos Direitos Humanos. A pesquisa foi intitulada: *1º Festival de Curtas Metragens dos Grêmios Estudantis da Diretoria de Ensino Região Sul 1*.

² A pesquisa do mestrado teve como foco de estudo a inserção da Sociologia na rede estadual de São Paulo e foi intitulada: *IMPLEMENTAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: Análise das narrativas e manifestações dos agentes públicos*.

mesmo ano em que conclui minha dissertação. Nesse período, mas uma transição relevante no trabalho: passei a atuar como técnico responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em outra Coordenadoria da Secretaria, a Coordenadoria Pedagógica (COPED). Trabalhar com dados e registros educacionais de toda a rede e assumir uma pasta com temática tão cara acumularam experiências importantes para o desenvolvimento do projeto e ingresso no Doutorado ainda em 2022.

Passados dois anos, retorno novamente à sala de aula, em 2024, reassumindo o cargo de Professor na minha escola sede, onde me deparei com o novo Ensino Médio e a redução das aulas de Sociologia, uma nova realidade que impôs uma série de desafios. Durante esse tempo pude transitar por diferentes espaços, e nestas idas e vindas, aprendi um pouco sobre a rede, mas aprendi muito mais sobre educação, e desse modo, posso afirmar que meu trabalho serviu como motivação para o desenvolvimento de minhas pesquisas. Em 2025 completei 18 anos atuando na educação básica e percebi como essas experiências são significativas na minha escrita e no meu olhar sobre o magistério e a pesquisa acadêmica.

Assim, esta tese surge a partir de reflexões mobilizadas em minha trajetória profissional ao longo de 18 anos exercendo a atividade docente, mas também de inquietações sobre as abordagens realizadas junto ao debate étnico-racial no espaço escolar e no caminhar da vida, como um homem preto. Claro que, inicialmente, surgiram diversas dúvidas e incertezas de como poderia elaborar uma pesquisa que de fato pudesse ter alguma relevância nesta temática tão densa e extensa, a qual veio ficando mais evidente com o correr dos anos. Infelizmente as situações de racismo e discriminação também foram tornando-se cada vez mais visíveis - na mídia, nas redes sociais e no cotidiano -, entretanto, numa contrapartida, foi possível perceber uma indignação crescente, evidenciando a resistência de um número maior de pessoas. E nesse escopo, foi mais urgente pensar como a temática perpassa pela estrutura pública educacional, de modo a perceber sua relevância a nível institucional e a entender qual a frequência/ continuidade de possíveis ações no recorte temporal que compreende 2003 a 2023, desdobradas e/ou ligadas à Lei nº 10.639 de 2003, além de tentar compreender quais procedimentos foram mobilizados para sua implementação e, principalmente, efetividade dentro de uma das maiores secretarias de educação do país. Observando minhas vivências nas diferentes instâncias que

percorri - escola, diretorias de ensino e coordenadorias do órgão central - pude pensar de modo mais abrangente os inúmeros desafios ainda existentes.

Nesse sentido, vale ressaltar que, o ponto de partida desta pesquisa, veio de alguns diálogos com meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, ainda enquanto estava concluindo a minha dissertação de mestrado. Encontrava-me na reta final do meu trabalho, era dezembro de 2020, houve, então, a abertura do processo seletivo para o doutorado, ainda estávamos no meio da pandemia de COVID-19, tudo havia mudado, vivenciávamos um “outro normal”. Quando soube desse processo seletivo telefonei para o Prof. Dr. Ricardo para saber se valeria a pena tentar essa oportunidade de pleitear uma vaga no doutorado, mas provavelmente desenvolvendo uma outra pesquisa bem diferente das anteriores. Como estivemos juntos trabalhando, desde meu ingresso na pedagogia da Unesp, no antigo NEaD, desenvolvendo uma IC que debatia o protagonismo estudantil da educação básica, por meio da realização de curtas metragens sobre variados temas sociais, e, estava finalizando minha dissertação sobre implementação da Sociologia na rede estadual de São Paulo, decidimos dar continuidade nessa parceria.

Nesse movimento, parei meus trabalhos relacionados ao mestrado e retomei algumas leituras sobre gestão educacional para pensar na proposta de projeto para o doutorado. Inicialmente pensei em debater os critérios utilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), em relação aos diretores que estavam ingressando, após o concurso de 2017. A ideia inicial era analisar, por meio de grupos focais, como esses gestores escolares estavam relacionando o cotidiano vivenciado nas unidades escolares com as normativas indicadas no *Curso de Diretores Ingressantes*, ofertado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Como sinalizei anteriormente, na época, estava trabalhando como técnico nesta coordenadoria, e foi algo que me chamou a atenção, sendo uma ação próxima do meu cotidiano de trabalho, sobretudo porque havia uma movimentação para analisar o resultado das avaliações ligadas a esse curso. Participei do processo seletivo, e enquanto as etapas foram acontecendo retomei meus trabalhos da dissertação, procurei organizar minha defesa antes da finalização do processo seletivo para o doutorado, basicamente comecei correr contra o tempo, buscando garantir as condições necessárias, principalmente por ser um prazo curto de três meses.

Lembro de realizar a entrevista no final da primeira quinzena de janeiro/2021, e dias depois depositar minha dissertação, já agendando a data para defesa no dia 23 de fevereiro de 2021. Na primeira semana de março/2021 estava efetivando minha matrícula com a ata da defesa em mãos e verificando quais seriam as disciplinas para cursar já no mesmo mês - ainda estávamos no meio da pandemia e vivenciando tempos difíceis. Após todo esse processo, e ao conversar novamente com o Prof. Dr. Ricardo sobre minha proposta de projeto utilizando grupos focais, me recordo dele indicar que seria um grande problema, principalmente pelo contexto pandêmico, do cansaço vivenciado pelas pessoas que estavam ficando muito tempo frente às telas. Neste diálogo, ele me sugeriu buscar algo mais específico, que estivesse no meu campo de atuação e sem a dependência de entrevistas.

Fiquei alguns dias pensando sobre o que poderia fazer. Nesse meio tempo, estava de férias do trabalho, mas recebi uma proposta, por parte da coordenação da EFAPE, de desenvolver uma Trilha de Formações Antirracista, momento em que alguns colegas até entraram em contato comigo mencionando que deveria me inscrever para atuar nesta linha de frente. Inicialmente fiquei um pouco relutante, mas me lembrei da celebração dos 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003. Isso me motivou a participar das ações produzidas pela SEDUC-SP, e redirecionar minha pesquisa, com a seguinte questão inicial: **Como a SEDUC-SP tem atuado para garantir a implementação e efetividade da Lei nº 10.639 de 2003 nestes 20 anos?** Esse questionamento foi meu ponto de partida, que acabei lapidando com estudos e rememorando pontos de minha trajetória pessoal e profissional, até chegar ao objetivo desta pesquisa, considerando a abrangência de atendimento - profissionais e estudantes -, além de sua relevância no contexto nacional, sendo São Paulo, considerada em números absolutos a maior rede de ensino brasileira. Para tanto, fomos propondo meios de reconhecer e mapear como a efetivação da referida lei se deu na educação paulista ao longo destas duas décadas.

Ao iniciar a proposta desta pesquisa, pude perceber que, nos últimos anos, diversos estudos evidenciam como os debates em torno do combate ao racismo e de suas práticas - profundamente enraizadas na estrutura social e constantemente reproduzidas no cotidiano - tornaram-se mais visíveis. O escopo das intervenções passou a se delinear com maior urgência, sendo perceptível por meio de mobilizações em distintos grupos sociais, na esfera política, nos territórios, no mercado de trabalho e em instituições públicas e privadas de diversos setores. E na educação não é

diferente. Muitas foram as pesquisas que se debruçaram sobre a temática da EREER no cotidiano escolar, como a de Débora Medeiros de Andrade, *Escrevivência e Subjetividade: um estudo a partir da escuta de professoras negra* (USP, 2024), de Rogério Alves do Rosario, *Reflexões sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em cursos de Pedagogia EaD* (USP, 2024) e de Bruna Jerônimo, *O professor da EJA e a educação das relações étnico-raciais - EREER's* (UNICAMP, 2016), para citar algumas. Ou seja, este debate não é algo recente, é uma bandeira de luta, a qual já estabeleceu marcos legais consideráveis, em especial no que tange à implementação da Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece como obrigatório o ensino da “história e cultura afro-brasileira e africana” enquanto parte integrante da educação básica, seja na educação infantil ou em componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

Pensando nesse escopo de debate sobre a questão étnico-racial e na urgência com que as práticas antirracistas vem se desenvolvendo ao longo dos últimos 20 anos, a intenção dessa pesquisa é realizar o levantamento de um *corpus* documental e normativo³ estabelecido para a educação pública paulista entre 2003 a 2023, e, um levantamento de dados quantitativos das ações desempenhadas e implantadas pela SEDUC-SP nesse período, a fim de propor um mapeamento das ações realizadas na rede de ensino paulista, e, a partir destas duas fontes estabelecer uma cronologia do que foi sendo realizado, delineando hipóteses de quais foram os principais subsídios oferecidos para a rede em relação à temática étnico-racial e antirracista, na tentativa de compor um estudo concentrado, um arquivo histórico, desde a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003 até a comemoração de 20 anos desta legislação. Busco com isso, compreender como uma das maiores redes de ensino do país contribuiu, durante esse período, para uma educação mais igualitária, em especial fomentando ações relacionadas ao combate e ao enfrentamento às disparidades étnico-raciais.

Buscando responder a pergunta inicial desta pesquisa, levantamos e analisamos os registros de formações e documentos orientadores produzidos pela SEDUC-SP que estão relacionados à implementação da Lei nº 10.639 de 2003 por

³ A SEDUC-SP para normatizar e direcionar suas ações junto a rede, realiza a publicação de *Resoluções e Decretos*, que são normas jurídicas a disciplinar assuntos do interesse da rede, sendo que a sua sanção, promulgação e publicação ficam a cargo do responsável do respectivo órgão que a produziu, indicando e fornecendo detalhes sobre os procedimentos a serem adotados.

meio da temática étnico-racial e antirracista, investigando como as coordenadorias e órgãos descentralizados atuaram nesse período, mapeando as informações encontradas e fornecidas pela SEDUC-SP, por meio do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão (SIC), como: a periodicidade das formações para gestores, docentes e demais profissionais da rede estadual paulista; normatizações e demais documentos/dados produzidos pela secretaria direcionados à temática étnico-racial e antirracista⁴. Outro ponto que complementa essa análise veio da investigação de como o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) fiscalizou e formulou a política educacional estadual. Para, com isso, compreender se e como foi estabelecida uma linha de efetividade e relevância nas tratativas à temática étnico-racial e antirracista pela SEDUC-SP, tendo como referência a Lei nº 10.639 de 2003.

Sistematizando, no desenrolar da pesquisa, procuro destacar quais são as ações formativas e os materiais produzidos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para a constituição desse arquivo, considerando os dados disponibilizados pela duas Coordenadorias estratégicas da SEDUC-SP: EFAPE e COPED⁵. Partindo da premissa que, ambas devem desempenhar e desenvolver ações que garantam o cumprimento ao estipulado pela legislação vigente⁶ em relação a formação continuada e a utilização de materiais produzidos pela rede estadual de São Paulo⁷ nas escolas. Além destas fontes diretas da secretaria, busquei informações ligadas a essa temática em outros pontos que intervêm diretamente na educação paulista, ou seja, nas metas do Plano Estadual de Educação (PEE) e ações desenvolvidas pelo CEE-SP que é o órgão de fiscalização das políticas públicas educacionais.

⁴ Cabe destacar, que as informações obtidas para essa pesquisa não estão abertas e plenamente acessíveis, foi necessário formalizar no pedido quais tipos de registros e dados relacionados a ERER estava buscando para contemplar o objeto desta tese.

⁵ Conforme o Decreto Nº 64.187, de 17 de abril de 2019 ao reorganizar a Secretaria de Educação a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) torna-se Coordenadoria Pedagógica (COPED).

⁶ Lei nº 10.639 de 2003, Parecer CNE/CP nº 003/2004, Resolução nº 1, de 17-06-2004, Parecer CNE/CEB nº 002/2007, Parecer CNE/CEB nº6/2011, Lei 12.288 de 2012 Estatuto da Igualdade Racial e Parecer CNE/CP nº 8/2012.

⁷ Vale sublinhar que o recorte temporal é a partir da Lei nº 10.639 de 2003 e que, nesse mesmo ano, as Coordenadorias supracitadas possuíam nomenclaturas diferentes. A COPED já teve o nome de Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e logo depois de CGEB, enquanto a EFAPE era chamada de Escola de Formação de Professores (EFAP). As mudanças nominais se devem à reestruturação da Secretaria da Educação e aos novos papéis e funções adotados pelas Coordenadorias ao longo dos últimos anos.

Isso posto, vale salientar que, inicialmente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de meios para conceituar e compreender como uma legislação passa a vigorar e, nesse sentido, perceber como a sociedade, e, principalmente, a população negra vem denunciando, destacando e debatendo a questão étnica e racial no Brasil e que algumas questões foram se afinando - como recortes regionais, número de ações, entre outros - e promovendo destaques que serão melhor observados nos próximos capítulos. Temos, ainda, um caminho longo, por meio do qual a percepção sobre situações cotidianas - fatos sociais - que ao serem recorrentes demandam um olhar mais cuidadoso por parte da sociedade e requerem do poder público o posicionamento mais evidente, para proporcionar uma convivência harmônica em sociedade.

Nesse ponto, pude compreender, a partir do olhar sociológico, o racismo enquanto fato social, o qual carrega consigo inúmeras situações, posturas e comportamentos na sociedade brasileira, por fazer parte exatamente da construção social. O racismo, para além de uma construção social, é enraizado, é estrutural e estruturante das sociedades, sendo assim, um dispositivo histórico e ideológico presente em todas as sociedades, cooperando com toda a sua engrenagem e sendo sistematicamente utilizado para manutenção do poder. Os mecanismos do racismo desenvolvem forças para mostrar, mas também para reforçar que alguns são superiores aos demais, isso se dá desde as antigas civilizações (Cheik Anta Diop). Outro ponto desse ordenamento se encontra no racismo institucional. Como indica Cida Bento (2022), é por meio dos mecanismos do racismo institucional que acabamos herdando, enquanto símbolo de um ideal, ambientes, costumes e comportamentos ligados à estética branca, sendo produzidos e reproduzidos nas organizações públicas, e, conseqüentemente, na sociedade de modo geral.

Nesse escopo, utilizando da proposta de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012) foi possível construir uma linha de raciocínio com diversas etapas, além de seus desdobramentos, como mencionei anteriormente, optei em iniciar essa construção teórica e desenvolver minha tese partindo do racismo enquanto fato social⁸ no Brasil. Este, ao longo de séculos vem sendo debatido, questionado e enfrentado, mobilizando uma parcela considerável da população, o que possibilitou uma leitura deste com o estabelecimento da ação pública, ou seja, o Movimento Negro,

⁸ Conforme Émile Durkheim (2007), cada sociedade desenvolve mecanismos de coerção sobre as pessoas, que passam a estabelecer padrões nas maneiras de agir e pensar, isso tem forte influência no comportamento, valores e crenças individuais.

mentionado por Nilma Lino Gomes (2017), além dos diversos grupos e movimentos sociais dos quais buscaram e ainda buscam dar evidências - de combate, desconstrução e mudança - para construírem uma sociedade igualitária e equânime, em relação à temática étnico-racial.

Isso significa dizer que todas essas movimentações tornaram a questão racial ao longo do tempo um problema público, que além de ser compreendido como uma herança do nosso passado colonial, deixa evidente os mecanismos sociais geradores da desigualdade racial. Assim, para mobilizar os debates no entorno deste fato social, tornando-o um problema público, temos os chamados *empreendedores da causa*⁹, ou seja, indivíduos da sociedade civil, ocupando cargos/funções nas instituições públicas e privadas, que buscam sempre deixar a temática racial em pauta, garantindo sua constante mobilização e debate, e, em sua maioria, são essas pessoas que encabeçam ações nas salas de aula, em espaços públicos, associações e demais instituições. Consequentemente, as pessoas que empreendem a causa racial ao pressionarem a estrutura pública, lutam pela introdução dessa questão no âmbito político do Estado, tornando-o de problema público a problema político.

Diante desse cenário, é possível estabelecer que os processos transitórios para dentro da máquina pública e a compreensão da transformação do problema público para problema político acontece operando a partir da junção de diversos fatores, desde o debate para estabelecer normativos que possam contrabalançar séculos e anos de desigualdade e discriminação até ações efetivas e afirmativas reais. Compreende-se daí que toda legislação surge a partir de diversos debates - em especial, a partir da luta dos diversos movimentos negros -, os quais também vão definir seu processo de implementação, e é exatamente neste ponto que escolho a Lei nº 10.639 de 2003 como objeto de estudo, pois, enquanto marco legal, deve ser cumprido pelas redes públicas e privadas de educação em todos os segmentos e modalidades de ensino.

Levando em consideração todo esse processo em torno da temática racial, mas principalmente no que se refere ao marco da Lei nº 10.639 de 2003, busquei investigar como se deu sua implementação na rede estadual de São Paulo, por meio

⁹ Considero necessário estabelecermos a desnaturalização do termo empreendedor, estabelecendo um outro significado, subvertendo essa palavra com uma nova abrangência, gerar novas identidades, para proporcionar outra roupagem que demonstre o quanto as pessoas não brancas estão buscando construir mudanças - pessoais e coletivas - diariamente, realizando ações significativas.

do estudo e do mapeamento de quais intervenções e ações foram realizadas durante as últimas duas décadas, com o intuito de ter uma possível resposta para as seguintes perguntas: **A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) garantiu a implementação e a efetividade da lei nas suas diretorias de ensino e escolas nestes 20 anos? Quais tipos de registros de ações voltadas para a Lei nº 10.639 de 2003, ao longo destes 20 anos, foram encontrados? A SEDUC-SP vem desenvolvendo normativas e/ou documentos que se desdobram em ações que contemplam o proposto na Lei nº 10.639 de 2003 e no Estatuto da Igualdade Racial¹⁰? A partir desse levantamento é possível visualizar quais localidades estão desenvolvendo continuamente ações nessa temática?**

O levantamento desses registros pode proporcionar um panorama de quais ações foram e são desenvolvidas em prol do combate ao racismo dentro da educação pública, enquanto algo proposto e normatizado como política de estado, ou ainda indicar se são ações isoladas e/ou apenas de responsabilidade dos empreendedores da causa. Daí a necessidade de compor um arquivo com um mapeamento das ações desenvolvidas, na tentativa de responder às questões levantadas e identificar a centralidade e a quais localidades ocorrem abordagens sobre o assunto de modo amplo e contínuo ou de modo espaçado, reforçando o estigma da pedagogia dos eventos, que centraliza ações atreladas ao tema apenas a uma data comemorativa - como o 20 de novembro, por exemplo - , além de propor uma reflexão contínua e produtiva dentro da estrutura da SEDUC-SP.

Isso posto, a tese está estruturada em cinco partes principais: Introdução; Capítulo 1, Capítulo 2, Capítulo 3 e Considerações finais.

O Capítulo 1 - Arcabouço histórico e teórico que antecede a Lei nº 10.639 de 2003 apresenta um breve histórico da questão racial no Brasil, resgatando alguns marcos e fatos importantes para compreensão da temática e dos movimentos e contribuições mobilizadas ao longo dos anos para o fortalecimento do combate ao racismo. No Capítulo 1, identificamos, mesmo que inicialmente, algumas fragilidades que foram e vão surgindo no decorrer dos debates e em publicação de legislações, as quais - em primeira leitura - estabeleciam poucas mudanças para a população negra, como, por exemplo, a lei do ventre livre e dos sexagenários. Aqui argumento como o

¹⁰ Optei em mencionar o Estatuto da Igualdade Racial neste contexto, pois na Seção II direcionada à educação nos artigos 11 e 13 constam indicativos que contemplam a formação inicial e continuada de docentes.

fato social posto é consequentemente estendido a toda essa construção realizada pelos movimentos negros em torno de mudanças que pudessem ser mais efetivas. Nesse ponto, procurei realizar uma relação mais próxima entre as conquistas de várias legislações com o conceito de ação pública, desempenhada pelo movimento negro - o qual conseguiu transformar sua pauta de um problema público em um problema político, proporcionando, assim, meios para construção de uma nova lei. O referido processo foi problematizado para que fosse possível entender como os desdobramentos aconteceram a partir da legislação e se houve alguma relação com a temática étnico-racial.

No *Capítulo 2 - A implementação da Lei nº 10.639 de 2003: a política pública nas diferentes instâncias*, apresento e coloco em debate a implementação e efetividade da legislação de referência, onde busco compreender como ambos os processos contribuem para a realização da política pública, levando em consideração as ações de combate ao racismo e desigualdade racial, fazendo um panorama nacional e transpondo-o para o estado de São Paulo. A implementação, enquanto procedimento que vem ocorrendo constantemente, devido a complexidade nacional e tamanho da rede estadual paulista, a qual possui diferentes realidades no estado, seja em uma mesma diretoria regional, seja as coordenadorias que são parte do órgão central, e na chave de que estes são espaços onde a legislação pode e deve ser utilizada no enfrentamento ao racismo. Problematizo, ainda, como a efetivação da lei opera como um desafio ainda maior do que a implementação, mesmo com órgãos públicos responsáveis por fiscalizar, acompanhar e contribuir na execução dos procedimentos de divulgação da legislação. Levantei também os instrumentos orientadores criados como instrumentos para proporcionar o fomento a novas práticas pedagógicas, confrontando-os diretamente com a estrutura da diáspora racial. Neste contexto, realizei o levantamento com o objetivo de encontrar evidências que demonstrem como a SEDUC-SP se posicionou neste enfrentamento, por meio de suas práticas formativas e dos seus documentos normativos, exatamente a partir das memórias evidenciadas nos registros produzidos pela rede ao longo destes 20 anos.

No *Capítulo 3 - Análise dos dados referentes a política pública educacional na rede estadual de São Paulo*, busquei detalhar a ideia da constituição do *corpus* documental, embasando-o com o conceito de arquivo (Foucault, 2008), além de mobilizar as possibilidades para analisar as evidências encontradas, desde o levantamento que foi realizado por meio do SIC até a catalogação dos achados,

lançando assim questionamentos sobre as informações mapeadas. Aqui proponho uma divisão em três frentes de análise: i) Primeiramente apresento como estabeleci esse levantamento dos registros das formações, documentos e participações da SEDUC-SP em relação à EREER e à pauta antirracista - inicialmente estabeleço um histórico das coordenadorias responsáveis e suas articulações com as Diretorias de Ensino, depois levanto informações quantitativas sobre ações desenvolvidas pelas 91 regionais espalhadas pelo estado, estabelecendo algumas categorias e subcategorias de análise, conforme os dados apresentados pela rede -; ii) Utilizei as informações sobre o Currículo do Estado de São Paulo e o Currículo Paulista para mapear em quais categorias estão distribuídas as habilidades e competências, além dos componentes curriculares, que possuem algum direcionamento sobre a EREER, verificando se a temática está posta na transversalidade do currículo; e, iii) Levantei quais foram as ações do CEE-SP na fiscalização e proposição de normativos relacionados a EREER que contemplem os normativos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas secretarias.

Por fim, nas *Considerações Finais*, proponho fundamentar os procedimentos de análise buscando respostas aos questionamentos suscitados em torno das ações e práticas da rede estadual que contribuíram para o estabelecimento de uma educação mais igualitária racialmente, correlacionando a relação da legislação ao desdobramento pedagógico - sendo estes pontos de atenção central em minha análise. Encerro, observando se as evidências coletadas vão além de registros de eventos pontuais que possam ser utilizados enquanto simples elementos no cumprimento da legislação.

2. Arcabouço histórico e teórico que antecede a Lei nº 10.639 de 2003

Ao tratarmos da questão étnico-racial precisamos perceber o quanto essa temática vem tomando grandes proporções nos debates e na sociedade brasileira, se caracterizando como um assunto público revisto por gerações e pensadores, articuladores que vem fomentando novas percepções em torno da proposta de desconstruir uma postura racista e preconceituosa estabelecida na estrutura social brasileira há muito tempo. Vale ressaltar que, apesar dessa temática ter se fortalecido, as formas de abordá-la ainda são complexas e multifacetadas. Consideramos esse vasto escopo para recompor uma linha histórica em torno da noção de racismo e ações para seu enfrentamento e resistência.

Primeiramente, elenco como um fruto e direcionamento dessa tratativa, a proposta e luta histórica do Movimento Negro ao conseguir, após longos embates, conquistar a promulgação da Lei nº 10.693 de 2003, e a partir dessa um contingente de desdobramentos no âmbito educacional. Além desta legislação, outras leis como a Lei nº 12.288 de 2010, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial também surgiram, com o intuito de fomentar mais ações afirmativas, assim como estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária, superando o passado escravocrata e os resquícios históricos do racismo inserido na estrutura social, e que, infelizmente se utiliza de uma suposta democracia racial.

Partindo dessa premissa, é válido pensar no interesse geral como indicativo de caminhos de superação do problema público (Lascoumes; Galès, 2012), e no Estado, que ao instituir uma legislação, tem a premissa de oferecer a sociedade e, aos diversos segmentos sociais, garantia de direitos, demandando, assim, desafios, mas também indicativos de novas problemáticas numa disputa por mais espaço. No que se refere a Lei nº 10.639 de 2003, temos nestes mais de 20 anos, muitas autoras e autores trazendo em seus textos o contexto histórico das lutas, a disputa por mais espaço no debate público lançando questionamentos sobre a condição dos negros no Brasil, mantendo as pautas em constante destaque público, demonstrando o quanto é necessário o entendimento desta questão na nossa sociedade e suas reverberações no campo educacional e especificamente na escola.

Diante desse contexto, é possível perceber o quão importante foi a atuação e a centralidade de pensadoras e pensadores negros, como Abdias Nascimento, Lélia González, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo e Milton Santos - para citar alguns -,

que antecederam a legislação, os quais foram capazes de abrir caminhos debatendo, fundamentando e embasando conceitualmente a questão. Com esse recorte de fundo, é ímpar salientar que o foco desta pesquisa também é contribuir na manutenção desse debate, dar continuidade e agregar a esse legado, levando em consideração as possíveis mudanças estabelecidas na implementação da lei no âmbito da educação brasileira, bem como outras questões e leituras que podem ser desenvolvidas a partir das mudanças sociais proporcionadas na produção de conhecimento.

Além dos referenciais teóricos, a legislação educacional pode ser considerada como uma expressão de respeito a sua importância no contexto social, sendo a Lei nº 10.639 de 2003, o ponto de partida na contraposição do problema público ligado à questão racial. Temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 - atualizada em 2001, 2004, 2005 e 2009 - como um marco legal significativo, além disso, ainda no âmbito federal, temos documentos, pareceres, diretrizes, parâmetros curriculares e outras normativas que foram sendo desdobrados a partir desse propósito do acesso - e manutenção - à educação para diferentes grupos sociais.

Desse modo, até pode-se entender nesta pesquisa que focar na análise da legislação pode haver a tendência de trabalhar algo pontual ou apenas repetir elementos já citados em outras pesquisas, mas reafirmo que o foco aqui é buscar instrumentos necessários para verificar a amplitude da lei e, com isso, entender o alcance e importância dos desdobramentos de resoluções, normativas, documentos orientadores tratam o contexto estadual das políticas voltadas a educação em torno da pauta racial. O ponto de partida é, então, observar a serventia da lei no que tange ao estabelecimento de diretrizes, e para além, conhecer quais agentes públicos e políticos podem ser responsabilizados, que papel desempenham?, o que vem depois: são os instrumentos de viabilização das ações?, como a EREER se ramifica na literatura, na prática pedagógica que fomenta o debate e desconstrução dos estereótipos raciais no cotidiano?, considerando que a ação que se realiza a mudança na aprendizagem não é efetivamente a lei, mas o que vai além dela no cotidiano, como as práticas docentes e a relação dos estudantes com a EREER.

2.1. Um breve contexto histórico do Movimento Negro que antecede a legislação brasileira

Debater sobre a luta da população negra no Brasil, além de ser relevante para entender nossa identidade nacional, sempre acaba trazendo à tona um movimento de memória. Para falar destas pessoas e suas lutas atuais é necessário ter em mente o histórico que constituiu séculos de embates constantes por mudanças, pelos direitos básicos, mas principalmente pela dignidade e respeito. No caso da questão racial, coletivos, associações, instituições, estudiosos etc. que debatem essa temática colocam em diferentes contextos uma discussão histórica, refletindo situações que estão inseridas na estrutura da nossa sociedade. Nesse sentido, podemos elencar como fatos históricos, onde temos grandes evidências desta disparidade racial, as legislações das quais suas deliberações acabaram sendo paliativas: a Lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888), pois não proporcionaram mudanças efetivas em favor da população negra, uma vez que tinham interesses do capital, oriundos do capitalismo industrial, devido a forte influência dos interesses ingleses.

Para compreender melhor os desdobramentos da questão racial, é necessário, então, retomar a criação de um termo do século XVIII: *raça*. O referido termo surge no tensionamento de relações entre brancos e negros, mas também traz a conceituação biológica estabelecida neste passado conturbado. Mesmo havendo a superação científica deste conceito, ainda temos reflexos notáveis e, no caso do Brasil, as relações sociais ainda sofrem um direcionamento que dependendo da cor da pele, características físicas, estilo de cabelo etc. podem ser utilizados como determinante social qualificando ou desqualificando sujeitos.

O Movimento Negro sempre traz dentro das suas pautas a ressignificação do termo *raça*, além de outros termos, como, por exemplo: *descendentes de negros escravos* por *descendentes de negros escravizados*. A busca é valorizar todo legado africano e flexionar a etimologia para mitigar o componente racista.

Em relação ao padrão estético e fisionômico, vale destacar que

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2004, p. 13).

O padrão estético brasileiro se apresenta enquanto a mistura do negro africano, branco europeu e indígena, onde essa tríplice origem se constitui de modo tenso, devido ao ideário de dominação de superioridade da estética branca sobre as demais. Esse imaginário étnico-racial estabelece o embate em diferentes âmbitos sociais, seja no contexto político, educacional, cultural e social. Temos no século XXI uma maior evidência dos demais padrões anteriormente reprimidos e desqualificados, onde já é possível discutir abertamente sobre a beleza negra, indígena e a valorização cultural dos povos afro-ameríndios, mas ainda é o começo de mudança de paradigmas para a sociedade brasileira. O sucesso de um padrão, infelizmente, tende a marginalizar o outro, isso foi a base para séculos de dominação, desigualdade imposta a outros padrões estéticos e fisionômicos, que possuem suas próprias características. Seguindo essa linha temos também uma contrapartida de suposta contenção por parte do Estado, um exemplo disso, no Brasil foi a concepção da *vadiagem*, definida como contravenção pelo artigo 59 do Decreto 3.688 de outubro de 1941, a qual demonstra uma abordagem a populações mais vulneráveis, seja em situação de rua ou nas periferias, mas principalmente a população negra, que se encontrava em situação de vulnerabilidade social logo após a abolição da escravidão em 1888, sendo a população mais afetada por uma política pública excludente em um país marcado pelo autoritarismo do Estado novo.

As iniciativas de debate sobre a questão racial permeiam o Brasil durante todo o século XX, onde podemos destacar a Frente Negra Brasileira em 1930 e o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1940. Estas ações foram as mais evidentes, e se desdobraram em outras propostas afirmativas, como a inserção da temática africana reivindicada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) já em meados de 1970.

Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal (Brasil, 2013, p. 7).

Nesse sentido, o racismo pode ser compreendido como diferentes tipos de tensão social, onde temos de observar cuidadosamente esse embate racial. Ou seja,

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um

pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

O racismo oriundo de prática individual, geralmente ocorre por meio de atos discriminatórios de uma pessoa para com outra, podendo variar entre: gestos, verbalização, agressões físicas, restrição de acesso a qualquer espaço e até destruição de bens. No contexto institucional, o Estado também acaba por desempenhar de modo sistêmico ações racistas, seja pela segregação da população, criando guetos ou estabelecendo mecanismos que dificultam o acesso e permanência nas instituições de educação e saúde, seja contribuindo para a marginalização dos negros em vários contextos sociais.

Diferente de outros países, como África do Sul e Estados Unidos, em que os embates raciais foram mais evidentes e eclodiram em segregações mais violentas, no Brasil isso ocorreu de modo mais fragmentado, com ações por vezes veladas, embora com força nas agressões verbais e físicas, evidenciando que as populações negras brasileiras foram - e continuam sendo - fortemente reprimidos. Observa-se no Brasil, o quanto as práticas racistas acabaram mudando e ficando mais indiretas, e, por isso, podemos considerá-las um aprimoramento das práticas discriminatórias.

Se com o fim teórico da escravidão, não houve garantia, tampouco liberdade efetiva dos negros após maio de 1888, do mesmo modo podemos observar que essa prática está inserida dentro de algo maior, como a discriminação racial, segregação e o racismo, que ainda perduram, excluindo e marginalizando os descendentes dos negros libertos, mesmo havendo movimentos consideráveis na sociedade moderna. No entanto, infelizmente, ainda temos pessoas vivenciando momentos de opressão e submissão em ações contemporâneas.

[...] sem o conjunto de relacionamento sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição (Santos, 2005, p. 21).

Desde 1888, com a Proclamação da República, ex-escravizados, negros libertos, tiveram momentos conturbados, justamente por ainda serem vistos como inferiores, não havendo, portanto, condições de vivenciarem uma cidadania plena e/ou

acessar outros espaços sociais. Até mesmo o acesso aos bancos escolares foi a pauta de muita luta, tendo em vista o entendimento que a educação era o meio para proporcionar condições de acesso ao mercado de trabalho.

A imprensa negra também se estabelece como meio de denunciar, comunicar e mobilizar, oferecendo meios para expandir o conhecimento, dando fôlego aos debates no início do século XX, e, deste modo, é necessário incluir os jornais enquanto instrumento educador para a politização e integração social. Nilma Lino Gomes (2017), destaca como as ações da imprensa foram importantes na luta da população negra, sendo veiculados por ela notícias da inserção das negras e negros na educação, naquele momento - e ainda hoje - o meio possível para a ascensão social. Podemos perceber, inclusive, neste movimento, a entrada na escola como impulso que acaba impactando em novos ciclos de vida, onde as gerações seguintes podem conquistar outro patamar social.

Em paralelo, a Frente Negra Brasileira teve uma função muito marcante nessa articulação nos anos de 1930, unindo entretenimento, política e cultura em âmbito nacional. Foi amplamente significativa na criação de escolas com cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos. De modo geral, suas ações tinham como propósito impactar de forma integral a vida das pessoas que atendiam, formando a população negra também politicamente para denunciar e lutar contra a discriminação racial constantemente sofrida.

Podemos notar que todas as ações realizadas por pessoas negras possuíam - e ainda possuem - uma grande abrangência formativa e de consciência política, o que pode oferecer riscos à estabilidade de certos governos, por este motivo, é tão sintomático o decreto de Getúlio Vargas, em 1937, que conferiu na ilegalidade às ações da Frente Negra Brasileira.

Nilma Lino Gomes (2017) também traz outros grupos que, ao longo da história brasileira tiveram outras movimentações de destaque, como o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), o qual possuía um jornal próprio chamado *Quilombo* (1948-1950), que também foi usado para divulgar reivindicações da população negra.

Diante desse contexto, olhar a história política brasileira é considerar como tudo isso vai constituindo um grande vitral de ações, lutas e soma na articulação das pautas que a população negra almejava para conseguir condições de vida mais digna.

A atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como um recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos 1940 e 1960 (Gomes, 2017, p. 31).

A referida movimentação já demonstra como o debate racial já permeia a Lei nº 4.024 de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -, que apresentava uma abordagem genérica na sua redação. Posteriormente com a ditadura militar, a LDBEN foi alterada em 1971 e a temática racial foi retirada, retornando apenas na promulgação da Lei nº 10.639 de 2003 que modificou a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN) novamente.

O Movimento Negro buscou e ainda busca deixar em evidência sua consciência histórica e política, operando como meio para fortalecimento da identidade, que alimenta a luta pela conquista de direitos, além da articulação de ações para combater o racismo. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) deixa evidente que ensinamentos e aprendizagens sobre as diferentes identidades podem situar sobre os contextos culturais, o jeito de ser dos grupos sociais e até mesmo proporcionar um melhor entendimento sobre as relações de poder, considerando a reflexão do que temos enquanto multiplicidade étnica. As experiências e práticas sociais também têm influência no aprendizado das pessoas, nos valores, posturas (produzidas e reproduzidas) e atitudes que refletem nas ações cotidianas. Cada hábito, comportamento e tradição vivenciada no cotidiano demonstram a visão de mundo, aceitando ou rejeitando tudo o que nos cerca.

A complexidade social, os processos históricos que constituíram a experiência brasileira, diferente de outras localidades, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), foi latente e o embate social de uma sociedade racializada, onde a segregação era feita de modo evidente, passou, ao longo dos anos, a ser realizada por meio de um processo sutil, na maioria das vezes. Os espaços da cultura popular mesmo adotando conhecimento das populações originárias, negros e mestiços são vistos como algo apartado do ideal de nacionalidade. A mestiçagem surge para a elite branca como uma alternativa que poderia proporcionar o branqueamento da sociedade e um dos defensores desta ideia foi Arthur de Gobineau (1816-1882). Ele fundamentava seus argumentos na eugenia e evolução da população europeia, assim as políticas públicas estabelecidas no fim da sociedade escravista tinham como finalidade fortalecer a branquitude. Podemos notar que a

realização deste tipo de ação teve uma amplitude considerável ao longo de anos (Silva, 2007).

Durante a década de 1970, mais pontualmente em 1978 em São Paulo temos a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) que, posteriormente em 1979 tornou-se Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU teve como foco de suas ações pautas relacionadas ao trabalho e à educação, principalmente por possuir uma articulação nacional. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), pode ter sido esta, a organização que contribuiu na formação de intelectuais negros, os quais produziram um vasto campo de pesquisas, que, posteriormente, viraram referenciais importantíssimos sobre as relações étnico-raciais. Desta maneira, já na década de 1980, o Movimento Negro passa a focar ainda mais na pauta educacional, pois o número crescente de pessoas negras concluindo graduações e pós-graduações focadas na educação, proporcionou a junção entre o engajamento ao debater questões raciais tanto academicamente como politicamente. O reflexo desta inserção na academia também proporcionou ao Movimento Negro lutar pela implementação das cotas raciais, devido ao embasamento das pesquisas realizadas, utilizando não apenas o enfoque multirracial, mas deixando evidente através de dados fundamentados as discrepâncias existentes entre não brancos e brancos. A universalização de políticas públicas que anteriormente não atendiam a população negra na sua plenitude, assim como ações afirmativas foram sendo cada vez mais inseridas nos debates educacionais e a luta foi ganhando mais força.

A luta por acesso à educação formal foi uma das técnicas adotadas pela população negra para proporcionar melhores condições sociais, pois acessando espaços que eram antes limitados ou negados, seja o meio acadêmico, espaços públicos dentre outros, resistiu e ocupou novas cadeiras por direito conquistadas. Nesse sentido, a escola acaba surgindo como possibilidade de superação ao racismo, mas que vem sendo cada mais minada pela introjeção das pautas raciais como mercadoria, além das barreiras sociais deixadas como legado da escravidão, por isso os negros buscam valorizar a educação e aprendizagem escolar até os dias de hoje.

A Lei nº 10.639 de 2003, além dos demais documentos oriundos após sua publicação, estabelecem meios para fomentar essa mudança para o ambiente escolar, incorporando a temática no contexto da escola, por meio dos seus componentes curriculares e outras atividades educacionais, mas que ainda se apresentam como um desafio a ser superado, uma vez que temos diversos casos de

racismo no ambiente escolar - por vezes subnotificados -, os quais muitas vezes geram conflitos entre estudantes e docentes.

O ambiente escolar, segundo Sales Augusto dos Santos (2005), é o caminho de acesso a uma sociedade moderna, capaz de oferecer condições à ascensão social, mesmo havendo direta ou indiretamente a reprodução das discriminações raciais. Assim, para a população negra manter-se neste espaço, opera-se também uma representação da luta contra o racismo. A escola, mesmo sendo um caminho de mudança, ainda apresenta contextos que reproduzem a lógica da dominação, seja ela de classe, de gênero e/ou raça, as quais reforçam estereótipos e desigualdades sociais, contrapondo-se ou atravessando as possibilidades de modificação nas condições sociais, a mobilidade vertical e individual dos sujeitos. Infelizmente, essa lógica, acaba sendo compreendida como a mais viável, devido às condições de transformação social e ao ideal de meritocracia que vai sendo constituído enquanto barreira indireta e justificando, por exemplo, a desqualificação do debate sobre cotas.

Para Sales Augusto dos Santos (2005) a luta de militantes e intelectuais negros junto a espaços escolares foi exatamente por notarem como a educação acabava favorecendo uma continuidade das desigualdades raciais, algo que acaba por reforçar o embranquecimento cultural, voltando apenas a disseminação de um conhecimento eurocêntrico, deixando de lado qualquer tratativa sobre populações de origem africana, citadas pontualmente ou de modo superficial.

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2005, p. 23).

Ainda conforme Sales Augusto dos Santos (2005), o crescimento nas pautas e demandas geradas pelo movimento negro, acabou intensificando o debate no âmbito educacional entre as décadas de 1960, mas se fortaleceram na década seguinte, ficando estabelecida uma agenda abrangente tratando sobre: cultura, trabalho, racismo, política, gênero e educação.

Na educação, o debate proporcionado pela agenda do movimento negro direcionava para o combate dos seguintes pontos: discriminação racial; reforço de

ideias e posturas racistas; fomento ao acesso a educação; e criação de condições necessárias a permanência da comunidade negra no espaço escolar. Um segundo ponto desta agenda é reformular os currículos escolares, estabelecendo outra narrativa sobre a população africana na participação do negro na história do Brasil, além de colocar elementos do conhecimento africano. Por último, garantir a presença de negros na elaboração curricular em todos os níveis da educação e seus órgãos deliberativos, como secretarias e coordenadorias pedagógicas.

Com a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, essa agenda foi ganhando maiores proporções, fomentando a ação pública, e, conseqüentemente o Estado foi sendo provocado e apontado enquanto responsável pelo atendimento adequado às necessidades da população negra. Santos (2005) destacou como as reivindicações direcionadas à educação foram tomando corpo principalmente durante a década de 1990, um exemplo foi a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, realizada em 1995, na capital federal. Um momento significativo marcado pela recepção do então presidente Fernando Henrique Cardoso que ouviu as lideranças negras, que apresentaram as principais necessidades, mas também denunciaram as constantes práticas racistas no país.

Todo esse movimento coaduna para compor um passo importante no contexto histórico brasileiro, mas que, infelizmente, foi fundamentado em uma postura discriminatória e racista. Uma prova disso foi a manutenção conceitual de Decretos revogados.

O Decreto no 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto no 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

Apesar da revogação desses decretos, o reflexo desta sociedade arcaica ainda perdura em nossa sociedade, mesmo havendo diversos mecanismos de combate ao racismo na Constituição de 1988, e de outras legislações, que foram estabelecidas enquanto instrumento de punição a práticas discriminatórias. Como citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004), o enfrentamento em relação a posturas subjetivas e incisivas do racismo ainda perduram nos espaços educacionais.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004, p. 7).

O direcionamento do movimento negro e suas reivindicações na educação, podem ser destacados com: o monitoramento das produções de livros didáticos, materiais e programas educacionais sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), etc. Além disso, o fomento a formações continuadas para os profissionais da educação, garantindo uma tratativa adequada para questões raciais, possibilitam formas de identificar meios de combater a reprodução do racismo no espaço escolar (Santos, 2005). Neste contexto, e ainda na atualidade, é importante proporcionar espaços com debates e formações onde os profissionais da educação percebam como a escola ainda reproduz práticas racistas, o que pode contribuir para mudar o comportamento e a tratativa em relação a estudantes negros, mas principalmente refletir sobre os impactos que causam a retenção e abandono.

Considerando as pressões anti-racistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais (Santos, 2005, p. 25).

A Lei Orgânica¹¹ estabelece normas básicas e gerais para facilitar o funcionamento municipal respeitando a legislação estadual¹² e federal, muitos municípios como: Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju, São Paulo, Salvador, Teresina e Rio de Janeiro, durante a década de 1990, adotaram em suas legislações indicativos para combater qualquer tipo de racismo relacionado ao contexto escolar, além de determinar que na escola seja trabalhado temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, entretanto,

mais do que isso, as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a

¹¹ É considerada uma legislação de caráter constitucional, porém genérico, pode ser estabelecida por municípios ou Distrito Federal, sendo concordante com a legislação estadual e federal. Neste instrumento legal estão elencados os princípios que direcionam a vida e bem-estar social, podendo ser alterada conforme as mudanças sociais do município, além de se adequar às mudanças estabelecidas pelos demais poderes.

¹² O estado da Bahia acrescenta em 1989 na constituição estadual direcionamentos para a educação abordar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira.

História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino (Santos, 2005, p. 26).

Em 13 de setembro de 1996 o Distrito Federal (DF) também incluiu o conteúdo programático de estudo sobre a “raça negra” no currículo da sua rede de ensino, entretanto:

Esta lei foi aprovada pela Câmara Distrital e sancionada pelo então governador Cristovam Buarque. No entanto, nenhum órgão do Governo do Distrito Federal procurou implementá-la até a presente data. Ou seja, embora estabelecida a obrigatoriedade do “estudo da raça negra”, bem como a qualificação de professores(as) para ministrarem as disciplinas referentes a esse assunto, até a presente data não foram tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país (Santos, 2005, p. 32).

Essa fragilidade e descontinuidade que ocorreu no DF mostra como mesmo havendo o avanço na legislação, é necessário a mobilização contínua do Movimento Negro em acompanhar a implementação dos direcionamentos indicados na lei, bem como perceber que as mudanças na estrutura também são necessárias para garantir uma mudança significativa (Santos, 2005). No começo do ano de 2003, o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reconheceu a necessidade de ampliar por meio da educação o combate ao racismo - além deste reconhecimento contribuir para ações na luta antirracista e para que seja constituída uma aprendizagem mais democrática, mostrando de modo mais abrangente a história da construção do Brasil.

Diante desse cenário, a Lei nº 10.369 de 2003 pode ser percebida como um marco importante por propor: a) revisão curricular, ofertando no conteúdo elementos que abordem a questão racial e seu contexto histórico; b) abordagem sobre a história e cultura afro-brasileira em todos os segmentos educacionais; c) incluir no calendário escolar a celebração do 20 de novembro como dia da Consciência Negra¹³.

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores 11 dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja,

¹³ Posteriormente foi promulgada pela Presidente Dilma Rousseff a Lei nº 12.519 de 2011 que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula (Santos, 2005, p. 33)

Para Sales Augusto dos Santos (2005), a Lei nº 10.369 de 2003, possui fragilidades indicadas tanto por intelectuais da educação, como também nas ciências sociais. A legislação, apesar de realizar uma proposta muito progressista, acaba deixando em aberto alguns pontos, por exemplo, não há uma definição de qual seria a responsabilidade para garantir o que está posto. Aqui cabe indagar: De quem é a responsabilidade? Como será fiscalizada a aplicação? E caso ela não aconteça, haverá alguma responsabilização? Deverá haver, por parte das secretarias de educação, responsabilidade em formar seus servidores?

Cabe notar a complementação desta lei em outras legislações que acabaram sendo criadas posteriormente, por exemplo, a Lei nº 12.288 de 2010 - Estatuto da Igualdade Racial, que na Seção II, entre os artigos 11 e 16 - direcionados para a educação - destacam-se a instrução para formação inicial e continuada de professores. Outro exemplo é a Lei nº 14.532 de 2023, que tipifica injúria racial como crime.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro (Santos, 2005, p. 34).

É de grande relevância também pensar a qualificação do docente atuante na sala de aula, exercendo diferentes práticas pedagógicas e que durante sua vivência e trajetória profissional, acabará lidando com situações que vão além da sua formação inicial (Santos, 2005). Desdobrando os indicativos já citados, temos dois pontos que merecem um olhar atento: *i)* formação inicial: nem todas as universidades oferecem nos cursos de licenciatura disciplinas abordando uma prática antirracista, fortalecendo a EREER diante do pensamento eurocêntrico, e geralmente acaba sendo um curso optativo; *ii)* formação continuada: muitas redes não proporcionam condições adequadas para debates sobre a EREER, além dos desdobramentos sobre o antirracismo a partir do cotidiano escolar, indicando métodos e abordagens que sejam

desenvolvidos junto ao estudantes, contribuindo na aprendizagem, construção positiva da identidade negra etc.

2.2. A formação da lei a partir da ação pública e problema político

Para ampliar o debate, recorre ao conceito de fato social. O fato social¹⁴, além da conceituação de Émile Durkheim (1858-1917), pode ser estabelecido ou identificado segundo os princípios definidos por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012),

Os fatos sociais são indissociáveis das percepções da realidade social. Esse posicionamento é espontâneo ou intuitivo quando ele repousa sobre a experiência ordinária mais ou menos concreta de leigos vivendo em seu meio. Trata-se de constatações baseadas tanto em situações subjetivamente vividas como empiricamente confirmadas (p. 140).

Nesse sentido, o fato social está posto na sociedade e ele traz consigo algumas características que impactam as pessoas de alguma maneira. No caso do racismo e a construção racista estabelecida no Brasil, podemos considerar ambos como um fato social que continua se desdobrando em várias situações no cotidiano, as quais impactam a vida de diversos indivíduos, tanto no sentido daquelas que praticam atos racistas por terem sempre vivenciado a percepção de superioridade de um grupo social em relação ao outro, quanto daquelas que sofrem racismo. Sendo uma estrutura social na qual se estabelecem comportamentos e concepções de comportamento, como, elementos utilizados, enquanto justificativa para tais posturas preconceituosas. Então, o fato social se caracteriza como algo que gera impacto em alguns grupos, mas também estabelece o embate entre indivíduos.

Toda a movimentação realizada antes, durante e depois da abolição, vem permeando o debate racial, e, conforme Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), a dimensão do fenômeno acaba reverberando no posicionamento social, na organização pública, nas manifestações políticas. A persistência apresenta um fator relevante na apresentação de irregularidades na sociedade e consequentemente nos órgãos públicos, além da falta de adaptação às necessidades reais.

¹⁴ A definição do conceito estabelecido por Durkheim (2007), compreende que o fato social é todo tipo de comportamento do indivíduo submetido a coerção social - regras geradas pela sociedade - que vão moldando o modo de agir em uma sociedade.

Em contrapartida, a ação social pode ser considerada exatamente como o movimento de reação realizado pelas pessoas que sofrem racismo. Tais sujeitos, vítimas de racismo na sociedade brasileira passaram a se organizar e estabelecer movimentos contra esses atos de discriminação racial. O movimento realizado passa a cobrar uma mudança no comportamento social para que esses fatos sociais - no caso o racismo - deixem de existir. Essa pressão popular, exatamente na estrutura do Estado, é principalmente direcionada aos governos, pois são eles que estão gerenciando a máquina estatal, criando assim a possibilidade de ações distintas para responder aos questionamentos, além de tentarem sanar minimamente a insatisfação da sociedade, de uma forma geral - atendendo e regulando essa questão que vem impactando a vida de várias pessoas por meio de ações propositivas ou não. Podemos dizer que, com isso, surge um problema político.

Nesta perspectiva, realizar uma pesquisa tratando da problemática étnico-racial dentro da educação paulista e, observando 20 anos de uma legislação que propõe uma mudança de percepção, é enfrentar um desafio de relacionar e até mesmo catalogar documentos, como diversos registros ou a periodicidade de vários fatos formativos. Todos esses elementos citados podem ser ações pedagógicas, práticas técnicas, instrumentos de aprendizagem, dentre outras diversas possibilidades. No direcionamento mais específico, ao olhar a educação escolar pública, perceber quais foram as ações públicas, os registros deixados como evidências, pensar nas ações desempenhadas para EREER e antirracismo, enquanto prática, compreendendo quais são os meios utilizados no desenvolvimento das políticas educacionais se mostra como o melhor caminho.

Ao sancionar a Lei nº 10.639 de 2003 o governo federal demonstra uma resposta a diversas manifestações e cobranças realizadas pelo movimento negro, as quais vinham ocorrendo há muito tempo, e, em alguns momentos tendo avanços, como a referida lei, em outros encontrando certas barreiras, por exemplo com o veto no artigo 79-A, que tratava sobre cursos voltados para a formação de professores, que foi contemplada posteriormente em outra legislação estabelecida pelo Estatuto da Igualdade Racial. Isso demonstra na prática como o debate democrático ocorre, em alguns momentos temos o estabelecimento e retomada constante do diálogo, mobilizando a estrutura pública de modo a contemplar o atendimento demandado socialmente.

A ação, por parte do Estado, que é cumprir a legislação posta, torna-se um segundo movimento, com o desafio de organizar a estrutura para o cumprimento do indicado pelo marco legal. Essa conquista na realização da ação pública, abre espaço para a intervenção de outros órgãos e instituições públicas no amparo de demandas que dialogam com o exposto pela legislação.

As demandas sociais acabam variando conforme o momento histórico, e, no caso do debate racial, sempre houve manifestações e busca por intervenções mais concretas capazes de reduzir a disparidade deixada pelo legado colonial. Neste contexto, a proposta política assumida pelo governo frente a máquina estatal e sua estrutura precisam corresponder a inúmeros desafios, que podem ser mais latentes ou com menor prioridade dependendo do contexto. O fato social se transforma em problema público quando os atores envolvidos conseguem mobilizar o espaço público, e, deste modo, o objeto do fato passa a evidenciar a atenção, para as controvérsias as quais ficam perceptíveis na amplitude e causas.

[...] a mediação exerce um papel considerável para fazer eco aos debates e alimentá-los não só de imagens e de testemunhos, mas também como parte integrante da definição do problema e da apreciação sobre a urgência desse desafio, mesmo essas relações não são unívocas (Lascoumes; Galès, 2012, p. 141).

A questão racial vem sendo mantida em pauta e se apresentando como uma discussão necessária para a superação do racismo, neste contexto evidente, podemos pensar na hipótese de uma disputa pelo espaço público e na modificação na estrutura, e o fato na transição para problema público se consolida devido aos vários embates e denúncias.

Para Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), a constituição do problema público se estabelece quando atores sociais persistem por uma ação que mude a situação, assim, conforme os autores, temos outra transição, e, posteriormente, surge na pauta pública como problema político, que pode estabelecer a solução direcionada pelo poder público.

O apelo à intervenção do Estado visa, então, a tomada de providências sobre uma questão até então ignorada, ou ainda que a transformação da ação pública em andamento seja questionada por sua insuficiência ou suas orientações. (...) o problema torna-se público quando a autoridade estatal se apropria de determinado desafio e o inscreve em sua agenda de ação (Lascoumes; Galès, 2012, p. 142).

A agenda de ação em um contexto de política pública, como algo propositivo, se estabelece com um direcionamento das ações públicas que se

pretende realizar enquanto resposta ao problema político demandado pela sociedade. O estabelecimento de uma agenda de ação pode representar uma seriedade da ação pública com planejamento onde existam prazos determinados, ou previamente estabelecidos. A afirmativa apresentada por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) é muito pertinente, entretanto, como fica a continuidade da agenda se o problema político é apenas uma proposta de governo? Uma possibilidade seria considerar que pode ser um retorno ou movimentação paliativa, utilizada como forma de responder ao impacto e pressão posto pela mídia em relação ao espaço político.

O espaço midiático propõe praticamente uma emergência dentro de outra emergência, fragmentando o problema político, e isso ocorre devido a instituição dos rótulos, neste caso Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), destacam a importância de separar o espaço político do espaço midiático¹⁵.

Quando se define meios e/ou normativas, a ideia de gerir melhor fatos que geram atritos sociais, os debates geralmente estão carregados de valores, as normas tendem a categorizar, possibilitando meios de governar o problema político, tratando suas controvérsias, amplitudes, causas e efeitos. Uma prova disso é observar as direções adotadas pelos parlamentares ao se referirem a educação, a linguagem e seus elementos retóricos ficam semelhantes a fala de profissionais, por isso ao pesquisador cabe verificar as diferenças entre ambas as linguagens - escrita e oral - conforme cada estratégia no estabelecimento dos consentimentos e legitimação. A 'retórica da legitimidade' tende a utilizar as dimensões legais, seja nas publicações, além das estratégias utilizadas para ampliar a divulgação. Estabelecer categorias direcionando melhor o olhar de quem lê, facilita na identificação das categorias e ordenamentos da legislação pedagógica, principalmente nos documentos orientadores, o redator precisa ter o cuidado na produção textual garantindo a utilização adequada das referências, mas também expondo os debates estruturantes necessários para cada direcionamento e contexto da legislação.

Os instrumentos estabelecidos pela ação pública, demonstram os meios utilizados na sociologia política para compreender a governabilidade, o exercício do poder. Este referido procedimento analítico tem como base o pensamento de Max

¹⁵ Podemos considerar um exemplo, da própria SEDUC-SP observando previamente os registros notamos muitos registros se referindo a EREER, posteriormente ao crescimento na mídia *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) em 2021, o uso do termo antirracismo ou antirracista ganhou maior evidência.

Weber (1864-1920), que fundamenta nosso olhar sobre a burocracia, dialogando com Michel Foucault (1926-1984), na tratativa da ciência cameral¹⁶. A percepção utilizada por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2013), ao pensar os instrumentos demonstram que não há neutralidade, sendo necessário notarmos os acordos estabelecidos, entre governo e governados, este é o maior desafio, levando em consideração cada objetivo almejado pela gestão governamental e quais meios pretende utilizar no desenvolvimento da sua administração, e conseqüentemente, na percepção de quem merece reconhecimento e valoração das vidas e quem não.

Ampliando o debate e pensando na dimensão do poder, articulando-a com a questão racial, Achille Mbembe (2016) versa sobre a dimensão necropolítica que opera no funcionamento do Estado, onde a violência estatal personifica o racismo deixando certos corpos - negros - perecer. Embora esse não seja o foco da leitura de Estado proposta na tese, é uma face que vale ser mencionada, até para compreender a amplitude da ação estatal.

2.2.1. A ação pública categorizada que resulta no problema público – futura lei

Conectando ação pública e problema público, Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2013), afirmam que os estudos sobre a burocracia realizados por Weber, estabelecem meios muito consistentes para desenvolver a análise desta estrutura estatal, por racionalizar toda a funcionalidade, a legalidade e como todas essas ações comungam com o sistema capitalista. Ao estabelecer os procedimentos necessários que constituem sua teoria, Weber destaca a legitimidade governamental, ao desempenhar atividades para contemplar os objetivos propostos no desenvolvimento do governo, exatamente isso possibilitou problematizar cada instrumento da ação pública, focando, assim, nas técnicas desenvolvidas em uma estrutura burocratizada.

Na tratativa sobre Foucault, Lascoumes e Galès (2013) destacam as nomeações realizadas pelos procedimentos técnicos, os instrumentos criados, bem como estas atividades fazem parte da arte de governar, não apenas centralizando o poder, mas colocando-o em prática. A governabilidade tem diversas facetas, as quais

¹⁶ O Cameralismo foi considerado uma ciência entre os séculos XVIII e XIX na Alemanha, tratava sobre a gestão das finanças do Estado atrelada a administração, mas também ao funcionamento da burocracia estatal.

podem partir inicialmente de uma lei geral, mas necessitam da prática técnica que desenvolve estratégias para equilibrar as relações de poder, as quais estão ligadas a materialização das ações, ou seja, o agir do governo. Sua reflexão sobre as políticas públicas tem relação direta com essa frente estatal, exatamente devido à concretude de dispositivos e práticas concretas, às quais realmente funcionam por proporcionar representação de diversos atores sociais.

Toda essa estrutura que mescla tanto a percepção weberiana e foucaultiana, demonstra o quanto a dimensão estatal pode contribuir para o bem comum da ordem pública, ao estabelecer uma unificação do exercício que se desdobra na ação pública, integrando assim quatro etapas (Lascoumes e Galès, 2013). A primeira está ligada ao poder executivo proporcionar para sua população instrumentos que garantam a segurança, além da produtividade; A segunda: ligada a racionalização da administração pública, onde os agentes públicos devem gerar práticas mais eficientes, garantindo o sucesso da ação pública; A terceira: seguindo o exemplo alemão, centros formativos para proposição de princípios na efetivação das reformas, considerando os atores que realizam a operacionalização das ações; A quarta: o estabelecimento de uma gestão política, com programas sistemáticos que atendam diretamente a população, marcando assim presença do Estado nos espaços públicos.

Desse modo, a noção de governabilidade é parte da otimização das ações públicas, mas também do procedimento na escolha de instrumentos que proporcionem novas possibilidades de racionalizar a política. Para Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2013), cabe considerar as técnicas e as habilidades desenvolvidas, por maior que sejam as demandas sociais, os mecanismos estruturais conservam o poder.

A arte do governante, seu *savoir-faire* e suas técnicas eram concentradas em sua habilidade de conquista e, sobretudo, de conservar o poder (GAUTHIER, 1996). Falar de governabilidade é, para Foucault, sublinhar uma mudança radical nas formas de exercício do poder por uma autoridade centralizada, processo que resulta de uma racionalização e de uma tecnicização (Lascoumes; Galès, 2013, p. 25).

No desenrolar da ação pública, temos um conjunto de articulações e demais dispositivos legais que proporcionam meios técnicos enquanto instrumentos de segurança, para garantir o devido atendimento à população, produzindo e organizando quais devem ser as prioridades no atendimento às demandas populacionais, isso interfere diretamente na potência política, caso não ocorra um

olhar mais atento ou diálogo sobre as referidas necessidades sociais. A racionalidade política contempla um duplo viés nas ações, o primeiro é a racionalidade, destacando o objetivo daquilo que deve ser realizado potencializando o Estado, junto a sociedade civil; o segundo já está ligado a percepção republicana, mais fragilizada, por não abarcar totalmente a construção coletiva, sendo algo mais retórico do que necessariamente prático.

De acordo com Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2013), ao seguirem a percepção foucaultiana, percebem a necessidade de afastamento dos debates ideológicos, que não estão relacionados à essência do Estado ou da democracia. A construção de dispositivos concretos opera para o exercício do poder, estatizando a sociedade, assim deixando de haver possibilidades para diálogos mais práticos, principalmente dos que não estão ligados ao contexto ideológico, por se distanciar da racionalização, ou qualquer pragmatismo capaz de garantir a funcionalidade dos mecanismos estatais.

Nesse contexto, a ação pública dialoga diretamente com os apontamentos realizados por Achille Mbembe (2016). Mbembe sinaliza a importância de um olhar atento para as práticas de necropolítica realizadas sistematicamente por parte do Estado, no que tange a questão racial.

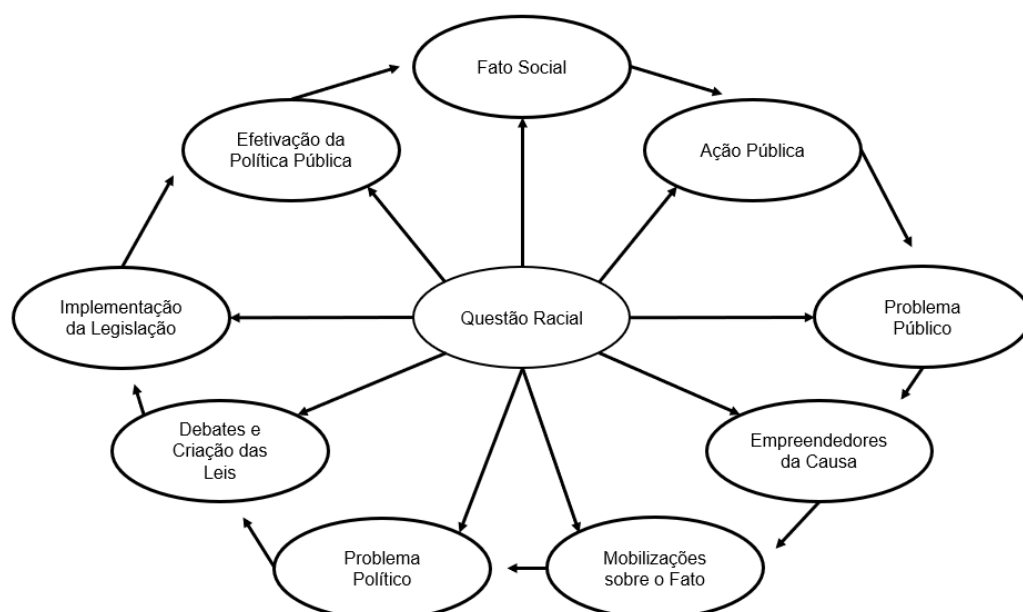
Achille Mbembe (2016) define necropolítica como “as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte” (p. 25), uma forma de poder que reconfigura intensamente as relações entre vida e resistência, sacrifício, terror e violência.

Desse modo, é possível afirmar que temos nos debates sobre a questão racial recorrentes reconhecimentos de práticas da necropolítica em ações cotidianas, que mesmo havendo denúncias sendo constantemente realizadas contra seus agentes públicos. Temos ainda a percepção racista por parte do braço armado oriundo o qual carrega na subjetividades o comportamento dos capitães do mato. A população negra, ao sinalizar para os governos uma necessidade de resposta aos problemas raciais, deixa evidente que o Estado deve tomar atitudes e encaminhamentos para o problema público – e é exatamente, para dar uma resposta à sociedade sobre o fato social que vem criando disparidades. Ao buscar uma resposta para atender a ação pública, podemos perceber um passo a passo que se realiza gradualmente, do fato social até o problema público. Em um primeiro momento o fato social que está posto gera desconforto nas relações sociais estabelecidas; o segundo momento, posterior,

é a ação pública, ela é a movimentação feita pelos sujeitos impactados por esse fato social; por fim, o terceiro momento, onde essa ação pública vai impactar os governos que precisam movimentar a estrutura estatal para atender a demanda da sociedade.

Abaixo uma explanação da ação estatal em torno do fato social > a ação pública > problema político no que tange a questão racial, compreendida como um processo dinâmico, interligando a diferentes dimensões sociopolíticas, como apresentado até aqui.

Figura 1: Organograma, estruturado a partir da referência em Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse problema público, consequentemente, vai criar um movimento político, a estrutura do Estado - movimentada e com toda a sua burocracia, todo seu maquinário - vai estabelecer meios para esse atendimento. No caso, temos a abordagem específica da Lei nº 10.639 de 2003 e, também todos os seus desdobramentos e complementos, que foram lançados para atender ao Movimento Negro que já vem há longa data se manifestando e, de fato, brigando por essa questão racial e pela busca por equidade. Os três momentos citados anteriormente são os elementos que colocam a estrutura pública em movimento, entretanto a organização das instituições públicas acaba sendo morosa e tendo muitas falhas - mas a observação e indicação destas lacunas vai depender do tipo de atividades que os movimentos sociais desenvolvem para que essa máquina estatal continue operando

e atendendo as necessidades demandadas. É um jogo onde entra a fiscalização da sociedade em relação ao Estado; para que ele execute/exerça de fato as políticas públicas para atender a sociedade de uma forma geral. Assim temos:

[...] o advento da CF/88 [*Constituição Federal de 1988*] assegurou o direito à impetração da denominada ação popular, instrumento fundamental para o exercício da accountability, uma vez que, além de viabilizar a defesa dos interesses públicos, destaca a possibilidade de o cidadão comum agir em defesa do interesse coletivo (Pinho e Sacramento, 2009, p. 1354).

No estudo realizado pela sociologia do Estado e à luz de Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2013), temos observado que estudos sobre os instrumentos da ação pública são pouco analisados, inclusive devido à complexidade na percepção sobre sua instrumentalização, por apenas ser considerada com parte funcional da ação pública, sendo assim minimizada como simples encaminhamentos técnicos. A instrumentalização, que é o conjunto de problemas escolhidos e colocados em pauta, fazendo parte das operações realizadas durante uma gestão de governo, ação pública, nada mais é do que: ações técnicas direcionadas na resolução dos problemas pautados pela gestão em exercício; definição de meios, como recursos financeiros, pessoal e execução das ações; os dispositivos, como legislações - leis e decretos - para dar o amparo e sustentação legal.

A título indicativo é possível catalogar minimamente esses instrumentos: legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação. Mas a observação mostra ser excepcional o caráter mono-instrumental de uma política, e mesmo de um programa de ação no seio de uma política (Lascoumes; Galès, 2013, p. 20).

Cada uma destas categorias indicadas na Figura 1 contribui para organizar a estrutura dos programas, os chamados Instrumentos de Ação Pública (IAP) (Lascoumes e Galès, 2013), que podem ir além do caráter funcional, contemplando as políticas públicas, desempenhando o movimento dos programas estabelecidos de acordo com os instrumentos escolhidos, seja pela indicação técnica ou escolha política que necessita da construção elaborada por um técnico. Um destaque necessário a ser realizado é que as IAP não são neutras, elas carregam consigo os valores e interpretação social de quem está no governo gerindo a máquina pública, desnaturalizando muitas vezes os objetivos mais técnicos.

Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador (Lascoumes; Galès, 2013, p. 21).

O maior desafio das IAP é sair da abstração para realização concreta. Na estrutura pública temos diversas etapas que antecedem qualquer tipo de concretude, os fatores muitas vezes são totalmente heterogêneos, o desafio técnico surge exatamente no processo de homogeneizar ou construir possibilidades de aproximação entre o abstrato e concreto. A construção dos instrumentos para cada gestão governamental deve considerar, de acordo com Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2013), três pontos: o corpo técnico, a estrutura organizacional e sua filosofia. Estes três pontos são parte dos elementos que vão proporcionar os meios - financeiros, técnicos e organizacionais - para chegar até a finalidade, ou seja, a ação.

Aplicado ao campo político e à ação pública, reteremos como definição de instrumento: um dispositivo técnico com vocação genérica portador de uma concepção concreta da relação política/sociedade e sustentado por uma concepção da regulação. É possível diferenciar os níveis de observação distinguindo: instrumento, técnica e ferramenta (Lascoumes; Galès, 2013, p. 21).

Cada demanda pública requer organização dos instrumentos que contemplem as demandas sociais, abarcando assim uma demanda na qual também exige da gestão uma tratativa capaz de suprir as necessidades públicas, desta forma a organização política ao demandar da parte técnica impõe o desafio de tornar concreto a proposta de ação governamental, criando um dispositivo real, para ser operado pela máquina pública, as ferramentas definidas pelo corpo técnico, geralmente, se fundamenta por meio dos dados estatísticos ou elementos capazes de proporcionar uma fundamentação para sustentar qualquer ação pública. Um fator importante no desenvolvimento de qualquer análise sobre ações públicas é considerar o contexto histórico de cada instrumento, as propriedades atreladas a suas finalidades, isso não pode ser dissociado do procedimento que compõe o escopo na realização das definições de qualquer ação pública.

Em contrapartida, as condições citadas, temos o princípio no qual vem surgindo, o princípio das demandas que vão nortear a ação pública conforme compreendido por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012). O problema público vai estabelecendo na estrutura estatal algumas evidências de suas ações, no caso dos governos, dependendo da pauta, isso pode até se tornar um instrumento de propaganda, o qual busca mostrar uma sensibilidade por parte da gestão em vigência (Lascoumes; Galès, 2012). Os problemas públicos geram demandas, delas conseguimos levantar os registros e evidências das iniciativas realizadas pela

estrutura estatal, cabe olhar esses registros e verificar, o que de fato é resultado do funcionamento burocrático da máquina estatal, colocando em prática deliberações estabelecidas conforme legislação e demandas sociais, mas também olhar com maior cuidado os registros de práticas realizadas durante algumas gestões.

O reconhecimento por parte do Estado, que existe essa disparidade entre grupos étnico-raciais ao longo da história, perceber diversos movimentos questionando a estrutura social, dentre outros diversos fatores evidentes em relação a equidade racial sendo fatos sociais constantemente recorrentes nas pautas destas ações públicas, destacando não apenas o contexto, mas a necessidade de assumir instrumentos para direcionar as ações públicas para um novo entendimento, o de reconhecer que existe um problema público. Por isso cabe

[...] redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. (Brasil, 2004, p. 8)

Para Pierre Lascombes e Patrick le Galès (2012), na análise estabelecida sobre a resposta das ações públicas há uma falsa evidência nas tratativas do Estado. Por isso, é preciso desconstruir a ideia de reação, mas construir a objetividade na intervenção dos desafios, sendo selecionados e estruturar problematizando os fatos sociais. A construção dos objetos deixa em aberto as seguintes questões: como esses objetos são construídos pelo Estado? Quais reações são tomadas e quem as executa? Buscar as respostas sobre estes pontos demonstra a necessidade de compreender como os governos estão operando a máquina estatal, quais diálogos são estabelecidos no debate público e como passam a ser estabelecidos no cotidiano da sociedade.

O problema público, segundo Pierre Lascombes e Patrick le Galès (2012), é construído a partir de um processo estabelecido na relação entre poder público e setores da sociedade, sendo uma interação onde cada um busca garantir sua representação, conforme o desafio que está em pauta. As influências acabam impactando no direcionamento, desenvolvimento e ações que cada ator ao demonstrar sua competitividade na mobilização dos seus propósitos em relação a construção problema público o qual se estabelece:

Construir socialmente um problema público significa, ao mesmo tempo, nomear para definir, qualificar para torná-lo tangível e suscitar uma

mobilização de atores que se transformam em interlocutores da causa. Mas essas três dinâmicas interdependentes não se completam em um espaço social neutro, vazio de qualquer outro ator, notadamente de grupos de veto (Lascoumes; Galès, 2012, p. 150).

Um ponto onde o debate também pode ficar mais acalorado entre os atores é a maneira pela qual o fato social está sendo observado, dependendo do ator, tal fato poderá ser considerado um problema público ou apenas mais um acontecimento social, esses diferentes olhares podem ocorrer com grupos ou atores sociais próximos.

A linguagem e discursos que envolvem o fato social serão os meios de estabelecimento da legitimidade na construção do problema público. Conforme Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), o veículo simbólico pode ser percebido e constituído com uma explicação analítica detalhando o fato, demonstrando a recorrência de casos, representações que estabeleçam ligação e argumentos difundidos.

Os debates e embates sobre qualquer temática de importância pública como é o debate racial e, principalmente as condições direcionadas no contexto educacional, demonstram a construção democrática, na percepção deste contexto a substancialidade na linguagem, no estabelecimento das dinâmicas que impulsionam deliberações, formatando com maior profundidade grupos sociais, ações governamentais por meio das chamadas modalidades argumentativas, onde se estabelece uma audiência social demandando princípios ordenadores independentemente da posição social. Cabe destacar três pontos fundamentais: nomear, atribuir responsabilidade e reivindicar.

Para atingir seus objetivos, eles parecem ter extraído o melhor proveito das análises de movimentos sociais, requalificando um problema crônico, questionando a responsabilidade dos múltiplos atores (privados e públicos), e apresentando reivindicações originais (Lascoumes; Galès, 2012, p. 154).

O fato social só se transforma em problema público quando é categorizado e atribuída uma importância no meio social, público e político. A definição é uma dimensão dos efeitos do desafio estabelecido neste trâmite de categorização e importância. Podemos considerar que a Lei nº 10.639 de 2003 foi promulgada graças a evidência da pauta racial que conseguiu apresentar os pontos fundamentais e necessários para a sociedade brasileira, além de categorizar, deu sentido ao debate, problematizando até constituir acordos entre as reivindicações do Movimento Negro,

atores políticos que operacionalizaram a estrutura pública e correntes teóricas que puderam potencializar a dinâmica coletiva, reduzindo o distanciamento do que é e o que deveria ser.

2.3. Problematizações sobre a legislação e seus desdobramentos para atender a ação pública

Os valores envolvidos na questão racial ficam evidentes quando colocamos a branquitude em debate, exatamente por ser fácil verificar como as relações sociais são definidas, vivenciadas e destacadas deixando sobressalente a desigualdade humana,

[...] realizados em contextos diferentes, são esclarecedores quando mostram que pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua identidade racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade (Silva, 2007, p. 492).

O argumento frequentemente utilizado de haver neutralidade no debate racial e em atitudes que destacam a branquitude, reduzindo negros e indígenas, considerados fora do padrão do “belo ou bom”, reafirma o pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), que salienta que uma sociedade racializada produz pessoas marcadas pela racialidade, onde uns se consideram superiores e os outros, vistos como diferentes, são constantemente colocados como inferiores ou exóticos. Esse comportamento vai além de qualquer princípio de igualdade, mesmo sendo uma sociedade democraticamente constituída onde, em tese, todas as pessoas possuem os mesmos direitos perante o Estado, como mencionado no livro de George Orwell (1903-1950), todos são iguais, mas alguns são mais iguais do que outros.

O desdobramento dessa fragmentação aristocrática dentro do regime democrático instrumentaliza o discurso meritocrático, a narrativa de esforço e luta diária que pode possibilitar a mesma condição de igualdade. Esse discurso sobre meritocracia produz argumentos sedutores para grupos étnicos e sociais, consequentemente, temos pessoas negras e de origem humilde que conseguiram superar certas barreiras reforçando discursos elitistas.

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-

raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (Silva, 2007, p. 492).

O processo de desconstrução do mito da democracia racial é uma luta constante, por ser algo que perpassa diversos setores da sociedade brasileira, como cultura, economia, política e educação (Silva, 2007). Cabe sempre destacar a multiculturalidade que constitui o Brasil, a multiplicidade de grupos étnico-raciais cada qual com suas características culturais, linguagem própria, organização social, política e religiosa como é o caso das populações indígenas. Nesse mesmo contexto, outros povos originários do continente africano que foram trazidos de modo compulsório, também trouxeram consigo suas filosofias de vida, conhecimentos tecnológicos, religiosidade e dialetos.

No entanto, esta diversidade não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes (Silva, 2007, p. 493).

A escola opera enquanto espaço para construção e reafirmação de comportamentos, os quais podem ser parte da desconstrução do preconceito, ou até mesmo de reafirmação de posturas preconceituosas, apresentando uma dialética que se manifesta nas contradições sociais existentes em nosso país. Mesmo havendo uma amplitude considerável do debate racial, ainda existem evidências - seja em falas de educadores ou estudantes - no espaço escolar de atitudes, comportamentos e posturas preconceituosas, as quais acabam sendo semelhantes à educação confessional do período colonial. O posicionamento superior da população europeia está alicerçado nesta origem, apresentando reverberações na atualidade, demonstrando a consolidação deste projeto de domínio eurocêntrico em relação às demais populações. Esse foi um dos primeiros movimentos para estabelecer a concepção de superioridade europeu e convencer demais povos enquanto exóticos, primitivos ou até mesmo animalizados.

As narrativas de superioridade europeia são direcionadas na educação e a escola é colocada como o instrumento de imposição para sobrepor uma percepção de mundo, apagando os conhecimentos e tradições ancestrais existentes, isso fica em destaque com o formato da estrutura criada para a aprendizagem (Silva, 2007).

Além da estrutura educacional, podemos considerar também as mudanças nas localidades, pois a importância do território, enquanto espaço para significar a cultura, e o deslocamento das populações de suas regiões também é uma forma de impedir uma continuidade do conhecimento local. O distanciamento da escola em relação às comunidades tende a estabelecer uma aprendizagem que fica deslocada do cotidiano dos estudantes, essa distância demonstra a falta de diálogo com a realidade, produzindo uma educação sem sentido ou prática concreta na vida estudantil.

A Lei nº 10.639 de 2003 pode ser considerada como um grande avanço na legislação brasileira, por estabelecer nas redes educacionais públicas e privadas a responsabilidade de, durante toda a vida escolar, proporcionar uma nova percepção sobre a questão racial para crianças, jovens e adultos atendidos pela educação básica. Um exemplo de como esse debate reverberou pode ser percebido em outros instrumentos estabelecidos pelo MEC: o foco das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER (Brasil, 2004) é direcionar a pauta de políticas afirmativas direcionadas ao público da EREER, propondo condições para combater injustiças, proporcionando inclusão social por meio dos espaços educacionais. Este documento foi criado como instrumento de apoio e referência à gestão, estabelecendo uma estrutura capaz de se articular com outros projetos e instituições públicas que tem como foco o combate a discriminação racial, fomentando a diversidade social.

[...] o objetivo é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (Brasil, 2004, p. 5).

Uma educação democrática e emancipatória só será possível se a sociedade assumir a democracia não somente como sistema político, mas considerar a postura democrática nos mais distintos espaços sociais, além disso mobilizar-se no acompanhamento das instituições públicas, federais, estaduais e municipais. O fomento e acompanhamento também é responsabilidade dos diversos órgãos representativos de classe, movimentos sociais, além do terceiro setor. Neste contexto, essa relação democrática de debater, interagir e propor conjuntamente, pode fortalecer a ação pública, mas principalmente influenciar as instituições educacionais

na reflexão sobre o acolhimento, permanência e aprimoramento das práticas pedagógicas ligadas a ERER.

Outro passo, também complexo, é contemplar o indicado inicialmente nas DCNERER (Brasil, 2004), articular federação, estados, municípios, terceiro setor, universidades e iniciativa privada. No âmbito público, as três instâncias governamentais possuem um potencial considerável para fortalecer o debate racial em suas redes de ensino, entretanto atender todos os dispositivos legais também depende do movimento nas localidades. Nilma Lino Gomes (2017) no seu trabalho “*O movimento negro educador*” destaca que, mesmo havendo mobilização do Movimento Negro durante todo século XX para valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, ainda fica nítida a luta contra a permanência do pensamento colonial que perdura na sociedade brasileira e fica perceptível nas ações pulverizadas sobre o assunto, além de casos de racismo nas mais variadas formas.

A definição de linhas de ação na primeira década da Lei nº 10.639 de 2003 puderam auxiliar para proporcionar o acesso e permanência de estudantes negras e negros, e, conseqüentemente, o debate sobre a temática étnico-racial foi ganhando força e ficando mais robusto. Grupos de intelectuais, junto ao movimento negro e Ministério Público (MP) foram acompanhando, provocando e fiscalizando as secretarias de educação na implementação da lei. Infelizmente, o debate mesmo sendo propagado por documentos orientadores, pareceres do CNE, dentre outros normativos, ainda enfrenta lacunas, seja na falta de corpo técnico ou até mesmo acesso adequado ao letramento racial.

As DCNERER (Brasil, 2004) e pareceres do CNE são parte da interpretação da Lei nº 10.639 de 2003, sendo o cerne e configuração das políticas curriculares, onde haverá espaços de disputas, seja pela narrativa, apresentação ou omissão de fatos sobre as diferentes origens étnico-raciais. Essas narrativas ligadas aos documentos e legislação, segundo Silva (2007) deveriam servir de base para a criação de núcleos que pudessem criar projetos político-pedagógicos em diferentes instituições de ensino em todos os níveis educacionais.

Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007, p. 490).

Desse modo, tratar da EREER na formação das pessoas é uma possibilidade de estabelecer meios necessários que compõem a desconstrução dos preconceitos, mas também o meio para garantir direitos importantes para refletir no convívio dos espaços públicos e privados da sociedade. A igualdade no exercício da cidadania é também considerar como a vida em sociedade pode ser dividida agregando visões de mundo e diferentes histórias que contribuíram na formação identitária brasileira, e, propor políticas públicas capazes de contemplar diferentes propósitos e desejos, abrangendo a população na sua totalidade.

Falar da Lei nº 10.639 de 2003 é questionar os sistemas de ensino, então, quais atitudes foram de fato efetivadas ao longo destes 20 anos? As DCNERER (Brasil, 2004) fazem uma indicação bem direcionada para os sistemas e redes de ensino:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. (Brasil, 2004, p. 10)

Os movimentos realizados pelo MEC e Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) foram iniciativas promovidas para atender as demandas já estabelecidas pelo Movimento Negro, de levar esse debate ao espaço educacional, sendo uma resposta as práticas de exclusão e segregação, possibilitando, assim, condições adequadas para o desenvolvimento de ações pedagógicas de cunho afirmativo e direcionando uma mudança nos currículos, o que proporcionou espaços na escola que pudessem combater o racismo. As políticas públicas de promoção da igualdade racial tem em vista garantir o acesso, permanência e conclusão nos diferentes níveis de ensino, isso se faz como reflexo das práticas educacionais desempenhadas pelos docentes, e, dessa maneira garantir formação adequada para os profissionais podem impactar na aprendizagem juntamente com responsáveis.

[...] as escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (Brasil, 2004, p. 10/11)

O problema público gerado pelo debate racial se desdobrou em políticas reparatórias e são uma obrigação a ser cumprida por parte do Estado. Essa garantia, por meio da educação, visa exatamente impactar nas próximas gerações, outra percepção, mas também deixar em destaque a história e meios de construir uma nova perspectiva que desconstrua o passado obscurantista, por isso entendemos como definição que as políticas de reparações:

[...] voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p. 11).

As políticas reparatórias acabam sendo desdobradas nos direitos sociais, civis, políticos e humanos. A ideia de reparação é exatamente por proporem um reforço no acesso a estes direitos, modificando direta e indiretamente discursos, como, por exemplo, o mito da democracia racial que promove

[...] mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 11/12).

Abordar por meio de questionamentos os tipos de relações estabelecidas no contexto étnico-racial é também criar possibilidades de perceber atitudes preconceituosas, estereotipadas e desqualificantes da população negra. A partir desse olhar, reconhecer e criar meios de valorização, respeito e divulgação de práticas de resistência da população negra escravizada no Brasil.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (Brasil, 2004, p. 12)

O referido reconhecimento faz parte da composição das políticas de reparação, as quais além de fomentar ações afirmativas, aprimoram meios para reconhecer como superar as desigualdades criadas com o racismo. Estabelecer

práticas conforme as determinações do Programa Nacional de Direitos Humanos, proposto pelo Ministério da Justiça, é também assumir a necessidade de modificar a sociedade, não apenas esquecendo seu passado racista, mas desconstruindo e combatendo qualquer tipo de discriminação. A educação por estar composta de diversos sistemas de ensino, em diferentes níveis, pode, ao aplicar a Lei 10.639 de 2003, atender demandas, tomando iniciativas que gerem a reflexão, mas valorizando o reconhecimento dos negros, suas histórias e propondo trajetórias futuras que fortaleçam este importante segmento da sociedade brasileira.

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2017, p. 21).

Realizar a luta para ressignificar o conceito de raça, questionando a história brasileira, demonstrando o quanto toda população negra, com sua multiplicidade possuía e ainda possui conhecimentos variados sobre as narrativas estabelecidas que justificaram práticas escravistas e a reprodução da narrativa racista é caminhar para consolidar uma educação antirracista. Nilma Lino Gomes (2017), demonstra como o protagonismo do Movimento Negro foi ao longo da sua trajetória construindo suas próprias teorias para explicar a sociedade brasileira, elaborando intelectualmente um pensamento acadêmico decolonial, além de impactar diretamente o contexto político, tornando nítido as funcionalidades racistas do próprio Estado, o qual acabava correspondendo ao dia a dia de uma vida cotidiana baseada no preconceito.

Um passo significativo dado pelo Movimento Negro foi a politização do conceito raça, proporcionando maior destaque a questão racial, que é uma relação de poder, por isso a busca pelo rompimento com essa dinâmica hierarquizada demonstra o quanto foram criadas percepções equivocadas, depreciativas e naturalizadas sobre a história da população negra brasileira. Politizar a raça, pode extrair a inferioridade racial construída na época escravagista imposta para negras e negros, adicionando neste lugar uma história com narrativa própria, reconhecimento cultural e produção de saberes nas mais diversas áreas do conhecimento. A desconstrução social da raça visa condições para colocar em xeque a mitologia estabelecida em torno da democracia racial (Gomes, 2017).

A raça, na percepção política do Movimento Negro, foi o ponto principal para proporcionar os meios necessários, focando em um propósito comum, para

desconstruir o racismo e potencializar a identidade negra. Posteriormente, a introdução da questão étnica, demonstra também a multiplicidade cultural da população negra complementando pautas de mobilização, além de mediar cada reivindicação política. Nilma Lino Gomes (2017) procura deixar em destaque, na sua escrita, que o Movimento Negro ao politizar o conceito de raça, não o faz romantizando, essa relação com a ancestralidade africana, tão pouco ao continente africano atual, mas procura focar no reconhecimento dos vínculos: históricos, políticos e culturais. Considera a diáspora africana e também valoriza toda a participação negra na história, mas o Movimento Negro permanece focado no combate contra o racismo.

2.3.1. Percepções iniciais e primeiras problematizações sobre a temática na ação pública

Avançando, podemos concluir que a produção do conhecimento apenas acontece devido às práticas desempenhadas pelos atores sociais chamados por Nilma Lino Gomes (2017) ou pelos empreendedores da causa¹⁷, assim nomeados por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012). Em ambos os casos, mesmo havendo denominações diferentes, são pessoas que por meio de suas relações sociais estão se mobilizando e se empenhando em colocar nas suas práticas cotidianas o debate racial. A partir da percepção de Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), podemos compreender que a construção de problemas públicos e as definições para soluções são estruturadas por agentes públicos, os chamados atores políticos, e mesmo com exposição midiática não possuem, na maioria das vezes, conhecimento e total domínio sobre os problemas públicos, ou seja, não é quem está à frente de uma secretaria ou governo que realiza a ação pública efetivamente.

Inicialmente, a atenção dos pesquisadores voltou-se para o papel decisivo dos atores qualificados; hoje as pesquisas enfatizam cada vez mais as situações de controvérsia que levam em consideração o conjunto de interações observáveis e que acrescentam à ação dos empreendedores mais visíveis os efeitos das conjunturas e das conformações entre atores engajados (Lascoumes; Galès, 2012, p. 143).

¹⁷ Os autores trazem o termo *empreendedores da causa* exatamente para demonstrar como as pessoas podem se mobilizar em prol de um problema social, político dentre outros, ou seja, é o exercício, a ação do fazer realizada pelo sujeito. Neste contexto, compreendo que enquanto prática já ensinada pelo Movimento Negro, seja importante propor debates, mas também meios para desconstruir uma visão liberal do termo empreender, desconstruindo a possibilidade de controle, ou até mesmo o ideal meritocrático - direcionado a população negra e periférica -, estabelecendo outra possibilidade de abordagem e entendimento.

O termo atores sociais pode ser compreendido, segundo Nilma Lino Gomes (2017), como o agente público que tem o conhecimento sobre a temática e vai estabelecendo as demandas como resposta aos fatos sociais e problemas públicos, realizando efetivamente a ação pública, e, caso essa ação se efetive perdurando ao longo do tempo, chegaremos na política pública. Os atores qualificados atuantes dentro do poder público são os sujeitos que vão assumir o contato com a ação coletiva, estabelecendo meios necessários na condução das políticas, além da estruturação de estratégias capazes de corresponder às demandas sociais.

Um ponto de ressalva indicado por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), são os chamados *empreendedores da moral*, basicamente grupos conservadores que podem, a partir de uma percepção de virtude, travar ou distorcer as pautas, utilizando como apoio interesses específicos em nome dos ditos valores ou ideologias. Tais posturas tendem a utilizar como referência comportamentos, posturas e atitudes sociais que buscam ainda uma centralização na estrutura social, onde se dispõe privilegiar grupos em detrimento de outros.

As experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais. O Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, neste estudo, como sujeito de conhecimento (Gomes, 2017, p. 28).

Os atores políticos citados por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) são bem semelhantes aos referenciados por Max Weber (2011), devido ao exercício em uma função transitória sendo necessário procurar se apropriar dos problemas sociais e executar a agenda política no espaço político-administrativo. Os autores citam também outros grupos atuantes nesse espaço de disputa pública, que são os seguintes: comunidades epistêmicas e coalizões de causa. Ambos atuam a partir de interesses pontuais em determinado setor da ação pública (administrativo, econômico, midiático, político etc.).

Perceber quais valores são partilhados dentro de cada coletivo¹⁸ e a maneira como estabelecem suas normativas garantindo a aprendizagem é

¹⁸ Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), entendem enquanto “coletivos” espaços onde são produzidos conhecimentos e ocorre a aprendizagem entre os envolvidos, toda essa prática também inclui negociações e diagnósticos sobre tomadas de decisão. Essas organizações podem ser

fundamental - e neste sentido, as pesquisas citadas por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), levam em consideração a abordagem cognitiva, pressão institucional, bem como seus desdobramentos. Podemos, dentro deste contexto, encontrar os corretores de políticas, que se estabelecem na relação entre interlocutores e opositores, e, por isso, a controvérsia também se torna importante até para formulação de identidades, além do fortalecimento dos argumentos e reivindicações. O embate de ideias é parte do recurso construtivo histórico, devido a solidificação argumentativa na réplica da contradição.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), apresenta no seu trabalho essa contradição e a percepção sobre o espaço escolar organizado pelo colonizador, como algo violento, não permitindo aos estudantes utilizarem sua própria língua, sendo punidos. Tal prática demonstra também a busca pelo controle colonial e sua imposição, desconsiderando outras formas de conhecimento ou saber.

No Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião e cultura. Segundo Kreutz (1999), no Rio Grande do Sul as primeiras escolas públicas que se criaram, destinaram-se a crianças guaranis, que ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se que esquecessem sua cultura, a ponto de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos, costumes, arquitetura de seus povos, passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado” (Silva, 2007, p. 495).

O conceito de civilização indicado nos questionamentos realizados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), remetem exatamente ao estabelecido na França em meados de 1770, que estabelece um conjunto de aquisições, comportamentos e técnicas utilizadas pelos colonizadores para justificar e avaliar sua própria cultura como superior. A junção dessa percepção europeia atrelada ao argumento religioso com fundamento cristão de salvação apenas endossou práticas para colonizar outras civilizações, muitas vezes impostas usavam da violência, trazendo, assim, a dúvida sobre que tipo de salvação está sendo estabelecida ou praticada durante o processo colonizador. Nessa relação entre os europeus cristãos, nativos e pessoas escravizadas, tinham poucas possibilidades de estabelecer relações e interações sociais amistosas, e, como indica Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), alguns nativos e espanhóis aprenderam a realizar uma troca cultural de seus saberes.

temporárias ou até mesmo mais duradouras variando de acordo com suas necessidades e pautas debatidas.

[...] as tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus. Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (Silva, 2007, p. 495).

As práticas citadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) apenas reforçam o quanto todo o processo estabelecido na origem educacional é um reflexo da relação de poder e dominação. Um exemplo disso, foram os espaços escolares periféricos que já atendiam em sua maioria a população negra e indígena. Isso demonstra o quanto a ideia de diferenciar o ensino, mantendo esse público escravizado e colonizado distante das grandes escolas localizadas nas regiões centrais, ficando apartados da educação direcionada para os filhos dessa elite colonizadora, reafirma a existência de uma falta de democracia territorial, que ainda persiste no ensino público, principalmente nas grandes cidades. O ensino público acaba sendo direcionado à uma minoria branca, fortalecendo a ideia de qualidade, quando a educação pública se torna mais acessível, incluindo grupos com perfil diferente da elite branca, é criada a narrativa que a escola pública perdeu sua qualidade. Essa fala da perda de qualidade vai sendo reforçada também nos estereótipos e representações em materiais didáticos, onde a percepção da estrutura social, racial, cultural e regional tinha como referencial um padrão, reforçando a marginalização de negros e indígenas.

Temos que destacar como as relações sociais, tanto no âmbito educacional como nas relações de trabalho são perpassadas pela questão étnico-racial, pois estão na vida de todas as pessoas e a vivência é direta, as experiências vividas demonstram a construção social, mas sua estrutura hierarquizada, com o propósito de garantir a submissão das pessoas escravizadas. Esses mecanismos adotados pelos colonizadores deixam expostas uma visão de rivalidade, onde as populações negra e indígenas devem ser mantidas numa constante vigilância, assim temos a escola como um papel fundamental nesse processo de controle, sendo o espaço para eliminar tanto a ignorância quanto a falta de civilidade. Em paralelo, mudar o cerne do jeito de ser, tornando adequado os comportamentos, linguagens e crenças, eliminando qualquer

possibilidade do diálogo com os chamados diferentes, para subverter o padrão europeu que demonstra sucesso (Silva, 2007).

Todo esse histórico mostra a evidência, mas principalmente a proporção do problema público que, ao longo de gerações, fomentou lutas e estabeleceu que a Lei nº 10.639 de 2003, é compreendida por meio de ações de ruptura, onde as negligências fiquem totalmente em destaque e esse desconforto seja mais abrangente, gerando assim uma mobilização social maior. Mesmo havendo diversas práticas de combate ao racismo - que ainda está latente na sociedade -, Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) também fazem referência a arena onde ocorrem a construção e competição destes problemas públicos e políticos:

A arena pode ser definida como o espaço de confrontação do conjunto de posições divergentes sobre o desafio. Elas provêm, principalmente, de diferentes grupos, de posicionamentos técnicos e de posições políticas. (...) as arenas públicas como um conjunto de interações que se esforçam para interpretar e estabilizar um desafio (Lascoumes; Galès, 2012, p. 151).

Podemos compreender enquanto arenas qualquer espaço público, mas a escola pode ser considerada como um dos locais de debate onde são definidos dois quadros: pertinência e experiência. Estes espaços são definidos conforme a mobilização e ajuste aos riscos, por isso, é necessário pensar na capacidade do debate, nas diferentes problemáticas de cada realidade e nos responsáveis na aplicação do tema. O fato social tende a ficar exposto e isso evidencia como os valores e princípios dos atores envolvidos podem legitimar a causa.

As múltiplas interações que se desenvolvem nas arenas públicas tendem a produzir a problematização do desafio. Ao mesmo tempo, a delimitação, análise de suas dimensões, imputações de responsabilidade e vias de transformações. Produz também legitimação da causa, efetuando uma abstração que desparticulariza o fato social colocando-o sobre a abrangência de desafios considerados axiológicamente superiores (Lascoumes; Galès, 2012, p. 152).

Durante essa pesquisa, foi possível perceber como o combate ao racismo e suas práticas estão sendo fortalecidas: a mobilização social repudiando atos discriminatórios, movimentações públicas que fomentam o antirracismo na esfera pública, política, territorial e até mesmo questionando a narrativa histórica estabelecida pelos colonizadores, que possibilita reverberações nas mais diversas instituições. Conforme Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), o Estado deve apresentar soluções aos desafios e problemáticas, seja no âmbito social ou

econômico, por isso os autores mencionam a redundância em dizer que políticas públicas devem apenas solucionar problemas.

[...] a ação pública frequentemente dá visibilidade aos desafios públicos a fim de demonstrar seus esforços para resolvê-los. É o caso de uma série de gestos simbólicos (relatório oficial, declaração governamental, adoção de uma lei desprovida de decretos de aplicação) constitui o essencial das medidas tomadas (Lascoumes; Galès, 2012, p. 135/136).

A tratativa da EREER e antirracista vem trazendo consigo uma dualidade, entre agenda de *marketing* e agenda do contexto educacional. É necessário notar que em qualquer questão pública há três abordagens elencadas por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) e tais interpelações estão inseridas na estrutura dos problemas públicos abrangendo suas distinções. A primeira abordagem trata da transição do fato social para problema público estabelecendo categorias; A segunda parte de uma outra transformação, de problema público para um problema político, atendendo a pressões e definições; A terceira se coloca no campo da ação, definir agenda, processos para tomada de decisões. Cabe pensar se a ação pública e estipulação de uma pauta como da EREER visa de fato um plano de mudança social ou apenas práticas que apaziguem fatos sociais mais gritantes, não sendo algo decisional.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2005, p. 46).

A negação da existência do racismo na sociedade, apenas amplia para os demais espaços uma percepção de continuidade na estrutura de distinção racial e o reflexo desta negação acaba reverberando dentro das escolas, até mesmo dentro do poder público. Ambos devem ser instrumentos no processo de desconstrução da estrutura racista que constituiu a sociedade brasileira, impactando a subjetividade de várias gerações, como também a vida das pessoas negras, as quais sofrem diretamente reflexos desta prática racista. Exemplos disso são a grande desigualdade social e a disparidade nas condições de acesso: em educação e/ou saúde de qualidade, o impacto dessa condição vem pelo meio socioeconômico, atingindo uma grande parcela da população nacional e, principalmente, da população negra.

Nesse sentido, temos uma tripla ruptura a partir das pesquisas, por não haver evidências naturais em determinadas pautas capazes de estimular o desafio político, ou seja, uma trajetória capaz de modular e orientar a ação pública, no entanto cada abordagem é determinante na ação pública.

Suas escolhas não são nem perfeitamente informadas nem livres; elas são determinadas por uma série de decisões precedentes sobre as dimensões de determinado desafio e pelas formas, sempre parciais, de analisar as causas e prefigurar os modos de ação possíveis (Lascoumes; Galès, 2012, p. 137).

O interesse nas pautas da EREER e antirracista, estão ligadas tanto ao interesse de instituições públicas como privadas, ambas estão no espaço público, local de luta por interesses. Neste caso, segundo Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), é no processo de legitimação que a administração pública procura legitimar suas demandas visando a credibilidade neste espaço de debates, estipulado nas pautas sociais mais evidentes.

A transversalidade das três abordagens citadas vai nas referidas transições ao deferir um conjunto de noções em torno desses fatos sociais, que ao transitarem chegam até a dimensão política, ou seja, os problemas públicos passam por uma transição até de fato chegarem à agenda política.

Nesta perspectiva, para colocar em prática o proposto pela legislação, cabe à secretaria de estado estabelecer um corpo técnico, uma equipe ou coordenação específica, capaz de se responsabilizar pela História e Cultura Afro-Brasileira, contemplando as DCNERER (Brasil, 2004) na rede. Pensar, uma secretaria que possui uma abrangência como a do estado de São Paulo - apesar de ter um setor responsável por essa temática - quantos técnicos seriam necessários para contemplar a implementação da proposta da legislação adequadamente? A realização dos registros de ações formativas pode demonstrar o quanto isso vem sendo realizado ao longo destes 20 anos, talvez aponte como se deu a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, logo, cabe questionar: como foram realizados os registros destas formações? É possível estabelecer um arquivo? As informações deste arquivo demonstram que tipo de postura foi e é adotada pela SEDUC-SP? Quais práticas tais documentos podem revelar sobre a formação docente em relação a EREER? Que tipo de educação e ações antirracista são realizadas pela SEDUC-SP? E quais efeitos operam nas diretrizes pedagógicas das escolas da rede pública paulista?

Podemos destacar, então, trabalhos e atividades direcionados para a “História e Cultura Afro-Brasileira”, cumprindo o proposto pela Lei nº 10.639 de 2003, almejando o desenvolvimento do ensino e reconhecendo a influência dos povos africanos na construção da sociedade brasileira. Para além, os referidos efeitos têm um viés simbólico, segundo Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), pois a ação pública abarca o agir politicamente, demonstrando o fazer crer em um contexto. O contexto pode contribuir na propaganda e na ação pública. Isso se aplica ao crescimento do antirracismo, a apropriação mercadológica e propagandista do *slogan* “vidas pretas importam”, que vira produto a ser vendido e explorado pelo capital. É gritante como a indústria cultural e a sociedade de consumo cooptam esta pauta e falam sobre os problemas do racismo, mas em muitos casos não apontam para uma de suas principais causas, o capitalismo tardio. A questão racial era uma pauta que já existia há décadas, mas ganhou outra proporção, deixando uma dualidade entre a ERER e antirracismo¹⁹.

Podemos, ainda, considerar que estabelecer de modo amplo a consciência histórica da diversidade brasileira é algo muito tímido, em relação aos atendimentos proporcionados pela rede estadual de São Paulo, nestes 20 anos. Há relatos de casos de racismo acontecendo, ações de acolhimento às vítimas e responsabilização dos envolvidos sendo abrandadas, ambos os fatos sociais continuam sendo recorrentes, demonstrando que continua, por parte da estrutura pública, uma reação ao invés de uma ação. De fato, isso pouco contribui, por exemplo, na constituição de análises críticas e na desconstrução da ideia de branqueamento da sociedade e do mito da democracia racial. Então, cabe pensar: como mobilizar docentes que ainda não estão familiarizados com a questão étnico-racial? Quais tipos de informações e subsídios podem ser oferecidos para mudar as práticas e incluir essa temática nas aulas? É neste contexto que busco pensar, a partir de elementos teóricos, os registros e arquivos que evidenciam as práticas pedagógicas realizadas, demonstrando como a implementação da política educacional se estabeleceu.

¹⁹ Desde o assassinato de George Floyd em 25 de maio de 2020, o debate sobre antirracismo vem crescendo ficando evidente nos meios de comunicação, trazendo novamente à tona as violências sofridas pela população negra, tomando força ao redor do mundo, trazendo à tona diversas questões relacionadas ao racismo e seus desdobramentos na sociedade contemporânea, por exemplo, algo muito pertinente relacionado ao contexto histórico, o questionamento sobre as estátuas de personalidades participaram e contribuíram com a escravidão em prol do processo colonizador ao redor do mundo.

Até aqui sistematizo os principais debates sobre o racismo no Brasil, a abordagem interseccional e a articulação entre sociologia, história e política educacional articulando-as a posição epistemológica e política com a construção da agenda de uma educação antirracista. Essa fundamentação teórica e histórica tem o fim de fortalecer a integração entre teoria e análise empírica e será retomada para análise dos achados apresentados nas próximas seções desta tese.

No próximo capítulo, discorro sobre a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, sob a égide da política pública nas diferentes instâncias.

3. A implementação da Lei nº 10.639 de 2003: a política pública nas diferentes instâncias

O debate estabelecido pelo CNE tem em vista abranger todas as instituições de ensino, independente dos níveis e modalidades, visando impactar nos programas relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Desta forma, complementa os indicativos propostos na Lei nº 10.639 de 2003, destacando exatamente a necessidade formativa, que, infelizmente, não foi contemplada na referida lei. Cabe destacar que os desdobramentos da legislação e os documentos elaborados pelo CNE serão melhor articulados e explanados no próximo capítulo, onde pretendo discorrer, já na análise, detalhes e achados organizados num arquivo, compatibilizando-os com as ações desenvolvidas pela rede estadual - categorias e subcategorias - para ilustrar a abrangência do debate racial nas diferentes localidades da rede paulista.

Juntamente com essa resolução, que contribui na normatização da EREER, o Parecer CNE/CP 3/2004, realizado pela Prof. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, reforça a importância do debate contínuo no contexto educacional nas mais diversas instâncias, devido a amplitude do tema e sua repercussão dentro do sistema educacional nacional. Assim, estabelecer orientações, onde demonstrem a necessidade do planejamento pedagógico bem fundamentado em princípios da equidade, palpáveis de execução, mas também possíveis para uma avaliação sobre as práticas desenvolvidas, direcionadas a partir dos princípios democráticos é tão necessário.

A Resolução nº 1 de 2004 destaca o objetivo da EREER:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004).

O objetivo é promover a produção do conhecimento e educar os cidadãos para que compreendam a diversidade racial no nosso país, pois essas são perspectivas cruciais para a possibilidade de demonstrar às novas gerações outras formas para desconstrução dos preconceitos. Isso posto e inicialmente estabelecido no objetivo do estudo da história:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004).

Cabe considerar a amplitude e a possibilidade do debate sobre o assunto em outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, pois todas são perpassadas em suas práticas, direta ou indiretamente, pela diversidade étnica, mas também pela questão racial como um elemento de aprimoramento do debate educacional.

Um ponto interessante de ser destacado nessa resolução é a definição dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, acerca da função no desenvolvimento, junto às secretarias, das DCNERER (2004). Isso nos faz pensar no recorte desta tese e indagar: quais foram as deliberações e posições do CEE-SP em relação a aplicação da Lei nº 10.639 de 2003, junto a SEDUC-SP, em especial, mas também outras possíveis deliberações no âmbito educacional para o Estado de São Paulo?

O desenvolvimento de conteúdos e competências, visando a mudança de atitudes e valores dentro das instituições educacionais, são relevantes, pois, nesse viés, podemos observar e perceber quais são as mudanças internas realizadas em cada escola ou secretaria de ensino; se as modificações indicadas por Brasil (2004), como também no Parecer CNE/CP 03/2004, direcionam possibilidades no desenvolvimento da ERER; e problematizar a responsabilidade de cada setor educacional de tornar o assunto parte integrante do mecanismo educacional da rede que administra.

Outro ponto, é pensar na gestão e corpo docente na escola. A coordenação escolar, assim como os docentes, devem perceber que as ações desenvolvidas na escola não são isoladas, embora, sabemos dos diversos problemas enfrentados por professores no exercício de sua função e na relação com seus estudantes, os quais não recebem o devido acompanhamento ou apoio para desempenhar projetos ou até mesmo práticas corriqueiras. Nesse ponto, vale destacar como o currículo oculto opera no cotidiano escolar. O currículo oculto, transmitido nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar, pode reforçar ou desconstruir comportamentos e incidir sobre o modo como as práticas cotidianas carregam consigo uma intencionalidade.

Assim, podemos afirmar que não há neutralidade, mas uma decisão sobre qual vertente pedagógica será adotada.

Um item interessante a ser destacado, e, questionado aos sistemas ou redes de ensino, são os incentivos a pesquisas sobre seus próprios processos educativos e orientadores sobre a EREER, que poderiam possibilitar o entendimento sobre qual ou quais são seus reais valores e que tipo de visão se pretende estabelecer no decorrer do processo educacional. O mesmo pode ser aplicado em relação aos órgãos colegiados das escolas, como indicado no artigo 6º da Resolução nº 1, de 2004, acerca de como devem assumir os devidos encaminhamentos para solucionar casos de racismo e propor ações/meios educacionais efetivos para promover a equidade no espaço escolar, além da valorização e respeito a diversidade.

3.1. Problematizando a implementação e efetividade da legislação

O problema público quando passa a reverberar por meio das diferentes instâncias e setores estatais, tende a demonstrar movimentações que proporcionem um passo inicial para o atendimento das demandas indicadas pela sociedade. A busca em expor o quanto reproduções do racismo interferem na vida de diversas pessoas, demonstra a necessidade indicada pela ação pública realizada como bandeira do Movimento Negro, a pensar numa nova maneira de lidar com o contexto histórico e estabelecer o uso de literaturas para desconstruir a visão simplista que apenas referenciava a população negra enquanto mercadorias, seres exóticos ou pessoas escravizadas. Tais percepções estabeleciam, nos primórdios do Brasil, barreiras na esfera política, por corroborar uma visão deturpada das populações negras como incapazes de se organizar politicamente e propor melhorias para sua condição social. Em decorrência dessa visão, ao longo de décadas, ocorreram

[...] as inúmeras lutas sociais por uma efetiva integração travadas após a abolição esbarraram na visão instituída durante o período colonial que dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condições de igualdade, a duas esferas principais da vida social: o mercado de trabalho e a educação. (...) o advento de uma sociedade industrial de trabalho livre não resultou na incorporação efetiva da população negra em função da presença de elementos substantivos do código colonial, na forma de estereótipos, discriminações e racismo (Brasil, 2008, p. 9).

Neste contexto de Brasil pós abolição, o direito à educação ainda era algo distante, justamente por haver uma grande variedade de barreiras que impediam

mudanças significativas nas condições de vida e direitos da população negra. Essa estrutura racista com concepções ligadas ao discurso e práticas do embranquecimento e que sustentam o mito da democracia racial, são os principais pontos de embate do Movimento Negro e na luta por mudanças sociais significativas.

O pós ditadura militar, com o advento da Constituição Federal de 1988, também contribuiu para a questão racial, com a abertura da pauta junto a outros movimentos sociais, o que possibilitou condições de alavancar ainda mais o debate racial, tornando-se algo mais recorrente nos espaços urbanos - aqui entendidos como territórios ocupados pela juventude negra como foco de ação, de resistência e cultura. Por exemplo, no Rio de Janeiro, ainda durante a ditadura, na década de 1970, jovens negros se reuniam em bailes funks do *Movimento Black Rio*, e, posteriormente, nos anos 1980, em São Paulo, o *Hip-Hop* ganhou força trazendo letras que denunciavam os abusos sofridos pela população negra, destacadas por grupos influentes da época - e até hoje - como: Racionais MCs e Thaíde & DJ Hum. Ambas as movimentações culturais concentraram focos de re-existência e estavam ligadas ao Movimento Negro.

Outro ponto citado pelo MEC ao elaborar documentos para implementação da Lei nº 10.639 de 2003 menciona o quanto foi importante o início de produções acadêmicas questionando a condição histórica da população negra, o preconceito e todo legado negativo deixado pela escravidão, e, boa parte destas pesquisas, levantadas pelo ministério, apresentavam indicadores que demonstraram a defasagem na renda e no acesso à educação básica (Brasil, 2008).

A bandeira de luta por acesso à educação escolar sempre esteve junto das demais frentes de reivindicações da população negra, a qual questionava o Estado, pela tratativa, muitas vezes truculenta, nos espaços educacionais, além da morosidade para mudança de postura - que deveria ser adotada nas políticas públicas.

De forma mais ampla, os questionamentos se dirigem à necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências (Brasil, 2008, p. 10).

Um avanço veio com a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, que demonstrou a possibilidade das redes educacionais romperem com práticas pedagógicas que não consideravam essa diversidade étnico-racial. Retratar a população negra sob outra perspectiva, suas contribuições para nossa sociedade, além das mais variadas lutas estabelecidas dentro e fora das instituições, contribui

para a implementação de políticas públicas afirmativas que valorizem a diversidade, a cultura e o conhecimento produzido pela população negra no Brasil, fortalecendo a escola como local de combate ao racismo e a discriminação.

Para pensar a Lei nº 10.639 de 2003, é necessário olhar para a gestão de cada governo, as práticas, posicionamento e postura em relação às políticas públicas. Ao longo desses mais de 20 anos é importante perceber quais narrativas governamentais estavam postas, quais estavam sendo constituídas e como tal junção foi se desdobrando durante todo esse tempo.

O ano de 2003 não foi um ponto de partida, o breve histórico que apresentei no capítulo anterior demonstra os vários levantes importantes, mas é um ano que serviu como um marco referencial de projeção de novas perspectivas para a representatividade negra, principalmente com a materialidade de um instrumento legal e com a demonstração de que grande parte de estudantes da rede pública se identificam como pretos e pardos. A luta dos movimentos que contribuíram para criação da lei foi apenas a constituição de um meio, onde o embate não deixaria de ser permanente, sendo necessário, ainda, buscar a continuidade por vias institucionais.

As mudanças foram ocorrendo de modo tímido, entretanto relevantes, cada pequena conquista se faz de modo lento e gradual, apontando para as dificuldades de alterações na mentalidade racista existente no Brasil. A resistência sobre a lei em algumas localidades, onde ela não foi implementada adequadamente ou ainda é desconhecida, permite observar que as posturas sociais se mantiveram, bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de costume onde não há uma desnaturalização das pautas cotidianas. Trazer um debate popular para os meios institucionais mostra o quanto a lei pode proporcionar acesso e situações pedagógicas pertinentes capazes de superar estigmas estabelecidos pelo racismo, mas também estruturado pelo pacto da branquitude fundamentado por Cida Bento (2022) e debatido em grupos de estudos que visam desconstruir a referida estrutura.

Algumas transitoriedades nestes 20 anos da legislação podem ser percebidos na postura da juventude, como nas contestações e denúncias de atos racistas no cotidiano. Os embates sempre ocorreram, porém é importante estabelecer a hipótese, o não silenciamento e o fomento a denunciar tais atos hediondos, o que possibilita demonstrar como a questão identitária vem se alterando.

A mudança também pode ser percebida em algumas escolas - municipais e estaduais - mesmo em situações pontuais, uma vez que ao observar as discussões e dinâmicas dos estudantes, podemos aferir a existência de reflexões e momentos de solidariedade que se materializam por meio da musicalidade, algo tão presente entre os jovens, tendo no Rap, Samba, Trap e Funk, dentre tantos outros ritmos musicais e atividades diversas reconhecidas como elementos essenciais da cultura periférica e sua resistência, sendo uma evidente manifestação contra os anseios e mazelas oriundos da submissão dos jovens de periferia, dentre eles, muitos negros, que na condição de estudantes tendem a se unir, solidarizar e perceber como a música também contribuiu para a pauta²⁰.

Para compreender os compromissos estabelecidos sobre a Lei nº 10.639 de 2003, temos de observar com atenção dois pontos cruciais para sua funcionalidade em qualquer rede de ensino pública do país, que são: implementação e efetividade.

Pensar a implementação seria um primeiro movimento para dar condições à efetivação, partindo da hipótese de que, a lei, uma vez posta em prática, por parte da SEDUC-SP, tem-se o movimento para garantir sua efetividade, onde a temática e corresponsabilização na sua tratativa, estão constituídas como parte das práticas cotidianas da instituição. Neste viés, cabe notar como ocorre a institucionalização por meio da propagação do debate ligado a EREER e antirracista, questionando quais instrumentos da SEDUC-SP (ou qualquer outra secretaria) são utilizados para contemplar essa temática e dar o devido apoio em um assunto que permeia nossa sociedade seja no contexto histórico, mas também social?

Essa implementação se dá exatamente no exercício da propositura da lei, no fomento de ações as quais contemplem ou atendam aquilo que está proposto na legislação, a partir dessa efetividade. Então a efetivação - a grosso modo - seria, a institucionalização, ou seja, a instituição conceber que essa temática faz parte de si,

²⁰ Tiarajú Pablo D'Andrea, em seu livro *A formação das sujeitas e sujeitos periféricos* (2022), apresenta um amplo repertório de experiências coletivas, desde a organização política por meio da arte e da cultura nas periferias até como a classe trabalhadora se formou e resistiu aos ataques do neoliberalismo da década de 1990 e até hoje. D'Andrea também debate sobre a importância dos Racionais MC's e de diversos coletivos culturais para a produção de intelectuais das periferias que formulam uma nova compreensão sobre as quebradas e propõem um novo olhar para a cidade, para a sociedade a partir das lutas antirracista, antipatriarcal e anticapitalista.

Outro exemplo dessa versatilidade e alcance se enxerga na atuação viva e proeminente do cientista social Thiago Torres, amplamente conhecido nas redes sociais e no *YouTube* como Chavoso da USP (desde 2019), que debate com jovens em escolas e no sistema prisional questões centrais da política e dos direitos sociais, perpassando pelo debate racial e de gênero de forma simples e compreensível para as populações mais jovens.

a EREER é uma prática pertencente e por isso passou a desenvolver essas ações, para atender, ou no caso contemplar, aquilo que está disposto na legislação, mas principalmente atender adequadamente a sociedade. O desdobramento pode ser feito tanto pela parte técnica responsável, quanto pela parte dos demais servidores públicos, pois, uma vez implementada, a efetividade deveria ser algo mais fácil e simplesmente uma consequência dessa implementação.

A rede de ensino precisa colocar em prática esse saber fazer e o executar no contexto dessas diferentes instâncias, então teríamos basicamente: o processo de ações voltado para o debate racial como uma constante, seja pelas atividades desenvolvidas pelos órgãos centrais; seja também por um desdobramento desses órgãos centrais para os órgãos descentralizados - uma vez que as Diretorias de Ensino teriam que, além de receber a orientação da SEDUC-SP, realizar as ações para contemplar suas particularidades de acordo com as disposições da lei, junto às escolas, em suas respectivas localidades e territórios, e conseqüentemente, haveria múltiplas ações, ocorrendo nas escolas da rede.

Então, a implementação pode ser realizada em formato de cascadeamento, logo, entendemos que esse processo é o ponto de partida, o princípio para irmos mais adiante nesta tese, pois o levantamento de dados acaba analisando as ações do órgão central e regionais de ensino pontualmente no capítulo 3, onde se discute as metodologias que serão utilizadas para analisar esses arquivos e o acervo de registros, ligados à Lei nº 10.639 de 2003.

Quando falamos na questão da efetividade, é importante destacar, o quanto essa lei - ou qualquer outro tipo de lei - é assumida institucionalmente, passando a fazer parte da estrutura cotidiana da instituição. Então, quando essa instituição adota instrumentos próprios que estabelecerão procedimentos evidentes nos seus mecanismos, legitimando a política pública, instruindo todos os servidores que atuam em uma determinada rede de ensino ou dentro de um determinado setor público, fazendo-os compreender não apenas a existência da legislação vigente, mas em certa medida que todos devem compreender sua aplicação, divulgação, desdobramentos, responsabilidades etc.

Então, consideramos a efetividade da política pública, quando de fato percebemos a existência deste pertencimento institucional, indo além do momento em que a legislação está posta - mas que compõe parte da instituição - demonstrando que o cumprimento e propagação da lei é necessária para que seja praticada e

compondo os exercícios dessa instituição pública; esse pode ser considerado o primeiro movimento de efetivação - compondo parte de toda estrutura pública daquela instituição -, no caso a proposta desta tese, pode contribuir com reflexões e criação de métodos que viabilizem processos para SEDUC-SP - ou qualquer outra rede de ensino pública - acompanhar como as ações estão acontecendo, mas também construindo um histórico daquilo que já foi realizado.

Desta maneira, alguns questionamentos que são levantados aqui buscam respostas em sua análise para as questões centrais: A Lei nº 10.639 de 2003 está efetivada de fato? A Lei nº 10.639 de 2003 foi plenamente institucionalizada pela Secretaria Estadual de Educação? A efetivação faz parte do Órgão Central (COPED e EFAPE) e também das suas 91 Diretorias de Ensino? Pensar os diversos mecanismos, instrumentos e materiais públicos - currículo, materiais de apoio e livros - constituídos que podem ser utilizados, debatidos e aprimorados pelas diversas instâncias da SEDUC-SP, essas seriam algumas das possibilidades no processo de efetivação.

3.2. Implementação da Lei nº 10.639 de 2003

Falar da implementação de uma lei educacional é também pensar na educação enquanto direito social e nos seus atendimentos mais específicos, que visam contemplar a diversidade social, além do acesso ao conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais oferecem uma resposta à necessidade de aprimoramento das políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas. Constitui, também, uma resposta à demanda da população afro-descendente para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história em acordo com as disposições da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001), documentos internacionais de que o Brasil é signatário (Brasil, 2008, p. 12).

Isso posto, a implementação da Lei nº 10.639 de 2003 estabelece uma consideração fundamental, enquanto meio de identificação da população negra com sua ancestralidade, na complementação indicada pelo PNE, pareceres, normativas e até outras legislações, deixando evidente a necessidade de garantir e considerar a questão racial como algo fundamental de ser debatido dentro das instituições e estabelecimentos de ensino. A implementação nada mais é do que a prova concreta da institucionalização da lei por parte da SEDUC-SP, por isso, realizar o levantamento

dos registros e outras indicações de atividades ligadas à questão racial podem proporcionar uma visão de uma série histórica, sua abrangência, mas também o quanto complexo é o desafio na promoção da equidade racial.

O procedimento de implementação ocorre de modo complexo, por ser, a princípio, o meio de colocar em prática as disposições estabelecidas na legislação, mas também todos os outros documentos e recomendações existentes que podem contribuir na operacionalização de resposta ao problema público e estabelecimento das políticas públicas. Todos os mecanismos e mudanças institucionais tendem a se somar nesse processo de implementação, porém, podemos perceber quais podem ser as proporções e forças necessárias capazes de garantir minimamente alguma intervenção ou resposta para o fato social.

O fato social como o racismo e o preconceito racial, que impactam a sociedade ou determinados grupos sociais, geram diversas situações de conflitos e desconforto para a população negra. A mobilização da sociedade gera a ação social que passa a pressionar o Estado na figura dos governos e representantes governamentais. A partir dessa pressão popular, pode se tornar um problema público, onde teremos a construção de respostas para essa ação social. O problema público passa pela estrutura do Estado, primeiramente no estabelecimento de lei, após isso no desdobramento e aplicação da lei, posteriormente o próprio Estado tem que se adaptar para cumprir e fazer valer a legislação, além de ter que movimentar a sociedade para que ela também desconstrua o fato social.

A implementação, requer por parte da rede, um diálogo amplo, capaz de perceber suas principais fragilidades e lacunas no que diz respeito às questões ligadas à temática étnico-racial, mas compreendemos o quanto este processo necessita da articulação de outras práticas afirmativas. Os procedimentos iniciais foram abrangentes para toda a rede estadual, possibilitando o conhecimento, mas também o entendimento sobre a proposta da legislação, além disso, a responsabilidade e o acompanhamento sobre os mecanismos são notáveis, proporcionando condições de verificação dos indicadores, além de evidências pedagógicas junto aos estudantes.

3.2.1. Implementação da lei no âmbito federal

As indicações estabelecidas pelas DCNERER (Brasil, 2004) para garantir o sucesso das políticas públicas de equidade racial nas práticas pedagógicas

reparativas e de reconhecimento da valorização da identidade negra fomentam maior noção de pertencimento na escola, já que é imprescindível que:

todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil, 2004, p. 13)

Essas ações vão potencializando o que Nilma Lino Gomes (2017) chamou de culminância do Movimento Negro nos anos 2000, onde várias reivindicações acumuladas durante anos foram postas em evidência. Nos anos 2000, além de ressignificar as ações de modo intensivo, houve a politização da raça, e essa movimentação apenas demonstra o que Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) abordam sobre os problemas públicos que passam a tramitar internamente na estrutura do Estado. Desta forma, a SEPPIR foi criada em 2003, e como desdobramento temos, dentro das universidades públicas, o surgimento de ações afirmativas que, posteriormente, seriam parte do debate interno do Movimento Negro, isso proporcionou e embasou a criação das cotas raciais, fundamentadas a partir também dos apontamentos políticos realizados por Abdias do Nascimento (1914-2011).

A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão. (Brasil, 2013, p. 9).

A inclusão na pauta de políticas públicas que envolvem questões raciais vêm sendo debatidas e postas como uma prioridade há muito tempo, principalmente no ambiente escolar, onde temos, infelizmente, constantes recorrências nos casos de racismo. Mesmo havendo uma secretaria responsável pela questão, ainda temos um grande desafio para garantir e desconstruir muitos fatores que estão permeando a sociedade e sustentando práticas racistas dentro da estrutura social. Assim é fundamental articular diferentes redes e sistemas de ensino, levar em consideração as especificidades de cada localidade, possibilitar instrumentos para embate e de valorização nos estabelecimentos de outras condições que possam superar a

desigualdade. Conjugar esforços neste período de surgimento da Lei nº 10.639 de 2003, foi e ainda pode ser um trabalho intenso, seja pela criação de programas, mas principalmente pelo desafio maior de mantê-los em funcionamento, garantindo a continuidade e acesso à política pública.

Diante dos diversos níveis de abordagens para o desenvolvimento da democracia participativa, com o fortalecimento dos importantes segmentos da sociedade organizada e de outras instituições que representam gestores educacionais, o estado estabelece as bases para que as políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país (Brasil, 2013, p. 10).

Buscando contemplar a disposição da legislação, foram estabelecidos pelo MEC, resoluções, diretrizes e pareceres que visavam fundamentar a legislação, propondo meios e instrumentos que pudessem proporcionar uma melhor operacionalidade por parte dos estados e municípios na aplicação da lei, mas também adequar suas redes, currículos e formações sobre o tema. A formação continuada dos profissionais pode ser considerada um ponto sensível para as redes estaduais e municipais de todo o país, pois capacitar uma grande quantidade de profissionais é um, se não o maior, desafio para colocar as propostas da pauta racial em prática.

Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2013, p. 11).

Para dar suporte às redes de ensino, no ano de 2004, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgado o Decreto 5.159/2004 que criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual posteriormente, em 2011, no mandato da presidenta Dilma Rousseff, agregou o termo “Inclusão”, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e, com isso, passou a assumir e incorporar novas demandas da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP). Em 2019, durante o governo Jair Bolsonaro, foi aprovado o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 que altera a estrutura administrativa do MEC, extinguindo a SECADI. Já no terceiro mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o novo Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, realiza uma nova reestruturação no MEC, estabelecendo novamente a SECADI.

Neste histórico o debate vai ganhando forma, complementando a agenda das instituições, onde passou a ser estabelecido instrumentos de acesso e permanência.

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores(as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) [...] (Brasil, 2013, p. 12).

O MEC, o CNE, a SEPPIR e a SECADI, além de outras instituições ligadas a pasta da educação durante esses 20 anos de Lei nº 10.639 de 2003, foram estabelecendo documentos, orientações e buscando promover, dentro de suas condições, técnicas e materiais que pudessem dar subsídio às secretarias estaduais e municipais de educação, em busca de organizarem suas estruturas, mas, essencialmente, desenvolver práticas que pudessem abranger a temática étnico-racial e antirracista.

Podemos considerar diversas variáveis sociais e até mesmo o contexto político vivenciados no Brasil nestas duas décadas como pontos de avanço, congelamento e até retrocessos no que diz respeito a questão racial, e isso pode ser aplicado a qualquer patamar da nossa federação, mas, dentre esses inúmeros casos, cabe mencionar o êxito de práticas bem sucedidas, como no caso da cidade de São Paulo, que ao lançar um currículo antirracista demonstra a continuidade da política pública, independente do que o contexto político possibilitou demonstrar.

Recuperando a esfera de avanços, uma primeira ação foi a criação da SECADI, que tinha como foco principal desenvolver ações para os problemas educacionais que vinham perdurando há décadas, pautando as demandas oriundas da sociedade, além de propor políticas públicas educacionais. O progresso na tratativa com diversos grupos, destacando a diversidade social e estabelecendo diálogo junto aos movimentos de várias frentes que tem como bandeira a questão étnico-racial, no contexto da educação pública, busca fomentar a possibilidade de mudanças que constituam práticas de combate a qualquer tipo de racismo. O desenvolvimento das ações ocorriam a partir da articulação das necessidades sociais com instrumentos

necessários para promover a cidadania, sendo uma ligação importante entre os sistemas educacionais e práticas sociais.

Como indicado por Brasil (2008), foram realizados diversos fóruns estaduais entre 2004 e 2005 para ampliar o debate sobre a proposição da Lei nº 10.639 de 2003, além de buscar proporcionar condições de apoio e fomento nas redes estaduais, municipais e Núcleos de Estudos Afro-brasileiro (NEAB). De acordo com documentos e registros obtidos pelo SIC²¹, encaminhados pela própria SEDUC-SP, houve participação nestes fóruns junto a outras organizações; o desdobramento realizado pela SEDUC-SP e outras redes de ensino foi focado na formação docente. Cada rede estabeleceu suas ações, criando equipes técnicas para tratar da questão, fazendo um paralelo e, citando um exemplo, podemos notar a efetividade da legislação na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, que ao longo destes 20 anos vem desenvolvendo ações formativas e de diálogo com sua rede, debatendo a questão racial, práticas que acabaram culminando em um Currículo Antirracista já implementado.

Ao longo da primeira década, 2003-2013, o MEC e a SECADI, ao promoverem suas ações, articulando-se com outras secretarias, as quais estavam também contribuindo com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e, tais atividades também puderam contribuir com processos de rearticulação dentro do próprio ministério, proporcionando uma integração sistêmica, desenvolvendo oficinas para professores, coordenadores pedagógicos e diretores junto a SECADI, que também contribuiu com as redes públicas do país. Um ponto importante na obtenção de dados foi retomado neste período, a classificação racial enquanto instrumento de verificação das desigualdades no ambiente escolar, sendo esse um levantamento realizado desde a década de 1970. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) incorporou como prática o levantamento dessas informações por meio do Censo Escolar em 2005, passando assim a utilizar o recorte racial como meio para fornecer melhores informações e dados e isso foi determinado pelo INEP.

Em 2005, o Inep incorporou no Censo Escolar o sistema de classificação racial do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza categorias que expressam graduação de cor da pele, do branco ao preto. A orientação oficial

²¹ É um portal de acesso para conhecer ou obter informações relacionados aos serviços prestados pelo Governo do Estado de São Paulo através de suas secretarias. No desenvolvimento desta pesquisa foram abertos ao todo três SICs, no Capítulo 3 haverá um melhor detalhamento sobre a realização dessas solicitações.

no Censo é que os pais identificassem os filhos menores de 16 anos, e que os demais fossem identificados pelo método da auto-atribuição. Esse processo de identificação da raça/cor tem contribuído para a realização de estudos e pesquisas nacionais e internacionais, entretanto esse recorte não foi incorporado nos informativos com resultados de avaliações e indicadores elaborados pelo MEC/Inep e destinados aos profissionais das escolas públicas e gestores de sistemas (Brasil, 2008, p. 21).

A organização dos fóruns estaduais sobre diversidade étnico-racial, a distribuição de livros para compor o acervo das redes públicas de ensino, junto ao fomento de formações continuadas para professores, foram algumas das ações desempenhadas nacionalmente, entretanto, mesmo havendo as práticas em larga escala desde a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, foi, e é, possível perceber a necessidade de ampliação, mas também de aprofundamento. Atualmente, mesmo existindo até contribuições das mídias, redes e organizações sociais, ainda é latente os casos de racismo no ambiente escolar, mesmo com os avanços legais, algumas práticas nestes 20 anos da legislação ainda parecem pulverizados e, sem o devido alcance, nas escolas públicas nas mais distintas localidades, demonstrando a necessidade de práticas contínuas, quebrando a pedagogia do evento ainda presente no cotidiano de muitos estudantes (Oliveira e Nascimento, 2021).

Em sua tese, Rachel Rua Baptista Bakke (2011) apresenta esse conceito da pedagogia do evento no que se refere ao cumprimento a Lei nº 10.639 de 2003, onde muitas escolas acabam realizando eventos pontuais, sem qualquer tipo de contextualização ou debate entre docentes e estudantes, sendo algo pontual em novembro - mês da consciência negra -, ficando o assunto totalmente apagado durante todo ano letivo. Outro fator recorrente é esse tipo de atividade ficar sob a responsabilidade de um/a único/a docente ou um pequeno grupo, geralmente realizando suas atividades apartados do contexto institucional da escola, estabelecendo, assim, o fingir fazer na educação e, se eventualmente houver qualquer questionamento, a equipe gestora responderá dizendo que existe o debate sobre a ERER.

O movimento realizado dentro do MEC ao criar essa secretaria demonstra uma ação importante para garantir desdobramentos da política pública de modo a proporcionar condições na efetividade da legislação, estabelecendo ou buscando meios necessários para a promoção de condições mais dignas no atendimento da população negra. Considerar os indicadores, as discrepâncias no acesso, permanência e aprendizagem de grupos étnicos, são formas de minimizar as mazelas

dos povos historicamente subjugados, que ainda vivenciam contextos contraditórios em uma democracia racial ainda perversa, resquícios da sociedade constituída pela escravidão. Mesmo havendo uma legislação progressista que valoriza nossa diversidade étnico-racial, ainda permanecem evidentes as distinções no ambiente escolar, seja pela reprodução de práticas pedagógicas antiquadas ou inadequadas, seja pela naturalização do racismo, tanto na sua forma mais agressiva ou mais sutil no espaço escolar. Outra grande conquista do Movimento Negro foi a Lei nº 10.639 de 2003 que é parte importante do objeto de estudo desta tese.

É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação (Gomes, 2017, p. 36).

Nesta perspectiva de Estado, mencionada por Nilma Lino Gomes (2017), o reconhecimento e debates sobre as desigualdades devem ser mantidos nos espaços formativos da educação como forma de fortalecer a temática racial. Apesar do debate ser realizado continuamente nos espaços ocupados por pessoas negras, ainda temos espaçadamente iniciativas do Estado e que impactam na sociedade, os quais destacamos na tabela a seguir:

Quadro 1 – Histórico de iniciativas

Ano	Ação, documento e/ou legislação
2008	❖ Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB).
2009	❖ 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
2010 e 2014	❖ Conferência Nacional de Educação (CONAE)
2010	❖ Plano Nacional de Educação (PNE)
2010	❖ Lei nº 12.288 de 2010 - Estatuto da Igualdade Racial
2012	❖ Lei nº 12.711 de 2012 - Cotas sociais e raciais para universidades federais
2012	❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12
2014	❖ Lei nº 12.990 de 2014 - Cota de 20% nas vagas em concursos públicos para cargos efetivos no âmbito da União.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse breve histórico criado por Nilma Lino Gomes (2017) demonstra o atendimento a demandas do Movimento Negro que tem impacto direto na educação brasileira, mas principalmente na educação pública. Demonstra o quanto a estrutura do Estado opera institucionalizando em atendimento à demandas do movimento social, considerando a atuação política, que apresentou um problema, sistematizou encaminhamentos necessários, acumulou conhecimentos, articulando elementos necessários para criar novas trajetórias na vida pessoal de negras e negros.

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ela reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (Gomes, 2017, p. 38).

A constituição de formas distintas de organização e articulação política também produzem práticas pedagógicas. A ação pedagógica desempenha meios didáticos capazes de ampliar o debate, inclusive a propositura das reivindicações, que vão tornando-se mais complexas, entretanto, continuam na composição do Movimento Negro, no olhar sobre as diversidades, desigualdades e novas percepções das relações étnico-raciais. Nilma Lino Gomes (2017), neste contexto, se refere ao conhecimento produzido de acordo com a regulação e emancipação, quando destaca que devemos olhar para as ausências, bem como as emergências.

Para Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), ao analisarem os indicadores e sua abrangência,

considera-se para fins de análise como indicadores que informam sobre a abrangência da Lei nº 10.639/03 e incorporação de suas diretrizes nos sistemas de ensino o número de escolas que desenvolvem ações para educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileiras, a formulação de medidas para o desenvolvimento dessas ações, a institucionalização, no âmbito das Secretarias de Educação, de núcleos, coordenadorias ou equipes responsáveis por esse tema e ações. (Jesus; Miranda, 2012, p. 54)

Entretanto, Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012) são bem enfáticos na afirmativa sobre os indicadores sociais que acabam sendo um desdobramento das desigualdades quando olhamos para quesitos de gênero e raça, pois ambos ainda tendem a sofrer com impactos dos mais diversos mecanismos sociais de exclusão. Isso se deve tanto ao histórico patriarcal quanto escravocrata que reverbera na estrutura social, desdobrando-se na prestação dos

serviços públicos, no mercado de trabalho, na distribuição de renda e nas instâncias de decisão da nossa sociedade.

Essa movimentação por parte da estrutura pública atendendo a demanda social pode estabelecer um ciclo muito positivo e propositivo, pois como mencionado no Plano de Implementação (Brasil, 2013), as demandas também foram sendo ampliadas. A ação pública passou a dialogar mais perto das demandas, havendo, dessa maneira, a possibilidade de um atendimento mais adequado para as necessidades da temática racial.

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da federação brasileira também alcançaram a Lei nº 10.639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais. Não foi diferente em relação ao 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, se forem levados em consideração os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da Lei nº 10.639/03. (Brasil, 2013, p. 17).

Pensar nas ações estruturantes foi algo imprescindível para favorecer a garantia do cumprimento do proposto pela legislação, cabe analisar como a rede paulista conseguiu envolver seus servidores para garantir os meios necessários, além de uma abrangência da legislação, atendendo os objetivos do Plano Nacional. Criar, cumprir, desenvolver e colaborar foram os principais objetivos propostos, junto às equipes técnicas das gestões educacionais, os quais acabaram ficando como responsáveis nas suas localidades de desdobrar as propostas do Plano, levando isso em consideração alguns municípios, como São Paulo, constituíram uma equipe para dar o devido atendimento, vale ressaltar que muitas redes não dispõem dessa mesma condição, pois cada município tem sua particularidade e estrutura.

Um adendo necessário neste ponto é o de perceber quais são os encaminhamentos do Conselho Estadual de Educação e a sistematização das ações junto a SEDUC-SP,

a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. A consequência são projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento (Brasil, 2008, p. 13).

A parte formativa acaba surgindo como principal ponto de obstáculo para a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, uma das hipóteses é o espaçamento entre as formações, e, em alguns casos, a situação de formações opcionais ou localizadas nas regiões com agentes públicos ligados ao movimento negro. Um outro ponto de impasse para o processo de implementação são os agentes públicos com formação fragilizada, além de situações que ainda reforçam a estrutura racial discriminatória ou casos de racismo nas próprias instituições.

3.2.1.1. Formação docente e seu significado para o exercício pedagógico

As ações e formações precisam fazer sentido para os professores, indicando elementos que possam ser contextualizados na prática pedagógica, e claro adaptáveis as variáveis no desenvolvimento da aprendizagem que podem ser e são inúmeras, dependendo do território onde a escola está inserida, a faixa de idade, o conteúdo trabalhado, objetivos e métodos escolhidos para realizar a aula. Mesmo para os educadores negros, que vivenciam as situações de racismo em seu cotidiano, a formação deve proporcionar instrumentos possíveis de utilização na sala de aula, requer procedimentos pedagógicos mais assertivos na desconstrução do preconceito e construção da aprendizagem a partir de outra percepção. A abordagem de formações em relação a professores não negros, também requer outra especificidade, por não vivenciar o racismo e como está posto na estrutura social, e, em alguns casos, a sensibilidade sobre a questão pode passar despercebida ou até mesmo reproduzida durante a prática pedagógica numa postura preconceituosa. Neste segundo caso, a formação deve, além de fazer sentido, gerar estranhamento sobre o privilégio estabelecido por uma sociedade construída segundo princípios colonizadores com foco na exploração social, que ao longo de séculos vem reforçando estereótipos para com a população negra, os quais ficam muitas vezes evidentes nas relações entre professores e estudantes nas escolas.

A amplitude para estabelecer uma junção entre os dois contextos apresentados é um desafio teórico, mas principalmente prático. Adequar elementos conceituais a questões do cotidiano, perceber qual fio condutor pode ser estabelecido entre realidades distintas demonstra o quão complexo é desenvolver formações sobre a questão étnico-racial, além dos desafios para debater a temática. A sensibilidade vivenciada por professores é apenas um reflexo de como a formação inicial e

continuada que envolve essa pauta precisa ir além da frieza estabelecida na legislação, já que a realidade educacional parte de diferentes contextos sociais, além das experiências vivenciadas por cada indivíduo. Em uma instância estrutural podemos considerar o quanto as instituições públicas e principalmente a SEDUC-SP estabelecem a efetividade das legislações, como também do próprio currículo estabelecido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um ponto que pode ser utilizado enquanto instrumento de análise para outras pesquisas é notar o quanto cada governo ao assumir a estrutura pública, estabelece suas pautas prioritárias ou aquelas com maior destaque durante o período de gestão. Neste contexto, os desdobramentos formativos vão ocorrer de acordo com a percepção e plano político proposto, ficando o foco distante e voltando apenas em alguns momentos, principalmente no momento que algum órgão vinculado ao judiciário recebe uma denúncia ou promove de acordo com suas agendas a fiscalização sobre as ações do poder público ligadas a temática étnico-racial.

3.2.2. Implementação da lei no estado de São Paulo?

Dentre as ações mencionadas, no contexto federal foram estipulados projetos para melhorar as condições e oportunidades para a comunidade negra; o fomento a materiais no âmbito nacional foi um passo considerável, principalmente realizando a leitura do Plano de Implementação (Brasil, 2013) que apresenta o histórico de materiais pareceres, dentre outras práticas voltadas ao fomento das questões étnico-raciais. Entretanto, cabe pensar como isso se desdobrou em São Paulo, quais foram as ações que acompanharam os direcionamentos da federação? A SEDUC-SP fez movimentos similares para proporcionar condições similares na sua rede?

O sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, depende do entendimento de que todos os(as) alunos(as), negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Decorre também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui é designado como relações étnico-raciais. Deriva, ainda, do trabalho conjunto, da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais que não se limitam à escola. (Brasil, 2013, p. 16)

No cenário da instauração e regulamentação da Lei nº 10.639 de 2003, que se estabeleceu a partir do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais”, observa-se que mesmo havendo toda uma mobilização na elaboração de documentos e planos para a implantação da lei, isso ainda ficou muito distante de abranger todos os municípios e estados do país, ainda que respaldados pelo artigo 26-A da LDBEN.

No caso da rede estadual de São Paulo, a qual é foco de análise desta pesquisa, temos um primeiro achado neste levantamento de registros e arquivos. Em uma resposta encaminhada pela SEDUC-SP às solicitações realizadas por meio do SIC, foi possível perceber que no estado de São Paulo, o único normativo onde há uma menção da ERE é a Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 que aprova o PEE de São Paulo (2016-2026). Neste plano temos a temática racial citada no Artigo 2º:

Artigo 2º - São diretrizes do PEE:

IX - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental.

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2023.

Estratégias

1.2. Contemplar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formulação de políticas para a educação infantil, princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental, fundamentais à democratização do acesso, permanência e aprendizagem significativa.

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Estado:

Estratégias

7.29. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. (São Paulo, 2016, s/p)

O acompanhamento dessas metas e estratégias estão disponíveis no portal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que apresenta no seu site²² vários arquivos de acompanhamento das metas, estipuladas para o PEE, indicando que a avaliação da evolução foi realizada periodicamente. A disposição das informações no site tem como objetivo facilitar o acesso à informação e estão divididas da seguinte maneira:

²² O PEE foi estabelecido de acordo com a Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 e dá outras providências. Link: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=324> (Acesso em: 06-05-2025).

- PDF1 – descrição da meta e suas estratégias;
- PDF2 – indicadores de acompanhamento da meta;
- PDF3 – relatório diagnóstico da meta.

Ao observarmos as metas, indicadores e relatórios, que constam no portal da FDE, no campo de busca dos documentos disponíveis, foi possível perceber que a menção da temática étnico-racial apenas surge nas estratégias das metas 1 e 7. Nos indicadores de acompanhamento e relatório diagnóstico não havia qualquer menção sobre a questão étnico-racial ou como as metas tiveram alguma relação efetiva para uma melhor tratativa que atenda ao exposto na Lei nº 10.639 de 2003. Essa lacuna deixa evidente uma hipótese levantada no projeto inicial deste trabalho, e que é reforçada por Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), quando argumentam sobre a ação pública estar atrelada muito mais a pessoas ligadas ao movimento negro do que de uma ação abrangente direcionada por parte do estado.

Nesse sentido, pensar a efetividade de uma lei, que no seu texto vai contra ao racismo estrutural, dentro de uma sociedade constituída na base colonialista e escravista, com resquícios ainda refletidos na atualidade, pode também colocar em xeque a estrutura estatal, seus mecanismos e demais funcionalidades já organizadas para exercer práticas capazes de dar continuidade ao racismo institucional (Bento, 2022), atendendo ao interesse de grupos conservadores, os quais acabam permeando o poder público para atender suas necessidades.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Resgatando a conceituação de racismo e o cenário apresentado é importante perceber quais as relações sociais estão presentes no processo de cumprimento da legislação e onde devemos estabelecer um olhar pontual sobre o embate de ideias e interesses, que envolvem a questão racial na estrutura pública, seja compreendida a estrutura e/ou funcionalidade dos mecanismos estatais. Desta maneira, notar quais situações a lei está compondo ou fomentando entre os agentes

públicos na prática para mudar costumes (im)postos socialmente, passando por interpretações e reinterpretações constantes.

Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), na sua pesquisa realizada um ano antes da celebração dos 10 anos da Lei nº 10.639 de 2003, destacam que nem todas as secretarias de educação conseguiram constituir uma equipe ou até mesmo definir com clareza as atribuições educacionais, além de estratégias para a implementação e principalmente a efetividade da legislação nas suas respectivas instituições. Tal destaque demonstra a fragilidade para saber se de fato o cumprimento da lei está ocorrendo, além de questionar: qual perfil técnico está sendo selecionado para composição destas equipes?

Na pesquisa de Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012) foi percebida, enquanto ação por parte de algumas redes municipais, a prática do acompanhamento pedagógico, entretanto, os autores mencionam que esse procedimento não é uma unanimidade, devido à baixa recorrência conforme os indicadores apresentados, principalmente quando se observa o contexto municipal. A lei possui um plano de implementação, a qual menciona:

Propõe também a indagação sobre as condições de trabalho das equipes instituídas: se elas constituem um número razoável de integrantes para fazer frente ao trabalho de apoio e acompanhamento das escolas; se elas se dedicam exclusivamente ao trabalho com a Lei nº 10.639/03 ou se elas se dispersam cuidando das várias expressões da diversidade e até mesmo de temáticas outras que não estejam necessariamente ligadas à questão racial. (Jesus; Miranda, 2012, p. 56)

A pesquisa teve como foco gestores que, em sua maioria, já atuavam ou estavam trabalhando na sua rede em média de 10 a 20 anos. Um ponto indicado pelos autores é que até então não havia formação ou cursos superiores que contemplassem a referida legislação, sendo a EREER integrada mais recentemente e, formalmente, ao contexto acadêmico, o qual passou também a marcar presença no debate racial. Outro detalhe mencionado na pesquisa foi a suposição de que, havendo pessoas negras ocupando cargos de gestão, seria possível estabelecer uma maior sensibilidade na tratativa da temática, fortalecendo e inserindo com melhor assertividade a legislação e suas diretrizes tanto na escolas como nas próprias práticas formativas e documentos orientadores das redes de ensino, além de estabelecer instrumentos de registros capazes de contextualizar melhor a consolidação dos trabalhos desenvolvidos.

Infelizmente, durante essa primeira década, Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), indicam a insuficiência na adoção de medidas

para a efetivação da Lei nº 10.639 de 2003, seja por medidas desencadeadas sem um plano prévio por parte da gestão destas instituições públicas ou que acabava incorrendo na personificação da ação, ficando a temática sob a responsabilidade de uma pessoa ao invés da institucionalização.

Uma dificuldade destacada na pesquisa de Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012) é a ausência de informações mais consistentes para as redes sobre como trabalhar a temática, ou seja, desconhecimento de meios que possam garantir a efetividade da lei, problema esse que poderia ser sanado ou ao menos minimizado, com formações significativas para os agentes públicos. Isso pode ser aplicado a qualquer rede de ensino e até mesmo a própria rede estadual de São Paulo, pois devido a sua abrangência, pode haver falta de informação, seja pela descontinuidade na transmissão ou por dificuldades de acesso e demandas que se sobreponham à temática. Realizar o desdobramento ou cascadeamento de práticas formativas para que cheguem até os estudantes dependendo da localidade pode ter, além dos problemas já citados anteriormente - ausência de profissionais ou a personificação da temática -, mas a realização inadequada do processo formativo dos demais profissionais, o desdobramento equivocado de uma formação, pode potencializar a desinformação, gerando até barreiras piores para a tratativa da EREER. Além disso, na pesquisa de Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012) é possível encontrar secretarias que não consideram a temática como prioridade, ou seja, provavelmente não há composição de equipe e tão pouco desdobramento de ações.

Vale destacar que as pessoas que estão atuando como agentes públicos também são atravessadas pelo racismo e, ao serem inquiridas pela mudança estrutural nos seus processos psíquicos já racializados, podem ou não ter um engajamento sobre a temática. Desta maneira cabe pensar como de fato é o exercício de mudança, por parte destes agentes públicos que operacionalizam a máquina pública e indagar: eles vão reproduzir o proposto pela lei ou vão seguir suas próprias subjetividades no cumprimento de sua função?

No cenário da instauração e regulamentação da Lei nº 10.639 de 2003, que se estabeleceu a partir do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais”, observa-se que mesmo havendo toda uma mobilização, elaboração de documentos e planos para a implantação da lei, isso ainda ficou muito distante de abranger todos os municípios e

estados do país, ainda que respaldados pelo artigo 26-A da LDBEN. No caso da rede estadual de São Paulo, a hipótese que temos é reforçada pelo que já foi mencionado por Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), onde a ação fica atrelada muito mais a pessoas ligadas ao movimento negro, do que de uma ação direcionada por parte do estado.

3.3. As legislações contribuíram para redefinir as práticas pedagógicas?

Para compreender a abrangência da legislação é necessário conhecer os documentos orientadores do MEC, verificar quais foram as metas estabelecidas e estratégias adotadas, além dos possíveis indicadores que demonstram as evidências da institucionalização e implementação. Ampliar a participação na constituição de um plano, junto ao procedimento de consulta nacional, foi um passo significativo de mobilização nacional sobre a questão racial, desta maneira cada localidade pode indicar sua particularidade, além de conhecer os pontos comuns, delimitando meios de subsidiar as metas e estratégias necessárias no âmbito nacional, bem como seu desdobramento para estados e municípios. Conforme indicado por Brasil (2008), também houve, enquanto estratégia a identificação de possíveis obstáculos regionais que poderiam atrapalhar na criação do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639 de 2003.

Ao falar sobre a institucionalização e implementação da Lei nº 10.639 de 2003, devemos sempre deixar evidente as lutas, os recorrentes embates vivenciados e ainda vividos no estado de São Paulo e no Brasil. Sempre retomar um pouco desse histórico é também perceber como a institucionalização desta legislação ainda não ocorreu plenamente na rede pública estadual de São Paulo, uma vez que seu processo de implementação teve avanços, mas também momentos de estagnação e alguns retrocessos, devido ao contexto político nacional. Perceber o quanto a luta da população negra, ao pautar suas necessidades, ainda acaba retomando falas e conceitos para rebater percepções equivocadas do racismo institucional e que refletem nas ações públicas de implementação da histórica e cultura afro-brasileira na SEDUC-SP.

A proposta do MEC para implementação da Lei nº 10.639 de 2003 contou com eixos estratégicos e suas respectivas metas, que contemplariam as frentes de

atuação, os referidos elementos indicados estão contribuindo mais adiante para a análise dos registros da SEDUC-SP. Os eixos são:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;) e 6) Avaliação e Monitoramento (Brasil, 2008, p. 26).

Dentre os eixos indicados como instrumento estratégico, o número 2 se aproxima mais dos dados encaminhados pela SEDUC-SP, por meio dos SICs, claro que os demais eixos também serão utilizados, mas proporcionalmente conforme a construção da nossa análise. Observando a periodicidade das ações, podemos perceber como foi a introdução, esforço e o estímulo para fomentar a efetividade da legislação na rede estadual de ensino. Cabe considerar que, no ato da promulgação da lei, os profissionais da educação não possuíam formação inicial sobre a questão racial, pois as universidades começaram os ajustes em suas grades de licenciaturas posteriormente. Por isso, a formação continuada, que é de responsabilidade da SEDUC-SP, será analisada a partir dos registros fornecidos para essa pesquisa. Desta maneira pretende-se compreender como ocorreu este debate no estado de São Paulo e trabalhar com esse corpus documental poderá estabelecer a percepção necessária para avaliar as práticas sobre a temática étnico-racial.

A estratégia em estabelecer processos, constituindo um histórico das ações realizadas ao longo do tempo, acaba contribuindo no aprimoramento da política pública, além de proporcionar melhores condições no estabelecimento dos mecanismos necessários para o acompanhamento e participação social.

O exercício democrático pressupõe que a sociedade participe, de diferentes formas, dos processos que visam atender às demandas sociais. Assim, a política pública é entendida como uma construção coletiva onde a sociedade tem importante papel propositivo e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance. (Brasil, 2013, p. 43).

A participação social deveria ser considerada como ponto primordial, pois foi exatamente pela construção dos diversos coletivos sociais que compõem o movimento negro que essa temática se fez presente nos debates públicos nas mais distintas instâncias da sociedade.

Vinculando a esse contexto, de debate público com participação social, podemos considerar também o PEE, e o encontramos em suas metas, entretanto não há indicativos mais evidentes de como as propostas apresentadas estão sendo

desenvolvidas para haver sua efetivação ao final do prazo em 2026, nem quais indicadores se pretendem utilizar para o acompanhamento da efetividade ligada a questão racial.

[...] a continuidade das políticas universalistas na educação brasileira deve ser acompanhada de uma preocupação permanente de reconhecer a pluralidade e diversidade da população brasileira de forma a contemplar as especificidades e necessidades dos diferentes grupos étnico-raciais. Assim, a efetivação de um plano nacional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pode permitir, a negros e não-negros, novas possibilidades educacionais com base no conhecimento das diferenças socioculturais presentes na formação do país (Brasil, 2008, p. 25).

Assim, mesmo havendo avanços evidentes dentro das escolas destacando o debate racial, onde são desenvolvidas rodas de conversa, exposições, fomento a leitura de autoras e autores negros, dentre outras ações, ainda temos a necessidade de aprimoramento do marco legal. É necessário deixar mais explícito o enfrentamento às desigualdades geradas pela construção social racista e essa virada de condição pode acontecer, como já mencionado anteriormente, mas requer maior convicção, como indicado por Brasil (2008, p. 27):

[...] o princípio de que a educação é um bem público e um direito social e universal e a convicção de que a educação tem papel estratégico no processo de desenvolvimento sustentável do país sem excluir, sem discriminar, sem hierarquizar qualquer indivíduo, ou grupo, com base em seu pertencimento étnico-racial.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) deixa evidente a função social da escola enquanto espaço de aprendizagem, o qual proporciona acesso a um direito social básico - educação -, por isso acaba assumindo em qualquer sociedade o papel de mediação entre Estado e população; em muitas localidades a escola é um dos primeiros aparelhos públicos instalados, as adequações para seu funcionamento podem variar de acordo com a rede, diversidade social e racial. Nesse sentido, o conhecer diferentes contextos e considerar a história da nação também pode servir enquanto elemento nesta mediação, pois isso pode variar muito dependendo das perspectivas sociais almejadas pela sociedade, tendo forte influência cultural de camadas mais elitistas que estão no meio político.

3.3.1. A realização de eventos como garantia de cumprimento da legislação

Mesmo havendo uma grande frequência - até exaustiva - de menções sobre a questão racial, sua importância no espaço escolar e os impactos da escravidão que precisam se desconstruídos, ainda temos estruturas sociais e comportamentais preconceituosas dentro das escolas, sendo essa realidade algo vivenciado constantemente. No debate da questão racial, dentro do ambiente escolar, vamos desde o acesso e permanência dos estudantes, mas também o mais importante, a garantia de um aprendizado de qualidade capaz de superar o viés colonial constituído neste ambiente, efetivando práticas antirracistas cotidianamente. Por isso, temos que ter sempre em mente que o currículo escolar é e sempre será um espaço de disputa político e sobre qual tipo de direcionamento será estabelecido na escola, com reverberações nas práticas formativas e nas ações pedagógicas, bem como na definição de quais temas serão abordados, se desdobrando em todo ambiente escolar. Nesta disputa por espaço, temos as populações negra e indígenas à margem de uma educação mais democrática, capaz de proporcionar a inclusão sem criar formas estereotipadas, respeitando a identidade, tradições e hábitos que constituem a identidade étnica desses povos.

[...] as pesquisas na área de educação das relações étnico-raciais há muito denunciaram o empobrecimento curricular causado pela rigidez do caráter conteudista e alertaram sobre a necessidade de diálogo entre escola e realidade, refletindo sobre a negação e silenciamento de culturas. Neste sentido, é necessário se estabelecer uma ruptura epistemológica no campo educacional de modo que o campo de disputa do currículo atenda as demandas e ações coletivas de movimentos sociais, rompendo com as posições hegemônicas que subalternizam as demais, como ocorre sistematicamente com a cultura e história afro-brasileira e indígena. (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 137)

Vale salientar a importância em se reverter o modo operante da educação, desconstruindo o mito da democracia racial de Gilberto Freyre (2019), mostrando a multiplicidade de comportamentos racistas na sociedade brasileira, os quais acabam deixando invisível qualquer referência positiva sobre a população negra, até mesmo o apagamento das diversas comunidades indígenas. O espaço escolar não nega a existência das abordagens distintas sobre a questão étnico-racial, mas reproduz a cordialidade citada na obra de Sérgio Buarque de Holanda (2002) ao mencionar que

essas questões são bem encaminhadas e resolvidas dentro das nossas escolas em uma tentativa quase que de negar as desigualdades²³.

O movimento de alteração na legislação, demonstra a possibilidade de mudança no currículo, mas também nas práticas do ambiente escolar, o qual tem por obrigação atender a legislação, contribuindo para a desconstrução de concepções discriminatórias, como a seletividade entre estudantes. Legitimar a fala e personalidades da população negra, destacando toda a influência africana na construção social, demonstram como é importante não reproduzir um recorte temático ou deixar como algo secundário dentro da transversalidade do assunto. Três pontos importantes são indicados por Oliveira e Nascimento (2021) na estruturação da Lei nº 10.693 de 2003, sendo: (i) o estabelecimento da consciência política do fator histórico desta diversidade; (ii) o fortalecimento das identidades étnico-raciais, garantindo os direitos e cidadania; e (iii) a produção de ações educacionais para combater o racismo e qualquer tipo de discriminação.

A legislação e os princípios citados mostram inicialmente o tamanho do desafio para se colocar em movimento uma ação tão grande, por isso pensar a prática pedagógica como elemento de combate ao racismo deixou evidente a necessidade de desenvolver elementos para garantir a efetivação da lei, ou seja, referenciais, cursos de formação continuada, consultas públicas, elaboração de material didático etc., os quais podemos considerar como instrumentos no apoio para os profissionais. O MEC estabeleceu a SECADI para promover políticas públicas educacionais garantindo assim um passo para redução da desigualdade na educação, infelizmente, esse trabalho foi descontinuado.

Durante os eventos políticos e sociais que culminaram com a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff por meio de um processo de impeachment, em 2016, o trabalho dessas duas secretarias foi severamente prejudicado (Souza, 2019). Em 2019, já durante o governo de Jair M. Bolsonaro, a SECADI foi extinta por meio do Decreto 9465, de modo que atualmente o MEC não possui nenhum órgão responsável pela promoção da educação para as relações étnico-raciais. Os efeitos práticos desta medida ainda carecem de análise (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 137).

²³ Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda abordam a questão da miscigenação de modo bem distinto ao estabelecer um entendimento e crítica à construção colonialista brasileira, a qual apenas gerou historicamente tensões sociais. Considerando o debate aqui proposto compreendo ser importante rememorar conceitos que ainda impactam nossa sociedade.

Cabe destacar que a mudança na legislação não garante sozinha a efetivação do acesso e proporciona a mudança no ambiente escolar, mesmo havendo todo um aparato legalista no Brasil, ainda temos a necessidade de ir além da proposição da legislação.

Em relação a temática racial podemos considerar que apenas a existência da lei ou ter fé que ela por si só vai resolver todos os problemas de racismo e preconceito, assim grupos ligados ao movimento negro precisam ficar em constante alerta para não deixar essa conquista se tornar meramente figurativa. Esse engajamento também pode ser percebido por agentes públicos que se identificam com a causa, sempre deixando em evidência a necessidade de cumprimento de práticas decoloniais.

Entretanto, precisamos ter um olhar crítico e criterioso sobre certas práticas pedagógicas ligadas a EREER, considerando situações que apenas são realizadas em eventos sem qualquer desdobramento mais aprofundado, havendo uma pontualidade devido às datas comemorativas, sendo uma prática descolada do cotidiano e do currículo utilizado na rotina escolar. As iniciativas individuais – do(s) empreendedor(es) da causa – podem ainda servir de sustentação para o fingir fazer da instituição, pois a responsabilidade na realização cai sobre o indivíduo ao invés da instituição, que por sua vez vai utilizar desta ação individualizada como instrumento de sustentação da suposta imagem de um espaço democrático onde as normativas legais são cumpridas, garantindo o respaldo necessário e evitando qualquer tipo de judicialização quando emerge um caso de racismo.

A proposta desta tese em olhar os registros pode ser também uma forma de construir ou perceber uma narrativa, diagnosticar como vem sendo estabelecida a trajetória da implementação e efetividade relacionada a Lei nº 10.639 de 2003, que sempre acaba tendo maior destaque durante o mês de novembro:

Por força da legislação em vigor, a data deve necessariamente ser contemplada no planejamento escolar e cabe, sobretudo ao corpo docente e à equipe pedagógica, definir como isso será feito. Deste modo, o Dia da Consciência Negra é vivenciado de formas muito distintas nas escolas (...). (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 144)

Dessa maneira, temos de destacar a diferença entre apenas cumprir a lei e construir práticas que sejam realmente efetivas na desconstrução do racismo, modificando a dinâmica da estrutura escolar, sendo essa uma ação onde a

problematização e reconstrução de pensamentos, possibilita essa distinção - citada por Oliveira e Nascimento (2021) - que as escolas, DEs e a SEDUC-SP, na maior parte das situações, a tratam como de um evento pontual e não desenvolvem o aprofundamento do debate, ficando a cargo das pessoas que recebem as formações ou até mesmo dos estudantes ao participarem de um evento esvaziado de sentido propositivo. As manifestações culturais são utilizadas para abordar a temática da EREER, tendo como propósito a superação do racismo, já que a atividade cultural pode ser um caminho, mas não deve ser o único para dar conta de fazer seus participantes entenderem e repudiar a discriminação racial. Articular disciplinarmente a transversalidade da temática, além de sua pluralidade, vai além dos eventos culturais perpassando desde o Projeto Político Pedagógico (PPP), formações continuadas e práticas junto a estudantes.

Uma prática - que pode ser até mesmo considerada como um clichê - é separar as turmas de cada período para falar sobre uma personalidade negra em específico, onde a escolha geralmente acaba sendo feita durante as Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da unidade escolar e o nome e explicação do projeto fica a cargo do professor responsável por determinada turma; durante essa propositura, os estudantes precisam se organizar, definindo grupos, identificando se haverá um único trabalho ou vários trabalhos. Nessa organização, infelizmente, alguns estudantes acabam ficando fora dos grupos ou da distribuição das atividades, e, dependendo do contexto, acabam ocorrendo discussões entre os estudantes para definição das funções ou definições sobre o que vão fazer; alguns estudantes chegam a gastar recursos próprios para realizar o trabalho. Após esses preparativos, esse projeto acaba sendo algo promovido na semana da consciência negra, onde toda a escola para os estudantes vão circulando entre as demais salas e uma comissão de professores é definida como avaliadora, tendo em mão alguns critérios básicos e percorrendo cada sala, dando nota aos estudantes que participaram, essa avaliação é apresentada posteriormente pelo professor responsável da turma, neste procedimento avaliativo, dependendo do docente, é realizada uma breve devolutiva.

[...] algumas estratégias adotadas nas escolas para “fazer cumprir a lei”. O destaque aos dispositivos é relevante uma vez que, em muitos momentos, a justificativa apresentada por docentes e gestores escolares para a realização de determinada ação pedagógica era o fato de existir uma lei que as “obrigava”. Na construção das análises, tentamos compreender como as atividades escolares sobre o Dia da Consciência Negra eram organizadas a partir dos chamados projetos e mobilizaram a comunidade escolar. (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 143)

Durante a maioria dos bimestres a seleção dos temas é realizada nas ATPCs havendo poucas recomendações para os estudantes de como fazer, ou até mesmo um acompanhamento mais próximo de algum docente sobre o trabalho, no caso, a professora ou professor indicado como referência acaba dentro das suas tarefas tendo que garantir alguma orientação. Esse procedimento acaba por proporcionar a continuidade de concepções equivocadas para os estudantes, que precisam associar sozinhos as informações pesquisadas, muitas vezes tendo de considerar essa pesquisa como parte de combate ao racismo, não havendo qualquer tipo de problematização ou meios que liguem a luta da personalidade com a realidade enfrentada pelo movimento negro no debate antirracista.

Formar um aluno autônomo significa fazê-lo perceber sua capacidade intelectual e fornecer valores e normas que o ajudem em sua tomada de decisão de forma independente ao professor. Contudo, essa independência se configura como um processo delicado e longo. Assim, é necessário refletir sobre como as propostas de trabalhos são apresentadas para os alunos, e do mesmo modo como são realizadas as orientações ao longo de seu desenvolvimento. (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 148)

A prática do evento sem um fundamento, mostra o quanto as ações relacionadas a EREER e qualquer outro assunto acabam perdendo seu real foco, o de proporcionar uma aprendizagem mais plural para nossos estudantes. O “fazer para cumprir a lei” (Oliveira; Nascimento, 2021) mostra o quanto, nas diferentes instâncias, essa tratativa acaba sendo utilizada apenas como demonstração que alguma coisa está sendo realizada, sem necessariamente estabelecer um olhar mais aprofundado ou até mesmo uma continuidade, não sendo algo solto durante o mês de comemoração.

Assim, reafirmando, a proposta desta pesquisa é evidenciar de outra maneira esse termo do cumprimento da lei, percebendo na análise documental onde temos ações pontuais ou contínuas, e, vale ressaltar que não estamos desqualificando quem as realiza, mas problematizando situações constantes nos eventos escolares, que podem também contribuir para um fingir fazer que ronda as ações e eventos em relação a EREER e podem deixar ocultos aqueles que não realizam o debate.

3.3.2. Reflexão sobre os Planos de Educação

Ao olharmos o recorte étnico-racial no PNE e PEE de São Paulo, conseguimos perceber que a temática está presente, entretanto, pulverizada em ambos os planos, indicadas em subitens das metas estabelecidas. Podemos considerar um avanço ao encontrar indicativos sobre a temática, no entanto, por serem apenas breves menções incluídas entre muitos outros desafios e sem qualquer referência a um acompanhamento evidente, é possível assumir a hipótese de que seu cumprimento fique em segundo plano.

Por isso a responsabilização de condutas individuais ou institucionais remete a requalificação simbólica, onde a categorização como, por exemplo, a categoria estatística demonstra uma delimitação onde análises e pesquisas podem ser utilizadas na ação pública, diferenciando cada tipo de *status* social, ou seja, como cada sujeito conseguiu alçar condições sociais diferentes a partir da política de cotas.

Mas nem todas as categorizações são do tipo estatístico. Mesmo se não forem estritamente definidas e se seus limites são um desafio constante, o seu campo de aplicação é, por necessidade, restrito. Pesquisas de sócio-história demonstram o sucesso das “categorias difusas” na ação pública (Lascoumes; Galès, 2012, p. 158).

A possibilidade de estabilizar as práticas e representações junto ao poder público pode continuar incerta, pois a estabilidade sempre é posta à prova, além de passar por constantes transformações - e isso demonstra também o quanto refletem na sociedade, bem como as reflexões que acabam reverberando no comportamento do Estado.

Um destaque interessante feito por Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) é o de categorizações transversais aos setores mais clássicos da estrutura, ligados a organização, estabelecendo a perenidade nos mecanismos de ajuste.

Os processos de qualificação são, em alguns casos, oriundos das narrativas, as quais têm parte na contribuição das pesquisas. Cada narrativa fornece enquanto instrumento para análise: mapa, linguagem e questionamentos. É possível realizar a reconstrução cronológica das políticas públicas. Cada instituição pode estabelecer um tipo de narrativa, ela pode ser estabelecida junto aos atores, como também se sobrepor e essa transitoriedade é uma possibilidade de disputa na narração dos fatos e necessidades, por isso essa flexibilidade tende a variar de acordo com o contexto vivenciado, sendo muito volúvel.

A narrativa é analiticamente pertinente como indicador de um tipo de coerência reivindicada por um ator, de seu posicionamento e de suas expectativas em termos de mudanças. (...) *demonstrando* (grifo nosso) que a renovação e a redação de uma narrativa são um indicativo para a definição de uma nova agenda (Lascoumes; Galès, 2012, p. 160).

Inicialmente, ao falarmos em avaliação, é necessário destacar que esse procedimento serve para mensurar a eficácia da proposta de implementação²⁴ e os indicadores podem demonstrar quais são as frentes de atuação com melhor efetividade e aquelas que necessitam de um cuidado maior. A aferição do processo de implementação, então, deveria ser realizado pelo MEC, seguido pelas secretarias estaduais e municipais, levando em consideração a estrutura de apoio além das particularidades em cada esfera da federação. No entanto, temos muitos escritos e documentos que deixam em maior evidência os procedimentos da implementação, porém os instrumentos de avaliação ao longo destes 20 anos ficaram vagos ou sequer foram evidenciados desde a publicação da lei.

Esse trabalho deve priorizar a definição de fontes e indicadores para o estabelecimento de linha de base da implementação da lei pelas escolas e sistemas de ensino e ampliar gradativamente seu campo de atuação. Uma política de avaliação e monitoramento do processo de institucionalização da lei deve considerar as iniciativas ou ações realizadas pelos estados e municípios, de forma sistematizada, levando em conta a identificação de procedimentos pedagógicos e metodologias de ensino que considerem a diversidade étnico-racial como princípio orientador da prática docente (Brasil, 2008, p. 39).

O processo de implementação por ser complexo, envolvendo fóruns, elaboração de materiais, formação de servidores, diálogo entre instituições de ensino superior e redes da educação básica, movimentos sociais e etc., se demonstra ainda mais desafiador quando nos referimos aos possíveis instrumentos de avaliação e monitoramento, conforme indicado nas DCNERER (Brasil, 2004), entretanto, no levantamento de informações realizados nesta pesquisa, não foram encontrados direcionamentos do CEE-SP ou SEDUC-SP²⁵ acerca desses movimentos, pois seriam importantes para tomadas de decisões, re-planejamento e desenvolvimento de novas estratégias que serviriam enquanto parâmetro desta política educacional. Devido à

²⁴ Cabe destacar as reflexões realizadas por Bernardete Angelina Gatti (2014), não há neutralidade nos procedimentos de avaliação de políticas públicas, quem desenvolve a avaliação acaba determinando o papel institucional conforme o ideal vinculado ou resultado esperado, que podem variar entre a visão funcionalista-pragmática e analítica-construtivista.

²⁵ No contexto mais amplo, o próprio governo federal não produziu esses instrumentos de avaliação e monitoramento, infelizmente muitos encaminhamentos se perderam após 2016.

amplitude, além da responsabilidade de implementar a política, cada rede ou ente federativo, hipoteticamente, deveria estabelecer seus instrumentos de avaliação e monitoramento sobre a efetividade, inclusive, havia, segundo indica Brasil (2008), a criação de um sistema para concentrar informações, além de estabelecer articulação em rede.

3.4. Registros enquanto *corpus* documental para constituir a análise

A possibilidade de estabelecer um banco de dados e *corpus* documental são elementos fundamentais na materialidade desta pesquisa, mas também uma possibilidade de compatibilizar tais informações utilizando instrumentos para análises relevantes, estabelecendo, assim, um arquivo, onde novas pesquisas podem utilizar como ponto de partida para outros desdobramentos sobre a questão étnico-racial.

A geração de dados ofereceu elementos significativos sobre a diversidade regional brasileira e, ao mesmo tempo, reiterou os dilemas vividos pelos educadores(as), gestores(as), estudantes e comunidade diante das profundas disparidades enfrentadas historicamente nessas regiões (Jesus et al, 2012, p. 45).

Nosso foco não é estabelecer uma classificação ou avaliar, mas compatibilizar as iniciativas que podem ser consideradas como desdobramento das DCN para a EREER e dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004).

Rodrigo Ednilson de Jesus et al (2012), ao trabalhar com a temática das relações étnico-raciais, destaca que é possível perceber quão evidente são as problemáticas dentro de diversas instituições escolares, operando como um desdobramento estrutural que perpassa desde a gestão educacional (órgão central, descentralizado e unidade escolar) o distanciamento com a realidade de estudantes, além de fragilidade na aplicação dos recursos necessários para inovações significativas.

Ainda segundo Rodrigo Ednilson de Jesus et al (2012) existem muitas dúvidas relativas à Lei nº 10.639/03 e as suas Diretrizes, as quais destacam-se:

[...] os diferentes entendimentos e receios dos(as) gestores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as) diante de uma pesquisa com caráter institucional e encomendada pelo MEC/SECADI e pela UNESCO; as resistências em participar de uma pesquisa institucional cuja temática são as relações étnico-raciais; o entendimento equivocado da Lei nº 10.639/03, vista por alguns como uma “lei dos negros” e, por isso, não deveria abranger todas as escolas, entre outros (Jesus et al, 2012, p. 44).

Felizmente, dentre esses apontamentos, também é possível verificar ações positivas e propositivas, como as apresentadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)²⁶, que vem socializando espaços e ações, além de promover debates importantes relativos à questão étnico-racial.

Diante deste cenário, propomos pensar nas questões de análise dos registros de ações e documentos orientadores relacionados à Lei 10.639 de 2003, estabelecidos pela SEDUC-SP, realizando a seguinte indagações: Quantos e quando os documentos foram criados? Documento federal fomenta documento estadual? A partir disso, podemos realizar a constituição de um diagnóstico, onde: a) na análise quantitativa dos registros será verificada se as ações ao longo destes 20 anos tiveram um crescimento ou se esse quantitativo se manteve o mesmo; b) a análise qualitativa dos documentos verificará as abordagem pedagógicas, suas metodologias e fundamentação teórica. Assim como utilizado por Rodrigo Ednilson de Jesus *et al* (2012), pretendemos ter enquanto referência as DCNERER (Brasil, 2004).

Neste quesito, utilizamos as seguintes variáveis:

Variável 1: Organização e continuidade das ações para a rede;

Variável 2: *Corpus* documental, quantos documentos foram criados pela rede.

Ambas as variáveis servem como consideração de aspectos da implementação da Lei 10.639 de 2003, observando se há indícios que demonstrem como vem ocorrendo a ampliação e fomento de práticas pedagógicas. Entretanto, os questionamentos feitos por Jesus *et al* (2012), surgem como pontos de atenção nesta pesquisa e são os seguintes:

Será que tais secretarias e suas equipes (coordenações, núcleos, ou equipes voltadas para a temática das relações étnico-raciais etc.) dispõem de um banco de dados que possibilite a verificação de iniciativas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e/ou educação para a diversidade realizadas pelas escolas sob sua coordenação? Ou será que as indicações foram baseadas em informações dispersas? (Jesus *et al*, 2012, p. 42).

²⁶ O CEERT surgiu em 1990, buscando desenvolver projetos que promovam a igualdade racial e de gênero. Nos anos 2000 criou o *Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero*, o objetivo principal deste prêmio é dar visibilidade a práticas pedagógicas de todo o país que promovam a equidade e igualdade étnico-racial e de gênero. Essa ação demonstra o quanto vários profissionais da educação básica - gestores e professores - buscam frequentemente desenvolver ações decoloniais nos espaços escolares, além de demonstrar a potencialidade de meninas e mulheres.

Vale pensar como seriam estabelecidos pela SEDUC-SP, os indícios e ou instrumentos que apresentem minimamente respostas para esses questionamentos. Além disso, buscar compreender qual o histórico de profissionais ou equipes empenhadas no fomento dessa temática se configura como estratégia relevante para o desenvolvimento deste estudo.

3.4.1. Construção e consolidação de uma memória na elaboração dos elementos para análise

Partindo de uma realidade onde observamos que a formação continuada para os profissionais atuantes na rede de ensino do Estado de São Paulo é algo sempre colocado em pauta e considerando os estudos de Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012), que mencionam os desafios públicos que atravessam esses esforços, pensando particularmente no caso da SEDUC-SP em estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais, vale sublinhar, como ponto de partida, os entraves que se colocam para a ação pública ser desenvolvida, tendo em sua finalidade atender as demandas cotidianas dos profissionais da rede estadual paulista e sua aplicabilidade no ambiente escolar como um todo.

Apresentar como ponto de partida esse cenário e buscar desenvolver uma reflexão sobre a potencialidade de alcance da lei, só é possível no fazer investigativo de um projeto de pesquisa, a partir do levantamento de uma memória das ações já realizadas na SEDUC-SP. É nesse sentido, que buscamos levantar os registros de ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e demais arquivos produzidos por essa pasta, a partir da criação da Lei nº 10.639 de 2003, com o objetivo de desenvolver uma análise qualitativa das produções elaboradas, possibilitando (re)construir um debate direcionado para a equidade na construção de políticas públicas relacionadas às questões étnico-raciais e antirracistas na educação paulista.

Nessa perspectiva, buscamos direcionar o olhar para a relação entre a Lei nº 10.639 de 2003 e sua aplicação nas ações desenvolvidas pela SEDUC-SP, no intuito de recompor, no desenrolar desta pesquisa, o reconhecimento e os princípios

investigativos que se desdobram sob um novo ponto de análise²⁷, respeitando a heterogeneidade das investigações, uma vez que “qualquer perspectivação de investigação no campo educacional deveria apontar não para uma tal debilidade do que ali se constitui, mas para uma ambiência condicionada por forças discursivas em disputa e, portanto, em permanente tensão” (Aquino; Val, 2018, p. 44).

Entendemos que as reflexões acerca da legislação citada e seu cumprimento podem ser percebidos como um desafio, onde é possível estabelecer o questionamento: *teriam ocorrido, durante estes 20 anos de celebração da lei, momentos de avanço, estagnação e/ou retrocesso na realização de atividades pedagógicas para toda a rede?* Com tal questão podemos localizar instrumentos de análise capazes de ir além da reflexão acadêmica e pensar a prática na sua relação com o teórico, naquilo que se refere ao cumprimento da legislação.

Cada registro ou documento orientador publicado são entendidos como possibilidades de compreender como foram tomadas as medidas para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na rede estadual paulista, mostrando como tais medidas se tornaram institucionalizadas. A partir do entendimento de Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), podemos considerar ao menos duas medidas adotadas como indicativos para a educação das relações étnico-raciais, são elas: a) celebração da consciência negra anualmente nos espaços escolares; e b) estruturação de equipes com funções técnicas para tratar da temática nas Secretarias de Educação Estaduais.

A primeira medida é entendida como uma forma de disseminação da temática, que acabou tornando-se um instrumento de divulgação da luta e de fomento a espaços de debate, tanto dentro das escolas quanto na rede estadual de modo geral, possibilitando trocas, e até mesmo espaço para protestos e denúncias, podendo, inclusive, perder parte de seu caráter formativo e pedagógico. Já a segunda medida responde a uma certa escolha de agentes técnicos que serão estimulados e responsabilizados a criar um conjunto de ações que possam facilitar o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na escolas e na

²⁷A ideia é pensar no procedimento investigativo evitando certos estrangeirismos que fogem a realidade do objeto ou de dar ênfase na busca de referenciais nacionais, evitando um reducionismo, o qual geralmente ronda os temas educacionais. Daí a necessidade de legitimar e reforçar as fontes empíricas selecionadas para a pesquisa, além do embasamento conceitual, fortalecendo o olhar metodológico, capaz de compreender para além do imediatismo, e estabelecer relações entre processos distintos pouco notados, colocando luz sobre algo pouco percebido dentro desta grande seara educacional.

formação de profissionais da educação para o enfrentamento e desconstrução de práticas racistas no cotidiano escolar. Segundo Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda, a

[...] organização de equipes responsáveis pela incorporação e tratamento temático nos âmbitos das Secretarias de Educação, **trata-se de uma medida que figura no 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, como atribuição dos sistemas estaduais e municipais.** Essa informação auferida pelo instrumento é um fato relevante, que merece ainda investigação e análise do potencial de incorporação e desenvolvimento de ações educativas a partir dessas equipes e de sua institucionalidade no âmbito da gestão dos sistemas de ensino (Jesus; Miranda, 2012, p. 55, grifos meus).

O monitoramento, ou até mesmo a ausência de uma dessas medidas, são fatores que geram um reflexo na potencialidade de implementação e alcance da Lei, e, neste caso, é necessário observar como se deu a institucionalização, a fim de compreender como a legislação e demais instrumentos que a complementam foram aceitos e incorporados no cotidiano, sendo frequentemente utilizados? Desse modo, buscamos compreender o quanto e de que modo, a Secretaria de Educação está realizando ações em resposta à implantação da Lei nº 10.639 de 2003, a partir dos seus registros, de modo a tentar responder: tais registros (ações) estão centralizados em apenas um momento do ano (novembro) ou estão distribuídos ao longo do ano letivo? A implantação da Lei ocorre de forma transversal?

Conforme Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), para de fato acontecer o desdobramento de ações antirracistas e voltadas à questão da educação para as relações étnico-raciais é necessário a incorporação desta temática na rede, através da elaboração de documentos orientadores e formações à professores e demais servidores educacionais. Já é fato que os professores recebem algum tipo de formação nesta temática, porque possuem espaços formativos legislados, por meio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)²⁸, no entanto, a SEDUC-SP, por intermédio da EFAPE, vem buscando abranger e formar outros servidores atuantes nos diversos cargos da escola: seja da gestão ou do quadro administrativo, conforme determinado pela Lei nº 10.639 de 2003.

²⁸ A ATPC, de acordo com Resolução SEDUC nº 133, de 29-11-2021 se configuram em “aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo”, que são realizadas nas escolas para atendimento à todos os professores com aulas atribuídas.

Considera-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, restringindo-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-las no currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes na escola e nos sistemas de ensino (Brasil, 2008, p. 30).

A proposta indicada pela Lei nº 10.639 de 2003 apresentou a 20 anos atrás um desafio muito grande que é tratar sobre a história e cultura africana e afrobrasileira, endossando essa premissa, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288 de 2010) acaba por complementar a lei anterior, ao fazer menção a formação inicial e continuada. A questão da formação dos profissionais da educação é algo que vem sempre fomentando debates, pesquisas e diversas abordagens indicando quais podem ser as possibilidades de proporcionar instrumentos necessários para atuação no ambiente escolar. Proporcionar formação em ambos os contextos requer dois grandes movimentos: formação inicial, cabe lembrar o Parecer CNE 03/2004 no seu artigo 7º indica as universidades a necessidade de incluir a temática nas suas estruturas curriculares; formação continuada, sobre a responsabilidade das redes de fomentar e proporcionar aos seus profissionais meios para tomarem conhecimento da temática e introduzir em suas práticas a temática.

3.5. O conceito de arquivo e as possibilidades de análise sobre Lei nº 10.639 de 2003 e suas evidências na rede estadual de São Paulo

O levantamento de arquivo é exatamente para verificar o que esses registros trazem enquanto informação e histórico de ações realizadas nos últimos 20 anos, podemos até ousar oferecer uma possibilidade de reflexão para proposição de novas ações ou como subsídio para outros pesquisadores realizarem uma investigação similar em outras redes de ensino pelo país. A efetividade será mensurada a partir destes registros públicos, estabelecer até hipóteses mais amplas para desdobrar em outras pesquisas, ao olhar pontualmente as escolas estaduais, as práticas dos docentes que foram contemplados pela formação continuada, buscando levantar outras evidências sobre os reflexos, efeitos, quais são percebidos e transmitidos nesses processos aprendizagem.

O aprimoramento de mecanismos, instâncias e processos de controle social e participação constituem fator fundamental para a continuidade e melhoria da ação governamental em educação. Diante da complexidade e da

conflitividade envolvida no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais em educação, é mais do que necessário o investimento em uma institucionalidade que possa efetivamente atuar na perspectiva da avaliação, do monitoramento e da influência exercida pela sociedade civil nas políticas educacionais. (Brasil, 2008, p. 35).

A implementação, ao longo desses 20 anos de legislação, pode ser considerada inicialmente pelas habilidades estabelecidas no currículo para cada componente curricular, conforme cada ano e série, contemplando as idades, mas também diferentes possibilidades de intervenção pedagógica para proporcionar uma aprendizagem plural e democrática. Essa estrutura de competências e habilidades existente no Currículo do Estado de São Paulo (2008-2019) não proporciona qualquer flexibilidade, limitando a possibilidade de atuação e intercâmbio com outras capacidades cognitivas dos estudantes. A especificidade gerada na centralização apenas garante os meios necessários para o monitoramento, por meio das avaliações externas. Já na parte correspondente a análise do currículo, destaco as limitações destas competências e habilidades direcionadas para a ERER.

Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018) mencionam a “ideia de arquivo” referenciado por José Mário Pires Azanha (1992), vinculando a pesquisa foucaultiana a qual estabelece a “função autor”. A ligação de ambos os termos perpassa em entender como é realizado o levantamento de dados, o que é feito a partir deles, como são ou não utilizados cada banco de dados gerado, além de indicar a finalidade para as informações coletadas, se de fato acabam contribuindo na elaboração de documentos e normativas para direcionar as atividades pedagógicas.

Por este motivo, buscar junto à SEDUC-SP informações sobre os materiais produzidos, os tipos de registros das ações realizadas, nos possibilita ter condições de perceber o quanto a rede teve condições de ampliar a proposta da Lei nº 10.639 de 2003 nestes 20 anos. Entendemos que a análise sob a perspectiva de arquivamento e/ou arquivização podem ser um procedimento metodológico direcionado a esta pesquisa educacional. Analisar registros e documentos que contribuíram para institucionalizar e implementar a Lei nº 10.639 de 2003, sendo o passo inicial na verificação destes instrumentos como conteúdos programáticos, os quais constituem ou até oferecem um conjunto de possibilidades de práticas pedagógicas inerentes na educação para as relações étnico-raciais e antirracista. Por isso, estabelecer um olhar e questionar: o que esses registros e documentos no seu contexto demonstram ter oferecido para a rede? Como se deu tais encaminhamentos

produzidos a partir de 2003, garantindo a efetivação da lei até 2023? Investigar se houve a construção de uma trajetória, levando em consideração momentos de maior ou menor projeção, como também abrangência na rede estadual de São Paulo.

O arquivo e seus registros possibilitam uma variedade considerável de problematizações, por isso ao observar as informações apresentadas também pode ser recorrente pensar quais problemáticas esses documentos podem trazer consigo. No levantamento caberá definir as configurações de análise em relação aos arquivos e seus registros, de modo a remontar, ou reconstruir o que aconteceu, além de pensar nos desdobramentos, como conflitos, convergências e divergências. Teremos assim uma multiplicidade de fontes com continuidades e descontinuidades, as quais pensadas no contexto podem ser entendidas enquanto naturais.

A imersão na singularidade de um arquivo pode evidenciar a fragilidade de uma metodologia e dismantelar as hipóteses de largada, pois o pesquisador opera (...) uma pesquisa fundamentada na ideia de arquivo distingue-se pela abordagem dos documentos e pelo tipo de manuseio que a eles se concede, sempre com vistas à forja da acontecimentalização (Aquino; Val, 2018, p. 47).

Olhar para os arquivos da SEDUC-SP e questionar, o que de fato apresentam, qual o discurso e/ou narrativa se estabelece? Houve de fato alguma continuidade na tratativa dos assuntos relacionados à Lei nº 10.639 de 2003? Tais questionamentos servem para compreender quais ações foram definitivamente realizadas, neste viés, cabe observar atentamente o emaranhado de fatos a partir dos registros indicados, conforme mencionam Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018), perceber quais transformações ocorreram ao longo do tempo, gerando o surgimento de novos discursos e debates, além do aprimoramento das necessidades iniciais, por isso:

operar nessa chave teórico-metodológica, é necessário enveredar pelo arquivo sem realizar interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou invalidar. Isso porque a peleja analítica não se esgota nos documentos, embora deles não prescindia (Aquino; Val, 2018, p. 47).

O levantamento dos registros ligados a Lei nº 10.639 de 2003 é exatamente para realizar o mapeamento das práticas, além de evitar uma visão estanque, buscando notar quais podem ser fatores determinantes, cabe tentar perceber o que era considerado urgente no momento de criação dos documentos, por exemplo, ou quais foram as motivações para a geração destes registros. Os arquivos e registros materializam a operacionalidade das decisões, neste sentido nos cabe perguntar por

meio de uma percepção analítica, o que cada informação identificada nestes documentos apresentam. Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018) mencionam o quanto a análise foucaultiana é metódica, mesmo copiando trechos de livros ou dos documentos analisados, acabavam compondo rascunhos das ideias formuladas, as quais se desdobravam em outras produções, cabe entender o seguinte, temos documentos e dados que talvez não são mais lidos ou analisados no seu contexto de origem, temos com isso as seguintes possibilidades: i) houve desdobramentos a partir deles os quais qualificaram práticas e até mesmo de desdobraram em novas documentações e dados; ii) o novo contexto político não considerou o histórico e estes registros se perdem no esquecimento.

Ambas as possibilidades dependem muito do enunciado, como este é colocado, havendo ou não desdobramentos, podemos considerar a aderência ou repulsa sobre a tratativa que pode garantir a eficácia da legislação, mas também a descredibilidade conforme identificação dos sujeitos.

O enunciado não é, pois, uma estrutura; é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que a regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (Foucault, 2008, p. 98).

Neste caso, o enunciado, mas também o procedimento de pensar a legislação e seus desdobramentos, utilizando dos procedimentos indicados por Luciano Mendes de Faria Filho (1998), podemos considerar os registros da SEDUC-SP que estavam guardados (ou não), acabam demonstram um procedimento, uma forma de agir, principalmente o interesse da gestão estatal em cuidar deste histórico das informações. Independente do cenário, o contexto político considera pouco os registros históricos anteriores, não há um cuidado para guardar informações sobre o passado, assim vão estabelecendo novas roupagens ou nomenclaturas para práticas que pouco se modificam nos espaços escolares.

A possibilidade de interpretação das práticas realizadas ao longo destes 20 anos, assim:

O arquivamento é oportunizado por uma nítida inquietação acerca de um tema-problema investigativo, propulsora de uma imersão vertical na densidade e na dispersão de diferentes fontes correlatas (...) com as quais o pesquisador se defronta em sua lida, o que requer o apego incondicional (...) (Aquino; Val, 2018, p. 48).

O trabalho junto aos citados arquivos, faz parte de um processo de recuperação de documentos, referenciais, escritos, textos ou qualquer tipo de impresso. Por este motivo entendemos no caso desta pesquisa, os registros também contemplam nosso objeto de estudo, tendo enquanto fomento da análise esta índole foucaultiana para estabelecer instrumentos interpretativos, onde a organização das fontes pode possibilitar até mesmo o entendimento de algumas lacunas ou até mesmo problemas do próprio arquivo ou registro. A análise se desdobrará a partir de uma problematização atual sobre o contexto em que foi produzido o registro, buscando perceber se houve continuidade, ruptura ou continuidade.

3.6. Organizando a análise e suas etapas

Para desenvolver a análise do conteúdo utilizo como referência os métodos de Laurence Bardin (1977), que fundamentam a elaboração da experimentação analítica que está estruturada em: *i)* pré-análise dos registros e documentos; *ii)* exploração e aprofundamento de todas as informações; *iii)* inferência e interpretação do conjunto de registros e documentos (Bardin, 1977). A pré-análise é basicamente uma primeira forma de organizar, sistematização que proporciona o melhor manuseio das informações contidas nos registros, desta maneira temos condições para estabelecer quais procedimentos podem ser mais adequados. A fase inicial pode ser também fragmentada em três partes iniciais; escolher os registros para uma primeira análise, estabelecimento das hipóteses, construção de indicadores que possibilitem a interpretação.

Na pré-análise, a finalidade é organizar os objetos, que inicialmente não estão estruturados, mas proporcionam possibilidades de sistematização e exploração dos documentos. Realizar uma leitura inicial dos registros permitiu a partir do primeiro contato criar impressões e caminhos possíveis no estabelecimento de inferências futuras com maior assertividade. Segundo Laurence Bardin (1977), a chamada leitura flutuante é uma analogia ao procedimento psicanalista, que gradativamente pode estabelecer projeções para desempenhar técnicas necessárias no procedimento analítico.

Os documentos²⁹ não foram escolhidos, mas disponibilizados pela SEDUC-SP, por meio de pedido realizado e formalizado através dos SICs. Vale reforçar que as informações e dados encaminhados não estão abertos em portais das coordenadorias ou sites das regionais, por isso não há um padrão único. Essa situação se deve também por não existir um arquivo unificado para os registros, além das duas coordenadorias que respondem - uma pela parte pedagógica e outra formativa -, foi possível constatar o pouco controle dos registros ou evidências gerados pelas DEs.

Na análise inicial tivemos que separar os tipos de registros conforme o recorte temporal - 2003 a 2023 - e posteriormente elencando a modalidade de ação e o responsável por sua realização. Devido a essa variedade de informações, o processo para a compatibilização tornou-se mais complexo, entretanto, temos a percepção da ausência de mecanismos ou setor responsável por concentrar o histórico das ações realizadas pela SEDUC-SP. Neste primeiro olhar fica evidente uma grande fragilidade no acompanhamento de políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere a ERE ou a Lei nº 10.639 de 2003.

Utilizando a regra da exaustividade estabelecida por Laurence Bardin (1977), foram elencados cada agrupamento desse corpus documental, considerando a pertinência das informações, ponderando entre as hipóteses levantadas nos capítulos anteriores, e informações consolidadas pela análise³⁰.

[...] nas relações entre os próprios documentos e as suas condições de produção, os métodos exploratórios sistemáticos têm a vantagem de poderem servir de introdução aos únicos procedimentos experimentais capazes de apreender as ligações funcionais entre o que estes autores chamam o plano vertical (nível de condições de produção, enquanto variáveis independentes) e o plano horizontal (nível dos textos analisados enquanto variáveis dependentes) (Bardin, 1977, p. 96).

Nessa perspectiva, meu objetivo foi de categorizar cada uma dessas ações dentro de recorte temporal, de 2003 a 2023, bem como por instituição: Secretaria e órgãos regionais descentralizados - as Diretorias de Ensino (DEs). A produção de indicadores está ligada exatamente ao número de ações desenvolvidas a cada ano,

²⁹ Pensar também, como cada item apresenta relevância em determinado momento ou quanto o status de documento histórico confere a necessidade de um individual sobre cada ação, guardada as semelhanças com as análises de documentos em museus: olhar para a produção da ação e do registro no momento histórico e sua relevância naquele período, bem como o diálogo com as demais ações a seguir desenvolvidas.

³⁰ Como organizamos uma estrutura de arquivo descartamos as regras de representatividade e homogeneidade por não contemplarem o processo de análise.

seja pelas coordenadorias da SEDUC-SP e 91 DEs, possibilitou perceber qual abrangência e recorrência do debate voltado a EREER e antirracista na rede estadual de São Paulo. Como mencionado por Laurence Bardin (1977), o estabelecimento dos indicadores é o meio para demonstrar a frequência na abordagem desta temática, se permanece ou não como prática pedagógica constante, que destoe da pedagogia do evento (Oliveira e Nascimento, 2021), mas além disso, deixar o exercício enquanto proposta para qualquer rede de ensino possa organizar um mapeamento das localidades onde existe a continuidade do debate e aquelas onde isso é abordado com pouca frequência.

- Organização cronológica de 2003 a 2023 com quantitativos gerais/totais da rede para perceber se aconteceram picos/crescimento em determinados anos, sendo possível ver se algum fator social contribuiu com a alta;
- Organizada por coordenadoria - COPED e EFAP/E - e diretorias de ensino, talvez um gráfico seja possível mostrar quais vem realizando ações durante os 20 anos;
- Proposta Curricular (2009), Currículo do Estado de São Paulo (2011) e Currículo Paulista (2019/2020) fazendo o levantamento de quais foram e são as habilidades e competências relacionadas ligadas a EREER, além de indicar os segmentos e componentes curriculares;
- CEE-SP - Levantamento das deliberações realizadas em relação a Lei nº 10.639 de 2003.

Desempenhar o procedimento da análise é administrar a sistematização das informações de acordo com as estruturas escolhidas, os agrupamentos, pontos onde encontramos convergência e divergência das informações. A parte mais exploratória se desempenha na codificação das fórmulas aplicadas na compatibilização dos dados, mas também no desdobramento interpretativo destas informações geradas, evidenciando assim, a realidade apresentada pelos registros da SEDUC-SP, construindo o corpus documental (Bardin, 1977).

3.6.1. Etapas

O procedimento para a análise será dividido em 4 (quatro) etapas que perpassam a implementação e efetividade da Lei nº 10.639 de 2003, a seguir apresentamos a descrição de cada uma:

- Etapa I:

Organização das ações e documentos publicados pela SEDUC-SP separando por ano (de 2003 a 2023), e dividindo entre as 91 DEs. No caso dos órgãos centrais, buscamos analisar se houve uma mobilização inicial para a implementação e, posteriormente, movimentos de continuidade, com fundamentação nos currículos. Considera-se aqui o histórico curricular, pois no estado de São Paulo, houve um movimento de reconfiguração do currículo oficial: inicialmente, em 2008-2009, foi produzida e publicada a Proposta Curricular, que abrangia todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento, a qual, em 2010, foi alterada e se tornou o Currículo do Estado de São Paulo. Para atender as novas diretrizes estipuladas pela BNCC, foi homologado o Currículo Paulista, em duas etapas sendo: primeira etapa em 2019, correspondente a Educação Infantil e Ensino Fundamental; segunda etapa em 2020, direcionada ao Ensino Médio. Dentre essas dinâmicas se estabeleceu um posicionamento em conformidade com cada gestão, frente à secretaria, e, por isso, vamos considerar o contexto social e qual postura do governo mandatário. Cumprida essa primeira etapa, daremos continuidade na Etapa II;

- Etapa II:

Utilizaremos os dados e registros fornecidos através do SIC respondido pela SEDUC-SP, estabelecendo o levantamento quantitativo conforme as coordenadorias que compõem o órgão central e cada regional. Assim consegui mapear quais e quantas foram essas ações centralizadas, do mesmo modo em relação às DEs que realizaram formações continuadas proporcionando meios para implementação e efetivação da lei nas suas localidades. Neste mapeamento nossa proposta é de traçar um histórico destes 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003 a partir dos quantitativos que serão apresentados em gráficos, proporcionando uma visualização da continuidade ou descontinuidade na implementação da legislação;

- Etapa III:

Na terceira etapa, complementando a etapa anterior, verificar quais são os pontos existentes no currículo que existem para embasar as formações, considerando que todas as ações devem ser pautadas neste documento norteador. Relacionado as habilidades direcionadas para Ensino Fundamental dos Ano Iniciais e Finais, além do Ensino Médio, diagnosticando assim relações entre a temática racial direcionada às determinadas faixas etárias, como também componentes curriculares. A princípio, na pré-análise, ficou perceptível que esse direcionamento estava mais focado nos

componentes curriculares de arte e história, entretanto cabe levantar possíveis transversalidades;

- Etapa IV:

Fechando o procedimento de análise, será necessário apresentar quais foram as medidas adotadas pelo CEE-SP enquanto órgão fiscalizador conforme indicado nas normativas do MEC. Para isso, foi realizado o contato via e-mail, solicitando levantamento de quais manifestações (pareceres, deliberações e informativos) foram realizadas durante esses 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003 e visam o fomento na implementação e efetividade da legislação.

4. Análise dos dados referentes a política pública educacional na rede estadual de São Paulo

A proposta de analisar os registros e os arquivos, no recorte temporal de 20 anos, estabelece uma busca para notar se houve continuidade ou linearidade nessas atividades desempenhadas como meio de responder o problema público - conforme Pierre Lascoumes e Patrick le Galès (2012) -, nas mobilizações, denúncias e vários embates para mudar fatos sociais que impactam a vida das pessoas para perceber a quais localidades as práticas ligadas a EREER estão sendo realizadas, se ocorre uma continuidade nas atividades pedagógicas ou até mesmo um aprofundamento no debate racial.

De acordo com as informações levantadas no SIC, a SEDUC-SP, não apenas participou de eventos sobre a EREER, mas também teve abrangência na disseminação do debate étnico-racial nas suas regionais como forma de garantia de diálogo com as demandas apresentadas pela ação social, sendo esse um dos pontos de análise desta pesquisa. Foco na continuidade, enquanto ponto inicial desta análise, para perceber quais indicativos os registros e arquivos produzidos representam e quais condições estão postas, enquanto elementos de práticas cotidianas.

Buscar compreender a funcionalidade da Lei nº 10.639 de 2003, além de passar por seu processo de implementação, requer entender as evidências que comprovem seu exercício na rede de ensino, chegando até estudantes, impactando no cotidiano escolar, desconstruindo práticas discriminatórias, mas proporcionando, ainda, espaços na construção da equidade, onde educandos negros percebam o quanto parte da sua história também pode ser mostrada sob outras perspectiva. Na construção histórica a busca da pesquisa pode ser desenvolvida na localização de registros e evidências que demonstram o relato de fatos, ações, orientações, intervenções e documentos, por isso, ao percebermos a possibilidade de aglutinar informações sobre a implementação da lei na rede estadual de São Paulo, se e como houve a institucionalização desta lei nas coordenadorias pedagógicas e consequentemente, como garantia no cumprimento da legislação, buscamos perceber o quanto de fato a lei teve uma capilaridade no Estado, atingindo ou sendo refletida nas Diretorias de Ensino em diversas ações e desdobramentos.

Assim, nestas duas décadas, é imprescindível perceber a relação entre lei e costumes enquanto algo extremamente complexo. Temos na sociedade duas

situações: (i) onde o costume está posto abaixo da lei que estabelece as determinações e responsabilização dos sujeitos, mas é possível notar o contexto inverso; (ii) onde o costume está no mesmo plano ou até mesmo em um patamar superior à legislação. Deste modo é necessário utilizar de outros documentos oficiais (resoluções, portarias etc.) para direcionar os ajustes capazes de estabelecer o equilíbrio na garantia da proposta legal, e em relação a legislação educacional, a recorrência, segundo contexto mencionado anteriormente e ainda indicado por Luciano Mendes de Faria Filho (1998), mesmo havendo uma legislação, ainda é preciso estabelecer complementos a lei, além de demais documentos orientadores que normatizam a prática no ambiente educacional.

Entretanto, apesar de todos esses procedimentos, o costume acaba sendo uma constante mais forte na estrutura educacional, por isso o aspecto principal a ser destacado é como o judiciário, por meio do MP, vem atuando para além da guarda desta legislação, mas na garantia de sua execução e/ou cumprimento. Boa parte das legislações e, no caso das relacionadas ao campo educacional direcionadas a temáticas e modalidades específicas, são realizadas a partir do processo de judicialização e/ou intervenção do MP, assim, este ordenamento jurídico passa a assumir não apenas o papel de fiscalizador, mas indicador das falhas e descumprimento por parte do Estado e suas secretarias.

4.1. Os arquivos e seus enunciados

O processamento das características dos registros realizados pela SEDUC-SP, em relação à Lei nº 10.639 de 2003, levará em consideração a sua época de produção, seus contornos e condições. Desse modo, pode-se compreendê-los como um emaranhado de arquivos e enunciados e, por isso, faremos valer a percepção foucaultiana para melhor entendê-los, articulando-a com a noção de categorias e subcategorias da técnica bardiniana.

Como indicam Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018) a inquirição foucaultiana parte das problematizações possíveis que o arquivo oferece ao pesquisador. Assim, a percepção de Michel Foucault (2008) contribuiu para compreensão dos enunciados encontrados nos registros encaminhados, os quais estabelecem características discursivas em seus enunciados, já que essa percepção

contribui também, em alguma medida, para organizar as categorias e subcategorias elencadas por Laurence Bardin (1977).

A prática investigativa tem relação com a revelação de contranarrar e descrever, em um plano explicativo da representação, conexões em uso e, neste sentido, “o arquivo é, portanto, lastro e efeito de uma produção marcada por alguma extemporaneidade” (Aquino; Val, 2018, p. 49). Os autores propõem um passo a passo para lidar com o arquivo, em que, basicamente, a tratativa se desdobra em uma montagem, tendo início com o manuseio do conjunto de documentos encontrados³¹, para então estabelecermos uma classificação a partir dos enunciados, indicando peças-chave as quais demonstram o discurso elencado na época e local de origem.

Segundo Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018) perceber as ideias, discursos e possíveis preocupações nos auxiliam a confrontar os registros fornecidos pela SEDUC-SP, e, desta maneira, o dito arquivamento:

[...] pode abarcar tanto fontes ditas menores quanto aquelas consideradas mais canônicas, bem como séries documentais mais ou menos extensas. Com Foucault, trata-se de se fazer uso de fontes múltiplas e heterogêneas, de modo a abrir espaço para uma aproximação indeterminada à problemática em pauta. Em suma, é o próprio arquivo que delimitará a marcha investigativa, e não o anseio explanatório do pesquisador (Aquino; Val, 2018, p. 49).

Desse modo, o tratamento dos registros e suas fontes pode ser considerado como um labirinto a ser percorrido onde a causa e efeito podem ser distintos, bem como os caminhos indicados pelas informações apresentadas, sendo pouco presumidas, pois a trajetória inicialmente é desconhecida. Em contrapartida, a arquivização pode ser considerada, por analogia, uma narrativa mais evidente, onde seus registros estão postos, mesmo não sendo percebida inicialmente por quem as observa, além de se ter um olhar atento aos enunciados e seus nexos cognitivos direcionados para o presente.

A soma de diferentes textos, além de suas disposições em um estrato específico, tende a proporcionar uma visão mais ampla de cada fonte analisada e de seu recorte temporal, além da abrangência conforme as relações e fatos que ocorreram, as quais vão estabelecendo características mais compreensíveis de acordo com o contexto histórico, e, por isso, os acontecimentos históricos devem ser

³¹ Para estabelecer o arquivo citado pelos autores, foram abertos SICs, solicitando os registros das ações realizadas pela SEDUC-SP que versavam sobre a Lei nº 10.639 de 2003, EREER e educação antirracista entre os anos de 2003 e 2023.

pensados de modo mais aprofundado, não se configurando como mera segmentação temporal, mas como um ponto de interseção entre criação e duração, que pode apresentar recortes, desvios e direcionamentos estabelecidos nos próprios documentos.

Neste contexto, os registros e sua relação com cada documento podem deixar mais visíveis os possíveis pontos de ruptura. Sendo assim, a arquivização oferece possibilidade para pensar os registros em si e quais produções eles representam. Para isso estabeleceremos um rigor na conjunção do arquivamento e arquivização, a fim de possibilitar o entendimento sobre as informações trabalhadas, operacionalizando a reconstrução dos arquivos, registros, levantamento de hipóteses e até outros questionamentos, como por exemplo: No contexto em que as ações ocorreram, houveram atritos? Qual era o contexto social destas ações desenvolvidas pela educação? No contexto desta tese, não há possibilidades de obter respostas redondas, mas inferir e deixar em aberto a reflexão para pesquisas futuras, como relatos de experiências.

Segundo Michel Foucault (2008), tratar das diferentes formas discursivas é também articular a grande variedade de discursos, mas é necessário notar como se constituem as formações discursivas. Ao estabelecer o método de organização dos registros, há a possibilidade de reflexão sobre o contexto social, a percepção de influências ou não e o quantos essas (influências) vão contribuir para esse discurso, quais as motivações e narrativas que foram expressas nos registros das formações registradas e qual intencionalidade carregam.

Nosso ponto de partida, então, pode oferecer condições analíticas necessárias para não estabelecer uma definição única, considerando a vasta construção de linhas narrativas envoltas em tais registros, até porque, para Michel Foucault (2008), os “enunciados”³² carregam objetos, conceitos e estratégias com intenções e sentidos que podem ser distintos entre si. Os enunciados são características na formação do discurso e o envolvimento desses vários elementos é que vai definir a leitura e o peso do enunciado e como este pode ser utilizado, por isso cabe buscar a origem e o sentido do enunciado na construção dos fatores já

³² Os enunciados analisados são as habilidades encontradas nos registros referentes aos currículos utilizados pela SEDUC-SP.

mencionados anteriormente, porque esses são compreendidos em cada habilidade referenciada no Currículo e em cada ação proposta pela SEDUC-SP.

À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de agrupamentos (Foucault, 2008, p. 90).

Em paralelo, organizar agrupamentos a partir de categorias pode facilitar a análise dos registros fornecidos pela SEDUC-SP relacionados à Lei nº 10.639 de 2003. Dentro do contexto da estrutura estatal, cabe pensar em uma base que dê condições para a valorização dos enunciados, ou seja, mesmo havendo mais de um enunciado, direcionado a frentes diferentes, é possível perceber como este vai se encorpando e representando a continuidade no discurso, apesar de campos distintos de atuação.

[...] trata-se da mesma estrutura proposicional, mas de caracteres enunciativos bastante distintos. Pode haver, ao contrário, formas proposicionais complexas e redobradas, ou, ao contrário, proposições fragmentárias e inacabadas, aí onde evidentemente se trata de um enunciado simples, completo e autônomo (Foucault, 2008, p. 91).

Diante dessa perspectiva, vale analisar quais direcionamentos e construção identitária o enunciado apresenta e como a sua formulação pode indicar o direcionamento, caracterizar ou deixar em aberto sua proposta descritiva. Na tratativa da EREER, durante a análise prévia, foi perceptível que alguns desses enunciados acabam sendo repetitivos ou muito semelhantes e isso pode representar duas possibilidades: 1) apesar de haver um discurso frequente sobre a questão étnico-racial, os avanços relacionados ao entendimento desse assunto ainda são tímidos, por isso a necessidade de quase repetição; 2) há uma abrangência muito grande de diferentes localidades, logo, o discurso se propaga em graduações diferentes, ora mais rápido, ora mais lento.

Conforme aponta Michel Foucault (2008), estabelecer uma classificação destes enunciados pode oferecer formas de criar uma árvore genealógica das ações desenvolvidas ao longo dos 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003, possibilitando notar quais tipos de ações foram definidas para contemplar a disseminação e cumprimento do proposto na legislação. Assim aquilo que foi realizado ou pode se realizar vai se definindo por possíveis atos.

Pode-se, então, supor que a individualização dos enunciados depende dos mesmo critérios que a demarcação dos atos de formulação: cada ato tomaria

corpo de um enunciado e cada enunciado seria, internamente, habitado por um desses atos. Existiriam um pelo outro e uma exata reciprocidade (Foucault, 2008, p. 94).

Cada registro, então, estabelece um status conforme seu contexto e pretexto, bem como uma narrativa e uma percepção de quem lê. Neste ponto, levando em conta as condições e a intencionalidade que pode carregar tais enunciados, é importante observar o contexto ou momento político e até mesmo a localidade onde essa ação foi realizada. É possível que na atualidade não faça sentido, mas agregando outras informações, isso pode direcionar o seu significado e intencionalidade, ou seja, se esses enunciados não permanecem únicos ao longo do tempo e em relação a eles próprios, poderia haver uma padronização direcionada? Ou lido de outra forma: em havendo uma construção espontânea, os enunciados podem carregar consigo algo muito próximo em si, desdobrando-se em discurso contínuo? Essas indagações possibilitam ler os arquivos como enunciados para tentar compreender o alcance das ações realizadas pela SEDUC-SP e as pistas de que a Lei 10.639/2003 foi e está implantada na rede estadual paulista.

Vale destacar os elementos linguísticos que podem constituir um enunciado e como esses podem ser atravessados por múltiplos significados.

Será preciso finalmente admitir que o enunciado não pode ter caráter próprio e que não é suscetível de definição adequada, na medida em que é, para todas as análises da linguagem, (...) Será preciso admitir que qualquer série de signos, de figuras, de grafismos ou de traços é suficiente para constituir um enunciado, e que cabe à gramática dizer se se trata ou não de uma frase; à lógica, definir se ela comporta ou não uma forma proposicional; e à análise, precisar qual é o ato de linguagem que pode atravessá-la? (Foucault, 2008, p. 95).

Assim, podemos considerar que só pode haver um sentido se houver uma regra de utilização destes enunciados, mostrando, desta maneira, um recorte de tempo, um momento em que aquela ação constituiu o formato do discurso, logo uma intenção. Por isso, ao analisar o conjunto das ações desenvolvidas pela SEDUC-SP em relação à Lei nº 10.639 de 2003 podemos não apenas considerar as duas décadas, mas cada momento de formulação - e no caso dos cursos, o tempo de duração desse reforço no desenrolar do discurso. Um ponto interessante destacado por Michel Foucault (2008) é de que o enunciado não deve ser considerado como uma simples frase, pois seus critérios e intencionalidades são diferentes, possuindo a função de delimitar um problema legitimando-o conforme os requisitos desdobrados no discurso que se pretende.

4.2. Procedimentos de análise de dados e resultados esperados: elaborando respostas aos questionamentos e hipóteses

Para desenvolver essa pesquisa, buscamos estabelecer um indicador qualitativo, direcionado a análise dos documentos e normativos, estabelecidos desde a promulgação da lei, e um olhar quantitativo sobre as ações formativas, com o objetivo de perceber as localidades que propuseram e mantiveram uma constante de ações durante esses 20 anos. E posteriormente, constituir um *corpus* documental, o qual constituirá um arquivo com o registro de ações e demais documentos produzidos pela SEDUC-SP nestes 20 anos da Lei 10.639 de 2003, sendo possível, a partir de um banco de dados, mensurar ano a ano como as práticas relacionadas a essa temática vêm reverberando na rede pública estadual, mostrando não apenas a adesão, mas evidências do cumprimento da legislação nas diferentes localidades do estado.

Catalogar dizeres, preservar documentos, eternizar determinada história da verdade já eram preocupações das sociedades antigas. No entanto, foi com a Modernidade e, em específico, com o advento dos Estados-Nação que tal prática se adensou. A institucionalização de museus, bibliotecas e acervos de diferentes tipos - sejam eles públicos ou pessoais - são mostras (...) de combate à degradação e ao desaparecimento daquilo que passou a ser tido como patrimônio histórico (Aquino; Val, 2018, p. 50).

O grande desafio, segundo Rodrigo Ednilson de Jesus *et al* (2012), é estabelecer um arcabouço detalhado de ações educativas e práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639 de 2003 no contexto da educação escolar. Neste caso levamos em consideração a busca por elementos para dar sustentabilidade a pesquisa e construir um arquivo com as informações necessárias, seja para contribuir com novos estudos, seja para oferecer a possibilidade de percepção da abrangência desta legislação. Um passo inicial foi o de verificar quais as instituições e pesquisadores já realizaram procedimentos similares para composição de arquivos, por isso, compreendemos que tal atitude também contribui com a implementação e efetividade da legislação pesquisada³³.

A ação do pesquisador, na maioria dos casos encontrados, têm uma relação direta com as temáticas pesquisadas e os questionamentos que fomentam suas

³³ Deixamos aqui algumas sugestões: Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), MP, CEERT e Secretarias Estaduais de Educação.

pesquisas surgem exatamente da vivência durante sua prática, estabelecida devido a situações muito pontuais ou até mesmo mais latentes, as quais chamam atenção, demonstrando o quanto é importante ficar alerta em relação às diferentes ações recorrentes.

A construção da memória coletiva, em prol da produção e da preservação de certos saberes reputados como dignos de serem levados adiante, vem inspirando instituições e indivíduos a selecionar e conservar materiais de caráter bibliográfico, científico, artístico etc., prestigiando determinadas narrativas e, conseqüentemente, menosprezando outras (Aquino; Val, 2018, p. 50).

Toda narrativa estabelece uma forma de apresentar, além da memória, um recorte histórico sobre qualquer fato cotidiano. Um exemplo é a proposta do Teatro da Memória, que se embasa em um projeto renascentista, com o objetivo de realizar a difusão da sabedoria humana, estabelecendo uma classificação e uma imersão nos saberes, estimulando a rememoração do conhecimento.

Para Rodrigo Ednilson de Jesus *et al* (2012), ao trabalhar com a temática das relações étnico-raciais, é possível perceber quão evidente são as problemáticas dentro de diversas instituições escolares, mas também pensá-las como um desdobramento estrutural, que perpassa desde a gestão educacional (órgão central, descentralizado e unidade escolar) até o distanciamento com a realidade de estudantes, além de fragilidades perceptíveis na aplicação dos recursos necessários para inovações significativas.

Segundo Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018) as bibliotecas das universidades reúnem um amplo acervo de pesquisas, classificadas em temas, delimitando o contexto cultural e científico produzido, além de apresentar muitos resquícios do passado, onde podemos encontrar diversos registros de discursos, os quais oferecem o entendimento de várias tramas e vestígios, seja nos objetos dispostos que constituem uma memória, seja na pesquisa em si. A montagem deste conjunto de informações, onde também podemos encontrar e remontar diferentes materiais, entretanto, torna possível um entendimento histórico e, cabe ao pesquisador, compreender os meios para estruturar o reconhecimento, superando a dispersão de cada elemento e registro encontrado.

Na perspectiva foucaultiana, mais do que a materialidade, a função catalogadora e a lógica da seleção dos materiais selecionados, o que se destaca no arquivo são os embates concretos das forças vitais que reverberam para além do seu encerramento nos documentos; embates que têm o condão de nos interceptar de infinitas maneiras. O arquivo, portanto, como murmúrio perpétuo (Aquino; Val, 2018, p. 51).

Considerando esse escopo, o arquivo, neste contexto, pode trazer uma positividade por não haver uma preocupação com a necessidade de legitimar as informações encontradas, operando como o compromisso de estabelecer uma nova leitura sobre esse material, levando em consideração sua temporalidade e significado para o período no qual foi criado, permitindo, assim, buscar diferentes aberturas e caminhos para refazê-lo. Assim, o pesquisador é um espectador, que observa, lê, percebe as marcas, resíduos e demais vestígios, do passado próximo ou distante, e que tem como desafio próprio decifrar as informações de cada documento, qual grau de importância trazem consigo e como um enredo pode ser reconstruído.

Ao pesquisador cabe pensar o uso que pode se dar ao arquivo, estabelecendo um questionamento chave: qual uso de fato é realizado a partir das ações e registros encontrados? Seus registros deixam apenas evidências da realização, porém o contexto ainda mostra poucos avanços, por isso é importante ter uma noção geral de arquivo, saber distinguir arquivamento de arquivização, tendo o cuidado em conhecer, e, partindo do princípio do estranhamento, colocar um olhar diferente, empenhado, um olhar investigativo capaz de potencializar o estranhamento e estabelecer novas perspectivas.

Ainda, segundo Rodrigo Ednilson de Jesus *et al* (2012), existem muitas dúvidas relativas à Lei nº 10.639/03 e as suas Diretrizes, as quais destacam-se:

os diferentes entendimentos e receios dos(as) gestores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as) diante de uma pesquisa com caráter institucional e encomendada pelo MEC/SECADI e pela UNESCO; as resistências em participar de uma pesquisa institucional cuja temática são as relações étnico-raciais; o entendimento equivocado da Lei nº 10.639/03, vista por alguns como uma “lei dos negros” e, por isso, não deveria abranger todas as escolas, entre outros (Jesus *et al*, 2012, p. 44).

Felizmente dentre esses apontamentos também é possível verificar ações positivas e propositivas, como as apresentadas pelo CEERT com o *Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero*, um evento de amplitude nacional que vem socializando ações docentes e apresentando as escolas como espaços de práticas e práticas pedagógicas engajadas no combate à discriminação, além de promover debates importantes relativos à questão étnico-racial em maior escala. Quando tratamos da pesquisa no contexto da educação brasileira podemos encontrar, em alguns momentos, debates propositivos, os quais entendem que a educação possui condições consideráveis de melhorar seu atendimento à população. No entanto, como

mencionam Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018), também encontramos julgamentos depreciativos, além de uma fragilidade teórica e metodológica, ou seja, um foco que precisa ser sempre melhor qualificado. Assim, é ímpar evitar modismos ou percepções equivocadas, pois isso apenas se constitui com uma estrutura teórica consistente, mas também um olhar atento ao objeto estudado, pensando o modelo explicativo mais adequado, uma leitura mais aprofundada sobre a especificidade e, também, a complexidade daquilo que se estuda e busca analisar. O estreitamento aos temas relacionados é, além dos ajustes na utilização do método, para explicar especificamente o quão complexo é o objeto, por mais simples que seja sua aparência e contexto social.

4.2.1. A legislação e a prática pedagógica: pontos de atenção durante a pré-análise

A legislação e seus dispositivos conseguem compor uma junção de dispositivos legais que devem ser utilizados para indução da política educacional, para proporcionar e reafirmar a diversidade da EREB, sua estrutura cultural, política e social nas escolas. Desse modo, o ponto central é o processo das ações afirmativas e como os indicativos dos marcos legais são resultados da ação pública que pressionou o Estado e seus representantes para modificar a legislação, além de cobrar dos agentes públicos meios para operacionalizar a realização desta política no ambiente escolar, onde teoricamente as formações devem ser algo que compõem a estrutura.

A legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. (Gomes; Jesus, 2013, p. 22)

Isso posto, estabelecer, em alguns momentos, intervenções por parte desta estrutura estatal, como meio de garantir a execução da legislação, possibilitando meios de contraposição ao racismo e todos seus efeitos nocivos, pode ser parte da reorganização escolar.

Para Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013), no desenvolvimento de seu levantamento, ainda haviam poucas evidências sobre a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, como também a percepção de quais

adequações os sistemas e redes de ensino realizaram conforme suas realidades. Em 10 anos de lei não havia um panorama da sua aplicação ou, no caso efetivação, largo escopo de avanços, e, trazendo isso ainda para um momento mais contemporâneo, é perceptível, a timidez de qualquer avanço nestes 20 anos. As ações acontecem, mas movimentos e posturas retrógradas ainda estão muito latentes, reforçadas por mitos, dos quais o Movimento Negro constantemente trava lutas pela sua desconstrução.

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

O maior desafio é perceber o quanto a legislações e suas proposições estão sendo aprofundadas nas redes, é perceber a rede estadual de São Paulo na sua abrangência de atendimento e, para este objetivo, levantamos quantas regionais buscaram fomentar a legislação, realizando formações como meios de prevenção ao racismo, e, além disso, conseguimos perceber a periodicidade destas intervenções; consideramos a hipótese de que as ações tenham desdobramentos no ambiente escolar, modificando comportamentos, fortalecendo profissionais das escolas para que busquem combater o racismo. Pela proporção realizar uma ação *in loco*, torna-se inviável, mas foi possível notar quais localidades buscam deixar o tema constantemente em pauta e onde isso basicamente não é abordado, ou apenas mencionado pela pedagogia do evento (Oliveira e Nascimento, 2021), por meio dos dados coletados.

Para obter um panorama da SEDUC-SP, optei por levantar os quantitativos de ações, verificando sua a periodicidade, analisando os registros e arquivos produzidos ao longo desses 20 anos, e, assim, pude obter quais localidades vem conseguindo efetivamente garantir aos profissionais da educação ações contínuas, que estão nas escolas; também na análise destes registros foi possível observar a diversidade regional do estado de São Paulo e as diferenças entre cada região.

4.2.2. Projeção para a compatibilização de informações e etapas de análise

O levantamento das informações sobre os registros de ações e documentos elaborados pela SEDUC-SP foram solicitados por meio do SIC, para

obter a maior quantidade possível de informações. Foram realizadas três solicitações, além de uma reunião presencial com a equipe técnica da EFAPE³⁴. Nesta reunião foi possível apresentar a proposta da pesquisa e explicar quais informações seriam necessárias para o desenvolvimento desta tese, além disso, frisei que essa pesquisa teria como foco principal a análise documental dos registros, não sendo realizada nenhuma entrevista ou aplicação de questionário, desta maneira não seria preciso obter um parecer do Comitê de Ética e a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesta pesquisa, os registros da SEDUC-SP foram os objetos de análise. O olhar para esses documentos é exatamente para perceber se temos ações que vão além do momento comemorativo, ligado a população negra, ou se temos ações estanques e isoladas entre si, mapeando quais são as DEs que realizam atividades com maior frequência, aquelas que possivelmente o fazem por serem demandadas e até mesmo localizar aquelas onde não há nenhum registro como evidência.

4.3. Etapa I: Organização das ações e documentos publicados pela SEDUC-SP

Os resultados encontrados nos registros do SIC podem ser considerados como falantes, ou seja, trazem informações e apresentam um histórico do que foi realizado, pois deixam evidentes os fatos ocorridos, estabelecendo um panorama das práticas desenvolvidas pela SEDUC-SP que tem a Lei nº 10.639 de 2003 e a EREER como referência. Por se tratar de informações oficiais, encaminhadas pela própria rede, é possível perceber um panorama do que foi realizado, entretanto, cabe refletir também como cada gestão teve maior ou menor participação, proporcionando um retorno às demandas vigentes em cada momento social.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (...) O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 1977, p. 101).

³⁴ As solicitações realizadas via SIC foram em 25/11/2022, 10/01/2023 e 22/04/2024. A reunião com junto com o corpo técnico da EFAPE foi em 10/01/2023.

A codificação dos registros é um meio de explicar os achados no processo de análise, para isso, é necessário retomar a alguns questionamentos iniciais³⁵ e outros que foram apresentados ao longo do levantamento bibliográfico, ambos os eixos delimitaram o recorte desta pesquisa “para ver o que há” (Bardin, 1977, p.103) nas ações realizadas pela SEDUC-SP; o tratamento das informações foram codificadas em categorias, lapidando assim todos os registros brutos recebidos pelos SICs em relação a Lei nº 10.639 de 2003. As características de cada registro, são pertinentes para pensar um conteúdo conforme seu recorte temporal - 2003 a 2023 -, os quantitativos estabelecidos a cada ano, distinguindo dois agrupamentos: as práticas realizadas pelas coordenadorias (órgão central) e DEs (órgãos descentralizados).

4.3.1. Características e definições para organização dos agrupamentos

A unidade de registro é, no caso deste trabalho, dividido em dois agrupamentos de registros, definidos de acordo com o procedimento de pré-análise, proporcionando assim meios para inferir e adotar um olhar mais pontual sobre cada momento destacado no tratamento destas informações e para atribuir quais significados podem ser percebidos ao longo do recorte temporal estabelecido. Além da frequência dos registros ligados a ERE, que proporcionaram meios para o levantamento bruto dos registros, o olhar se direciona exatamente na periodicidade que demonstra a continuidade sobre a questão étnico-racial.

A unidade de registro. - É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Há uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o «tema», por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a «palavra» ou a «frase» (Bardin, 1977, p. 104).

Considerando a amplitude da rede estadual paulista, optei em direcionar o olhar para dois grandes agrupamentos que são: as coordenadorias centrais e as DEs.

³⁵ Reconhecer, como veio ocorrendo a implementação e efetivação prática da Lei nº 10.639 de 2003 ao longo das suas duas décadas de existência desta legislação, utilizando como objeto de análise, os próprios registros de formações, documentos orientadores e demais arquivos fornecidos pela SEDUC-SP vinculados a questão da História e Cultura Afro-brasileira, étnico-racial e antirracista, estabelecendo assim a organização de um *corpus* documental.

O primeiro agrupamento aborda o órgão central, que no momento da escrita desta tese estava dividido em duas coordenadorias: COPED e EFAPE. Durante esses 20 anos houveram outras nomenclaturas, como indiquei na introdução deste trabalho³⁶, mas, mesmo com as reestruturações, a base organizacional e funcional de ambas acabaram permanecendo consolidadas, sendo foco de suas ações, proporcionar os subsídios como materiais pedagógicos relacionados ao currículo e de formação continuada para todos os profissionais da rede. O segundo agrupamento, das DEs, assume a responsabilidade de tratar diretamente com as escolas da rede temas oriundos das coordenadorias, ficando responsável por um determinado território e por um quantitativo de unidades escolares, configurando-se no elo entre escolas e órgão central.

As DEs assumem a função de replicar, nos seus territórios, as ações definidas pelo órgão central, trabalhando com materiais produzidos para a rede, além da realização de formações e acompanhamentos pedagógicos junto às suas unidades escolares. Um detalhe interessante é que essas regionais também estão alocadas em agrupamentos, isso se deve também às características de cada região do estado.

A separação inicial destes dois agrupamentos proporcionou um olhar mais consolidado sobre as abordagens relacionadas a EREER e Educação Antirracista, como resultado desta análise prévia foi possível perceber alguns pontos relevantes.

Um primeiro ponto, na parte de legislação: os normativos seguidos pela SEDUC-SP, apresentados na resposta do SIC, concentram maioria de deliberações a âmbito federal, havendo apenas uma resolução, publicada em 2013 e republicada em 2014, direcionada para as Escolas de Tempo Integral (ETI), conforme indicado na Quadro 2 apresentada a seguir:

³⁶ Vide página 18.

Quadro 2 – Legislações e normativos utilizados pela SEDUC-SP

Ano	Legislação, parecer e resolução
2003	❖ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
2004	❖ Parecer CNE/CP nº 003/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ❖ Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2008	❖ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
2012	❖ Resolução CNE/CP nº 1, 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; ❖ Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; ❖ Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2013/2014	❖ Resolução SE-85, de 19-12-2013, republicada em 4-1-2014. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI. Apresentava a possibilidade das escolas ETI ministrarem aulas da disciplina nomeada Educação das Diversidades Étnico-raciais.
2015	❖ Parecer CNE/CEB nº 14/2015 - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.
2016	❖ Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 - Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo. Currículo Paulista - Etapa Ensino Fundamental e Etapa Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Isso demonstra que no estado de São Paulo não houve uma mobilização no contexto legislativo ou até mesmo deliberativo do CEE-SP³⁷ para adaptar ou criar suas próprias legislações relacionadas à questão racial no âmbito educacional, havendo apenas uma pequena ação da SEDUC-SP, devido a pontual reorganização curricular, que não abrangia, por exemplo, a maioria das escolas de tempo parcial.

³⁷ A análise referente aos atos do CEE-SP trataremos com um foco específico na Etapa IV.

Um segundo ponto perceptível nas informações encaminhadas pela rede: inicialmente, em 2003, não havia uma prática ou mecanismos técnicos de registro que pudessem consolidar evidências das ações vinculadas às coordenadorias que antecederam a COPED e EFAPE, resvalando-se, assim, no histórico de trabalho das DEs. Os registros consolidados, tanto do órgão central, mas principalmente das DEs, só aparecem a partir de 2013, ou seja, 10 anos após a Lei nº 10.639 de 2003, ficando boa parte das ações pulverizadas; isso pode indicar a lacuna de outras atividades que podem ter ocorrido, mas não foram relatadas. Um outro ponto de atenção desta pré-análise foi a ausência de documentos similares, por exemplo, as Diretrizes Curriculares, que pudessem melhor direcionar, esclarecer e embasar as ações da rede estadual de São Paulo, ficando as produções técnicas focadas na formação continuada e na elaboração dos materiais ligados ao currículo.

As ausências de ações deliberativas por regulamentações na localidade estadual demonstram um posicionamento que requer meios necessários de fiscalização e acompanhamento social para que a política educacional realmente chegue nos locais onde sua finalidade é necessária, como também o estabelecimento de olhar mais próximo, onde seja desempenhada propostas capazes de ocupar esses espaços vazios. Cabe aqui pontuar que, seja por parte da SEDUC-SP ou CEE-SP, não se identifica proatividade das instituições estatais quanto ao desenvolvimento de legislações relacionadas a Lei nº 10.639 de 2003, e reconhecer as ausências, mas também questionar quais motivações levam a necessidade da existência destes normativos, considerando que essa falta pode impactar nas formações centrais e nas ações regionais, as quais refletem em um quantitativo significativo de escolas, respectivamente em docentes e estudantes.

Naquilo que se refere ao posicionamento de cada gestão durante esses 20 anos, neste primeiro momento, não ficou aparente qualquer tipo de posicionamento do governo mandatário, dando a entender que as ações realizadas ficaram muito mais a cargo das equipes técnicas, funcionários de carreira, e não de funcionários políticos³⁸ (Weber, 2011). Isso demonstra que o agrupamento técnico, tanto

³⁸ É necessário diferenciar e entender como cada perfil acaba atuando: Funcionário de carreira é o profissional com a formação adequada, para exercer a função técnica, compreende a funcionalidade da estrutura, sabendo direcionar as demandas e expectativas existentes no cotidiano; Funcionários políticos geralmente, tendem a ser alguma indicação política para exercer a função de chefia ou até mesmo a técnica, dentro das equipes, por serem pessoas externas à rede podem ter dificuldades em compreender o funcionamento burocráticos da estrutura pública.

centralizado quanto descentralizado, apesar de ter base na legislação federal, pouco pode proporcionar à rede paulista, enquanto desdobramento de ações ligadas a EREER institucionalizadas e regulamentadas pelo Estado de São Paulo.

4.4. Etapa II: Levantamento quantitativo e análise qualitativa - Órgão central e Diretorias de Ensino

Analisar conteúdos requer estabelecer instrumentos necessários que proporcionem inferências adequadas sobre o objeto estudado, possibilitando interpretar características que devem ser destacadas, revelando fatos recorrentes e alguns fenômenos sociais específicos, como também mensurar ações relativas a qualquer política pública. A quantidade que pode se aglutinar ou acumular por um determinado período, demonstra evidências de uma frequência, ou seja, de possível continuidade.

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição. (Bardin, 1977, p. 114).

Os apontamentos feitos por Laurence Bardin (1977), destacam as diferenças entre a **abordagem quantitativa e qualitativa**. Na primeira, os dados são descritos utilizando uma tratativa estatística, conseqüentemente, sua análise é objetiva, havendo um controle maior sobre o objeto observado, obtendo, assim, melhor retorno para responder às hipóteses. Já na segunda, proporciona um processo mais intuitivo, favorecendo melhores adaptações quando se percebe contextos não previstos, mas também atende as transformações das hipóteses no amadurecimento da pesquisa.

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências, suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis. Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que selecciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta (Bardin, 1977, p. 115).

No procedimento qualitativo a possibilidade de haver divergências fica mais evidente, considerando a existência de diferentes possibilidades em se realizar levantamentos que comprovem uma maior frequência, condições, circunstâncias e acontecimentos conjuntos ou paralelos. Todos os fatores podem influenciar nos resultados, por isso cabe manter a atenção no desenvolvimento das hipóteses iniciais. O processo de releitura é o meio mais adequado para manter o foco no objetivo pesquisado, mas também a busca por respostas pertinentes em relação ao questionamento inicial. A maleabilidade do procedimento qualitativo deve ser considerada no procedimento para criação dos indicativos de análise, exatamente nas condições do desenvolvimento analítico, contrabalanceando possíveis instabilidades nos processos escassos (Bardin, 1977).

A análise qualitativa na sua caracterização deve possuir, enquanto ponto focal, a inferência, considerando a presença de um fator principal, que seja distinto da consideração ligada à frequência do fato. Desempenhar um trabalho onde ambos os métodos possam dialogar é um grande desafio, tendo em vista como a Lei nº 10.639 de 2003 é relevante no contexto educacional paulista, refletindo sobre as lutas, debates e embates realizados para se estabelecer a utilização de conteúdos e demais meios que possibilitem falar sobre o contexto africano e afrobrasileiro. Desenvolver meios de comprovar como isso veio sendo desenvolvido e quantificando as práticas compiladas de 20 anos na rede pública de educação paulista, pode mostrar o quanto esse histórico proporciona melhores inferências, direcionando localidades que podem necessitar de um suporte mais próximo. Por isso, é claro que a natureza do material coletado influi na escolha do tipo de medida encontrada.

É evidente que a natureza do material influi na escolha do tipo de medida. Pode, por exemplo, fazer-se a distinção entre mensagens normalizadas e mensagens singulares. As primeiras corresponderão a um corpus constituído por mensagens provenientes de diferentes locutores. (...) As segundas, são mensagens provenientes de um único ou de vários emissores, mas irreduzíveis à normalização (singularidade da expressão, da situação, nas condições de produção e da finalidade no objectivo da comunicação) (Bardin, 1977, p. 116).

A luz de Laurence Bardin (1977) e, por se tratar de um procedimento estruturalista, direcionei o recorte na solicitação do SIC para facilitar a categorização dos registros encaminhados, facilitando o procedimento de classificação e sua posterior análise, simplificando a organização dos registros que estavam pulverizados na rede estadual de ensino, organizando a primeira parte do corpus documental.

Desta forma, tive condições de realizar inferências quantitativas neste novo conjunto de ações recompactado, evitando possíveis desvios no olhar, deixando visível elementos pouco conhecidos ou até mesmo esquecidos pelo tempo, pois as pessoas que realizaram determinadas ações provavelmente não estão mais à frente da temática étnico-racial, devido a rotatividade de profissionais existente na rede e os responsáveis pelas formações são designados nas funções.

4.4.1. Órgão central

Nesse levantamento, a análise documental se deu inicialmente de forma manual, item a item. Essa escolha foi oportuna por considerar que alguns registros não estavam tabulados em planilhas, mas descritos de acordo com sua realização. Vale lembrar que entre os anos de 2003 e 2013 não haviam procedimentos para centralizar e organizar as informações, independentemente de como foram encaminhados, mas - enquanto registros históricos - seu grau de importância carecem de um olhar mais apurado, sobretudo para qualificar a organização desses achados em categorias, de modo que os elementos levantados possam construir uma visão clara da percepção de como essas ações se operacionalizam. Em outras palavras, de que forma eles se encontram, são convergentes ou onde há uma desconexão entre o encadeamento de ações e evidenciam divergências; essa escolha permite, ainda, mapear se tais ações indicam um movimento de continuidade ou descontinuidade.

Embora complete os procedimentos analíticos efectuados manualmente ou por ordenador, o tratamento estatístico dos resultados desenvolveu-se (e até se sofisticou) consideravelmente, a partir do momento em que se puderam efectuar operações complexas com o ordenador (Bardin, 1977, p. 147).

Os dados obtidos foram organizados manualmente, sendo reagrupados conforme o ano, conseqüentemente, dentro de agrupamentos e categorias, assim obtive um meio de tratar as informações fornecidas, planificando todos os registros, estabelecendo até mesmo condições as quais verifiquei a existência em alguns casos onde ocorre uma periodicidade e continuidade. Para organizar os dados considerei a organização por categorias bardiniana.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico,

agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Seguindo os procedimentos indicados por Laurence Bardin (1977), estabelecemos algumas categorias que proporcionam a percepção ao longo do recorte histórico das ações centrais (2003 a 2023), o qual demonstra o quantitativo de ações realizadas pela SEDUC-SP em 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003. As categorias foram organizadas da seguinte forma:

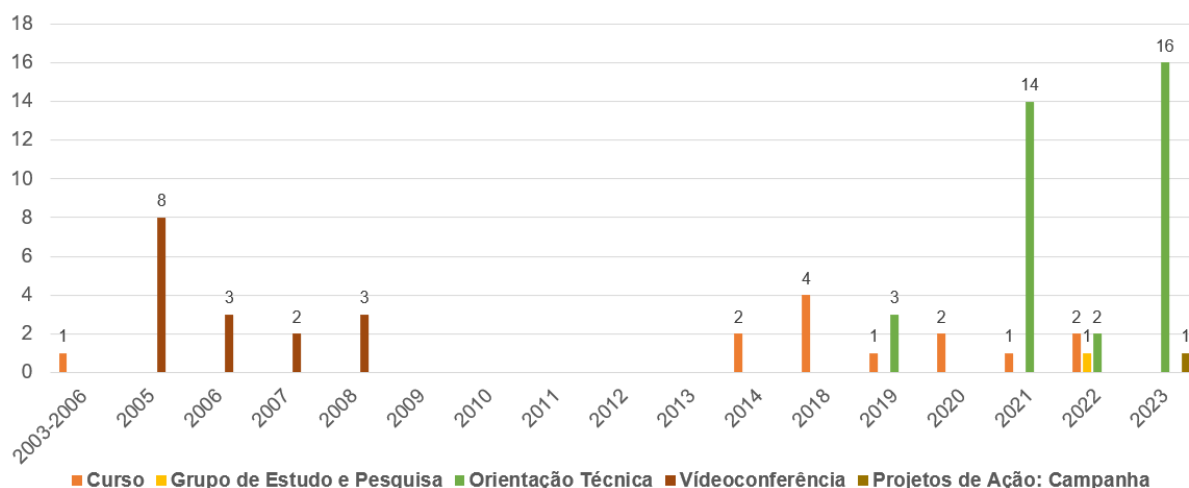
Quadro 3 – Ações e seus responsáveis

Ação	Realizador
Curso	APEOESP (Parceiro)
	CGEB (SEDUC-SP)
	EFAP (SEDUC)
	EFAPE/UNESP (SEDUC-Parceiro)
	CENP/SECAD (SEDUC-Parceiro)
	USP (Parceiro)
	USP-IF (Parceiro)
Grupo de Estudo e Pesquisa	EFAPE (SEDUC)
Orientação Técnica	EFAPE (SEDUC)
	COPED (SEDUC)
Videoconferência	CENP (SEDUC)
Projeto de Ação: Campanha de Autodeclaração	COPED (SEDUC)

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao organizar esse quadro, podemos visualizar a constituição gráfica que proporciona um panorama total, tanto para nossa análise, como para qualquer leitor, facilitando o diálogo com nossas hipóteses, reconhecendo, assim, certas características, as quais deixam evidente a importância de haver empreendedores da causa, como fica perceptível na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Gráfico: Ações de formação centralizadas por ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos quantitativos levantados temos a oferta de um curso para a rede entre os anos de 2003 e 2006, posteriormente algumas videoconferências realizadas de 2005 a 2008, havendo o retorno na oferta de cursos entre os anos de 2014 e 2022, já nos três últimos anos deste recorte, de 2021 e 2023, tivemos algumas orientações técnicas da Trilha Antirracista e uma ação direcionada para a campanha de Autodeclaração Estudantil³⁹.

A compatibilização dos registros permitiu visualizar uma pulverização das ações, mas em grande destaque uma enorme lacuna entre os anos de 2009 e 2013. Temos algumas hipóteses para esse cenário, sendo uma a falta de registros que apresentem evidências de ações realizadas ou até mesmo ausência técnica que pudesse desenvolver qualquer ação centralizada durante esses seis anos. Um ponto importante para esse momento inicial, da ausência de ações, foi também a elaboração da Proposta Pedagógica entre os anos de 2008 e 2009 - e que posteriormente veio a se tornar o Currículo do Estado de São Paulo -, desdobrando diversas formações ligadas a materiais e/ou próprio documento normativo. Mesmo nos anos em que houveram ações, podemos considerar sua pontualidade em proporção ao tamanho

³⁹ Os registros obtidos sobre a Trilha Antirracista foram encaminhadas em duas perspectivas: uma por parte da EFAPE e outra parte pela COPED. Foi possível perceber que houveram ações conjuntas e independentes entre as coordenadorias. Por se tratar de ações internas da SEDUC-SP, essas informações não estão disponíveis - a população - em sites ou portais, apenas acessíveis devido ao pedido dos dados realizado por meio dos SICs.

da rede, suas necessidades, quantidade de profissionais e estudantes; cabe pensar qual o quantitativo do corpo técnico responsável pela ERER.

O critério para organizar estas categorias demonstrou que esse corpus documental apresenta um histórico muito fragilizado na tratativa das ações relacionadas a ERER, além disso, como esse conteúdo foi sendo diluído e fragmentado, mas essencialmente pouco trabalhado pelo órgão central da SEDUC-SP ao longo de 20 anos, percebemos a ausência de continuidade; isso fragiliza e compromete a implementação e efetividade de qualquer política educacional, principalmente no combate às desigualdades raciais. A investigação e a referida organização proporciona um olhar temporal, além do mapeamento das práticas desenvolvidas pelo estado, por isso deixo em aberto esse procedimento de análise para que outras pesquisas possam estabelecer seus critérios de categorização e até mesmo levantamento junto a outras redes de ensino.

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

O cenário diagnosticado na consolidação destas informações ligadas a SEDUC-SP se contrapõe indo de maneira totalmente oposta às afirmativas de Nilma Lino Gomes (2017), que em seu trabalho, realizou o recorte temporal entre os anos de 2003 e 2016, destacando as diversas mudanças realizadas pela gestão federal.

As ações federais, em contrapartida, proporcionaram a implementação de diversas políticas sociais, além das ações afirmativas para ampliar o acesso e permanência de pessoas negras em todos os segmentos educacionais. O MEC, universidades e órgãos de governo produziram matérias, fomentaram debates sobre a desigualdade racial, como também proporcionaram instrumentos legais - lei de cotas, por exemplo - para propor ações afirmativas, as quais confrontam diretamente relações de poder, mas essencialmente os privilégios estabelecidos pela branquitude.

4.4.2. Diretorias de Ensino (DEs)

Diferente do procedimento realizado com o *corpus* documental do órgão central, os dados gerais foram tratados, entretanto, os registros encaminhados pelo

SIC, infelizmente, não apresentaram informações para justificar a ausência de registros das DEs entre 2003 e 2012 ou detalhes de como ocorriam as ações descentralizadas neste período, constam apenas registros entre os anos de 2013 e 2023, ou seja, a segunda década em que a Lei nº 10.639 de 2003 esteve em vigor.

A finalidade da análise está estabelecida conforme a objetividade nas variáveis encontradas, mostrando assim os indícios das ações realizadas.

As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. As distorções devidas à subjectividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas (Bardin, 1977, p. 120).

Nesse viés, indicado por Laurence Bardin (1977), podemos perceber qual foi a real produtividade da SEDUC-SP em relação à legislação, exatamente pelos resultados na consolidação, mapeamento e categorização. Na tratativa destes registros, separamos as ações desenvolvidas conforme organização da própria SEDUC-SP, dividindo-as em duas subcategorias: regiões e polos. Nesta divisão por região teremos o foco nas práticas desenvolvidas pelas DEs, sendo um primeiro panorama regional dividido em três grupos: capital, grande São Paulo e interior. No segundo panorama dos polos, considerando a regionalidade das DEs, temos um total de 16 polos, que possuem grupos entre 4 e 8 regionais. Com essa divisão busquei, além de levantar os quantitativos, observar o desdobramento das ações indicadas - ou não - pelo órgão central, mas também perceber qual autonomia possuem para realizar formações em seus territórios.

O papel da formação continuada emerge nesse contexto enquanto possibilidade de desenvolver a temática, assim a reformulação do projeto político pedagógico das escolas, sendo mais assertivo na tratativa das questões raciais, desempenhando mediações e ações socioeducativas na prevenção e atuações junto aos casos de racismo no ambiente escolar. Neste quesito, a DE deve manter um acompanhamento pedagógico constante e amplo na tratativa de:

Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, proporcionando condições para que professores(as), gestores(as) e funcionários(as) de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática; (Brasil, 2013, p. 38).

O papel das coordenações pedagógicas⁴⁰, tanto nas escolas quanto nos órgãos descentralizados, devem segundo o Plano Nacional (Brasil, 2013), ter maior interface na construção do diálogo entre a pauta da EREER e outros projetos no espaço escolar. Por este motivo, a formação continuada pode fortalecer a participação docente na construção democrática do projeto da escola, além de estabelecer maior pertencimento à unidade escolar, mas primordialmente fazer a relação da Lei nº 10.639 de 2003 com suas ações em sala de aula. Um ponto que é muito citado nas diversas teorias educacionais, a interdisciplinaridade, pode ser estimulada neste espaço de debate dentro da escola, assim como a disseminação de várias possibilidades de práticas educacionais que podem caracterizar a identidade da escola.

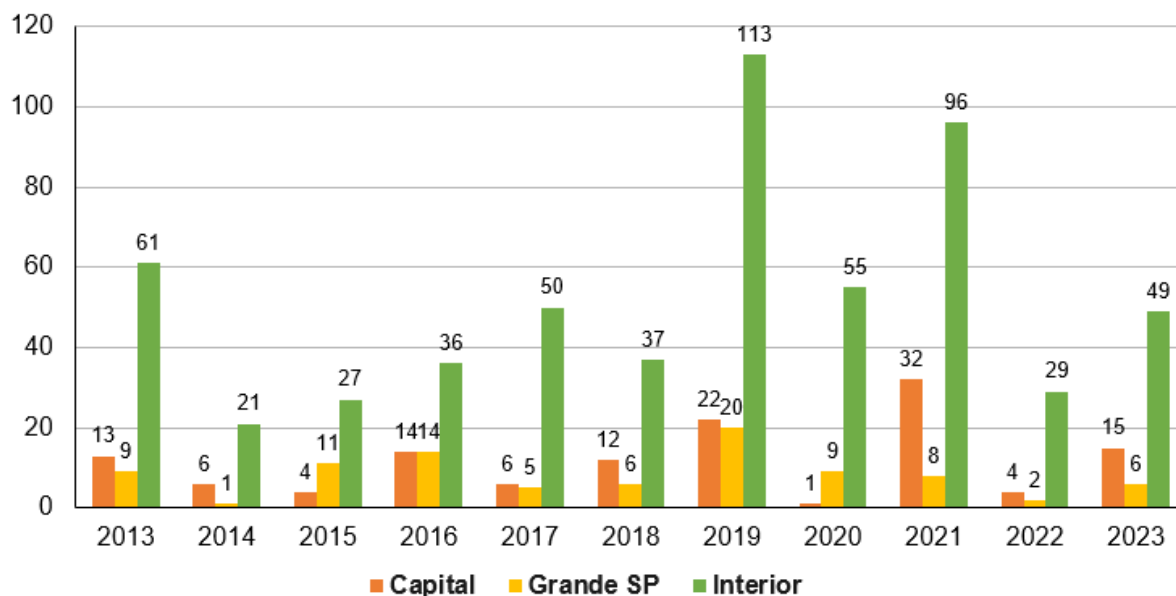
4.4.2.1. Regiões

A organização desta subcategoria serve para demonstrar o quanto as ações direcionadas pelo órgão central acabam sendo desdobradas nas diferentes regiões - capital, grande São Paulo e interior do Estado -, e temos que considerar neste olhar alguns pontos, como a organização das equipes regionais e o quantitativo de escolas atendidas. Uma primeira variável que impacta a capital e região metropolitana é o adensamento destas regiões, onde há um quantitativo significativo de unidades escolares. A segunda variável direcionada ao interior é a distância entre as regionais do interior e algumas escolas, que ficam em outros municípios, havendo inclusive dificuldade de acesso. Mesmo considerando esses dois cenários das DEs, cada uma tem papel fundamental nos seus respectivos territórios, o de desenvolver a formação continuada.

A Figura 3, indicada a seguir, mostra o panorama de ações conforme as subcategorias indicadas:

⁴⁰ Até o ano de 2022 as DEs tinham os chamados Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) que partir da Resolução SEDUC 62, de 14-7-2022 determina outra denominação para esses profissionais, passando a serem denominados Professor Especialista em Currículo (PEC). Mesmo com as modificações nas denominações, esses profissionais que atuam nos Núcleos Pedagógicos das DEs e realizam formações e acompanhamentos pedagógicos nas escolas, dando apoio aos Professores Coordenadores.

Figura 3 – Gráfico: Ações formativas realizadas pelas DEs organizadas por regiões



Fonte: Elaborado pelo autor.

Um primeiro ponto de destaque é a maior movimentação das DEs do interior: nestes 10 anos foram as que mais realizaram ações relacionadas à ERER, mantendo um quantitativo superior a 20 ações entre os anos de 2013 e 2023, ficando bem acima e destoando totalmente das ações realizadas pelo órgão central. Mesmo apresentando um quantitativo menor de ações, a capital e região metropolitana apresentam uma continuidade de ações, também contrastando das características esvaziadas e pulverizadas das coordenadorias centrais (COPED e EFAPE).

Outro ponto de destaque é perceber uma primeira grande disparidade entre as ações centralizadas e descentralizadas, demonstrando que as DEs, durante este período, tiveram um papel fundamental enquanto disseminadoras do debate relacionado à ERER. Isso deve ser considerado para ampliar essa potencialidade, levando em consideração que são 91 DEs espalhadas por todo o estado. Uma hipótese é considerar que nas regionais existe uma rotatividade menor dos profissionais, e, portanto, nessas localidades, pode haver contato e parcerias mais profícuas com universidades - tais fatores podem indicar essa estabilidade.

Por último, cabe a atenção para o ano de 2019, onde houve uma quantidade significativa de ações, destoando bastante dos demais anos, um achado importante no olhar sobre esse ano foi encontrar, dentre os documentos, essas diferenças, as quais apresentam um panorama mais concreto. Especificamente neste ano houve uma ação conjunta entre COPED e EFAPE, denominada “Educação para

as Relações Étnico-Raciais: contribuições da cultura africana e indígena” que teve como público-alvo, na formação presencial, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), mas também ficou disponível em formato de videoconferência para que diretores, vice-diretores e professores pudessem acessar. Neste mesmo ano, houve uma grande sequência de formações para a transição entre currículos, foi exatamente neste ano de 2019 que a SEDUC-SP realizou diversas ações juntos as suas regionais debatendo a implementação do Currículo Paulista, e, por ser um tema transversal incluso no currículo, essa pode ser mais uma hipótese que demonstra a influência sobre o quantitativo de formações. Essa abrangência demonstra como a temática da EREER vem sendo trabalhada conjuntamente entre as coordenadorias e com ampla divulgação pode garantir o debate na rede em toda sua amplitude⁴¹.

4.4.2.2. Polos

Essa outra subcategoria tem como foco proporcionar um outro panorama das ações desenvolvidas pelas DEs na tratativa da EREER e temática antirracista, atreladas a Lei nº 10.639 de 2003 - sendo um panorama regional, mostrando quais são as localidades do estado que vem desenvolvendo mais ações. Este panorama mais amplo deixa evidente a organização dos interlocutores regionais e a continuidade das ações, mas também os momentos em que essas tiveram um crescimento considerável.

Os quadros a seguir apresentam as divisões dos polos:

⁴¹ No Anexo na página 191, apresento um quadro detalhado sistematizando essas ações.

Quadro 4 – Polos 1 a 6

Polo 1	Polo 2	Polo 3	Polo 4	Polo 5	Polo 6
Centro	Leste 1	Centro Sul	Guarulhos Norte	Diadema	Caieiras
Centro Oeste	Leste 2	Sul 1	Guarulhos Sul	Mauá	Carapicuíba
Norte 1	Leste 3	Sul 2	Itaquaquecetuba	Santo André	Itapeverica da Serra
Norte 2	Leste 4	Sul 3	Mogi das Cruzes	São Bernardo do Campo	Itapevi
---	Leste 5	---	Suzano	---	Osasco
---	---	---	---	---	Taboão da Serra

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5– Polos 7 a 12

Polo 7	Polo 8	Polo 9	Polo 10	Polo 11	Polo 12
Andradina	Araraquara	Adamantina	Apiaí	Bragança Paulista	Miracatu
Araçatuba	Franca	Assis	Itapetininga	Campinas Leste	Registro
Birigui	Jaboticabal	Mirante do Paranapanema	Itapeva	Campinas Oeste	Santos
Fernandópolis	Pirassununga	Ourinhos	Itararé	Jundiaí	São Vicente
Jales	Ribeirão Preto	Presidente Prudente	Itu	Mogi Mirim	---
Penápolis	São Carlos	Santo Anastácio	São Roque	São João da Boa Vista	---
Votuporanga	São Joaquim da Barra	Tupã	Sorocaba	---	---
---	Sertãozinho	---	Votorantim	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Polos 13 a 16

Polo 13	Polo 14	Polo 15	Polo 16
Caraguatatuba	Barretos	Avaré	Americana
Guaratinguetá	Catanduva	Bauru	Capivari
Jacareí	José Bonifácio	Botucatu	Limeira
Pindamonhangaba	São José do Rio Preto	Jaú	Piracicaba
São José dos Campos	Taquaritinga	Lins	Sumaré
Taubaté	---	Marília	---
---	---	Piraju	---

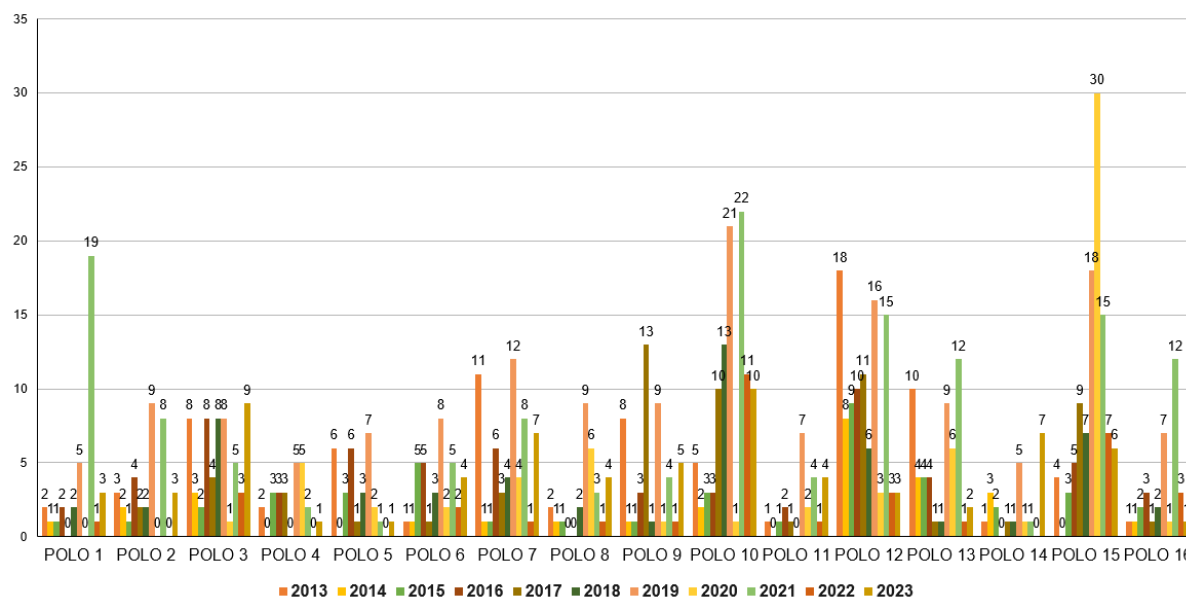
Fonte: Elaborado pelo autor.

A organização dos polos tem como fator principal delimitar cada região do estado, facilitando também, para a própria SEDUC-SP intervenções e proposição de ações para cada localidade. Pensar se nestas localidades existem ou não pessoas com conhecimentos e saberes que devem ser considerados, como menciona Nilma Lino Gomes (2017), o conhecimento-regulação, pode ser desempenhado pelas instituições centrais ou descentralizadas, e, o conhecimento-emancipação deve ser desenvolvido nas localidades. Entendo que, para tal efetividade, o debate deve ser mais incisivo, ao invés deste panorama tímido visto na consolidação dos dados e registros levantados anteriormente, evitando, inclusive, a pedagogia do evento.

A pedagogia do evento apenas demonstra como o conhecimento existe nas mais diferentes formas, sendo almejado inclusive de forma autônoma, mas pode ser adquirido sem qualquer comprometimento, ou seja, pode-se conhecer sem saber ao certo como utilizar ou qual finalidade direcionar esse conhecimento, reproduzindo o senso comum, permanecendo na alienação. Para que o conhecimento-emancipação seja concreto é preciso desenvolver o saber, com toda sua concretude, considerando a realidade experienciada na concretude dos saberes produzidos, juntamente com o estabelecimento de olhares reflexivos, críticos e fundamentados, diante dos fatos sociais, provocando novas percepções, levantando questionamentos e estabelecendo novas hipóteses, novos saberes.

Na figura 4 temos um pouco mais deste panorama da concretude de ações desempenhadas nos polos apresentados anteriormente.

Figura 4 – Gráfico: Ações formativas realizadas pelas DEs organizadas por Polos



Fonte: Elaborado pelo autor.

O destaque para este panorama dos polos são resultado da compilação dos registros que a SEDUC-SP possui em relação às DEs e, com essas informações, foi possível compatibilizar, quantificar e classificá-las de acordo a organização utilizada pela própria rede. Assim, é possível perceber que mesmo havendo momentos de menor movimentação, ela ainda ocorreu ao longo da segunda década da Lei nº 10.639 de 2003, sendo um ponto muito positivo para a pauta racial. Na continuidade, cabe o destaque aos polos que desempenharam mais ações formativas - destas localidades algumas possuem campus da Unesp e outras universidades em cidades vizinhas, uma possibilidade para que grande quantidade de ações possa ser oriunda da parceria junto a universidades. O Polo 15 é composto pelas seguintes DEs: Avaré, Bauru, Botucatu, Jaú, Lins, Marília e Piraju. No Polo 10 estão as DEs: Apiaí, Itapetininga, Itapeva, Itararé, Itu, São Roque, Sorocaba e Votorantim. E no Polo 12, o menor dos três temos as DEs: Miracatu, Registro, Santos e São Vicente.

A figura 3 reforça a ideia de que as DEs possuem uma grande autonomia em relação a SEDUC-SP, por realizarem e buscarem manter continuamente ações direcionadas a ERE, isso demonstra também como cada localidade está buscando, mesmo sem o apoio necessário, meios para garantir a efetividade da política educacional. Neste contexto, é possível considerar a existência de uma educação mais humanizada, a proposição em atuar pedagogicamente e conjuntamente com

olhares diversos que assumam uma aprendizagem decolonial, discutindo gênero, propondo práticas antirracistas que podem agregar conhecimentos já produzidos pelos movimentos sociais, havendo essa interlocução entre saberes externos à escola, internalizando práticas positivas do cotidiano às ações pedagógicas. Cabe considerar o seguinte: o lugar destes saberes dependerá da relação estabelecida pela pessoa - agente público - que estará regendo as formações, pois mesmo existindo temas no currículo como, gênero, racismo, homofobia e xenofobia, esse profissional pode ou não enfrentar resistências para desdobrar meios necessários de desconstruir os estigmas já reproduzidos pelo senso comum e, em alguns casos, suas práticas pedagógicas podem revelar posições contrárias à emancipação e ao combate ao racismo no ambiente escolar.

A implementação da lei é de fato um grande desafio: apesar da celebração dos seus 20 anos, as ações em sala de aula ainda dependem, na maioria das vezes, dos docentes que se identificam com a causa para gerar um debate ou qualquer ação, isso representa um reflexo de como cara rede de ensino proporciona poucos meios de desenvolvimento e ações para disseminar a EREER. Mesmo havendo materiais interessantes para as diferentes áreas do conhecimento, o exercício docente ainda enfrenta solitariamente preconceitos e estereótipos que são contrapostos a práticas pedagógicas com o direcionamento para desconstruir o senso comum no cotidiano escolar.

4.4.2.3. Levantamento de amostras - Regiões e Polos

No aprofundamento desta análise realizamos a organização de uma grade de amostras, as quais possibilitaram desenvolver um olhar focado sobre os dados, mas também ajustar o foco aos detalhes necessários que apresentam evidências importantes sobre o cenário educacional, principalmente na sua tratativa em relação à Lei nº 10.639 de 2003. Além da periodicidade entre 2013 e 2023, nas amostras organizadas, cruzando informações sobre as regiões e polos, podemos perceber um panorama de atuação de algumas regiões do estado, mas também como cada grupo de regionais atuou.

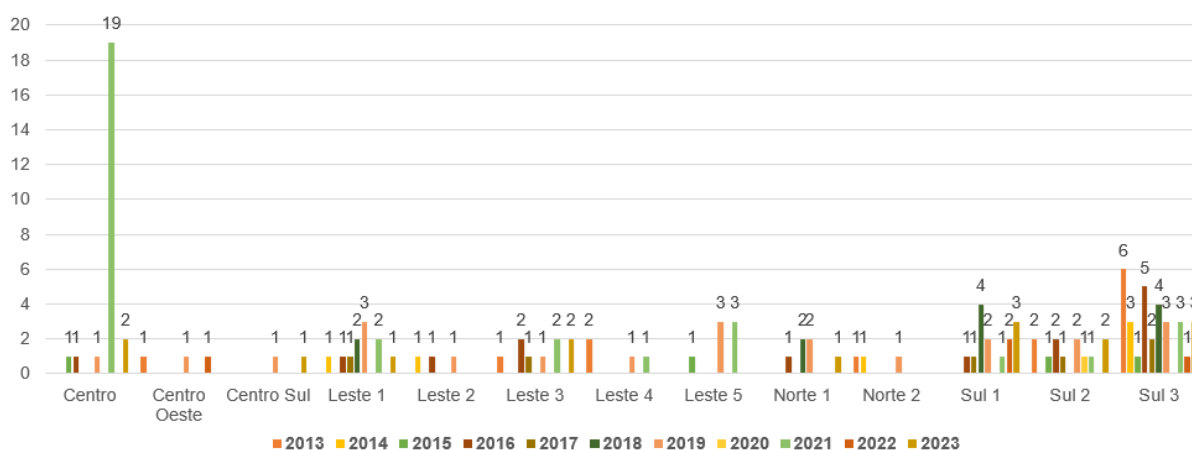
Quando as subcategorias refletem uma atuação em equipe, podemos entender que isso pode estabelecer uma distribuição de atividades entre os docentes e até mesmo estudantes. Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda

(2012) citam as características para essas equipes que refletem a seguinte condição: seu tempo de existência e, no caso particular da secretaria estadual, a continuidade desta equipe, além da continuidade de suas ações.

Um primeiro ponto para esse olhar consistiu em organizar 3 amostras de grupos: i) Amostra das DEs Capital - Polos 1, 2 e 3; ii) Amostra das DEs Região Metropolitana - Polos 4, 5 e 6; iii) Amostra das DEs Interior - Polos 10 e 15⁴². Essa é uma outra forma de observar esses quantitativos de ações desempenhadas pelas DEs, destrinchando, assim, com um maior cuidado os dados apresentados pela SEDUC-SP.

A figura 5 apresenta uma perspectiva sobre as DEs que estão localizadas na cidade de São Paulo:

Figura 5 – Gráfico: Amostra das DEs Capital – Polos 1, 2 e 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

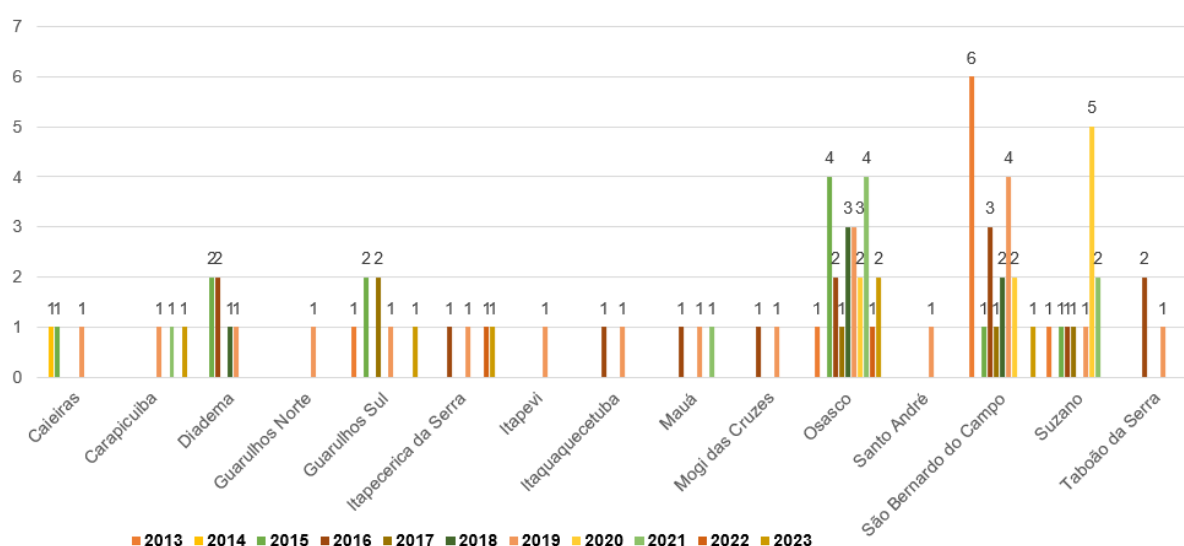
Ao aprofundar o olhar sobre essas outras subcategorias, podemos perceber que a amostra apresenta um quantitativo também muito baixo, havendo, inclusive, um espaçamento entre as ações. Dois pontos devem ser destacados nestes dados: o primeiro ponto destacado é relativo às DEs da região sul, elas apresentaram uma maior continuidade nas ações, até mesmo havendo uma diferença muito próxima da média geral. O segundo ponto destacado, é a DE Centro, que em 2021, apesar de um cenário de pós-pandêmico, conseguiu realizar um total de 19 ações, uma hipótese para legitimar o referido quantitativo pode ter relação com a Trilha Antirracista

⁴² Nesta amostra optei em pegar os dois maiores polos do interior, para garantir uma mesma quantidade de DEs possibilitando assim um comparativo entre as regiões e polos.

desenvolvida no mesmo período. Considerando o contexto da DE Centro, pode ocorrer, o que Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012), chamam de empreendedor da causa, o qual se utilizou do momento para ampliar significativamente suas ações.

Já a região metropolitana, apesar da semelhanças urbanas com algumas regiões da capital, também possui suas particularidades, entretanto, a figura 6, a seguir, demonstra o panorama específico da grande São Paulo:

Figura 6 – Gráfico: Amostra das DEs Região Metropolitana – Polos 4, 5 e 6



Fonte: Elaborado pelo autor.

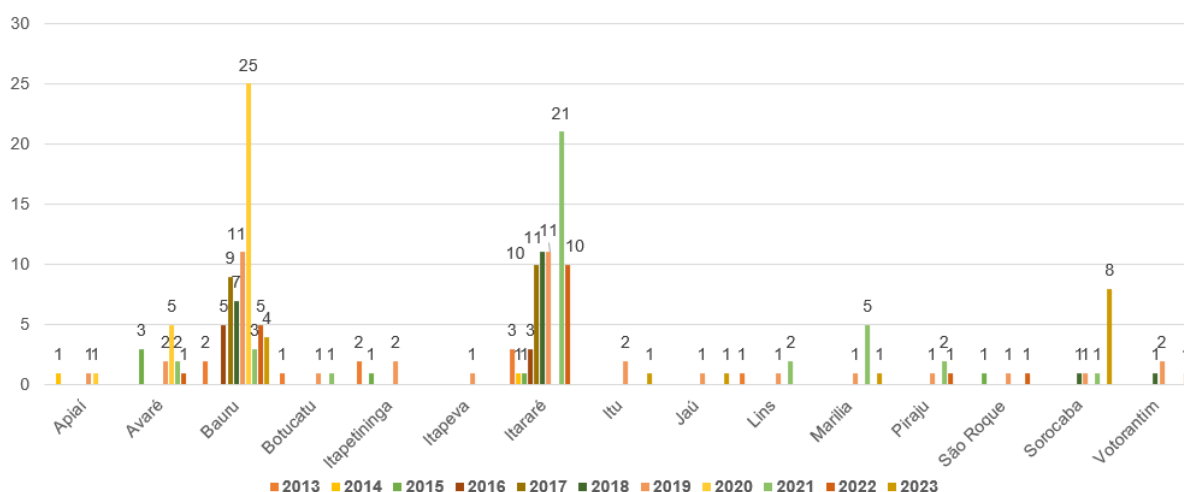
Neste outro recorte, em que apresento as DEs na região metropolitana de São Paulo, é possível observar algumas semelhanças com as regionais localizadas na capital. Temos um grande espaçamento de ações, além do quantitativo baixo, e centralização da maior quantidade de ações nas diretorias de Osasco e São Bernardo do Campo, que superam as demais deste grupo, demonstrando uma continuidade, inclusive, em alguns anos específicos. Nesta amostra três situações me chamaram a atenção, as DEs Guarulhos Norte, Itapevi e Santo André realizaram apenas uma única ação entre os anos de 2013 e 2023 - surgem algumas hipóteses sobre essa situação: a ausência de alguma pessoa para a interlocução da ERER, o que pode ser pouco provável, pois é possível encontrar docentes com conhecimento sobre a temática, principalmente na área de ciências humanas e linguagens; as ações podem ocorrer, porém as DEs não realizaram os devidos registros para comprovar qual tipo de trabalho vem sendo realizado ou apenas realizaram essa atividade no ano de 2019

por haver alguma determinação indicando a obrigatoriedade para a realização desta única atividade.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) destaca como as relações sociais tanto no âmbito educacional como nas relações de trabalho são perpassadas pela questão étnico-racial, pois estão na vida de todas as pessoas; a vivência é direta, as experiências vividas demonstram a construção social, mas sua estrutura é hierarquizada, com o propósito de garantir a submissão ou apagamento de pessoas negras.

Na última amostra, que traz um recorte do interior, tendo como base os dois maiores Polos, 10 e 15, as ações analisadas podem oferecer uma perspectiva próxima a realizada sobre a capital e a região metropolitana. Foi extraído o seguinte panorama, apresentado na figura 7.

Figura 7 – Gráfico: Amostra das DEs Interior – Polos 10 e 15



Fonte: Elaborado pelo autor.

Novamente se repete o panorama das amostras anteriores, um quantitativo muito baixo de ações distribuídas pelas DEs e, dentre elas, duas que se destacam pela continuidade e grande quantidade de atividades. Indo acima das demais quantidades, as regionais de Bauru e Itararé tem um quantitativo considerável de ações, além da continuidade no período dos registros fornecidos no SIC. Dentre as duas, destacou-se a DE Bauru, que mesmo em plena pandemia, conseguiu realizar 25 ações em 2020, um ponto muito positivo no contexto totalmente atípico. Em uma situação adversa, e repetindo o mesmo caso da amostra anterior, a DE Itapeva também realizou uma única ação nestes 10 anos, o que pode ser ocasionado pelas

mesmas hipóteses citadas anteriormente, entretanto isso chama a atenção para buscar compreender se esse fato é recorrente e quais diretorias acabam assumindo o mesmo perfil.

Essas amostras apresentam a existência de dois pontos que fragilizam a pauta racial, mas também prejudicam qualquer prática pedagógica mais progressista, além de uma aprendizagem efetiva: a) pedagogia do evento, que apenas faz destaque pontual sem qualquer fundamentação pedagógica ou proposta de aprendizagem real nas ações desempenhadas para os docentes e estudantes; b) a postura conservadora, a qual acaba ficando diretamente ligada a profissionais que não conseguem separar o profissional do pessoal, particularizando, segundo seu olhar, aquilo no qual considera correto e errado.

O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. (Gomes; Jesus, 2013, p. 30/31)

Ambas as posturas demonstram um posicionamento arbitrário sobre a realização de qualquer política pública, além de manter vivo o senso comum, e corroboram para trazer para dentro de qualquer instituição pública percepções particulares e enviesadas sobre uma diversidade que precisaria ser respeitada.

4.4.3. As formações e a importância na disseminação da ERE - Ausências e sequências

Antes de adentrar mais fundo na correlação das formações com a pauta da ERE e antirracista, vale destacar a concepção de formação adotada pela SEDUC-SP. Entende-se ações formativas, as “ações que têm como objetivo contribuir para formação continuada dos seus participantes” (São Paulo, 2022) e “farse-ão pela oferta de cursos e orientações técnicas na conformidade da política de formação dos servidores integrantes desse Quadro e das necessidades apontadas pelas unidades da Pasta” (São Paulo, 2017, Art. 2º da Resolução SE 62)⁴³.

⁴³ A SEDUC-SP possui algumas legislações vigentes que versam sobre as ações de formação continuada ofertadas para os servidores de sua rede, a saber: Resolução SE 62/2017, Resolução SE

Isso posto, vale destacar que as formações, voltadas a EREER, são evidentes ao longo da segunda década da legislação, focadas principalmente para o corpo docente, entretanto, deveriam ser ampliadas para outros profissionais da educação, justamente por haver uma amplitude a qual impacta todas as pessoas dentro do espaço escolar e, considerando, que os demais servidores podem contribuir com o debate, por exemplo, por meio de uma abordagem a um estudante e/ou responsável no ato da matrícula ao questionar sobre sua autodeclaração - “identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais” (Brasil, 2004, p.11) -; durante intervalos ou troca de aulas, realizando qualquer intervenção no momento que presenciar um caso de racismo, inclusive para desdobrar ações em que a vítima seja preservada e realizado o devido encaminhamento ao agressor.

Neste recorte de categorias, complementando o olhar, houve uma regularidade de ações bastante pulverizadas durante esse recorte histórico comprovadas pelos dados disponibilizados entre 2013 e 2023. Essas informações possibilitaram mapear e analisar o acesso às particularidades regionais e locais, a distribuição das formações e à localização das práticas, que pelo quantitativo tabulado, provavelmente, ocorreram de forma espontânea, mas também as ações reprodutoras da pedagogia do evento - por concentrarem dados esporádicos, apenas uma ao longo de um ano letivo, por exemplo -, que mesmo sendo algo pontual deve-se pontuar em relação às localidades onde não houve nenhuma movimentação durante anos. Isso evidencia e reforça o papel dos empreendedores da causa, que de fato estão engajando a ação, mas também demonstra um fingir fazer por parte da SEDUC-SP, por não garantir na totalidade dos órgãos descentralizados o cumprimento da legislação, além de sua periodicidade espaçada, acaba se utilizando de práticas pulverizadas desenvolvidas por pessoas engajadas como algo realizado pela e para toda a rede.

Esse achado dialoga com a percepção de Bardin de que:

A conclusão final deste estudo, [...] se repercute nos objectivos que os sistemas de ensino propõem e que as crises da sociedade e as do ensino

63/2017, Portaria EFAP 21/2017, Resolução Seduc nº 105, de 29-11-2024 e Resolução Seduc nº 91 de 01-11-2024.

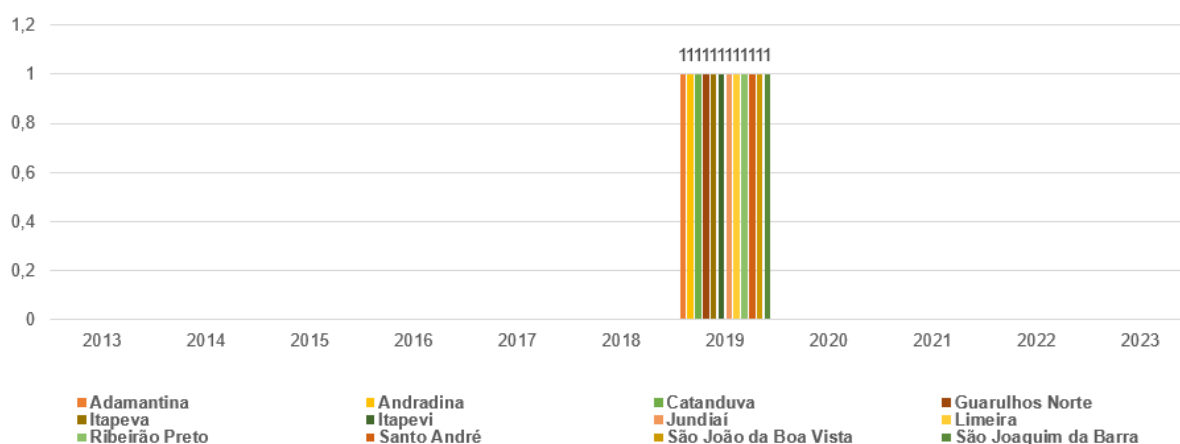
Ademais, há um documento orientador que apresenta a definição dos tipos de ações formativas consideradas para os servidores da rede estadual paulista no site eletrônico da Coordenadoria EFAPE, disponível no link: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/CADFormacao_Tipos-de-Acoes-Disponiveis_2022_v5-1.pdf (Acesso em 11/05/2025).

aparecem sincronizadas. Os objectivos da instituição escolar evoluem. Deste modo, é possível dividir os períodos segundo os valores dominantes (Bardin, 1977, p. 123).

O olhar mais técnico sobre a temática da EREER, as preocupações que são elencados nos debates, como seus temas e subtemas, seja em uma abordagem mais favorável ou informativa, proporcionam uma dinâmica na rede, onde outras pessoas ligadas ao assunto percebem novos meios para manter seu engajamento, como também temos o despertar daquelas que pouco conheciam e passam a se aproximar do assunto.

A inquietação causada pelos detalhes da amostra dos gráficos apresentados nas figuras 5 e 6, relacionada aos registros das DEs Guarulhos Norte, Itapeva, Itapevi e Santo André, fizeram-me buscar novas subcategorias das regionais que podem se destacar pela ausência e as que mais deram sequência nas formações entre 2013 e 2023. Nesta extração da nova amostra percebi que essa pontualidade de uma única ação se repete conforme apresentado na figura 8:

Figura 8 – Gráfico: DEs com o menor número de formações (2013 – 2023)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao todo 12 DEs espalhadas pelo estado realizaram apenas uma única ação, que provavelmente foi motivada pela ação de transição entre currículos que foi realizada conjuntamente entre COPED e EFAPE, havendo, assim, uma necessidade de destacar a transversalidade da EREER no novo currículo.

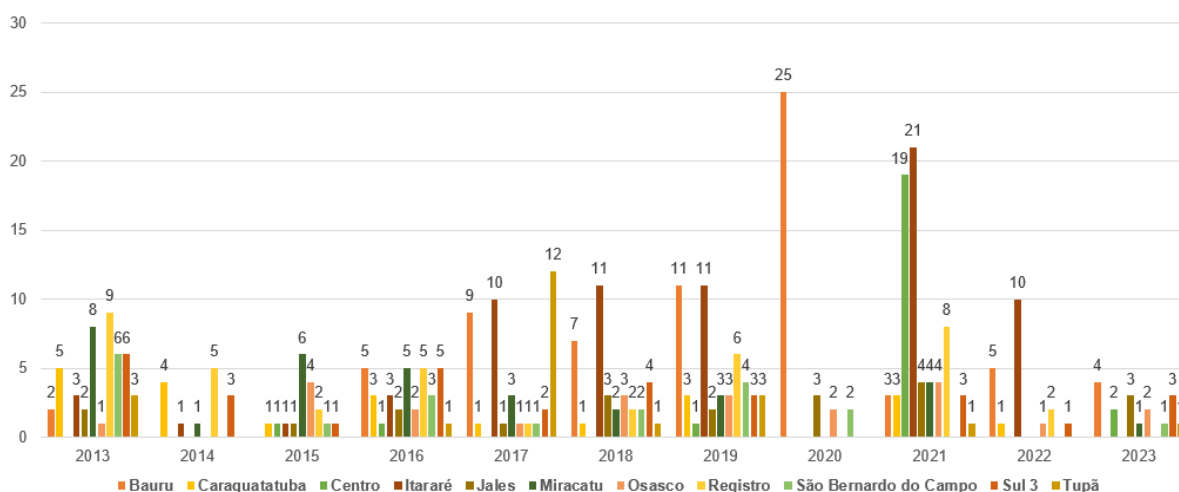
Pode-se concluir que nestes 20 anos o processo de implementação acabou ocorrendo de modo muito distinto, o procedimento para garantir minimamente uma aderência acaba sendo muito variável e frágil, e isso reflete sobre os atores envolvidos

que deveriam estar e não estão à frente das temáticas e que demandam uma sensibilidade maior; desse modo, esses registros demonstram a desuniformidade na implementação da Lei nº 10.639 de 2003 e dialogam com a percepção de descontinuidade de Gomes e Jesus (2013).

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (Gomes; Jesus, 2013, p. 32).

Para essa amostra fiz um filtro a partir daquelas regionais que realizaram mais de 20 ações entre 2013 e 2023, com essa perspectiva se destacaram 11 DEs - Bauru, Caraguatatuba, Centro, Itararé, Jales, Miracatu, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo, Sul 3 e Tupã - conforme apresentado na figura 9:

Figura 9 – Gráfico: DEs com o maior número de formações (2013 – 2023)



Fonte: Elaborado pelo autor.

As 11 DEs estão bem distribuídas pelas 3 regiões (capital, região metropolitana e interior), entretanto, demonstram continuidade das ações apenas ao longo da segunda década da Lei nº 10.639 de 2003. A soma das atividades realizadas dá um total de 378 ações e, mesmo sendo uma quantidade considerável, ao observar sua distribuição no gráfico e nos números absolutos da rede estadual paulista, é perceptível a baixa realização e/ou a pulverização destes trabalhos, que em alguns momentos demonstram maior ou menor fôlego ou condições necessárias para as formações. Considerando o tamanho da rede paulista, seja pela quantidade de

escolas, profissionais e estudantes, a periodicidade de ações, infelizmente, aparenta ser um contingente paliativo.

Percebe-se o quanto acaba sendo limitada ou até mesmo pouco abrangente, no estado, as iniciativas realizadas pela SEDUC-SP, como demonstram os dados refletidos nos gráficos, registros e arquivos encaminhados que apresentam até mesmo a postura - e leitura - da rede sobre o entendimento da Lei nº 10.639 de 2003, além do comprometimento com práticas da EREER e antirracistas. Demonstrando os tímidos avanços dentro da educação, em consonância com Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013), a Lei apenas legitimou ações daqueles que já debatiam isoladamente ações sobre o racismo e a percepção nas localidades onde já exista um debate mais democrático. Daí podemos observar que as nuances de continuidade não se sobrepõem ao imenso silenciamento, constatado em regionais que pouco ou quase nunca realizaram qualquer ação.

Considerando o tratamento dos registros, mas principalmente ao organizá-los em seus respectivos agrupamentos, foi ficando mais perceptível a fragilidade de proposituras e constituição de ações ligadas a EREER. Antes mesmo das evidências gráficas surgirem com essa organização visual dos arquivos, a necessidade de persistir solicitando mais e mais detalhes e informações, por meio da abertura de três SICs, demonstrou, exatamente, a burocracia e o esvaziamento de registros ligados à temática, já que há desencontro e repetição de dados que se configuram em achados importantes também por suas faltas. O manuseio e a categorização destes dados e demais registros encaminhados, seguiram uma conferência cuidadosa por este pesquisador, a fim de evitar possíveis repetições ou descarte de informações. No desenvolvimento da pré-análise e da análise foi possível detalhar os quantitativos de cada DE, polos e regiões, facilitando, assim, o cruzamento das informações na elaboração dos gráficos e tabelas, conseqüentemente construindo um panorama amplo, principalmente para constatar as realizações e ausências.

4.5. Etapa III: Proposta Curricular e Currículos

O Movimento Negro, com todo seu histórico de ações, é considerado como educador por proporcionar diversas formas de educar e reeducar a sociedade brasileira, levando o debate racial para diferentes espaços, além do estabelecimento a partir do contexto onde as pessoas estão inseridas. Ao direcionar nosso foco para a

educação escolar, temos os embates relacionados aos currículos, seja por um espaço maior, com narrativas diferentes, realizadas pela própria população negra, seja desconstruindo os estereótipos, deixando também em evidência o debate sobre as políticas educacionais.

No que diz respeito à formação continuada dos docentes, cabe destacar os principais pontos no currículo onde se encontram temas, conteúdos ou elementos ligados à história e cultura afro-brasileira e africana. Além da parte ligada ao currículo, a qual deve direcionar os materiais pedagógicos, como indicado em Brasil (2004), possibilitar o conhecimento e o acesso a documentos normativos, que apresentem procedimentos para evitar, desconstruir e combater o racismo. Da mesma maneira utilizar nos sistemas de avaliação elementos como meio de diagnóstico da aprendizagem de estudantes pretos, pardos e indígenas, gerando mais subsídios para a qualificação das práticas pedagógicas, mas principalmente verificando ações necessárias que possam reduzir situações como retenção ou evasão destes educandos.

Debater o currículo e seu direcionamento é considerar quais rumos estão em cada projeto pedagógico. Procurar entender quais proposituras constam no currículo e na política educacional são um espaço de constante de disputa, onde, na maioria dos casos, a visão e saberes populares não são considerados. A organização da educação no período pós-pandemia na rede estadual de São Paulo vem demonstrando uma aproximação considerável com uma lógica empresarial, voltada para atender ao mercado, distanciando-se do diálogo científico e do próprio Currículo Paulista, assim como a ausência de outros debates que vão tornando-se mais frequentes.

Os deveres da União, estados, municípios, Distrito Federal, universidades, conselhos e demais setores ligados à educação para com a implementação dessa legislação foram registrados em 2009 no 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. Os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente no campo dos currículos (Gomes, 2017, p. 68).

Disputar espaços no currículo é contrapor percepções já consolidadas, mostrar que outros saberes são também importantes, tendo, inclusive, diferentes percepções de mundo: a identidade, conhecer ou indagar quem realmente somos, buscando até mesmo entender quais motivações realizaram ações para o

apagamento cultural; o saber político que é exatamente direcionado na conquistas dos direitos, pela busca de dignidade, não ficando submetido às imposições dos apagamentos ou desvalorizações estabelecidas; a estética, mostrando diversas formas de beleza, inclusive levantando questionamentos sobre o que é feio ou belo; conforme as narrativas estabelecidas; tudo isso sendo trazido, também, pelo Movimento Negro nos debates desenvolvidos nos anos 2000, seja no viés jurídico, político ou educacional e sendo o espaço onde as frentes propostas de ações afirmativas puderam ficar mais evidentes.

O cenário de luta, por mais amplo que se pareça, direciona seu foco para as práticas escolares, por isso o debate e a disputa de espaço no currículo escolar, são importantes para demonstrar a diversidade étnico-racial, a qual merece um tratamento digno. Uma crítica levantada por Nilma Lino Gomes (2017), mas também por todo o Movimento Negro, é a lentidão da política educacional brasileira em atender as demandas tanto na questão curricular, como nas garantias de acesso e permanência de pessoas negras nos diferentes segmentos educacionais - educação básica e ensino superior.

Considerando os debates de disputas aqui destacados, continuo utilizando a fundamentação de Laurence Bardin (1977), estabelecendo outra unidade de registro para o desenvolvimento do processo analítico. No caso dos documentos, temos três disponíveis para análise: a Proposta Curricular (2008- 2009), o Currículo do Estado de São Paulo (2009-2018) e o Currículo Paulista (2019), lançado após a promulgação da BNCC. Para ambos teremos uma análise mais pontual por serem documentos normativos. As mudanças e impactos na rede foram específicas e gradativas nas práticas formativas ao longo de cada vigência e os registros na perspectiva desta tese são exatamente o desdobramento dos direcionamentos contidos nestes documentos, sendo a intersecção da Lei nº 10.639 de 2003 e as projeções para adequar as formações direcionadas à rede estadual de São Paulo.

Na realidade, a unidade de registo existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos), embora pareça difícil, mesmo existindo recobrimento, procurar fazer-se um recorte de natureza puramente formal, na maioria das práticas, pelo menos na análise temática, categorial e frequencial (Bardin, 1977, p. 107).

Por se tratar de uma temática recorrente e relevante no âmbito da educação, a concepção da EREER elabora esta segunda parte do corpus documental,

para que fosse palpável localizar exatamente as informações, através de palavras-chave e termos comuns nos enunciados das habilidades e competências, mas também por demonstrar como a transversalidade do assunto está presente nestes documentos. Por isso, como indicado por Laurence Bardin (1977), referenciar o contexto é primordial para desenvolver uma análise adequada, considerando a intensidade dos registros e demonstrando uma quantidade maior na recorrência dos fatos - assim as categorias estabelecidas podem deixar mais aparente as amostras ligadas a EREER.

A análise destes documentos foi realizada separadamente, também utilizando com suporte as informações dos SICs disponibilizados pela SEDUC-SP, e, desse modo, a organização foi desenvolvida cronologicamente e manualmente, por não haver informações consolidadas em agrupamentos mensuráveis.

Uma variável de inferência pode manifestar-se, por vezes, de diversas maneiras. É possível atingi-la através de índices diferentes ou complementares. Por exemplo, na análise da imprensa, a superfície dos artigos, o tamanho dos títulos ou a frequência dos acontecimentos descritos talvez sejam três modos de codificação e de enumeração aptos para elucidarem a mesma realidade (Bardin, 1977, p. 113).

A análise destes enunciados dentro do Currículo podem ser considerados como *slogans*, como indicado por Laurence Bardin (1977), por possuírem uma condição de chamar a atenção dos leitores, além de aparecerem de forma periódica. Isso pode demonstrar também quais são os componentes curriculares que tendem a desenvolver ações não apenas pontuais para eventos comemorativos, por seguirem uma mesma narrativa, mas aqueles que debatem a EREER além das datas específicas.

4.5.1. Proposta Curricular de São Paulo e Currículo do Estado de São Paulo

No dia 12-12-2007, já no final do ano letivo, houve o início das projeções para as mudanças curriculares no ano de 2008.

Em 2008 foi lançado na rede estadual um primeiro material de apoio direcionando a chamada recuperação intensiva, o material fornecido neste primeiro momento ficou conhecido como “*Jornal São Paulo Faz Escola 1ª edição da Recuperação*”, este foi o passo inicial de uma reorganização que viria com o objetivo

de implementar a Proposta Curricular de São Paulo⁴⁴. Nesta Proposta cada componente curricular passou a ter seu próprio material, sendo um movimento onde haveria uma estrutura básica comum a todas as unidades escolares da rede estadual, estabelecendo, assim, a concepção de ensino e aprendizagem com base em habilidades e competências que seriam mais aprofundadas no decorrer do processo de mudança.

A Proposta Curricular de São Paulo foi estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)⁴⁵, a partir da publicação da Resolução SE 76, de 7-11-2008, direcionando uma discussão inicial sobre os conteúdos, habilidades e competências que contemplariam o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais, como também do Ensino Médio, trazendo uma uniformidade para toda a rede estadual. Com a elaboração desta proposta foram criados outros materiais de apoio que foram desdobrados para várias frentes de atuação, como equipes gestoras, docentes e estudantes. Este material foi distribuído para toda a rede durante a gestão da então secretária Maria Helena Guimarães de Castro, no governo de José Serra (2007-2010).

Um pouco antes dessas mudanças de 2008 e toda a nova organização que estava sendo estabelecida nesta gestão da SEE-SP, o debate relacionado ao currículo foi ganhando mais força e sendo ampliado por toda a rede estadual de ensino. Neste mesmo ano já foram entregues aos docentes os Cadernos do Professor com orientações de como poderiam ser abordadas as práticas em sala de aula, não ficando apenas focadas no conteúdo, para complementar esse material. Já em 2009, os estudantes também receberam o Caderno do Aluno, assim a SEE-SP buscou unificar os conteúdos de cada um dos componentes curriculares. Desta forma, após esses diversos debates e ações iniciais e que foram sendo unificadas ao longo do processo, em 2010, foi publicado o Currículo do Estado de São Paulo - com vigência até 2019 -, onde cada segmento passou a ter documentos para orientar suas práticas e cada componente curricular também recebeu direcionamentos a serem seguidos com os materiais de apoio do São Paulo Faz Escola, o que desdobrou diversas formações e orientações para o uso destes materiais.

⁴⁴ Mesmo havendo registro que em 2008 havia o debate da Proposta e posteriormente a publicação do Currículo, no SIC foi apresentado a indicação de ambos serem um único documento.

⁴⁵ Essa era a antiga nomenclatura utilizada antes da reorganização estabelecida pelo Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019.

Apresento esse histórico para entender como esses debates e a pauta da ERER, mas também os direcionamentos da Lei nº 10.639 de 2003, se configuram dentro do Currículo oficial do estado. Na solicitação realizada via SIC, havia o pedido para que fossem indicadas as áreas de conhecimento e componentes curriculares que possuíam alguma tratativa sobre a temática ou a legislação. Neste segundo procedimento de análise, focado nas documentações, estabeleci duas novas categorias - Ensino Fundamental e Ensino Médio - para verificar onde estão os indícios seja na Proposta e/ou Currículo; na pré-análise ficou evidente que em ambos havia uma mesma estrutura, basicamente, pela documentação fornecida, não houve alteração entre as áreas de conhecimento, componentes curriculares e ano/série⁴⁶.

No levantamento desta parte relacionada a Proposta e Currículo - entre os anos de 2008 e 2019 - foram encontradas propostas e temas nos seguintes componentes curriculares, inseridos nos ano/série do Ensino Fundamental:

Quadro 7 – Componentes Curriculares e Ano/Série com abordagens relacionadas a ERER

Ensino Fundamental	
Componente Curricular	Ano/Série
Arte	8º ano/7ª série
Educação Física	8º ano/7ª série
História	6º ano/5ª série 7º ano/6ª série 9º ano/8ª série

Fonte: Elaborada pelo autor.

No levantamento de informações encontrados no SIC, ao organizar a categoria do Ensino Fundamental, localizei como subcategorias, que possuíam alguma temática ligada a ERER, apenas indicativos nestes três componentes curriculares indicados na Tabela 7. Em Arte, apresentava-se uma tratativa relacionada a linguagem artística da capoeira e hip-hop, enquanto elementos da dança

⁴⁶ Estou considerando essa nomenclatura devido ao período de transição que ocorreu no Ensino Fundamental, conforme a Lei nº 11.274 de 2006 que instituiu a duração obrigatória de 9 anos para este segmento. A legislação estabelece aos municípios e Distrito Federal o prazo transitório entre 2006 e 2010 para implementação desta legislação. Durante essa transição a rede estadual de São Paulo nos seus materiais possuía a referida estrutura.

contemporânea e cultura popular e a mistura étnica dos patrimônios culturais ligados às culturas indígenas e negra. Em Educação Física, é retomada a capoeira, enquanto modalidade de luta, apresentando seus princípios técnicos e táticos dentro do contexto histórico. Para História, a abordagem se inicia com o tema no 6º ano/5ª série - “África berço da humanidade” -, no 7º ano/6ª série a tratativa é sobre o tráfico negreiro e escravidão, juntamente com sociedades indígenas e o encontro com os portugueses, fechando no 9º ano/8ª série sobre os nacionalismos existentes na África e Ásia.

A hipótese para haver esses temas pontualmente direcionados no Ensino Fundamental dos Anos Finais é de apenas haver um cumprimento direcionado da Lei nº 10.639 de 2003, onde há indicação especial para abordar nas áreas de Arte, Literatura e História, mesmo havendo o entendimento da transversalidade da temática, que poderia ser inserida em outras áreas de conhecimento, seus componentes curriculares e ano/série. Um outro destaque neste Currículo é que não há nenhum direcionamento para os Anos Iniciais em relação a EREER, deixando assim uma lacuna sobre o assunto logo no começo da primeira etapa escolar. Outra hipótese para essa ausência é a constituição de um entendimento equivocado de agentes públicos responsáveis pela elaboração do currículo na época, de que temas relativos ao debate racial não possam ser trabalhados em profundidade com crianças pequenas, na faixa etária de 7 a 10 anos. Ou ainda mais grave, de que docentes polivalentes (regentes de classe) não teriam repertório suficiente para abordar tais questões com estudantes.

Sobre essa ausência cabe uma breve comparação entre redes de ensino. No caso da rede municipal de São Paulo encontramos diversas evidências sobre a EREER sendo trabalhada de forma lúdica - brincadeiras, jogos e atividades que fomentem a criatividade - com crianças; e essa discrepância fica muito evidente ao olhar para os Anos Iniciais na rede estadual, por não haver qualquer menção semelhante dentro do Currículo⁴⁷. Isso deixa evidente o tipo de entendimento das equipes técnicas responsáveis pela redação do Currículo do Estado de São Paulo em

⁴⁷ Um exemplo de trabalho ligado a crianças pequenas teve início a partir de 2001, a EMEI Guia Lopes localizada no bairro do Limão, zona norte da cidade de São Paulo, passou a desenvolver um projeto voltado para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Por ser uma ação significativa na comunidade ao longo dos anos, o debate sobre a EREER se ampliou, o que inclusive resultou em uma forte mobilização para mudança no nome da unidade escolar que em 29 de junho de 2016, a Lei Nº 16.463 alterou a denominação da unidade para EMEI Nelson Mandela.

relação aos Anos Iniciais e ao debate racial. A breve comparação neste caso se faz necessária para demonstrar que é possível trabalhar essa temática - ou qualquer outra - com crianças.

Na categoria direcionada ao Ensino Médio e seguindo o mesmo padrão para constituição das subcategorias onde estão localizados temas ligados a EREER, temos também uma mesma pontualidade encontradas em alguns componentes curriculares, sendo pequenas quantidades de temáticas distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Componentes Curriculares e Série com abordagens relacionadas a EREER

Ensino Médio	
Componente Curricular	Série
História	1ª série 2ª série 3ª série
Filosofia	2ª série
Geografia	2ª série 3ª série
Língua Portuguesa	3ª série
Sociologia	1ª série

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o Ensino Médio foi encontrado um panorama bem similar ao Ensino Fundamental, sendo boa parte da abordagem direcionada ao componente curricular de história e ficando fragmentado nos demais componentes indicados no quadro 8.

Em História os temas ficaram divididos da seguinte forma: 1ª série abordando sociedades africanas na região subsaariana, na 2ª série o encontro dos europeus com as civilizações africanas e 3ª série imperialismos e racismo. No conteúdo de Filosofia, a temática está em política e ética relacionada à velhice e racismo que poderia desenvolver um paralelo com as condições da população indígena. Na parte da Geografia, a 2ª série, aborda a temática nas dinâmicas demográficas que constituíram as matrizes culturais do Brasil e na 3ª série “A África

no Mundo Global: África e América”, abordando sobre a perspectiva étnico-cultural problematizada na contemporaneidade. Já em Língua Portuguesa houve uma abordagem sobre as esferas sociais da linguagem relacionando África e Brasil tendo como direcionamento cultura e linguagem. Por último, em Sociologia foi proposto para a 1ª série “O que nos desiguala como humanos? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais”, “Da diferença à desigualdade”, “Etnias, classes sociais, gêneros e gerações”, fechando assim a abordagem sobre EREER em todo o Ensino Médio.

Fica perceptível nas informações compatibilizadas do SIC que na parte referente ao Ensino Médio basicamente há uma mesma linha de construção curricular, ficando novamente mais direcionado a área de humanas e pontualmente em Língua Portuguesa. Esse formato demonstra um viés na construção deste Currículo do Estado de São Paulo; nesta estrutura existe uma hipótese de haver condições mais restritas para o diálogo entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, restringindo qualquer possibilidade de expandir a temática, ficando essa mais focada a um único agrupamento de materiais. Isso também pode ter criado limitações ou até mesmo dificultado diferentes abordagens relacionadas a EREER em outras áreas de conhecimento como na Ciências da Natureza, a qual pode estabelecer debates relacionados ao racismo científico e a desconstrução da eugenia, assuntos muito pertinentes para uma abordagem nesta área do conhecimento, e que

podem ser criadas atividades que explorem as relações entre os conhecimentos científicos e a orientação de relações étnico-raciais desiguais, como o papel das teorias raciais do século XVIII e XIX e a fundamentação do chamado “racismo científico”. Em tais atividades podem ser realizadas discussões sobre pesquisas, teorias e movimentos científicos que construíram conceitos como o biológico de raças humanas, ainda fortemente presente no ideário da população brasileira e que orienta tensas relações sociais (Verrangia; Silva, 2010, p. 712).

No Currículo vigente entre 2008 e 2019 ficou evidente a necessidade de fortalecer nestes materiais meios que proporcionem a discussão sobre as culturas negra e indígena, de modo a fomentar um outro olhar que vá além da realidade posta, mas possibilitando criar outra percepção descolada do senso comum. Fomentar um olhar crítico sobre o próprio material ofertado para a rede, se apresenta como uma forma de proporcionar para formadores nas DEs, docentes e estudantes, um desenvolvimento aprofundado sobre a questão étnico-racial, compreendendo que

essa aprendizagem diferenciada já é um passo considerável para desconstruir e gerar maior arcabouço contra o racismo.

4.5.2. Currículo Paulista

O Currículo Paulista entrou em vigência no ano de 2019, visando atender aos direcionamentos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); esse novo documento reconfigurou os conteúdos e metodologias de ensino e foi legitimado pela Deliberação CEE 169/2019. Diferente da versão anterior, que era apenas direcionado a rede estadual, esse novo ato normativo é utilizado pelas escolas estaduais, mas também foi adotado por municípios que possuem vínculo ao sistema estadual de ensino e rede privada, havendo desta forma uma abrangência muito maior, contemplando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A estrutura do Currículo Paulista se mostra bem abrangente, a partir de sua homologação e foram desdobradas diversas ações do órgão central - COPED e EFAPE - para proporcionar amplamente sua implementação no estado de São Paulo. Essa é a possibilidade que pode ter uma relação com os dados apresentados anteriormente nos gráficos 2 e 7, onde todas as DEs tiveram de replicar diversas formações sobre esse normativo e todas suas habilidades ligadas às etapas, áreas de conhecimento, componentes curriculares, além dos temas transversais existentes.

Na análise da categoria referente à etapa da Educação Infantil foi possível constatar que isso é um diferencial em relação ao Currículo - 2008 a 2019 - vigente anteriormente, do qual não havia indicações possíveis para o estabelecimento de parcerias com os municípios, neste sentido, houve um ganho na aproximação no próprio território do estado. Entretanto, para a análise dos registros encaminhados no SIC, não houve qualquer menção ou abordagem sobre Educação Infantil nos documentos e registros disponibilizados, desta forma, utilizei diretamente a parte do Currículo Paulista direcionado a este segmento para buscar indícios que pudessem compor informações dessa categoria.

Ao realizar a análise, sobre a Educação Infantil, foi possível perceber que não há expectativas de aprendizagens⁴⁸ direcionadas ou que façam qualquer menção a EREER neste segmento, deixando assim mais uma lacuna sobre a temática. Essa ausência deixa em aberto os direcionamentos de onde poderiam ser desenvolvidas práticas, por exemplo, de escolher um livro com contos que possam trazer histórias africanas ou indígenas ao deixar essa escolha a critério dos docentes e levando em consideração o histórico com poucas formações, existe a hipótese destes profissionais desconhecerem um repertório mais amplo.

Desta forma, a existência das expectativas de aprendizagens ligadas a EREER não demonstra nenhuma garantia de que ela será utilizada pelos docentes, por isso, para ilustrar as possibilidades e meios para desenvolvê-las propor formações seria uma alternativa, superando os espaçamentos, as ausências apresentadas no histórico consolidado anteriormente. Os debates nas regionais, além de muito pulverizados, demonstram também a possibilidade de haver pouco diálogo formativo com os municípios, evidenciando a fragilidade sobre as ações ligadas à EREER realizadas durante uma década.

Contudo, no campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola (Gomes, 2017, p. 61).

Este cenário demonstra exatamente o que Nilma Lino Gomes (2017) chama de emergência, mas que vai além da escola, diretamente nas DEs que desdobram ações formativas nos territórios. Com a ausência da EREER explicitada na Educação Infantil uma alternativa para fomentar a introdução sobre a questão racial é realizar formações que possam apresentar outras possibilidades, para quebrar qualquer estigma de preconceito, mas principalmente estabelecer referências de identificação positiva para crianças não brancas. Sobre essa ausência cabe um outro comparativo com o município de São Paulo e o Currículo da Cidade - Educação antirracista: Orientações pedagógicas dos povos afro-brasileiros (2022), onde é possível encontrar um direcionamento específico para a Educação Infantil, com brincadeiras, tipos de brinquedos, recomendação de vivências e aprendizagens

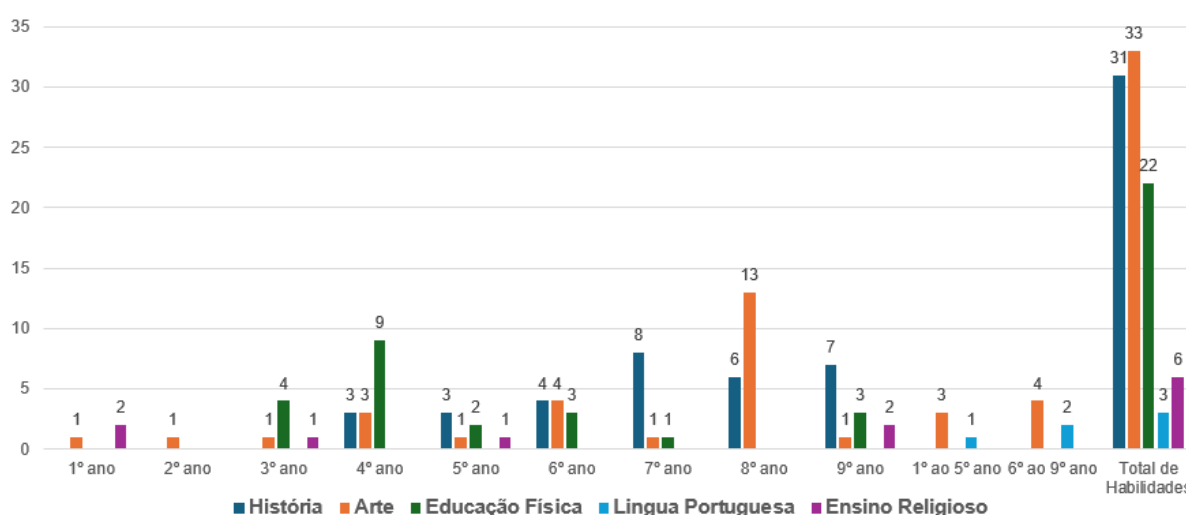
⁴⁸ A Educação Infantil trabalha com as expectativas de aprendizagens, que são utilizadas como meios para estimular ludicamente de forma interativa as crianças pequenas, proporcionando assim o desenvolvimento motor, cognitivo e social, diferente do Ensino Fundamental e Médio, onde as habilidades têm um direcionamento específico.

relacionadas a EREER. Isso reforça a necessidade de uma intencionalidade que busca realmente dar instrumentos e subsídios necessários aos profissionais e, principalmente, naturalizar nossa diversidade.

Para a categoria que contempla a etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais - foi encontrado um quantitativo muito maior de habilidades que versam sobre a EREER, neste caso as ações formativas precisam abranger métodos para as práticas pedagógicas que proporcionem os subsídios necessários à atividade docente em sala de aula. Estimular professoras e professores a conhecerem habilidades ligadas a temática pode demonstrar sua amplitude, mas principalmente impactar significativamente estudantes no seu processo de aprendizagem.

Na análise desta categoria também foram compatibilizadas as informações encaminhadas pelo SIC, por se tratar de uma outra estrutura foi possível organizar o quantitativo das subcategorias conforme os componentes curriculares indicados na documentação. Para compor as subcategorias encontrei os seguintes componentes curriculares do Ensino Fundamental que possuem habilidades relacionados a EREER e/ou população negra e indígena, a saber: História, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Ensino Religioso.

Figura 10 – Gráfico: Ensino Fundamental - Habilidades



Fonte: Elaborado pelo autor.

No documento encaminhado sobre o Currículo Paulista ao analisar os códigos⁴⁹ de cada habilidade, foi possível identificar os direcionamentos a quais anos as temáticas podem ser desenvolvidas, já indicando algumas tanto para os Anos Iniciais como Anos Finais. Na organização das subcategorias é perceptível como essa distribuição deixa uma certa concentração entre o 3º e 9º ano com maiores quantidades de habilidades trabalhadas, concentradas na totalidade dos componentes de Arte, História e Educação Física, deixando o 1º e 2º ano apenas com 4 habilidades, o curioso é que temos duas de Ensino Religioso⁵⁰ justamente no 1º ano, optativas. Outro destaque ligado ao Ensino Religioso é que este tem 6 habilidades e Língua Portuguesa 3 - sendo uma indicada do 1º ao 5º ano e três direcionadas entre o 6º e 9º ano. Uma hipótese para essa distribuição pode ter relação com a Lei nº 10.639 de 2003 que menciona “Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, os quantitativos em Educação Física e Ensino Religioso demonstram até um adicional ao citado na legislação.

Na última categoria, referente a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, realizei o mesmo procedimento desenvolvido anteriormente, para levantar os quantitativos de habilidades existentes em cada componente curricular voltado a esse segmento. A estrutura organizada no Currículo Paulista busca seguir os direcionamentos indicados na BNCC, mas também as legislações⁵¹ que foram promulgadas em meio e, posteriormente, ao debate da Base.

De acordo com as informações contidas no SIC, para o Ensino Médio, a organização é feita a partir de competências que direcionam quais habilidades⁵² devem ser desenvolvidas ao longo das três séries dessa etapa. Nos registros encaminhados consta que as competências e habilidades estão concentradas apenas

⁴⁹ Os códigos alfanuméricos para o Ensino Fundamental seguem o padrão conforme o exemplo: EF03CI10B*. Cada par de letras e números tem a função de indicar: o segmento (Ensino Fundamental), ano (3º ano), componente curricular (Ciências) e numeração sequencial (10) usado para identificação da habilidade, além disso, a última letra (B) é um desdobramento da mesma e, o asterisco uma habilidade que não está na BNCC.

⁵⁰ Conforme indicado na Resolução SE nº 21 de 29-01-2002 este componente curricular deve ser oferecido no 9º ano caso houver demanda.

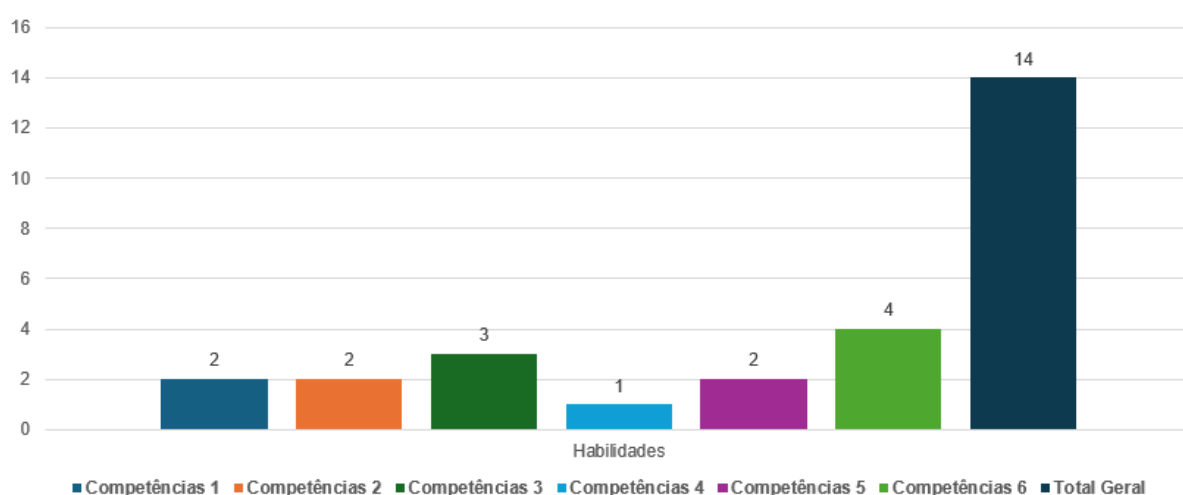
⁵¹ A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterada parcialmente pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

⁵² No Ensino Médio também há uma identificação por códigos alfanuméricos que seguem o padrão conforme o exemplo: EM13LGG103. As primeiras letras indicam a etapa do Ensino Médio (EM), o par de números (13) indicam que essa habilidade pode ser utilizada em qualquer série, a outra sequência de 3 letras (LGG) indica a área de conhecimento, por último os 3 números representam a qual competência a habilidade está relacionada e sua identificação sequencial, assim como no Ensino Fundamental essa numeração serve como identificação, não representando uma hierarquização.

na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) e seus componentes curriculares, não havendo qualquer menção ou indicativo sobre outras áreas do conhecimento e seus componentes. Nesta parte da análise é possível considerar que houve um afunilamento, onde se esvazia a abordagem sobre a EREER no debate em relação ao que estava proposto para o Ensino Fundamental, o qual ao menos contemplava - pontualmente - Arte, Educação Física e Língua Portuguesa que fazem parte da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Ao realizar o levantamento das competências e suas respectivas habilidades temos as quantidades apresentadas na figura 11, a seguir:

Figura 11 – Gráfico: Competências e Habilidades do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura 11 deixa evidente também a baixa quantidade das competências e das habilidades que abordam a EREER, considerando os desdobramentos ligados aos quantitativos de formações realizadas nas DEs. Sobre a temática é possível considerar que o conhecimento direcionado para a rede seja limitado, uma vez que o próprio currículo deixa em aberto em qual momento podem ser desenvolvidas essas competências com suas respectivas habilidades. A hipótese é que essas habilidades sejam desenvolvidas por docentes que tenham alguma identificação e conhecimento da Lei nº 10.639 de 2003, ou seja, o debate fica mais uma vez nas mãos daquelas e daqueles que chamo de empreendedores da causa (Lascoumes; Galès, 2013), além disso a ausência de habilidades nas demais áreas de conhecimento não proporciona respaldo para as professoras e professores que possuem o conhecimento sobre a

questão racial, por haver a justificativa no próprio currículo deste tema ser algo voltado para a área de CHS.

Assim como na Proposta e Currículo do Estado de São Paulo (2008- 2019), fica perceptível no Currículo Paulista (2019-vigente) as poucas menções na área de Códigos e Linguagens, mas fica gritante a ausência de habilidades nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, como se ambas e seus componentes curriculares não pudessem também mobilizar conhecimentos relacionados a EREER, ficando apartadas ou deixando a temática de lado em relação às habilidades trabalhadas, mas também os conteúdos que poderiam se relacionar utilizando-se a transversalidade da questão racial.

O mais sério é que pretendemos educar nossos alunos para serem cidadãos participativos e democráticos, capazes de combater discriminações e não poucas vezes não nos sentimos encorajados a combater as discriminações que se arremetem contra nós: condições de trabalho não favoráveis, baixos salários, desqualificação da profissão e da formação (Silva, 2007, p. 500).

Para concluir essa etapa, esse cenário levantado nos Currículos deixa evidente as ausências mencionadas por Nilma Lino Gomes (2017), além dos apontamentos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), que destaca no seu texto as grandes dificuldades que a sociedade brasileira, mas principalmente a educação, tem para lidar com a diversidade existente no espaço escolar, onde ainda perduram discursos envoltos de uma trama histórica colonial, que atribui aos brancos europeus o modelo de cultura e beleza, como mencionado por Cida Bento (2022) ao falar sobre o pacto narcísico estabelecido pelas relações hierárquicas de dominação, além da construção da necessidade de conhecer apenas o viés clássico, desmerecendo ou negando a importância do multiculturalismo brasileiro.

A construção destes documentos curriculares, indicando a presença dessas pontualidades e ausências sobre EREER, demonstra o imaginário a partir da visão europeia, que gerou uma enorme uniformidade narrativa, isso inclusive dificultou meios de se conhecer o histórico de outros povos que migraram para o Brasil. Temos no espaço escolar uma diversidade étnica muito grande, principalmente no estado de São Paulo, que acaba concentrando diversas comunidades como quilombolas, indígenas, japoneses, alemães, bolivianos, árabes, venezuelanos, haitianos etc. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) isso apenas reforça o desconhecimento que temos do nosso próprio convívio, onde aprendemos a ignorar ou desconsiderar

diferentes experiências, como se houvesse apenas um tipo ou modelo cultural na prática docente.

4.6. Etapa IV: Ações de fiscalização e normatização do CEE-SP

A participação dos Conselhos de Educação, podem desempenhar um papel muito significativo tanto na regulação, quanto no fomento de institucionalizar a Lei nº 10.639 de 2003, reforçando a responsabilidade no seu cumprimento, mas também nos desdobramentos indicados pelos demais documentos, pareceres e resoluções que tratam da temática étnico-racial.

Sabemos que a importância da temática requer sensibilidade e ação colaborativa entre os Conselhos, os Sistemas Educacionais, os Fóruns de Educação, os pesquisadores(as) da temática nas Instituições de Ensino Superior, assim como a larga experiência do movimento negro brasileiro, para a consolidação das ações que são traduzidas pelos marcos legais. (Brasil, 2013, p. 33).

A responsabilidade dos Conselhos, independente da instância - estadual ou municipal - que realizam suas deliberações - é de articular os diferentes instrumentos, garantindo o acompanhamento da aplicação por parte das respectivas secretarias de educação.

As referidas recomendações às instituições de ensino (Brasil, 2013) estão efetivamente consolidadas nestes 20 anos de legislação vigente? Cabe pensar os Conselhos como as instituições responsáveis pela fiscalização do ensino e suas respectivas atribuições. Esse questionamento surgiu inicialmente como um ponto de referência para pensar nas ações desenvolvidas pelo CEE-SP, mas serviu para também direcionar um olhar sobre sua atuação junto à temática e a SEDUC-SP.

A proposta pedagógica é o princípio norteador de cada rede de ensino, estabelecimento e garantia de meios necessários que contemplem o atendimento dos propósitos indicados pelo currículo e demais legislações, mas também direcionando as formações e, conseqüentemente, a operacionalização dos trabalhos docentes, além de estabelecer canais de comunicação com a comunidade e território das escolas. A parte pedagógica pode propor procedimentos de ensino, adequando a aprendizagem, por isso

[...] as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de

democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. (Brasil, 2013, p. 38).

Desse modo, cabe observar a questão da implementação da Lei 10.639 de 2003 e a importância de se ter um olhar ampliado sobre outras instituições que também têm a função de contribuir nesta implementação. Além de realizar a fiscalização deste processo, é importante pensarmos também no papel do CEE-SP. De acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais aponta para a Educação das Relações Étnico Raciais (2013), os conselhos estaduais e municipais têm o dever de fiscalizar e não só ter as suas próprias contribuições específicas sobre a temática, fortalecendo as práticas nas redes de ensino.

Na construção deste subitem e, considerando o papel destas instituições determinado no PNE (2013), apresento questionamentos pertinentes a este estudo: qual o sentido e como o CEE-SP contribui, nesses últimos 20 anos da Lei nº 10.639? Quais foram as tratativas para a garantia da implementação? Os questionamentos surgiram exatamente por haver neste documento indicativos sobre a função dos conselhos, e é exatamente a ideia de que essa seja uma ação abrangente, não só específica por parte do CEE-SP para com a Secretaria. A Resolução do CNE, número 1 de 2004, traz essas indicações e orienta o direcionamento do que cada conselho deve fazer para garantir os procedimentos necessários à implementação da Lei nº 10.639 de 2003.

Para conhecer as ações do CEE-SP, em relação a Lei nº 10.369 de 2003, foi encaminhado uma comunicação por meio do canal “Fale Conosco - CEESP” questionando: *Houveram por parte deste Conselho ações voltadas para contemplar as disposições da Lei nº 10.639 de 2003, mais especificamente, que atendam as propostas do 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 (2013), além deste ponto, quais foram as deliberações, pareceres ou ações realizadas por este Conselho nestes 20 anos de vigência da legislação.* Como resposta ao questionamento, foram encaminhadas duas tabelas⁵³, sendo uma com dois pareceres e outra com três deliberações e duas indicações.

⁵³ Optei em colocar as informações de cada documento em tabelas próprias exatamente como forma de organizar adequadamente o foco da análise, mas também proporcionar um melhor entendimento para as leitoras e leitores.

Ao realizar um olhar mais aprofundado destas informações, a análise foi realizada pontualmente focando em cada documento. Para isso, estou considerando os elementos indicados que compõem a chamada flexibilização citada por Bardin (1977), demonstrando como é necessário não desconsiderar ações de outras entidades que possuem papel e funções importantes junto à SEDUC-SP.

Os dois pareceres indicados no contato junto ao canal “Fale Conosco - CEESP” apresentam um questionamento feito pela SEPPIR a Escola de Engenharia de Piracicaba (EEP), que acionou o CEE-SP em 2010 sobre a necessidade de aplicação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), sendo atendido por meio da Lei nº 10.639 de 2003 e da Resolução CNE nº 1 de 2004. As informações sobre o primeiro parecer estão concentradas no Quadro 9.

Quadro 9 – Parecer 381/2010

Tipo	Parecer
Nº do ato	381/2010
Nº do processo	43/2010
Publicação	Publicado no DOE em 11/09/2010 Seção I Página 78/79
Relator	Nina Beatriz Stocco Ranieri
Interessado	Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial / Brasília – Escola de Engenharia de Piracicaba (EEP) – Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba (FUMEP)
Assunto	Inaplicabilidade do art. 1º da Resolução CNE 01/2004 e dos incisos I e II do art. 4º do Decreto 6.872/2004 à Instituição de Ensino Interessada

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

Neste primeiro parecer, a relatora Nina Beatriz Stocco Ranieri, destaca na sua apreciação que a abordagem sobre a temática racial é direcionada ao Ensino Fundamental e Médio. Trazendo como apontamento as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), que direcionam as IES a desenvolverem formações inicial e continuada para professores. A EEP, no entendimento da relatora, por não oferecer cursos voltados à docência estaria desobrigada a ofertar disciplinas

relacionadas à temática e que qualquer outra determinação relacionada ao artigo 26-A da LDBEN não deve ser considerada. Os indicativos apresentados pela relatora foram considerados na decisão da Câmara de Educação Superior, e posteriormente, o parecer foi deliberado pela plenária do CEE-SP.

Seguindo, o Parecer 111/2011 é apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Parecer 111/2011

Tipo	Parecer
Nº do ato	111/2011
Nº do processo	43/2010
Publicação	PARECER CEE Nº 111/11 – Publicado no DOE em 31/03/2011 - Seção I - Página 177 e 178
Relator	Nina Beatriz Stocco Ranieri
Interessado	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Brasília
Assunto	Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645 de 2008 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

O parecer 111/2011 é uma resposta à SEPPIR, que questionou a aplicação da Lei nº 10.639 de 2003 na EEP, utilizando como base para o referido questionamento a Resolução CNE nº 1 de 2004. A EEP atende ao ensino superior, mas de acordo com o próprio documento também está integrada ao sistema estadual de educação. Na apreciação realizada pela relatora Nina Beatriz Stocco Ranieri, retoma o parecer anterior - Parecer 381/2010 - neste processo, concluindo pela inaplicabilidade da Resolução CNE nº 1 de 2004 por indicar a aplicação da legislação direcionada apenas para estabelecimentos do Ensino Fundamental e Médio. A Câmara de Educação Superior, acolheu os argumentos do referido parecer, sendo desta forma deliberado pelo CEE-SP.

Ao retomar a Resolução CNE nº 1 de 2004 no Artigo 1º indica:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem

respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004, p. 1).

Neste trecho não é estabelecido um direcionamento, mas o indicativo, de modo abrangente, da necessidade das IES desenvolverem atividades relacionadas a ERER, conforme indicado pelo CNE no parecer sobre a temática. Cabe pensar qual tipo de problemática poderia acontecer se a questão racial fosse desenvolvida nos cursos ofertados pela EEP, além disso, se essa IES constitui-se um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), exatamente para produzir no âmbito de suas pesquisas, ligações com essa temática, poderia desenvolver pesquisas muito significativas.

A responsabilidade do CEE-SP deveria indicar meios para adequar ações, conforme estipulado no Parecer CNE/CP 3/2004, sendo de ampla abrangência o debate de combate ao racismo em suas mais variadas formas, além disso, considerando que o racismo e preconceitos estão enraizados na nossa sociedade e presente em todos os ambientes sociais. Deste modo, fica o questionamento: quais são os impeditivos para esse debate acontecer em qualquer curso, seja ele na educação básica, cursos profissionalizantes ou ensino superior? Neste mesmo parecer do CNE, mas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), fica evidente o reforço sobre as práticas constitucionais de desenvolver uma educação voltada ao favorecimento dos preceitos da dignidade humana.

Diferentemente dos pareceres indicados sobre a temática racial, as deliberações estão relacionadas à publicação do Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019) e do Currículo Paulista do Ensino Médio (2020). A Deliberação 169/2019 destaca a primeira etapa da educação básica, conforme indicado no quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Deliberação 169/2019

Tipo	Deliberação
Nº do ato	169/2019
Nº do processo	157067/2019
Publicação	DOE em 20/06/2019 - Seção I - Página 24
Relator	Ghisleine Trigo Silveira, Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti, Rose Neubauer
Interessado	Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP)
Assunto	Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

Ao analisar a Deliberação CEE Nº 169/2019, os indicativos relacionados a ERER apenas endossam as habilidades indicadas no documento que viria a ser o Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). Não havendo qualquer outro indicativo sobre a temática ou a Lei nº 10.639 de 2003, é possível considerar apenas a validação realizada pelo CEE-SP em relação às indicações realizadas pela SEDUC-SP dentro do Currículo. Cabe apenas retomar a análise realizada anteriormente, não haviam indicativos sobre a questão racial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental as habilidades ficaram pulverizadas entre os componentes curriculares de História, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Ensino Religioso.

A Deliberação CEE 186/2020, assim como a deliberação anterior, versa sobre o Currículo Paulista, mas já abordando o Ensino Médio, conforme quadro 12 abaixo:

Quadro 12 – Deliberação 186/2020

Tipo	Deliberação
Nº do ato	186/2020
Nº do processo	267/2020
Publicação	DOE em 30/07/2020 - Seção I - Página 45
Relator	Ghisleine Trigo Silveira, Fábio Luiz Marinho Aidar Júnior, Katia Cristina Stocco Smole, Laura Laganá, Mauro de Salles Aguiar, Rose Neubauer, Guiomar Namó de Melo, Bernardete Angelina Gatti, Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede, Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti, Antonio José Vieira de Paiva Neto, Claudio Kassab e Denys Munhoz Marsiglia
Interessado	Conselho Estadual de Educação
Assunto	Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

Da mesma forma que a deliberação indicada no Quadro 11, a Deliberação CEE 186/2020 também faz uma aprovação sobre as habilidades indicadas no Currículo Paulista para o Ensino Médio. Assim, como foi mencionado anteriormente, não há nenhuma recomendação ou indicação sobre ações a ERER ou a Lei nº 10.639 de 2003, onde também as competências e habilidades estão pulverizadas de modo muito aberto dentro do Currículo e concentradas apenas na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS). Deste modo, retomo as afirmativas apresentadas por Nilma Lino Gomes (2017) em relação às ausências presentes neste documento, mas também na manifestação realizada pelo CEE-SP. Estabelecer meios para o fortalecimento da temática racial é algo complexo, mas a descontinuidade e ausências, infelizmente, se fazem presentes tanto na documentação quanto nas orientações, e, conseqüentemente, isso pode refletir na atitude de alguns profissionais ao fazer o levantamento de ações ligadas a Lei nº 10.639 de 2003, revelando essa fragilidade, o que pode ser compreendido como uma temática que já passou e pode ser esquecida.

A Deliberação CEE 200/2021 faz algumas alterações na Deliberação CEE 186/2020 quase um ano depois, como pode ser verificado no quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Deliberação 200/2021

Tipo	Deliberação
Nº do ato	200/2021
Nº do processo	267/2020
Publicação	DOE em 17/06/2021 - Seção I - Página 22
Relator	Ghisleine Trigo Silveira, Kátia Cristina Stocco Smole
Interessado	Conselho Estadual de Educação
Assunto	Altera dispositivos da Deliberação CEE 186/2020(Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

As alterações realizadas nesta deliberação não possuem uma ação relacionada a ERER, apenas foi realizada para adequar algumas determinações realizadas pelo CEE-SP em relação a cursos da educação básica ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD), focando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não havendo também qualquer menção ou indicativo sobre a temática racial ou até mesmo sobre a Lei nº 10.639 de 2003, este outro ponto apenas vem ilustrando e reforçando essa percepção de ausência, mesmo que a referida deliberação seja complemento de uma outra direcionada ao Ensino Médio, está distante do estabelecimento de qualquer debate ligado a ERER.

Cabe pensar qual o entendimento da equipe de atendimento do canal Fale Conosco - CEE-SP em relacionar essas três deliberações aos direcionamentos ligados a temática racial, considerando a existência da transversalidade ligada a ERER, mas deixando registros vagos e sem uma relação evidente, ligada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).

Os dois últimos documentos indicados na solicitação realizada junto ao CEE-SP foram duas indicações realizadas no ano de 2019. A primeira indicação analisada foi a Indicação 183/2019, apresentada no Quadro 14.

Quadro 14 – Indicação 183/2019

Tipo	Indicação
Nº do ato	183/2019
Nº do processo	830832/2019
Publicação	DOE em 01/08/2019 Seção I Página 30
Relator	Bernardete Angelina Gatti, Ghisleine Trigo Silveira, Hubert Alquéres
Interessado	Conselho Estadual de Educação
Assunto	Orientações sobre autonomia dos municípios paulistas para criação de seus sistemas ou integração ao sistema estadual de São Paulo e adesão ao Currículo Paulista

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

Ao concluir a análise da Indicação CEE 183/2019 verifiquei que ela apresenta no seu histórico encaminhamentos sobre o Currículo Paulista - etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - indicado suportes para contemplar a meta 7 do Plano Nacional de Educação, ligada aos indicadores das avaliações e qualidade do ensino. Na apreciação, se destaca o regime de colaboração entre Estado e Municípios, onde a municipalidade pode aderir a utilização do Currículo Paulista nas respectivas etapas educacionais sob o âmbito municipal. O foco fica na possibilidade dessa junção em um único sistema de ensino, sendo normatizado pelo CEE-SP e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME-SP).

Observando essa indicação, novamente fica perceptível o entendimento do CEE-SP sobre a Lei nº 10.639 de 2003 e como ela está subentendida dentro do Currículo, fica a hipótese, dessa temática já estar contemplada no documento, não havendo qualquer necessidade de referenciar a legislação. Considerando os desdobramentos formativos realizados pela SEDUC-SP, a qual possui uma estrutura abrangente, houve grandes lacunas no desenvolvimento de ações formativas e fica a

dúvida: quais garantias existem em relação aos municípios com contextos adversos e estrutura fragilizada atenderem adequadamente as demandas relacionadas a ERER?

O último registro do CEE-SP analisado foi a Indicação CEE 184/2019 apresentada no Quadro 15:

Quadro 15 – Indicação 184/2019

Tipo	Indicação
Nº do ato	184/2019
Nº do processo	1570674/2019
Publicação	DOE em 19/09/2019 - Seção I - Página 30
Relator	Ghisleine Trigo Silveira; Hubert Alquéres; Katia Cristina Stocco Smole
Interessado	Conselho Estadual de Educação
Assunto	Currículo Paulista - Recomendações, análise e revisão do material didático do Programa SP Faz Escola Área de Ciências da Natureza 8º ano do Ensino Fundamental

Fonte: CEE-SP – Adaptado pelo autor.

O assunto indicado no Quadro 15 destaca que houve uma abordagem sobre o material do São Paulo Faz Escola (SPFE)⁵⁴ do 3º bimestre do 8º ano de Ciências da Natureza, sendo o foco do plano de trabalho verificar a chamada “ideologia de gênero” existente neste material, de acordo com destaques realizados por veículos de imprensa em 2019. O embasamento da análise realizada pelo CEE-SP utilizou como referência a LDBEN, BNCC e Currículo Paulista - reiterando as dez competências da Base ampliadas pelo Currículo -, além disso, focando nas competências da área de Ciências da Natureza. Nesta análise, foi considerado o conceito de identidade de gênero, conforme a definição sociológica, sendo uma construção cultural estabelecida pelo indivíduo. A definição final da Indicação CEE

⁵⁴ O São Paulo Faz Escola foi criado durante a gestão de José Serra (2007-2010), neste momento Maria Helena Guimarães atuou como secretária da educação. Esse material foi elaborado para dar apoio pedagógico, estava vinculado ao Currículo do Estado de São Paulo (2008-2019) direcionado para todos os anos/séries.

184/2019 foi de devolver os cadernos do SPFE com orientações e recomendações para utilização do corpo docente.

Conforme indicado em Brasil (2004), as Diretrizes Curriculares são a dimensão normativa e reguladora que indicam meios para o estabelecimento de novos rumos, por também possuírem um procedimental constitucional, na medida que estabelecem referências da população negra, mas primordialmente sua influência nacional, por isso temos de considerar o pacto federativo contra as ainda existentes práticas racistas. Neste pacto federativo, citado em Brasil (2004), cabe o destaque sobre os Conselhos de Educação e as secretarias de ensino - Estaduais e Municipais:

Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (Brasil, 2004, p.16).

Fechando a análise dos documentos direcionados pelo Fale Conosco - CEE, indica-se a ausência de qualquer encaminhamento relacionado à Lei nº 10.639 de 2003 ou a EREER (Gomes, 2017). As referidas orientações *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2013), além das manifestações estabelecidas pelo CNE, deixam evidentes o papel dos Conselhos, sendo essenciais para fomentar o diálogo nas redes e sistemas de ensino, para reconhecimento das relações étnico-raciais, principalmente a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a quebrar estigmas estabelecidos pelo senso comum. Sendo assim, deveria haver instrumentos mais enfáticos por parte do CEE-SP.

Um ponto a ser destacado é pensar a representação e diversidade étnico-racial, orientando redes e suas respectivas unidades escolares sobre isso, recomendando as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, sobre a importância do debate étnico-racial, fazendo a articulação com diferentes instrumentos, seja na articulação com a SEDUC-SP ou conselhos e redes municipais. Ao analisar estes documentos enviados como resposta ao questionamento: *Houveram por parte deste Conselho ações voltadas para contemplar as disposições da Lei nº 10.639 de 2003, mais especificamente, que atendam as propostas do 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 (2013), além deste ponto, quais foram as deliberações, pareceres ou ações realizadas por este Conselho nestes 20 anos de vigência da legislação, observa-se como é importante conhecer e compreender o papel de cada entidade, mas também olhar para as práticas deste colegiado.

Diante destes achados, retomei para uma nova leitura do Parecer CNE/CP 3/2004, na parte anexa deste documento do CNE, e foi possível verificar a proposta original da resolução que viria a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Realizando um comparativo entre a proposta inicial e o documento publicado em 22 de junho de 2004, percebi uma resolução mais enxuta, com cinco artigos a menos, inclusive, havendo pontos indicados da proposta diluídos no documento publicado, como o Art. 13 - que não foi publicado na versão final - um ponto que seria importante para distribuir com maior amplitude a responsabilidade acerca do debate racial, sua redação trazia as seguintes informações:

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas (Brasil, 2004, p.16).

Caso este texto estivesse na composição da reação final, seria possível considerar a seguinte hipótese: o CEE-SP necessitaria de uma equipe que pudesse empreender a causa (Lascoumes; Le Galès, 2012) para realizar o referido movimento com maior assertividade. Havendo assim posicionamentos mais evidentes ao combate contra o racismo e fomento à Lei nº 10.639 de 2003 ou até mesmo o Estatuto da Igualdade Racial na sua parte voltada à educação.

Observando todo esse cenário, ao invés de respostas, surgiram-me outras perguntas sobre o CEE-SP e sobre seu papel enquanto entidade responsável por fiscalizar a aplicação da Lei nº 10.639 de 2003. Estas lacunas teriam alguma relação com o perfil das pessoas que estão compondo esse Conselho? Elas, de fato, vêm atuando durante esses 20 anos propondo e trazendo meios para que essa legislação seja realmente aplicada? A ausência de documentos normativos do CEE-SP expõe a

necessidade de instrumentos reguladores locais que fortaleçam as ações formativas e curriculares no território estadual, exigindo a responsabilização institucional, legal e pedagógica ao enfrentamento ao racismo na educação pública.

Realizei uma breve busca sobre as pessoas que compõem o colegiado e observando o site do CEE-SP nos últimos três anos (2021-2023). O perfil dos profissionais⁵⁵ que atuam nas funções de conselheiras e conselheiros indica a falta de representação da diversidade étnico-racial⁵⁶ presente neste no estado de São Paulo, por ser composto essencialmente por pessoas brancas, demonstrando, assim, o quanto os espaços de decisão sobre a educação ainda estão restritos a um grupo de profissionais que não condiz com a maioria da população atendida pela educação pública do estado. Este fator nos mostra - e reforça - a impossibilidade de atender o contexto citado anteriormente, de participação e inserção das pessoas negras ou afrodescendentes em espaços decisórios. Notando esse perfil, podemos considerar que a temática da EREER não está evidente na tratativa do CEE-SP, principalmente pelo perfil de seus integrantes.

Um desdobramento futuro para a análise sobre o CEE-SP ou outros conselhos, pode ser o de levantar qual o perfil étnico-racial destes membros. São pessoas que estão assegurando a representação da diversidade atendida pela rede pública estadual? Durante o desenvolvimento desta pesquisa não houve tempo hábil para responder a essas novas inquietações que surgiram durante a análise.

Concluo a análise dessas diversas categorias e subcategorias que trataram sobre formações, currículos e colegiado, afirmando que ainda possuem muito a avançar sobre a Lei nº 10.639 de 2003 e a temática da EREER na educação básica do estado de São Paulo. Infelizmente, ainda temos muitas lacunas a serem preenchidas, avanços que precisam ser realizados, os quais deixam evidente como os 20 anos da legislação ainda demonstram a fragilidade na desconstrução do racismo na educação paulista.

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação

⁵⁵ Retomando a percepção de Weber (2011) no que se refere a constituição do CEE-SP, não fica evidente a distinção entre a parte de desenvoltura técnica em contrapartida a questão política nas práticas e ações deliberativas, uma vez que a indicação é realizada pelo executivo - governador - sendo validada após votação da Assembleia Legislativa de São Paulo.

⁵⁶ Considerando nesta análise do perfil busquei localizar pessoas não brancas - negros, pardos e indígenas - atuando neste colegiado.

humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (Gomes, 2017, p. 25).

A educação não foi escolhida de modo aleatório pelo Movimento Negro, mas primeiramente por ser um direito social, que demonstra diversas lutas em contraposição à hegemonia colonial, onde este direito foi constantemente negado a população negra, e, nesta construção social, apresentou-se como elemento importante na instituição do contexto democrático. Levar para o campo educacional o debate racial é dar visibilidade a história e inserir nas escolas a multiplicidade étnico-racial, que esteve e está presente na construção da identidade brasileira.

5. Considerações finais

A LDBEN deixa evidente diversas necessidades e ajustes importantes na estrutura educacional. Focando o olhar no que diz respeito à formação docente, no âmbito das ações continuadas, Sebastião de Souza Lemes (2010) destaca a importância de debater a Lei nº 10.639 de 2003 de modo propositivo, levando em consideração a vasta quantidade de publicações nos meios acadêmicos e espaços escolares, enquanto reflexo da formação docente e partir de uma perspectiva inclusiva. O caráter obrigatório no destaque da história e cultura afro-brasileira opera como uma forma de estabelecer uma mudança extremamente complexa, principalmente quando observamos com maior atenção a trajetória formativa dos docentes.

A possibilidade de ampliar debates e proporcionar outras percepções na educação básica são recursos fecundos para a caminhar para a consolidação de uma educação inclusiva e antirracista de fato, no entanto, precisam dialogar com a prática docente e oferecer subsídios técnicos, além do conhecimento pedagógico e curricular. Em consonância, Sebastião de Souza Lemes, argumenta que:

[...] parte da formação do professor e que envolva diretamente uma questão de legislação, não pode ser tratada com mecanismos e procedimentos que não tenham abrangência suficiente sobre essa realidade e com os cuidados necessários pertinentes a esse tipo de estudo. Essas são questões de grande importância para as relações étnico-raciais, para a formação identitária de nossos cidadãos, para a sociedade brasileira em geral e, em particular, na universidade (Lemes, 2010, p. 6).

Por isso é importante ressaltar a necessidade de continuidade na formação docente, para além da construção de um currículo, conectando ações capazes de contemplar a diversidade brasileira e destacando meios de promover a equidade racial e social. Mesmo sendo uma demanda complexa, cabe aos profissionais da educação - novos ou mais experientes - nos diferentes níveis de atuação, perceber como a sociedade vem debatendo e produzindo meios para reduzir as fronteiras étnicas e raciais, incluindo a história e cultura africana e afro-brasileira, e readaptar o Currículo, a fim de ampliar o escopo da transversalidade da ERE. No entanto, essa não pode ser uma prática isolada, mas fruto de uma constante de formações promovidas e ofertadas pelo órgão central e regionais de ensino, mas também entre pares e nas salas de aula, junto aos estudantes. Tais movimentações podem, a longo prazo,

proporcionar a desconstrução do mito da democracia racial, além de fomentar o estabelecimento de novas perspectivas educacionais.

[...] a própria história do negro de um modo geral, constitui o problema crucial para as novas leis que prescrevem esse conhecimento para as escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas principalmente porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do referido mito da democracia racial que citamos e paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (Lemes, 2010 p. 8).

Observa-se que a questão racial no ambiente escolar se faz presente nas ações desenvolvidas por professoras e professores que buscam, a partir de sua prática diária, levar o debate aos seus educandos, mobilizando e apresentando conhecimentos aprofundados, seja por meio de leituras, debates, rodas de conversas ou eventos culturais etc. Porém, apesar de abordagens propositiva na escola, o debate racial, acaba sendo negado, colocado de lado ou minimizado nos espaços de deliberações do CEE-SP e na elaboração dos currículos, que pouco trazem em termos de indicações ou menções fora da visão colonial e, conseqüentemente, respingadas nas práticas formativas desenvolvidas nas DEs. Nesse sentido, podemos inferir que perdura em alguns espaços uma ideia arcaica e sem sentido de que “falar sobre racismo, gera mais racismo”, entretanto, esse tipo de debate promove exatamente o oposto: gera mais conhecimento e meios de transmissão pela oralidade, demonstrando-se muito mais eficaz para a aprendizagem das novas gerações. Isso implica uma relação de respeito e reconhecimento das heranças deixadas por gerações anteriores, as quais tiveram papel fundamental na construção social e na superação de um sistema onde se oprimia outras lógicas de conhecimento, consideradas fora do padrão do homem branco.

Podemos concluir que os desafios mais evidentes na educação das relações étnico-raciais, surgem devido à falta de levantamentos prévios e de pesquisas dentro da própria rede de ensino, por parte da SEDUC-SP, expondo certa fragilidade de relacionar materiais e formações ao cotidiano da escola. E nesse sentido, um ponto muito evidente é a fragmentação ou até mesmo falta de registros consolidados capazes de mapear e evidenciar as ações desenvolvidas e sua continuidade.

Ademais, a presente rotatividade de servidoras e servidores que ficam à frente da EREER nas coordenadorias - COPED e EFAPE - pode ser uma das hipóteses que confirmam essa fragmentação, reforçando uma característica já citada por

diversos teóricos, com a personificação da pauta por meio do empreendedor da causa (Lascoumes e Galès, 2012), ou seja, se temos alguém que conheça e se identifique com o assunto, as ações sobre o tema passam a ser desenvolvidas, caso contrário, fica-se apartado até haver alguma movimentação por parte da justiça ou de um novo agente público que se responsabilize pela pauta. Isso pode compor o que Sara Ahmad (2021) chama de *não performance* ou o fingir fazer por parte do Estado.

Em paralelo, os dados e informações não consolidados dificultam um olhar mais aprofundado para a linearidade de ações propostas pela SEDUC-SP, promovendo a ideia de uma grande quantidade de atividades desenvolvidas, mas que servem muito mais como uma forma de explicar aos meios de comunicação ou ao MP que a temática está posta do que de mapear como as ações alcançam a rede, o que seria uma ação intrínseca à atuação de uma Secretaria de Educação.

Uma hipótese, que deve ser observada no contexto institucional dessas ausências - encontradas ao longo da pesquisa -, é a de que indivíduos que passam a compor a pasta numa instituição são atravessados por seus valores, sobrepondo-os à frente de sua atuação enquanto agente público, reproduzindo suas percepções e contradizendo ou deixando em xeque a institucionalização de sua função. Na maioria das vezes, essas situações acabam descredibilizando, por exemplo, órgãos públicos, que inicialmente devem atender de modo amplo e imparcial qualquer demanda da sociedade, sem haver distinções. Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2005) destaca duas expressões racistas, a individual e institucional, que podem emergir nesse contexto, assim:

[...] muito mais do que um mero apoio às causas de movimentos sociais pela luta de direito de minorias é preciso fazer com que o lugar de privilégio branco seja discutido, o que pressupõe uma constante autocrítica de seu modo de agir e falar formados por uma escola e sociedade estruturalmente racista e excludente. (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 150)

O combate ao racismo é também combater as desigualdades sociais, já que ambos são resultado do colonialismo, que se reconfigura cotidianamente na sociedade contemporânea. Por isso, é necessário continuar fortalecendo o debate e ampliando as formas de combate ao racismo por meio da reeducação da sociedade e da ocupação de espaços deixados por essas ausências, de modo a reconhecer e compreender o quanto as relações étnico-raciais impactam muitas vidas.

No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (Brasil, 2004, p. 14)

A escola, enquanto espaço de formação, tem a possibilidade - em médio e longo prazo - de desconstruir percepções discriminatórias, além de fomentar meios para emancipação de grupos discriminados historicamente. Como indicado nas Diretrizes (Brasil, 2004), a escola e sua equipe de funcionários tem papel fundamental na superação das disparidades raciais e a chamada pedagogia de combate ao racismo deve ser uma prática constante. Desse modo, algumas questões devem sempre ser postas: como cada escola identifica o racismo? Quais ações ela desenvolve como instrumento de desconstrução? Quais procedimentos são adotados quando ocorre um caso de racismo?

O apoio sistemático deveria ser um dos pilares da EREER, entretanto, essa prática parece enfraquecida na rede estadual de São Paulo, exatamente por percebermos - durante a análise dos registros fornecidos pela SEDUC-SP - que a própria rede não possui um mapeamento robusto de suas ações, apenas um conjunto de informações pulverizado. Compreendemos o tamanho da rede, mas a ausência mínima de evidências consolidadas por um centro ou departamento reafirma a hipótese de que não há um repositório para conhecer - e consultar - as diferentes práticas desenvolvidas na rede, bem como instrumentos que possibilitem esclarecimento de dúvidas ou apoio ao trabalho docente, e, mesmo havendo apenas um representante por regional e uma pessoa responsável em cada coordenadoria pedagógica, ainda fica evidente a fragilidade em apoiar várias unidades escolares concomitantemente. Daí, indaga-se: por que não investimento para ampliar o escopo de servidores e servidoras à frente da EREER? Por que não um Departamento específico para esse tema na Secretaria?

Diante desse cenário, essa tese propôs estabelecer um mapeamento de ações realizadas, ao longo desses 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003, para indicar uma base de dados que possa compilar os registros das ações ligadas a essa legislação. Isso, considerando que os projetos e práticas educacionais são primordiais para produzir conhecimento, divulgar os diferentes saberes, já criados pelo Movimento Negro, além de ações desenvolvidas por docentes no cotidiano de suas práticas

pedagógicas, as quais também vão estabelecendo características mais particulares, considerando o tipo de abordagem desenvolvida, o território e a faixa etária do público envolvido.

No entanto, mesmo havendo uma grande variedade de possibilidades, ainda encontramos dentro da educação reflexos dos movimentos sociais e por isso é necessário considerar que todo projeto, ao propor a reflexão dos sujeitos, carregam consigo diversos conflitos, seja no âmbito individual ou coletivo, e mobilizam debates e avanços. Individualmente, o conflito ocorre exatamente pela vivência da autodesconstrução ou autoconhecimento, onde a ação pedagógica pode fazer uma pessoa não negra compreender as facetas da desigualdade racial e o privilégio branco, e na mesma medida, ampliar, para as pessoas negras, a percepção de suas potencialidades. Coletivamente, o conflito pode ocorrer diretamente no embate entre ideias divergentes, proporcionando a percepção dos iguais que não se viam, e estabelecer uma identidade comum, seja pelas experiências, vivências ou assimilação.

Aqui o conflito é visto ocupando o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória. [...] o conflito serve, antes de tudo, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana e a eles referida, foi indesculpavelmente, suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos docentes a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais (Gomes, 2017, p. 62).

Um dos fatores destacados por Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012) para a adoção de medidas que garantam a implementação da Lei nº 10.639 de 2003 acaba sendo o empenho pessoal do técnico ou responsável pela temática. A necessidade de cumprimento da Lei e o reconhecimento da diversidade está posto, mas, infelizmente, acaba ligada à figura do sujeito, que tende a ser alguém onde seu contexto pessoal possui um elo direto ou indireto com a temática da Lei. Isso, em um contexto teórico, possibilita pensar a prática do Estado, deixando ver uma faceta esvaziada e fragilizada da política de implementação legal, ou dito de outro modo, centrada e dependente do perfil, da vontade e da presença de um indivíduo - ou indivíduos - atravessados pela temática em contraponto a uma ação que deveria ser institucional.

A não performance (Ahmad, 2021) ou o fingir fazer da SEDUC-SP, se estrutura da seguinte maneira: a Secretaria, basicamente, faz um compilado das documentações, indicação das competências e habilidades do Currículo colocando toda a parte textual na sua íntegra, relacionando-os com embasamentos textuais das legislações, estabelecendo apenas a argumentação dos documentos oficiais. As normativas e as informações sobre elas existem, entretanto, não há apresentação de evidências com dados consolidados sobre essa continuidade e a real institucionalização; o que se apresenta são informações junto a justificativas que explanam sobre ações da implementação ligadas à Lei nº 10.639 de 2003 e EREER de modo abstrato ou reativo. Em paralelo, é possível perceber as atividades de profissionais da educação - responsáveis técnicos do órgão central, das DEs e docentes nas escolas - que são atuantes e militantes da causa étnico-racial e antirracista - estão pulverizados; ou desenvolvidas pontualmente, conforme o calendário e a possibilidade do evento, sendo recorrentes nas mesmas localidades, mas inexistente em muitas outras regiões.

A legislação educacional nada mais é que um instrumento de pressão permanente e contínuo, e, para Luciano Mendes de Faria Filho (1998), esse instrumental recai sobre os profissionais, os quais podem aderir plenamente ao cumprimento legal ou mesmo desenvolvendo sua atuação, apresentando resistências em mudar antigos hábitos ou por não acreditar na pauta e até mesmo por entender que modelos conservadores são mais adequados para pensar a estrutura social.

Os registros que indicam uma continuidade podem ser considerados como uma particularidade, algo identitário das pessoas que realizam essas ações, não apenas pela legislação, mas por compreenderem o quanto é necessário quebrar com a lógica colonial existente na educação. As práticas individuais sendo colocadas como ação de toda a rede, permite questionar: se as atividades fossem realmente parte integrante da SEDUC-SP, haveria registros em todas as localidades? Inclusive com maior frequência? A pergunta em si parece retórica, pois é possível constatar uma baixa iniciativa do órgão central - COPED e EFAPE - ou seja, do topo da estrutura educacional paulista de legitimar a temática racial, lida como emergente e pontual de algumas localidades da base.

A não performance indicada por Sarah Ahmad (2021) - o fingir fazer - sobre a implementação das políticas públicas ligadas à equidade ou reparação social, vai, então, dependendo da política de governo ao invés da política de Estado, ficando o peso da responsabilidade sob as pessoas que estão na linha de frente, ou seja, DEs, escolas e seus educadores de alavancarem a pauta - se considerarem relevante. As pessoas atuantes na ponta conseguem, minimamente, desenvolver suas práticas antirracistas por haver um amparo legal, não por ser algo legitimado enquanto prática cotidiana e de Estado. No entanto, quando surge alguma judicialização ou denúncia, a comprovação ancora-se exatamente nessas produções, utilizadas apenas enquanto modelos.

Considero que, neste caso, a postura conservadora da estrutura é o ponto de resistência nas mudanças para manter uma ideia consolidada. Endossando as pessoas a não acreditarem que os instrumentos educacionais - como materiais e práticas pedagógicas - mais progressistas tenham uma eficácia. A concepção de que determinados direitos infringem os privilégios opera dentro de uma perspectiva de educação que se baseia em um viés ideológico, onde a desqualificação dos sujeitos ocorre por meio de práticas pedagógicas condicionadas e limitantes. A resistência no costume ao se colocar uma outra construção e visão histórica, conforme proposto na Lei nº 10.639 de 2003 e todos seus documentos orientadores, demonstra o quanto ainda é evidente uma crítica esvaziada e pouco contundente com a realidade social.

Desse modo, pode-se argumentar que o projeto de política educacional nada mais é do que uma barreira onde poucos sujeitos conseguem de fato romper ou transitar livremente, uma vez que o ambiente educacional é atravessado por condições sociais, étnicas, de gênero etc. que recaem sobre os indivíduos constantemente. Daí a necessidade de se mapear ações e debater os achados para avançarmos na discussão e na luta por mais direitos na educação numa perspectiva justa e decolonial.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Sara. **Complaint!** Durham: Duke University Press, 2021. 404 p.

AQUINO, Júlio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00041.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php>. Acesso em: 02 out. 2023.

BARDIN, Laurence. Terceira Parte: Método. In: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 93-150.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Contribuições para implementação da lei 10.639/2003**. Brasília: Unesco, 2008. 59 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

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**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2023.

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 afrobrasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DURKHEIM, Émile. O que é o fato social? In: DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 1. p. 1-14.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. 194 p.

FILHO, Luciano Mendes Faria. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FOUCAULT, Michel. O enunciado e o arquivo. In: FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Cap. 3. p. 87-150.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC - SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 47, p. 19-33, jan. 2013. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 160 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 220 p.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino; VÓVIO, Claudia Lemos; PRAXEDES, Vanda Lúcia. O caminho metodológico: em foco as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais na escola. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Cap. 2. p. 35-48. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 03 mar. 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Cap. 3. p. 49-71. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

LASCOUMES, Pierre; GALÈS, Patrick Le. Problemas públicos: Das controvérsias às agendas. In: LASCOUMES, Pierre; GALÈS, Patrick Le. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Edufal, 2012. Cap. 3. p. 135-170.

LASCOUMES, Pierre; GALÈS, Patrick le. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 9, n. 18, 18 Abr 2013. p. 18-43. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>>. Acesso em: 2 jul 2024.

LEMES, Sebastião de Souza. A formação docente na UNESP uma análise para discussão das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para aplicação ao processo de formação do professor: proposições para o atendimento às demandas da educação nas relações étnico raciais. **Ethnos Brasil**, Araraquara, v. 2, n. 8, p. 7-18, jun. 2010. Semestral.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Letícia Abílio do. **Pedagogia do evento: o dia da consciência negra no contexto escolar**. Campos: revista de antropologia, v. 22, n. jan/jun 2021, p. 135-158, 2021. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/cra.v22i1.74239>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: MEC - SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 21-37. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**. Ciclo II e Ensino Médio. 1. ed. rev. Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. Ed. Atual. – São Paulo: SE, 2010. 152p.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 76, DE 7-11-2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Diário Oficial: São Paulo, SP, 08 nov. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista: Etapas educação infantil e ensino fundamental**. Volume 1. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2019. 400p. Disponível: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista: Etapa ensino médio**. Volume 2. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2020. 300p. Disponível: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, p. 489-506, set. 2007. Anual. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set. 2010. Anual. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

ANEXO

Tabelas organizadas pelo autor.

Agrupamento por ordem alfabética – DEs – Polos – Regiões

Diretoria de Ensino	Polo	Região
ADAMANTINA	9	Interior
AMERICANA	16	Interior
ANDRADINA	7	Interior
APIAI	10	Interior
ARACATUBA	7	Interior
ARARAQUARA	8	Interior
ASSIS	9	Interior
AVARE	15	Interior
BARRETOS	14	Interior
BAURU	15	Interior
BIRIGUI	7	Interior
BOTUCATU	15	Interior
BRAGANCA PAULISTA	11	Interior
CAIEIRAS	6	Grande SP
CAMPINAS LESTE	11	Interior
CAMPINAS OESTE	11	Interior
CAPIVARI	16	Interior
CARAGUATATUBA	13	Interior
CARAPICUIBA	6	Grande SP
CATANDUVA	14	Interior
CENTRO	1	Capital
CENTRO OESTE	1	Capital
CENTRO SUL	3	Capital
DIADEMA	5	Grande SP
FERNANDOPOLIS	7	Interior
FRANCA	8	Interior
GUARATINGUETA	13	Interior
GUARULHOS NORTE	4	Grande SP
GUARULHOS SUL	4	Grande SP
ITAPECERICA DA SERRA	6	Grande SP
ITAPETININGA	10	Interior
ITAPEVA	10	Interior
ITAPEVI	6	Grande SP
ITAQUAQUECETUBA	4	Grande SP
ITARARE	10	Interior
ITU	10	Interior

JABOTICABAL	8	Interior
JACAREI	13	Interior
JALES	7	Interior
JAU	15	Interior
JOSE BONIFACIO	14	Interior
JUNDIAI	11	Interior
LESTE 1	2	Capital
LESTE 2	2	Capital
LESTE 3	2	Capital
LESTE 4	2	Capital
LESTE 5	2	Capital
LIMEIRA	16	Interior
LINS	15	Interior
MARILIA	15	Interior
MAUA	5	Grande SP
MIRACATU	12	Interior
MIRANTE DO PARANAPANEMA	9	Interior
MOGI DAS CRUZES	4	Grande SP
MOGI MIRIM	11	Interior
NORTE 1	1	Capital
NORTE 2	1	Capital
OSASCO	6	Grande SP
OURINHOS	9	Interior
PENAPOLIS	7	Interior
PINDAMONHANGABA	13	Interior
PIRACICABA	16	Interior
PIRAJU	15	Interior
PIRASSUNUNGA	8	Interior
PRESIDENTE PRUDENTE	9	Interior
REGISTRO	12	Interior
RIBEIRAO PRETO	8	Interior
SANTO ANASTACIO	9	Interior
SANTO ANDRE	5	Grande SP
SANTOS	12	Interior
SAO BERNARDO DO CAMPO	5	Grande SP
SAO CARLOS	8	Interior
SAO JOAO DA BOA VISTA	11	Interior
SAO JOAQUIM DA BARRA	8	Interior
SAO JOSE DO RIO PRETO	14	Interior
SAO JOSE DOS CAMPOS	13	Interior
SAO ROQUE	10	Interior

SAO VICENTE	12	Interior
SERTAOZINHO	8	Interior
SOROCABA	10	Interior
SUL 1	3	Capital
SUL 2	3	Capital
SUL 3	3	Capital
SUMARE	16	Interior
SUZANO	4	Grande SP
TABOAO DA SERRA	6	Grande SP
TAQUARITINGA	14	Interior
TAUBATE	13	Interior
TUPA	9	Interior
VOTORANTIM	10	Interior
VOTUPORANGA	7	Interior

Ações de Formação realizadas pelas Diretorias de Ensino, por Polo

Polo Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total Geral
POLO 1	2	1	1	2		2	5		19	1	3	36
POLO 2	3	2	1	4	2	2	9		8		3	34
POLO 3	8	3	2	8	4	8	8	1	5	3	9	59
POLO 4	2		3	3	3		5	5	2		1	24
POLO 5	6		3	6	1	3	7	2	1		1	30
POLO 6	1	1	5	5	1	3	8	2	5	2	4	37
POLO 7	11	1	1	6	3	4	12	4	8	1	7	58
POLO 8	2	1	1			2	9	6	3	1	4	29
POLO 9	8	1	1	3	13	1	9	1	4	1	5	47
POLO 10	5	2	3	3	10	13	21	1	22	11	10	101
POLO 11	1		1	2	1		7	2	4	1	4	23
POLO 12	18	8	9	10	11	6	16	3	15	3	3	102
POLO 13	10	4	4	4	1	1	9	6	12	1	2	54
POLO 14	1	3	2		1	1	5	1	1		7	22
POLO 15	4		3	5	9	7	18	30	15	7	6	104
POLO 16	1	1	2	3	1	2	7	1	12	3	1	34
Total Geral	83	28	42	64	61	55	155	65	136	35	70	794

Amostra das Diretorias de Ensino Capital - Polos 1, 2 e 3

DE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total Geral
Centro			1	1			1		19		2	24
Centro Oeste	1						1			1		3
Centro Sul							1				1	2
Leste 1		1		1	1	2	3		2		1	11
Leste 2		1		1			1					3
Leste 3	1			2	1		1		2		2	9
Leste 4	2						1		1			4
Leste 5			1				3		3			7
Norte 1				1		2	2				1	6
Norte 2	1	1					1					3
Sul 1				1	1	4	2		1	2	3	14
Sul 2	2		1	2	1		2	1	1		2	12
Sul 3	6	3	1	5	2	4	3		3	1	3	31
Total Geral	13	6	4	14	6	12	22	1	32	4	15	129

Amostra das Diretorias de Ensino Região Metropolitana - Polos 4, 5 e 6

DE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total Geral
Caieiras		1	1				1					3
Carapicuíba							1		1		1	3
Diadema			2	2		1	1					6
Guarulhos Norte							1					1
Guarulhos Sul	1		2		2		1				1	7
Itapeçerica da Serra				1			1			1	1	4
Itapevi							1					1
Itaquaquecetuba				1			1					2
Mauá				1			1		1			3
Mogi das Cruzes				1			1					2
Osasco	1		4	2	1	3	3	2	4	1	2	23
Santo André							1					1
São Bernardo do Campo	6		1	3	1	2	4	2			1	20
Suzano	1		1	1	1		1	5	2			12
Taboão da Serra				2			1					3
Total Geral	9	1	11	14	5	6	20	9	8	2	6	91

Amostra das Diretorias de Ensino Interior - Polos 10 e 15

DE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total Geral
Apiaí		1					1	1				3
Avaré			3				2	5	2	1		13
Bauru	2			5	9	7	11	25	3	5	4	71
Botucatu	1						1		1			3
Itapetininga	2		1				2					5
Itapeva							1					1
Itararé	3	1	1	3	10	11	11		21	10		71
Itu							2				1	3
Jaú							1				1	2
Lins	1						1		2			4
Marília							1		5		1	7
Piraju							1		2	1		4
São Roque			1				1			1		3
Sorocaba						1	1		1		8	11
Votorantim						1	2				1	4
Total Geral	9	2	6	8	19	20	39	31	37	18	16	205