

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL  
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE

Maria das Mercês Vieira da Cunha

“UMA COISA É A LEI NO PAPEL, OUTRA COISA É A LEI AQUI NA  
PRÁTICA”: A TESSITURA DE PROCESSOS COLETIVOS DE GESTÃO  
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO COTIDIANO  
ESCOLAR.

Belo Horizonte

2021

MARIA DAS MERCÊS VIEIRA DA CUNHA

“UMA COISA É A LEI NO PAPEL, OUTRA COISA É A LEI AQUI NA PRÁTICA”: A  
TESSITURA DE PROCESSOS COLETIVOS DE GESTÃO PARA A  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO COTIDIANO ESCOLAR.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção **do título de Mestre em Educação** no Programa Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da UFMG.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Lycinia Maria Correa.

Belo Horizonte

2021

C972u  
T

Cunha, Maria das Mercês Vieira da, 1963-  
"Uma coisa é a lei no papel, outra coisa é a lei aqui na prática"  
[manuscrito] : a tessitura de processos coletivos de gestão para a  
implementação da Lei nº 10.639-03 no cotidiano escolar / Maria das Mercês  
Vieira da Cunha. - Belo Horizonte, 2021.  
205, [64] : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Lycinia Maria Correa.

Bibliografia: f. 191-203.

Apêndices: f. Inclui apêndices.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação  
-- Relações raciais -- Teses. 5. Discriminação na educação -- Teses.  
6. Discriminação racial -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação --  
Teses.

I. Título. II. Correa, Lycinia Maria, 1969-. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FaE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA MARIA DAS MERCÊS VIEIRA DA CUNHA

Realizou-se no dia 09 de dezembro de 2021, às 14:00 horas, por Videoconferência, a 300ª defesa de dissertação intitulada “Uma coisa é a lei no papel, a outra coisa é a lei aqui na prática”: a tessitura de processos coletivos de gestão para a implementação da Lei 10639/03 no cotidiano escolar, apresentada por MARIA DAS MERCÊS VIEIRA DA CUNHA, número de registro 2019653766, graduada no curso de HISTORIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Lycinia Maria Correa - Orientadora (Faculdade de Educação/ UFMG), Profa. Shirley Aparecida de Miranda (UFMG), Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (UFMG), Profa. Yone Maria Gonzaga (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Aprovada com indicações de correções

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2021.

(Assinado eletronicamente pela Orientadora e pela Coordenação do Promestre)

**LICINIA MARIA CORREA**

**Professora Orientadora**

**TERESINHA FUMI KAWASAKI**

**Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação e Docência**



Documento assinado eletronicamente por **Lycinia Maria Correa, Professora do Magistério Superior**, em 25/05/2022, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teresinha Fumi Kawasaki, Coordenador(a)**, em 25/05/2022, às 12:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho resulta da conjugação dos encontros e aprendizados que tive a oportunidade de viver. São muitas as pessoas a quem gostaria de agradecer:

**À minha mãe, Dona Lia, e à minha filha, Luísa, pelo apoio, inspiração e confiança que sempre depositaram em mim.**

Às/aos colegas das escolas pesquisadas, que me acolheram e aceitaram dividir comigo um pouco do muito que fazem e acreditam!

À professora Ângela Dalben, pelo compromisso com a formação docente e pelo incentivo para que eu fizesse o Mestrado.

À minha orientadora Profa. Lycinia Correa, pelos diálogos e conhecimentos que generosamente compartilhou comigo.

Às/aos colegas da Escola Municipal Vinícius de Moraes, em especial, à professora Márcia Regina, companheira de lutas, sonhos e utopias.

Às/aos colegas da DEID/SMED, em especial a professora Mara Evaristo, com quem tenho a honra de trabalhar e aprender sempre.

Às/aos professoras/es que integram os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais e que me inspiram e me fortalecem na certeza de que outra educação é possível.

Às/aos colegas da “Afirmação na Pós”, pela disponibilidade e compromisso com uma educação antirracista.

Esta conquista não é só minha. Ela resulta da luta de muitas e muitos que vieram antes, que prepararam o caminho para que nós, filhas e filhos de famílias negras e pobres, pudéssemos nos tornar mestras e mestres! “A gente não anda só”.

Seguimos esperando tempos melhores!

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa procurou analisar as estratégias construídas pelas gestões escolares - compreendidas aqui como diretoras/es e coordenadoras/es - para implementação da Lei 10.639/03 e para a superação do racismo no ambiente escolar. Para isso buscamos identificar processos, ações e discursos que têm sido construídos e implementados pelas/os gestoras/es escolares e que favorecem a efetivação de práticas e currículos comprometidos com a educação das relações étnico-raciais. A análise teve como base conceitos como racismo, discriminação racial, preconceito racial, mito da democracia racial que estruturam a pesquisa e a discussão sobre o tema, bem como o conceito de gestão democrática, situando a pesquisa nos campos da Sociologia da Educação e das Relações Étnico-Raciais. As/os sujeitos da pesquisa são gestoras/es e professoras/es de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. A pesquisa utilizou, como metodologia, o levantamento de investigações, estudos e publicações sobre a temática em foco em portais acadêmicos on-line. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa realizou estudos de caso, considerando a singularidade das escolas pesquisadas. Para tanto, a aproximação deu-se por intermédio de entrevistas intensivas com gestoras/es, entrevistas em grupo e questionários aplicados às/aos sujeitos entrevistadas/os. Como um dos resultados deste trabalho, foi produzido o recurso educacional *D'África - Boas Práticas em Gestão das Relações Étnico-Raciais: Um Guia de inspiração para a implementação da Lei 10.639/03*. Este recurso consiste em um material formativo e informativo, que visa subsidiar gestoras/es escolares na proposição, articulação e desenvolvimento de ações que potencializem o trabalho coletivo para a implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes no currículo escolar e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: gestão escolar, lei nº 10.639/03, relações étnico-raciais, racismo.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the strategies constructed by school administrations – principals and coordinators - in order to implement the Law 10.639/03 as well as for the overcome of racism in school environment. Thus, we sought to identify which processes, actions and discourses have been constructed and implemented by school administrators that support the implementation of practices and curricula committed to the education of ethnic-racial relations in school environment. This analysis was based on key concepts such as racism, racial discrimination, racial prejudice and the myth of racial democracy as they structure the research and discussion on the subject, as well as the concept of democratic management, positioning this research in the fields of Sociology of Education and Ethnic-Racial Relations. The research subjects were school administrators and teachers of two municipal public schools in Belo Horizonte/MG. The methodological approach was the collecting of investigations, studies and publications on the subject in focus in online academic repositories. In a qualitative approach, the research also provided the use of case studies, considering the uniqueness of the schools studied. To do so, intensive interviews were conducted with administrators, group interviews and questionnaires applied to teachers from the schools investigated. One of the results of this work is an educational material called "Practical Guide for the Management of Ethnic-Racial Relations: Implementing the Law 10.639/03". It consists of a formative and informative resource to support school managers to foster, articulate and develop collective actions that enable a better understanding of the Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in the school curriculum and in everyday pedagogical practices.

**Keywords:** School Management, Law 10.639/2003; Ethnic-Racial Relations; Racism.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  
ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação  
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
CME-BH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte  
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Câmara Pedagógica  
COMACON - Coordenadoria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra  
CONNEAB - Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.  
CPIR - Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial  
CPP - Congresso Político-Pedagógico  
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DPIR - Diretoria de Políticas de Reparação e Igualdade Racial  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil  
FaE - Faculdade de Educação  
FAFI-BH - Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte  
GERED/VN - Gerência Regional de Educação de Venda Nova  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IVJ - Índice de vulnerabilidade juvenil  
LASEB - Programa de Pós-Graduação Especialização Formação de Educadores para a Educação Básica  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MNU - Movimento Negro Unificado  
NEABs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros  
NECC - Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania/SMED  
NERA/CNPq - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PEI - Programa Escola Integrada

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

POIT - Projeto Oportunidades Iguais para Todos

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RME/BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGE - Sistema de Gestão Educacional

SMACON - Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra

SMASAC - Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

POR ONDE EU COMEÇO...?	13
INTRODUÇÃO	17
A inspiração para pesquisar a Gestão Escolar	21
CAPÍTULO 1: SUJEITOS E CONTEXTOS: OS PERCURSOS DA PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA	30
1.1 - DESAFIOS DA PESQUISA EM TEMPOS DE LUTO	30
1.2 - O PERCURSO METODOLÓGICO EM UM CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL	37
Os desafios encontrados no percurso:	41
1.3 - O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E SUAS ESCOLAS	50
1.3.1 - A delimitação do campo empírico	53
1.4 - AS ESCOLAS E SUAS/SEUS SUJEITOS	57
As/os sujeitos da pesquisa	60
CAPÍTULO 2 - “AS LEIS NÃO BASTAM” . TERIA RAZÃO O POETA?	74
2.1 - SOBRE PROMESSAS (AINDA) NÃO CUMPRIDAS	75
2.1.1 - “A Senzala e a Escola são polos que se repelem”	77
2.1.2 - A Favela e a Escola são polos que se repelem: a persistência das desigualdades	81
2.2 - A LUTA E A LEI	88
2.2.1 - Os avanços na política pública municipal como resultado da luta social	95
2.3 - A LEI E A LUTA	101
2.4 - O RACISMO INSTITUCIONAL: UM COMBATE NECESSÁRIO	106
CAPÍTULO 3 A LEI NO CONTEXTO DA ESCOLA, OU, “COMO AS ESCOLAS FAZEM AS POLÍTICAS”.	116
3.1 - QUEM PROTAGONIZA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA?	118
3.2 - “UMA COISA É A LEI NO PAPEL, A OUTRA COISA É A LEI AQUI NA PRÁTICA”.	123
3.2.1 - Como a lei se efetiva nas escolas	125
CAPÍTULO 4: O “PROTAGONISMO” DA GESTÃO ESCOLAR NA “IMPLEMENTAÇÃO” DA LEI Nº 10.639/03.	141
4.1 - ALGUMAS NOTAS BREVES SOBRE ESTE LUGAR DA GESTÃO ESCOLAR	141
4.2 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	146

4.3 - Os COMPROMISSOS ASSUMIDOS NOS PLANOS DE GESTÃO	151
4.3.1 - As intenções e compromissos expressos nos Planos de Trabalho da Gestão e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas	156
4.4 - OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI159	
4.4.1 - Os desafios	159
I - A formação no tema das relações étnico-raciais	159
II - Os tempos necessários para a reflexão da prática	167
III - Educar para equidade em tempos de retrocessos	169
4.4.2-Potencialidades: construções possíveis no “chão da escola”	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
O RECURSO EDUCATIVO	180
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE	188

## POR ONDE EU COMEÇO?

São as recordações guardadas sobre a escola e as utopias que guiaram a minha trajetória de vida que teceram os fios com os quais desenhei os caminhos desta dissertação. E neste movimento reflexivo, em que os fios da memória se entrelaçam com as experiências de vida e de trabalho, fui ressignificando lembranças há muito guardadas e trazidas à tona nas redes lançadas pela escrita.

A mão da minha mãe. Esta é a imagem mais antiga que tenho da escola. A mão da minha mãe, segurando a minha. Eu tinha uns sete anos e a minha família era recém-chegada do interior, de onde a minha mãe saiu com uma carreira de filhos pequenos, em busca de condições para mantê-los vivos até que chegassem à idade de trabalhar. Ela me levou para o meu primeiro dia na escola, o que era um fato da máxima importância, pois, imagino, precisou chegar mais tarde ao trabalho, para realizar tal feito.

Então, não é da escola, propriamente, a imagem que trago na memória. Mas da minha mãe. Talvez porque, em toda a minha trajetória escolar, sempre foi dela que recebi o apoio e o incentivo para seguir estudando. Minhas irmãs e irmãos foram deixando a escola, um a um. Razões várias. Eu não. Seguiu o sonho da minha mãe de ver uma filha formada, quem sabe até professora! A única riqueza que a gente deixa para um filho é o estudo, dizia, emendando, a guisa de elogio, do quanto eu gostava de estudar.

Muitos anos depois, já realizada com a filha formada professora, e vendo que eu seguia nos estudos, em cursos e especializações, minha mãe me dizia: - Minha filha, já chega de tanto estudar. Isso vai acabar te deixando com a cabeça fraca! Mas o estudo, na verdade, deixou a minha mente mais forte para compreender o mundo e o porquê de as coisas serem como são.

Como tantas/os estudantes negras/os, sou a única filha da minha mãe a chegar à universidade. Felizmente, suas netas e netos tiveram condições de acessar o ensino superior, especialmente em razão de programas como o Prouni<sup>1</sup>

Entrei na universidade tardiamente, incapaz de compatibilizar trabalho e estudo. Mas era mais do que isso. Uma formação universitária não era algo que coubesse nos meus sonhos. Não achava que era alguma coisa que fosse destinada a mim ou a pessoas como eu. E nisso não havia nenhum tipo de revolta ou resignação. Apenas uma constatação, sem grandes devaneios. Assim era. Na época, não tinha conhecimento ou instrumentos de análise que me permitissem refletir sobre estes mecanismos invisíveis que vão nos moldando, nos acomodando, nos conformando a um tipo de realidade como se aquilo fosse natural e não resultado de relações sociais marcadas pelas desigualdades. Isso só veio depois, bem mais tarde, nos aprendizados que a militância no movimento sindical e o curso de História me proporcionaram.

Na minha trajetória profissional, sempre valorizei os diferentes espaços de formação, desde a sala de aula de um curso de aperfeiçoamento ou de especialização, até uma greve ou uma assembleia sindical. Minha formação política se iniciou no tempo de importantes pautas sociais, sindicais e políticas que ocorreram em nosso país, especialmente nos anos oitenta e noventa: as mobilizações sociais pela reabertura política, com a campanha das Diretas Já; a criação da Central Única dos Trabalhadores; a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988; o retorno das eleições diretas para presidente; o “Fora Collor”; as grandes greves do magistério pela valorização da carreira e pela melhoria da qualidade da educação pública.

Todavia, essa militância nos movimentos sociais não significou, na minha trajetória de vida, uma consciência ou engajamento nas discussões relativas às questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial no Brasil, ou uma compreensão acerca da relação entre raça e classe. Por um lado, tinha

---

<sup>1</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acessado em 08 mai. 2021.

consciência de classe, por outro, não tinha consciência de mim, como pessoa negra, embora estivesse submetida a todas as situações de preconceito racial comuns em nossa sociedade, inclusive no ambiente familiar. Confesso que foi lento e sofrido o processo de aprendizado para que compreendesse, por meio de leituras e do convívio com ativistas do Movimento Negro e de Mulheres, os diferentes tipos de opressão aos quais estamos submetidas/os e a intrínseca relação disso com as estruturas econômicas da nossa sociedade.

O ingresso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuando como professora de História em uma escola na periferia da cidade, significou uma ampliação da minha percepção sobre as desigualdades, em especial aquelas oriundas do racismo e do preconceito racial. Assim, na medida em que me tornava professora, fui me tornando negra, na perspectiva apontada pela psicanalista Neusa Santos Souza<sup>2</sup>, para a qual,

Saber-se negra é viver a experiência de ser massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.” (SOUZA, 1983, p.17-18).

Hoje compreendo que o tornar-se negra/o, passa por uma compreensão histórica, sociológica, psicológica e, principalmente, política do que isso significa no Brasil, do lugar que nos tem sido destinado e dos difíceis e necessários movimentos que precisamos fazer, cotidiana e ininterruptamente, para nos mantermos inteiras/os, no sentido da defesa e preservação da nossa humanidade.

Neste sentido, a experiência do Mestrado foi, sem dúvida, uma das mais enriquecedoras da minha vida. O processo da pesquisa fortaleceu em mim convicções profundas da urgência de eliminarmos as iniquidades que persistem em nosso sistema educacional, que frustram sonhos e expectativas de vida. Tais mudanças são inadiáveis, para que seja possível romper com esta engrenagem

---

<sup>2</sup> Neusa Santos Souza foi uma psiquiatra e psicanalista nascida na Bahia e radicada no Rio. Em 1983 publicou o livro *Tornar-se Negro* prestando uma grande contribuição à área das relações raciais. A obra traz o estudo sobre a vida emocional dos negros, com reflexões sobre o custo emocional da negação da própria cultura e do próprio corpo, e é considerada a primeira referência sobre a questão racial na psicologia. Disponível em <https://www.sbmfc.org.br/neusa-santos-souza/>. Acessado em 10 out. 2021

que (re) produz, incessantemente, desigualdades sociais e raciais em nossa sociedade. Para que não continuemos a ser a exceção.



## INTRODUÇÃO

Deixa-me então dizer-te por que estás aqui. Vieste porque sabes alguma coisa. O que sabes, não consegues explicar, mas consegues senti-lo. Sentiste-o toda a tua vida, a sensação de que há algo errado com o mundo. Não sabes o que é, mas está lá como uma farpa na tua mente, deixando-te louco. Foi esta sensação que te trouxe até mim. Sabes do que estou a falar? (Trecho Filme Matrix, 1999).

Esta pesquisa emerge nas reflexões suscitadas pelo trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação, atuando na gestão da política de promoção da igualdade racial e na formação de professores/as para implementação da Lei nº 10.639/2003. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, conforme determinam os seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, além de instituir o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra. "

Antes mesmo da promulgação da Lei nº 10.639/03, o tema das relações étnico-raciais sempre esteve presente nas minhas aulas e nos projetos que, anualmente, apresentava à direção e ao coletivo docente da escola. Estes projetos eram importantes para agregar profissionais de outras disciplinas, possibilitar o aprofundamento teórico na temática, inserir novos conteúdos ao currículo escolar e provocar reflexões, tanto no corpo discente, quanto nos docentes e demais profissionais da escola.

Entretanto, incomodava-nos a ausência de um projeto coletivo e institucional, que contemplasse o trabalho com as diferentes disciplinas e não somente aquelas que tinham professoras/es sensíveis ao tema. O trabalho na Secretaria Municipal de Educação possibilitou uma visão mais ampliada sobre as dificuldades e desafios encontrados pelas escolas para a abordagem da temática racial no seu cotidiano. Também confirmava a importância estratégica da direção escolar e da coordenação pedagógica, como articuladoras do trabalho coletivo para a institucionalização de práticas pedagógicas comprometidas com o disposto na lei e suas normativas.

A proposta de realizar esta pesquisa resultou, assim, deste movimento reflexivo e das inquietações que me acompanham e mobilizam há, pelo menos, duas décadas. Ao desviar o foco da prática do professor em sala de aula, este trabalho procurou compreender como as gestões escolares têm se comprometido com a implementação da Lei 10.639/03 e suas normativas, e quais estratégias têm sido construídas para a incorporação dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Tenho profunda convicção no potencial que essa Lei e suas normativas possuem de transformar a própria estrutura da instituição escolar, ao provocar mudanças nas formas como se organizam as relações interpessoais, os currículos, as práticas e as rotinas. A radicalidade da Lei e suas normativas podem alterar a sociedade como um todo, na medida em que propõe a reeducação das relações entre negras/os e não negras/os e acenam para uma equidade étnico-racial que atribui valor a negras/os e indígenas nas suas características físicas, na sua cultura e história, de tal maneira que crianças e adolescentes se vejam nas condições para terem um desempenho escolar exitoso, que lhes permitam oportunidades iguais.

É importante observar que a promulgação da Lei nº 10.639/03 impactou no crescimento do número de pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar e em um grande volume de dissertações, artigos e monografias. Em grande parte, as abordagens das pesquisas acadêmicas têm sido no sentido de analisar e compreender a implementação da Lei pelo viés da formação docente, dos currículos praticados, das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, do material didático, dentre outros. Isso pode ser um indicador do quão incipiente ainda se mostram os estudos e pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/03 tendo como objeto de análise o papel desempenhado pelas/os gestoras/es escolares.

Podemos constatar este fato no trabalho primoroso de investigação realizado pelo Projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”<sup>3</sup>, proposto pelo Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais

---

<sup>3</sup> Disponível em [https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=58](https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58). Acesso em: 05 jan. 2021.

(GT-21), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que envolveu ainda a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB).

Desenvolvido por uma equipe de pesquisadoras/es ligadas/os a diferentes instituições, a pesquisa teve abrangência nacional e consistiu no levantamento, síntese e análise da produção acadêmica - dissertações, teses e artigos - que tematiza a educação das relações étnico-raciais, utilizando um recorte temporal que compreende o ano de 2003 até 2014. Verificou-se que a maior produção sobre a temática ocorreu a partir de 2011, ou seja, quase dez anos depois de promulgada a Lei nº 10.639/03.

Os dados obtidos com este trabalho foram sistematizados em uma coletânea organizada pelo Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pelas Professoras Doutoras Kátia Régis, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Shirley Aparecida de Miranda, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Foi realizada a análise de 598 teses e dissertações e de 494 artigos, organizados em 11 categorias: Ações Afirmativas; Currículo; Livro didático e Literatura; Implementação da Lei 10.639/03; Relações Étnico-Raciais nas instituições educacionais; Movimento Negro e Educação, Juventude Negra, Religiosidade; Quilombos; Identidade e Multiculturalismo; História Afro-Brasileira; Formação de Professoras e Professores.

Dentre as categorias levantadas, não se verificam referências explícitas ao papel da gestão escolar e, mesmo no interior das categorias, aparece de forma extremamente tímida. Concluímos que, no universo da pesquisa sobre o tema, ainda é incipiente a investigação sobre como as/os sujeitos que estão à frente da gestão escolar - Diretoras/es, vice-diretoras/es e coordenadoras/es - têm construído possibilidades e estratégias para a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Considerando tal contexto, fomos à busca de referências sobre o assunto e, para isso, optamos por utilizar o Google Acadêmico, com o qual temos maior facilidade. Procuramos localizar, por meio das palavras chaves “gestão escolar” e

“implementação da Lei 10.639/03”, artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, de 2017 a 2021. Foram encontrados cerca de 3.500 resultados<sup>4</sup> - que versam sobre a temática das relações étnico-raciais e nos quais predominam as abordagens acerca da formação docente, práticas pedagógicas e curriculares. Considerando a relevância, destacamos alguns artigos e dissertações, que traziam as palavras chaves em seus títulos (MARQUES & GONÇALVES, 2019; ONOFRE, J.A., 2019; MONTEIRO, R.B, 2019; SOUSA et ali, 2018; CAMPOS, 2018) e que abordavam, conforme constatamos pela leitura do resumo e considerações finais, aspectos relativos ao papel da gestão escolar e da Lei nº 10.639/03, com diferentes ênfases.

Foram realizadas, ainda, busca no Banco de Teses da Associação Brasileira dos/as Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), encontrando 147 publicações, entre dissertações e teses, com temas variados. A análise dos títulos das publicações indicou que havia um volume considerável de trabalhos abordando os temas das relações étnico-raciais, currículo e práticas de ensino, contudo, nenhuma que tratasse, especificamente, do papel da gestão escolar na implementação da nº 10.639/2003.

Uma importante contribuição ao tema em questão é o livro “Relações Raciais e Gestão Escolar” (2013), da professora Malsete Aristides Santana. A publicação teve como objetivo “a análise das percepções de diretoras e alunos concernentes às relações raciais, buscando identificar a ocorrência de preconceitos e discriminação racial no cotidiano escolar” (2013, p.10), e é resultado da dissertação de mestrado realizada pela autora, na Rede Municipal de Educação de Cuiabá/MT. A partir dos dados coletados na pesquisa, a autora constata não só a existência do racismo e da discriminação no ambiente escolar, como ainda a ausência de um trabalho pedagógico no sentido da educação das relações étnico-raciais, destacando um silêncio e até mesmo uma convivência das diretoras em relação às práticas racistas presentes no cotidiano escolar.

Além desses estudos, também foi objeto de leitura o artigo *A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola*, da professora Aldenora Conceição de Macedo (2016), que analisa os dados

---

<sup>4</sup> Realizei a leitura dos títulos de cerca de dez por cento destas publicações, percebendo que, à medida em que avançava, a relevância deles reduzia.

resultantes da pesquisa bibliográfica que realizou no Distrito Federal, procurando refletir acerca do papel das gestões escolares na implementação de uma educação antirracista. O contato com estes estudos e publicações possibilitou uma visão mais ampliada acerca do tema e da sua relevância, tanto social quanto acadêmica.

#### A inspiração para pesquisar a Gestão Escolar

Em 2017, passei a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, responsável pela política de promoção da igualdade racial. Foi neste ano que, durante a organização de um Seminário que tinha como objetivo a ampliação dos então chamados Grupos de Estudos<sup>5</sup>, entramos em contato com a pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*<sup>6</sup>, coordenada pela professora Nilma Lino Gomes<sup>7</sup> que contribuiu, não só para pensarmos o trabalho na Secretaria, como também me inspirou a pesquisar, em nível local, o processo de implementação da Lei 10.639/03, na perspectiva das ações protagonizadas pelas gestões escolares.

A pesquisa<sup>8</sup>, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela

---

<sup>5</sup> Os Grupos de Estudos constituíram-se como uma estratégia de formação docente da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para a implementação da Lei nº 10.639/03.

<sup>6</sup> Os resultados dessa pesquisa foram apresentados à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em palestra da professora Nilma Lino Gomes, por ocasião do Seminário “Educando para a igualdade étnico-racial: a experiência dos grupos de estudos”, em agosto de 2017.

<sup>7</sup> Nilma Lino Gomes é pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Programa. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro. Disponível em [lattes.cnpq.br/7444449891704854](http://lattes.cnpq.br/7444449891704854)

<sup>8</sup> Os resultados desta pesquisa foram apresentados no livro “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, organizado pela professora doutora Nilma Lino Gomes e publicado pelo Ministério da Educação em 2012.

representação da UNESCO no Brasil, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009. Teve como objetivo:

Identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país (2012, p.7).<sup>9</sup>

O estudo mapeou 890 escolas, indicadas a partir de informantes institucionais (secretários estaduais e municipais de educação, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEABs e Banco de dados do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT), que realizavam trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais. As/os pesquisadoras/es fazem a ressalva de que isso não significa que outras escolas não desenvolvem trabalhos relevantes sobre o tema. Além disso, buscou investigar o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e as condições de sua implementação, realizando análise, *in loco*, de práticas pedagógicas desenvolvidas por um conjunto de trinta e seis escolas públicas municipais e estaduais do país, conforme consta do quadro 1 (Apêndice).

A referida pesquisa se estruturou em três eixos: grau de institucionalização da Lei nos sistemas de ensino; variedade de atores envolvidos na implementação da Lei nº 10.639/03; sustentabilidade das experiências mapeadas. Teve como objetivos identificar, mapear e analisar as iniciativas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino, na perspectiva da Lei nº 10.639/03 (GOMES; JESUS, 2013, p.21).

Desejava-se “chegar até as práticas pedagógicas e suas respectivas escolas, a fim de ser realizada a análise, em nível nacional, das iniciativas institucionais que tentam concretizar uma educação que considere e contemple as relações étnico-raciais.” (GOMES et al., p.11). Para cada escola foi elaborado um quadro síntese intitulado “Sustentabilidade e enraizamento das práticas pedagógicas”, que foram organizados nas seguintes dimensões: 1ª dimensão:

<sup>9</sup> Disponível em [http://ciclopermanenteufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-de-Trabalho-com-a-Lei-10.639\\_03.pdf](http://ciclopermanenteufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-de-Trabalho-com-a-Lei-10.639_03.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

Estrutura física e aparência da escola; 2ª dimensão: Envolvimento da gestão e do coletivo; 3ª dimensão: Formação continuada e material de apoio; 4ª dimensão: Avanços e limites do trabalho. Em consonância com o meu objeto de pesquisa, dediquei-me à leitura dos quadros relativos à 2ª dimensão, uma vez que “este indicador se refere seja ao posicionamento da gestão da escola (direção e coordenação pedagógica) na recepção e apoio à pesquisa, seja na condução dos trabalhos cotidianos na escola.” (p.76). Como síntese da leitura sobre esta dimensão, organizei as gestões escolares em quatro grupos, conforme descrito abaixo.

1º Grupo	Desenvolvem ações concretas para a efetivação da Lei como, por exemplo: Incentivam a formação docente no interior da escola ou em ações promovidas externamente e o estabelecimento de parcerias com o Movimento Negro, Movimento Sindical e Universidades. Demonstram interesse e abertura para a temática; atuam intensa e ativamente no intuito de apoiar iniciativas de implementação da Lei; Incentivam as/os professoras/es a planejar e colocar em prática as propostas; Atuam no sentido de incluir a temática no Projeto Político Pedagógico (PPP); Disponibilizam materiais de suporte como apostilas e acervo literário; Demonstram sensibilidade para a questão racial e motivação para a implementação de trabalhos com a temática; Apresentam interesse com a própria formação e a formação da coordenação pedagógica; Mostram-se atentas/os aos efeitos do projeto no comportamento dos alunos. Esforçam-se no sentido de organizar os tempos escolares de forma a possibilitar a saída do professor para formações sobre o tema.
2º Grupo	Apresentam postura pouco crítica em relação à temática racial; Dificuldade em perceber situações de discriminação na escola; Pouco protagonismo e muita dependência em relação às orientações da Secretaria de Educação; Realizam atividades restritas a datas comemorativas como o dia 20 de novembro.
3º Grupo	Demonstram um desconhecimento da Lei e das suas Diretrizes ou conhecem somente a Lei, mas não as suas normativas; Apresentam despreparo e (aparente) falta de iniciativa; Demonstram postura ambígua no trato com a temática e pouco entrosamento com as/os professoras/es.
4º Grupo	Explicitam um posicionamento contrário à Lei; Não estimulam a formação docente; Advogam a ideia de que todos são iguais, prevalecendo uma visão estereotipada e com um elevado grau de desinformação.

Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados publicados em GOMES, 2012.

Como pode ser constatado, as pesquisas e estudos ainda nos desafiam a refletir sobre as razões que determinam posicionamentos tão díspares entre as gestões escolares, no cumprimento de uma norma legal. Compreender essa diversidade de posicionamentos assumidos pelas gestões escolares no que tange

a implementação da Lei 10639/03 é pertinente se considerarmos a importância dessas/es sujeitos no que tange a articular e mobilizar o coletivo da escola para o trabalho com a temática étnico-racial

Esse “retrato” que a pesquisa nos apresenta insta-nos a fazer algumas indagações:

- A.** As gestões pertencentes ao grupo 1, que demonstram grande compromisso com a implementação da Lei, fariam parte de um grupo de professoras/es que, mesmo antes da promulgação da Lei, já se dedicavam a esta temática, resultado do seu engajamento em Movimentos Sociais, e em particular, nos Movimentos Negros?
- B.** As gestões pertencentes aos grupos 2 e 3, que apresentam uma postura de pouco preparo para o trato da temática étnico-racial, teriam essa dificuldade em razão de uma deficiência na sua formação e ao acesso a um repertório teórico que lhes permitissem um olhar diferenciado sobre a realidade escolar e os processos de preconceito e discriminação ali presentes?
- C.** E as gestões pertencentes ao grupo 4, que se colocam frontalmente contrárias à implementação da Lei, quais seriam as questões que explicam tal posicionamento?

São questões de grande complexidade, pois se relacionam com processos históricos e experiências pessoais marcados pelos racismos institucional e estrutural e pelo mito da democracia racial. Também dialogam com as diferentes formas como estas/es gestoras/es se posicionam em relação, por exemplo, à gestão democrática, participação e garantia de direitos. No decorrer deste trabalho, retomaremos estas indagações para analisá-las à luz dos dados trazidos pelas/os sujeitos da pesquisa. Esperamos nos dedicar mais à discussão da primeira pergunta, considerando que partimos do pressuposto de que as gestões escolares pesquisadas se enquadram no 1º grupo.



Ainda como um dos resultados da Pesquisa Nacional, que ora estamos analisando, foi elaborado<sup>10</sup>, um conjunto de recomendações destinadas aos mais diversos setores, desde o Ministério da Educação até as gestões escolares e movimentos sociais. Esse conjunto de orientações às/aos gestoras/es escolares foi transcrita na íntegra, devido à sua importância para pensar o objeto desta pesquisa:

Garantir a inserção da Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes no tempo de formação e qualificação em serviço e nos processos de formação continuada dos profissionais da escola.

Garantir a inserção da Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes no PPP e nas políticas de currículo das escolas.

Articular junto com as demais escolas públicas do bairro ou região a construção de uma rede de escolas que realizam práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, a fim de concretizar o processo de implementação da Lei n.º 10.639/03.

Demandar junto às secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, recursos públicos e acompanhamento pedagógico específico para a implementação da Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes nas escolas quilombolas e na educação especial.

Articular ações conjuntas com o Movimento Negro, grupos culturais, associações e demais organizações da comunidade, com experiência na discussão sobre a temática étnico-racial, na implementação da Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes na escola. Promover debates sobre a diversidade religiosa com a participação da escola, comunidade, movimentos sociais, movimento negro e grupos religiosos, a fim de construir ações que visem à superação da intolerância religiosa e à garantia do caráter laico da escola pública. Denunciar crimes de racismo praticados por profissionais da escola, estudantes e comunidade aos órgãos competentes em articulação com o trabalho dos Conselhos Tutelares.

Estimular a realização de práticas pedagógicas que incluam os estudantes e suas formas de participação (grêmios, grupos culturais, grupos de estudos) como interlocutores do trabalho de implementação da Lei n.º 10.639/03. (BRASIL, 2012, p.368)

Essas orientações compõem um referencial importante para a atuação das/os gestoras/es escolares, na medida em que dialogam com as urgentes e necessárias articulações que precisam ser construídas no interior da escola para levar a efeito a implementação da Lei 10.639/03. São questões pungentes que se destacam na formação inicial e continuada das/os profissionais da escola, no

---

<sup>10</sup> Considerando a “diversidade e a complexidade das práticas pedagógicas, bem como os avanços e os limites apontados durante a realização da pesquisa” (BRASIL, 2012, p.364).

PPP, na estrutura curricular e na articulação para além dos muros da escola, seja com outras unidades escolares, seja com os movimentos sociais e a Universidade.

A relevância de tais ações demanda uma postura proativa, no sentido de empreender esforços junto à gestão da educação municipal para que sejam garantidas as condições formativas e materiais, necessárias para que se desenvolvam, de forma exitosa, as estratégias para a efetivação da Lei 10.639/03 e para a criação de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação racial. (BRASIL, 2004, p.6)

Neste sentido, formulamos algumas perguntas iniciais para balizarem a abordagem do tema: como as gestões das escolas pesquisadas têm se aprofundado no conhecimento da legislação antirracista? Reconhecem os casos de racismo no ambiente escolar? Proporcionam/estimulam momentos de discussão sobre o tema? Dialogam, incentivam, articulam o planejamento docente? Possibilitam a formação docente - intra e extraescolar - sobre a temática das relações étnico-raciais? Estabelecem diálogos entre o aprendizado e as relações que ocorrem no cotidiano escolar - no sentido de favorecer um clima escolar de respeito, acolhimento e valorização da diversidade étnico-racial?

Todas estas questões estão perpassadas pelo reconhecimento da diversidade que caracteriza as/os sujeitos da escola em relação às diferentes percepções sobre racismo, enquanto uma ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos humanos em função da sua cor ou etnia (JACCOURB, 2008). Também consideram as diferentes abordagens em relação aos casos de preconceito e discriminação racial presentes no cotidiano das escolas. As respostas, ainda que iniciais, a tais perguntas, podem nos ajudar a compreender os avanços e identificar os desafios que ainda se colocam para a construção de uma escola comprometida com a superação do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial, tão necessária à construção de uma nação mais justa e equânime.

Estas reflexões orientaram o estudo proposto, que teve como objetivo geral identificar e analisar as estratégias que têm sido construídas pelas gestões de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, certificadas com

o Selo BH sem Racismo. Para tanto, procuramos identificar e analisar alguns elementos que apontam para o cumprimento da Lei 10.639/03 e para o diálogo democrático com os vários segmentos constituintes da comunidade escolar. Buscamos compreender, ainda, quais fatores potencializam ou dificultam a consecução dos Planos de Gestão no que se refere ao combate ao racismo e à discriminação racial no ambiente escolar. Acreditamos que o produto resultante da pesquisa poderá dar visibilidade às experiências exitosas das gestões escolares, inspirando e apresentando caminhos possíveis para o avanço na implementação e institucionalização da Lei nº 10.639/03 e suas normativas.

Para fazer a discussão proposta por esta pesquisa, o texto foi organizado em uma Introdução, na qual são apresentadas as questões iniciais que instigaram as minhas reflexões sobre o tema e os objetivos da pesquisa, seguida de quatro capítulos, a saber: capítulo 1: Sujeitos e Contextos: os percursos da pesquisa em tempos de Pandemia, no qual abordamos alguns aspectos que caracterizam a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, dos critérios que nortearam a escolha do campo empírico; fazemos uma breve discussão sobre as/os sujeitos da pesquisa e discorremos sobre os desafios encontrados para a realização da pesquisa no contexto da pandemia da COVID-19; Capítulo 2: “As leis não bastam”. Teria razão o poeta?, é apresentado um panorama inicial das questões raciais presentes na sociedade brasileira, em especial na educação e a persistência das iniquidades raciais às quais a população negra tem sido submetida. Historiciza brevemente o processo de luta dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, por mudanças no contexto educacional, culminando com a promulgação da Lei 10.639/03 e os desafios ainda postos para a sua efetivação nos currículos escolares. Aborda, ainda que brevemente, o conceito de racismo institucional; Capítulo 3: A Lei no contexto da escola, ou, ‘Como as escolas fazem as políticas’”, busca discutir a forma como as políticas se traduzem na prática cotidiana da escola, e os diálogos e ruídos presentes na relação da gestão municipal com as escolas; Capítulo 4: O “protagonismo” da Gestão Escolar na “implementação” da Lei nº 10.639/03” aborda alguns aspectos sobre o lugar da gestão escolar e o seu protagonismo, os desafios e as estratégias construídas para a efetivação da lei no cotidiano escolar. Por fim,

apresentamos as nossas “Considerações Finais” e a proposta do recurso educacional.

## CAPÍTULO 1: SUJEITOS E CONTEXTOS: OS PERCURSOS DA PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A decisão de pesquisar a gestão escolar mostrou-se desafiadora na medida em que se evidenciaram os embaraços desta pesquisadora para desprender-se do que se propunha investigar. Isso porque se mostrou inevitável despojar-me dos meus outros lugares identitários, como mulher negra, professora, atuando na gestão da política educacional com o tema das relações étnico-raciais, e envolvida com os mesmos dilemas tratados por esta pesquisa.

Esses enlaces e enredos colocavam preocupações e cuidados que, ao serem compartilhados com a minha orientadora, me retornavam na forma de questões, elaborações que orientaram, ou melhor, pavimentaram o percurso que foi sendo construído, os horizontes que se abriam e as fissuras pelas quais eu - com todas essas adesões - poderia circular. Foi no processo de pesquisa, que tais desafios se materializaram e que também se desembaraçaram, abrindo novas trilhas e caminhos metodológicos antes não pensados. Neste capítulo abordaremos aspectos desse processo que resultaram de reflexões e escolhas para a consecução desta pesquisa.

### 1.1 - DESAFIOS DA PESQUISA EM TEMPOS DE LUTO

Pela janela do quarto  
Pela janela do carro  
Pela tela, pela janela  
Quem é ela? Quem é ela?  
Eu vejo tudo enquadrado  
Remoto controle<sup>11</sup>

No transcurso da pesquisa fomos confrontados com algo inédito para a nossa geração. Um vírus colocou refém um planeta inteiro. No Brasil, desde março de 2020, mudamos as nossas rotinas, isolamo-nos para deter o avanço da Pandemia, na esperança de poupar vidas, de reduzir o impacto de uma doença que, não obstante os avanços da Ciência, trouxe-nos uma maior consciência da

---

<sup>11</sup> Esquadros, Adriana Calcanhotto. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/adriana-calcanhotto/43856/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

vulnerabilidade e fragilidade humanas. Também foi importante para se resgatar a validade do conhecimento científico - em um país em que muitas ideologias têm investido duramente contra o discurso científico - e a relevância social das pesquisas realizadas pelas instituições universitárias, majoritariamente as públicas.

A letra da música “Esquadros”, de Adriana Calcanhoto, ilustra estes tempos de distanciamento social em que muitas/os de nós temos vivido, interagindo com o mundo pelas janelas, pelas telas do celular ou do computador. Entretanto, é preciso enfatizar as diferentes condições que a população esteve e está exposta à doença. Se muitas/os de nós pudemos trabalhar e estudar remotamente, isso não aconteceu com parte considerável das pessoas, especialmente aquelas mais vulneráveis socioeconomicamente, que experimentam a sobreposição das desigualdades de acesso às tecnologias digitais.

Fomos chamadas/os a agir em um contexto que poderíamos chamar de “tempos de guerra”, em que as crises sanitária, econômica e humanitária - decorrente, em parte, da Pandemia da Covid-19 - têm resultado na morte de milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, até a finalização desta pesquisa, já são mais de seiscentas mil vidas perdidas.

Não há como desconsiderar a forma como fomos radicalmente afetadas/os por uma doença que tem desafiado a ciência e exposto, de maneira incontestável, as desigualdades sociorraciais que determinam que a maioria das pessoas vítimas da Pandemia sejam as mesmas que historicamente têm sido excluídas e marginalizadas no usufruto dos bens e riquezas produzidos pela sociedade.

Desde o início da Pandemia, estudos estatísticos têm demonstrado que as vítimas da COVID-19 estão, majoritariamente, entre a população pobre e negra. Em artigo que analisa os impactos da pandemia na população negra, Santos et al. afirmam que.

A pandemia da Covid-19 está revelando que os grupos populacionais que historicamente foram negligenciados, aqueles com baixa proteção ao emprego e as populações sem acesso

adequado a cuidados de saúde acessíveis estão entre os mais atingidos, especialmente ao maior risco de óbito. (2020, p.236) <sup>12</sup>

Essa afirmação é corroborada por estudos<sup>13</sup> da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, que, ainda no início da pandemia, informavam sobre uma maior letalidade da doença entre a população negra, “resultado de uma negligência com estas pessoas, que estão tendo menos acesso a atendimento e exames.” Segundo o artigo, de acordo com dados do IBGE de 2019, dos 13,5 milhões de brasileiros vivendo em extrema pobreza, 75% são pretos ou pardos. “A vulnerabilidade econômica dessa população - sujeita ao racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira - impede que ela possa adotar as medidas necessárias de isolamento social, o que a expõe frequentemente ao risco de infecção”. São os corpos não enlutáveis, para utilizarmos um conceito da professora e filósofa estadunidense Judith Butler, para a qual dependendo do gênero, da raça e da posição econômica que ostentamos na sociedade, podemos sentir se somos mais ou menos choráveis aos olhos dos demais. (2020) <sup>14</sup>

Estes dados nos permitem afirmar que vivemos em um mundo adoecido, não só pela Covid-19, mas principalmente pelas desigualdades de toda ordem, que determinam que algumas vidas sejam descartáveis, e que, inclusive, lhes nega o estatuto de humanidade (BUTLER, 2018, p.44).

Nessa mesma linha, já nos primeiros meses do contexto pandêmico no Brasil, no artigo “Racismo e novo coronavírus: armas mortíferas no Brasil”<sup>15</sup>, a professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Nilma Lino Gomes, explicitava aquilo que se confirmaria nos meses seguintes, ou seja, a extrema vulnerabilidade dos grupos mais precarizados, em especial a população negra.

---

<sup>12</sup> Disponível em

[https://www.researchgate.net/publication/342880884\\_Populacao\\_negra\\_e\\_Covid-19\\_Reflexoes\\_sobre\\_racismo\\_e\\_saude](https://www.researchgate.net/publication/342880884_Populacao_negra_e_Covid-19_Reflexoes_sobre_racismo_e_saude). Acesso em: 03 abr. 2021.

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.medicina.ufmg.br/populacao-negra-e-mais-vulneravel-ao-novo-coronavirus>. Acesso em: 23 fev. 2021.

<sup>14</sup> Disponível em <https://brasil.elpais.com/babelia/2020-07-10/judith-butler-de-quem-sao-as-vidas-consideradas-choraveis-em-nosso-mundo-publico.html>, acesso em 19 mar. 2021.

<sup>15</sup> Disponível em <https://brasil.fes.de/detalhe/racismo-e-novo-coronavirus-armas-mortiferas-no-brasil>, acesso em 19 mar. 2021.

As negras e os negros encontram-se, em sua grande maioria, entre os moradores e as moradoras das vilas, favelas e periferias, no contingente cada vez maior da população de rua, entre os desempregados e assalariados em funções como limpeza urbana, auxiliares de enfermagem, maqueiros, motoristas de ambulâncias, faxineiras, coveiros, porteiros de prédios e condomínios, prestadores de serviços, motoboys, motoristas de aplicativos, população carcerária, jovens em conflito com a lei, trabalhadoras domésticas e diaristas. São lugares ocupacionais e sociais construídos no contexto das desigualdades, marcados pelo passado escravista, pela ausência de políticas para inclusão da população negra na sociedade após a abolição da escravidão e pela exploração capitalista. (2020, p.4)

O contexto pandêmico em que nos encontramos reverbera o que já ecoa há séculos: as desigualdades repercutem não só aspecto da renda, escolaridade, mas também na saúde e nas formas como a população negra está submetida a um sistema social e jurídico-policia que não lhe garante os direitos básicos à vida e à segurança. Neste aspecto, merecem destaque os casos mais recentes George Floyd, nos Estados Unidos e do menino Miguel Otávio, no Brasil, vítimas da letalidade do racismo e cujas mortes resultaram, não obstante a situação de distanciamento social, em vigorosos protestos do movimento *Black Lives Matter*<sup>16</sup> nos EUA e no Brasil, e em outros países no mundo.

Transcorrido quase dois anos desde o início da pandemia no país, e a despeito de toda a luta em favor do direito à vida e de uma política pública de saúde responsável, protagonizada por diferentes movimentos sociais progressistas, o país ainda se mantém com um elevado número de novos casos e vidas perdidas. Em grande parte, como já afirmamos, vidas negras.

A Pandemia da Covid-19 impactou, drasticamente, as nossas rotinas, nossa forma de interagir, de trabalhar, de estudar e, conseqüentemente, também o processo de pesquisa. A necessidade do distanciamento social obrigou a suspensão das aulas presenciais, tanto da Educação Básica quanto superior e determinou novas configurações e interações interpessoais que exigiram de nós uma maior familiaridade com os recursos tecnológicos de comunicação à distância. *Lives*, reuniões virtuais, webinários se apresentam como novas rotinas, em que o espaço doméstico, antes espaço privado, também se tornou um espaço

---

<sup>16</sup> Movimento surgido em 2013, nos EUA, com o principal objetivo de lutar contra a violência policial infligida à comunidade negra norte-americana.



de trabalho e de estudo, não raras vezes, devassado pelas câmeras de dezenas de computadores conectados em uma reunião.

Também demonstrou, de forma inequívoca, as disparidades e desigualdades de acesso a tais recursos, seja do ponto de vista das desigualdades de acesso às tecnologias digitais, bem como as condições desiguais de letramento digital. Asseveramos que, novamente, a população negra é a que mais sofre com o aprofundamento dessas novas formas de desigualdade educacional.

Este fato pode ser verificado na pesquisa “A educação de meninas negras em tempos de pandemia”, realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra<sup>17</sup>, no município de São Paulo, entre setembro e novembro de 2020. Utilizando o recorte raça/cor e gênero, foram entrevistadas famílias residentes nas periferias das cinco regiões da cidade, profissionais da educação das redes públicas federal, estadual e municipal e Organizações da Sociedade Civil que atuam em defesa dos direitos das crianças e adolescentes e da educação de qualidade. Os resultados da pesquisa revelam que

(...) que as meninas negras foram as mais afetadas pela consequente adoção do ensino remoto decorrente da pandemia da COVID-19, o que se torna evidente ao analisar os indicadores que apontam as dificuldades enfrentadas para acesso aos instrumentos de escolarização à distância e a baixa participação na realização das atividades escolares que, certamente, representam riscos para sua permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica. Este cenário desafia o Sistema de Garantia de Direitos para a realização de políticas públicas que garantam os direitos educativos e promovam a defesa e fiscalização do acesso à educação de todas as pessoas, com especial atenção à realidade das meninas negras. (2021, p.108)

Os resultados do estudo nos remetem ao conceito de interseccionalidade<sup>18</sup>, desenvolvido pela jurista estadunidense Kimberle Crenshaw para analisar os complexos e entrecruzados processos de multidiscriminação e estabelecer as interconexões entre raça/etnia, gênero, classe social, território geográfico,

---

<sup>17</sup> Geledés – Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral. Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra/>, acesso em 08 jul. 2021.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>. Acesso em: 27 jun. 2021.

orientação sexual, dentre outros. As desigualdades e vulnerabilidades a que meninas negras estão expostas reafirmam o caráter interseccional das opressões e discriminações que, além de digitalmente excluídas, precisam assumir mais tarefas em casa, em razão das/os responsáveis continuarem trabalhando presencialmente. Como consequência, a não realização e entrega das atividades escolares tem sido um fator preocupante, na medida em que compromete a aprendizagem e a permanência na escola.

Ao final do estudo, são apresentadas algumas recomendações para a superação das iniquidades de raça e gênero presentes nos indicadores educacionais, e que tendem a agravar em decorrência da pandemia, dentre as quais se destacam: a adoção de políticas de redistribuição de renda, o acesso universal à internet gratuita a estudantes e profissionais da educação; a capacitação tecnológica metodológica e pedagógica - de profissionais da educação para atuação no novo contexto; busca ativa de estudantes que evadiram (com recorte raça/gênero); suporte psicossocial para as famílias em situação de vulnerabilidade, estudantes e profissionais da educação; monitoramento das condições de vida das crianças e adolescentes nos territórios mais vulneráveis e acompanhamento da aprendizagem; trabalho intersetorial das instituições garantidoras de direito e da rede de proteção na gestão municipal; retomada do ensino presencial apenas quando houver controle da pandemia, dentre outras.<sup>19</sup>

Este cenário dramático de aprofundamento de todo tipo de desigualdades, coloca em xeque o próprio conceito de Estado de Direito<sup>20</sup>. Considerando o caráter multifacetado do referido conceito, fazemos aqui referência à responsabilidade do Estado na garantia dos direitos humanos básicos, bem como a igualdade de tratamento e integridade das instâncias de aplicação da lei.

Não obstante o esforço da gestão da educação municipal e a mobilização das escolas e suas/seus profissionais para promover a interação pedagógica

---

<sup>19</sup>Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-o-livro/>. Acesso em 27 jun. 2021.

<sup>20</sup>O caráter multifacetado deste conceito é discutido pelo Professor Doutor Oscar Vilhena Vieira em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/78/educacao-1/estado-de-direito>, acessado em 08 jul. 2021.

virtual com estudantes e famílias, evidenciaram-se os desafios postos para o processo de ensino-aprendizagem, constatando-se a impossibilidade de transferir a instituição escolar para o espaço doméstico. Também ficou ainda mais perceptível a importância da escola se constituir, cada vez mais, como um espaço de múltiplos aprendizados, que possibilitem às/aos estudantes experimentarem a beleza da convivência, do diálogo e do viver junto.

Entretanto, é preciso destacar os desafios que se apresentam para que crianças, jovens, adultos/os e idosos/os se constituam e se reconheçam e se respeitem em suas singularidades. No cotidiano escolar, ainda são frequentes as manifestações de preconceito e discriminação racial e que, não raras vezes, impactam na permanência e no aprendizado escolar de estudantes negras/os. Neste tempo de distanciamento, tais questões provocam professoras/es e outras/os profissionais da escola para a reflexão e posicionamento político contra a reprodução do racismo no ambiente escolar, de maneira que se ressignifique, subjetiva e coletivamente, as interações que ali ocorrem.

## 1.2 - O PERCURSO METODOLÓGICO EM UM CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Esta pesquisa se inscreve do ponto de vista da abordagem, como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva apontada pela socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo, segundo a qual,

A experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. (2012, p.623)

Porém, este entendimento não desconsidera o debate proposto pela professora e pesquisadora Marli Eliza Damazo Afonso André, quando alerta para:

(...)o risco de se continuar empregando o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, pois pode-se cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele benfeito ou malfeito, o que me parece muito negativo para o reconhecimento da abordagem qualitativa de pesquisa. Concluo pela necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o tipo de dado coletado e sugiro o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisa. (1995, p.13)

A professora discute, ainda, a necessidade de romper com a dicotomia qualitativo/quantitativo, não obstante a importância que tiveram estes conceitos em um determinado momento histórico, em que era necessário romper com uma visão positivista de conhecimento. Para tanto, ela propõe utilizar tais termos para diferenciar técnicas de coleta de dados e faz a sugestão de se usar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. Nesta linha de raciocínio, ela nos apresenta uma série de questões de grande relevância não só para o debate entre pesquisadoras/es já experientes, mas também para nós, pesquisadoras/es iniciantes:

O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Qual o papel da teoria na pesquisa? Como articular o micro e o macrosocial? Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise de dados qualitativos? (1995, p.22)

Do ponto de vista metodológico, consideramos que esta pesquisa se configura como um estudo de caso, na perspectiva apontada por André, ao citar os critérios elaborados por Kenny e Grotelueschen (1980) para se definir a pertinência de se usar o estudo de caso.

Primeiramente, afirmam eles, deve-se verificar se “os objetivos desejados ou planejados focalizam resultados humanistas ou diferenças culturais e não resultados comportamentais ou diferenças individuais” (p. 3). Em segundo lugar, dizem eles, quando as informações dadas pelos participantes não forem julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas “forem sujeitas ao escrutínio com base na credibilidade” (p. 4). O terceiro critério por eles enfatizado é a singularidade da situação: a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser

estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos. (1995, p.43)

No presente estudo, há interesse numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo (ANDRÉ, 1995), ou seja, consideramos que as duas escolas investigadas se configuram como um caso digno de ser estudado, no que trazem de contribuição original sobre o papel da gestão escolar na implementação da lei nº 10.639/03.

Uma das técnicas de coleta de dados utilizada foi a realização de entrevistas intensivas - individuais e em grupo -, com profissionais de duas escolas municipais de Belo Horizonte, que desempenham um papel de destaque na formulação e articulação de projetos pedagógicos com vistas à implementação da lei nº 10.639/03. Concordamos com o sociólogo Vítor Sérgio Ferreira, para o qual.

A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas. (2014, p. 4)

Para tanto, fomos buscar no conceito de entrevista compreensiva o embasamento teórico para nortear a forma de interação com as/os sujeitos da pesquisa.

É uma técnica qualitativa de recolha de dados que articula formas tradicionais de entrevista semidiretiva com técnicas de entrevista de natureza mais etnográfica, na tentativa de evitar, quer o dirigismo do modelo de questionário aberto, quer o *laissez-faire* da entrevista não diretiva. (...). O desafio assumido pela entrevista de tipo compreensivo pressupõe um saber-fazer mais pessoal do que estandardizado, decorrente do próprio envolvimento do investigador no desenvolvimento da pesquisa num terreno concreto, havendo, contudo, lugar a um grau de formalização e de sistematização mais elevado que as técnicas etnográficas de recolha de informação. (FERREIRA, 2014, p.3)

No transcurso das entrevistas, os fios das experiências pessoais e coletivas, foram se entrelaçando em uma tessitura que trazia mais do que dados para uma pesquisa, mas essencialmente, produzia, naquele momento, novos saberes. Assim, a interação pesquisadora e sujeitos da pesquisa foi constituindo um espaço não só de coleta de dados, mas efetivamente de reflexões compartilhadas sobre o fazer pedagógico, os caminhos trilhados, seja na experiência pessoal e profissional, seja nas construções coletivas vivenciadas e protagonizadas no ambiente escolar, evidenciando a indissociabilidade das diferentes dimensões das/os sujeitos.

Fundamental ressaltar que ali, no diálogo propiciado pelo momento das entrevistas, estavam compreendidas a diversidade das/os interlocutoras/es, seja no aspecto do gênero, pertencimento étnico-racial, de classe social, de vivências e experiências com o racismo e o preconceito racial, de formação acadêmica e política, dentre outras. Estas diferentes identidades interagem numa dinâmica de alteridades e subjetividades, de entrecruzamentos de biografias que, em se encontrando, possibilitaram novas reflexões sobre si e sobre o outro, pois, como afirma Ferreira (2014), o informante não se limita a dar informações sobre si próprio, mas implica-se num trabalho de fabricação identitária ao tentar ensaiar, perante o entrevistador, posições de unidade e coerência biográfica ou, pelo contrário, dar conta da sua incoerência e contradição.

Foram realizadas quatro entrevistas individuais, com duração média de duas horas e das quais participaram um diretor, uma diretora, uma professora e uma bibliotecária. As entrevistas coletivas foram realizadas com grupos de profissionais de cada uma das escolas pesquisadas, sendo o grupo de uma escola composto por uma vice-diretora, um coordenador e três professoras e da outra formado por três coordenadoras.

A identificação da pesquisadora com as/os entrevistadas/os exigiu uma atenção redobrada quanto ao rigor ético, à escuta sensível e respeitosa e ao exercício da alteridade. Ao mergulhar neste contexto que nos é familiar, procuramos refletir e sustentar uma vigilância crítica (FERREIRA, 2014), conscientes da singularidade de cada uma/um dos sujeitos presentes e das histórias ali narradas, repletas do que há de mais humano, pois ligadas às formas

de ver e de estar no mundo e mais, de intervir neste mundo por meio da prática educativa.

Na maior parte das vezes, o pesquisador investiga uma situação que lhe é muito familiar e não raramente colhe dados no próprio local de trabalho, na escola em que atua. Um grande risco em ambos os casos, mas muito maior no segundo por motivos óbvios, é uma confusão entre sujeito e objeto do estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo. O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. (ANDRÉ, 1995, p.40)

Os depoimentos recolhidos nestas entrevistas nos permitiram perceber o quão distintas são as trajetórias e experiências pessoais e profissionais assim como as formas como cada uma/um teve contato com o racismo, como vivenciou tais questões e como elaborou política e subjetivamente, as próprias concepções e identidades.

Ouvir as vozes das pessoas que, ao se encontrarem na posição de gestoras/es de uma escola, seja na direção ou na coordenação, e aquelas outras, que mesmo em outras funções, vêm agregar no compromisso com a implementação da Lei 10.639/03 e suas normativas, foi uma experiência intensa e rica. Por meio dos depoimentos recolhidos foi possível conhecer suas vivências e experiências com o tema das relações étnico-raciais, bem como compreender como os seus percursos, embora distintos, se encontram. Indubitavelmente, o conjunto dessas vivências é um dos fatores fundamentais para explicar o protagonismo destas pessoas na implementação da Lei.

Os desafios encontrados no percurso:

No desenvolvimento da pesquisa foi necessário tomar algumas decisões quanto aos caminhos a serem seguidos para a consecução dos objetivos propostos e, considerando as dificuldades em acessar dados sistematizados sobre o tema, fomos redirecionando o percurso metodológico, dando maior centralidade e relevância ao contato direto com as gestões escolares, por meio das entrevistas.

O contexto pandêmico nos desafiou a estabelecer novas formas de interação com as/os sujeitos da pesquisa e com o processo de coleta dos dados necessários para responder aos objetivos propostos. A impossibilidade de acessar o território da escola - na sua configuração física de prédios, salas de aula, pátios, ginásios, bibliotecas, cantinas e entorno - e tampouco os sujeitos/as que lhe dão sentido - estudantes, professoras/es, funcionários, famílias -, determinou que o percurso da pesquisa acontecesse, exclusivamente, por meio da interação virtual com os/as participantes da pesquisa.

Para chegar até as escolas e construir as possibilidades de realização da pesquisa, foi preciso trilhar caminhos permeados por preocupações, dúvidas, incertezas, próprios do processo de pesquisa, mas, neste caso específico, exacerbado pelo contexto da Pandemia e seus reflexos nas escolas e nas pessoas. Mais do que nunca, foi necessário desenvolver uma postura de cuidado e empatia com as pessoas, respeitando seus limites, suas dores e seus medos. Esta pesquisadora também não passou ilesa por tudo isso e não foram raros os momentos de absoluta exaustão emocional, em que se tornava impossível qualquer produção.

Nestes tempos tão exigentes e duros, foi preciso repensar o cronograma inicialmente traçado, adequando o tempo da pesquisa ao tempo da vida, com tudo aquilo que ela trouxe de desafios pessoais - separações, mudanças, perda de entes queridos -, e profissionais, com uma jornada de trabalho em tempo integral, o que deixava pouco tempo disponível para a dedicação às leituras e estudos.

Outros fatores, além do contexto da Pandemia e das dificuldades de acessar as/os sujeitos da pesquisa, em razão do distanciamento social, também impactaram decisivamente o processo de pesquisa. No ano de 2020 tivemos a realização das eleições municipais e ainda estavam previstas as eleições para direção de escola<sup>21</sup>, o que contribuiu para que a pesquisa não se desenvolvesse da forma esperada, exigindo novas reconfigurações metodológicas.

Em agosto de 2020 foi encaminhado, à Secretaria Municipal de Educação, pedido de anuência para a realização da pesquisa. Atualmente, há um fluxo para

---

<sup>21</sup> Em função do contexto pandêmico, as eleições para direção de escola foram adiadas, com a consequente extensão dos mandatos por mais um ano.



quem deseja pesquisar escolas da rede pública de Belo Horizonte, que consiste no preenchimento de um formulário disponível na página do Portal da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Depois de preenchido, esta solicitação é direcionada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE, às gerências e diretorias da SMED para apreciação e autorização.

Tendo sido autorizada a realização da pesquisa, procedemos ao contato inicial com as instituições, que consistiu no envio de e-mail às direções das três escolas, explicando os objetivos da pesquisa e anexando os documentos relativos à pesquisa - Carta de apresentação Projeto de pesquisa, Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Das três escolas contatadas, duas aceitaram prontamente, demonstrando interesse e disponibilidade em contribuir com o estudo.

A terceira escola não respondeu ao convite e decidimos por fazer o contato com a direção via telefone. Na ocasião, a diretora externou a sua impossibilidade de participar da pesquisa, em razão das muitas demandas pelas quais estava responsável, mas se comprometeu a indicar uma coordenadora e um professor para participar, em razão do envolvimento deles com os projetos desenvolvidos pela escola com a temática racial. Apesar das tentativas, junto à direção da escola, tal contato não se estabeleceu, impossibilitando a participação desta escola.

O passo seguinte foi entrar em contato via telefone e *WhatsApp* com as duas escolas que consentiram em participar da pesquisa e novamente foram encaminhados os documentos relativos ao aceite para participar da pesquisa - Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram agendadas as entrevistas com as direções. Devido à exiguidade do tempo, e em decorrência das dificuldades impostas pelo distanciamento social, naquele momento não se mostrava viável abranger outros segmentos da escola e/ou da comunidade escolar.

As entrevistas com as direções, que ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2020, pela plataforma *Google Meet*, tiveram como objetivo compreender, não só as ações desenvolvidas para a implementação da lei, mas também compreender alguns elementos da subjetividade desta/e sujeito em

relação à temática do racismo, em especial no ambiente escolar. A preparação para a entrevista não ocorreu sem um grau, bastante considerável, de ansiedade inclusive pelo fato de a pesquisadora estar, como mencionado, ocupando um cargo de gestão, na equipe da Secretaria Municipal de Educação. Tínhamos consciência das imagens e representações que tal situação poderia ensejar e, por isso, fomos construindo os percursos e abordagens que nos permitissem estabelecer um ambiente de respeito e confiança, que fosse profícuo para a realização da pesquisa.

Com a preocupação em garantir os procedimentos éticos da pesquisa, elaboramos um roteiro prévio à entrevista que consistia em retomar, não só os procedimentos constantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçando os aspectos relativos ao anonimato, solicitação de gravação da reunião, explanação sobre o tema da pesquisa e de como ele surge, como também um breve relato da minha formação acadêmica e trajetória profissional.

Esse primeiro momento foi fundamental para estabelecer uma relação de confiança e conduzir a entrevista. A questão geradora apresentada às/aos entrevistadas/os foi a seguinte: “Nessa pesquisa, pretendemos analisar as estratégias construídas pela gestão escolar para implementação da Lei 10.639/03 e para a superação do racismo no ambiente escolar, identificando quais processos, discursos e identidades tem se construído, que possibilitam a efetivação de práticas e currículos comprometidos com a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesse sentido, gostaria que você descrevesse como foi/tem sido a implementação da Lei 10.639/03 durante a sua gestão”.

Desta forma, propunha-se que o/a diretor/a entrevistado/a discorresse livremente sobre o tema, o que realmente aconteceu. As intervenções da pesquisadora foram pontuais, tendo como base algumas questões elaboradas previamente, conforme roteiro de entrevista em anexo. Desde o início procurei estar atenta à forma de conduzir a pesquisa, seja do ponto de vista de cuidar do meu olhar e das minhas convicções, resultado do trabalho na gestão, seja no sentido de evitar quaisquer desconfortos e constrangimentos às/aos colegas, procurando estabelecer uma postura empática com as/os entrevistadas/os.

Nesta pesquisa utilizamos o conceito ampliado de gestão escolar, para designar uma equipe composta pelo/a diretor/a, vice-diretor/a e coordenações. Ressalte-se que, no decorrer das entrevistas, foram surgindo nomes de pessoas que, junto com a gestão, desempenharam papel de destaque na proposição, coordenação e desenvolvimento do trabalho pedagógico com a temática étnico-racial e, nesse sentido, também foram incorporadas como sujeitos da pesquisa.

Após essa incursão inicial junto às direções das escolas, as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico impactaram a continuidade do trabalho e o contato com as/os sujeitos da pesquisa. A intensidade pedagógica vivenciada pela Rede Municipal de Belo Horizonte, em especial no último trimestre de 2020, e as férias regulamentares da categoria no mês de janeiro de 2021, impossibilitaram a continuidade do processo de pesquisa. A retomada das aulas por meio remoto, demandaram das escolas e seus coletivos investimento na formação em tecnologia, em especial a construção de habilidades para trabalhar com as plataformas digitais, além da elaboração e viabilização das aulas remotas. No contexto do distanciamento social, o ambiente virtual possibilitou momentos intensos de formação docente em diversas temáticas, dentre as quais podemos citar a formação em Educação das Relações Étnico-Raciais.

A retomada da pesquisa ocorreu no mês de fevereiro, com a realização de contato com um grupo de professoras, coordenação pedagógica, bibliotecária e vice-diretora citadas e/ou indicadas no transcurso das entrevistas com as direções, por terem desempenhado papel de destaque no trabalho com a pauta das relações étnico-raciais nestas escolas. Foi, então, encaminhado, para todas/os, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com vistas ao agendamento das entrevistas.

Os três meses seguintes foram dramáticos para o país: entre março e maio de 2021, quase 210 mil vidas foram perdidas (março/2021: 66.673; abril/2021:82.266; maio/2021:59.010)<sup>22</sup>. Nos quatro primeiros meses de 2021, o Brasil já tinha ultrapassado o número total de mortos do ano de 2020. Trazer estes dados é de importância crucial para compreendermos não só o contexto no qual o país estava mergulhado - crise sanitária, política e econômica -, como também os impactos

---

<sup>22</sup><https://www.cnnbrasil.com.br/saude/terceiro-mes-mais-letal-da-pandemia-no-brasil-maio-tem-59010-mortes-por-covid/>.

psicológicos aos quais todas/os estávamos expostas/os, inclusive porque, também na Rede Municipal, muitas/os colegas perdiam a vida<sup>23</sup>.

Consideramos imprescindível ressaltar o enorme pesar que nos causa a perda destas milhares de vidas e, ao lembrá-las, honramos a memória daquelas e daqueles que não estão mais conosco: familiares, amigas e amigos, colegas de trabalho. Pessoas próximas ou distantes, conhecidas ou desconhecidas, todas elas fazem falta ao mundo. Parafraseando o poeta inglês John Donne, a morte de qualquer pessoa diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvida.

Somente no mês de agosto foi possível retomar os contatos com as/os sujeitos da pesquisa<sup>24</sup>, com vistas a dar continuidade às entrevistas propostas no início do ano. Com o objetivo de garantir um maior aporte de dados para este estudo, foi solicitado às direções das escolas autorização para encaminhar, ao corpo docente e às/aos funcionários da instituição, um questionário abordando o tema da pesquisa. Para tanto, foram elaborados questionários, por meio do *Google forms*, que encaminhamos às direções das duas escolas, que se responsabilizaram para repassar às/aos professoras/es e demais servidoras (es) e funcionárias (os). O não envio do questionário diretamente pela pesquisadora se deu em razão das próprias direções desejarem fazê-lo, o que foi respeitado.

O instrumento visava localizar, pela ótica destas/es profissionais, as iniciativas da gestão para efetivação da Lei 10.639/03, no que se refere ao diálogo com a comunidade e as articulações com o território, a articulação do trabalho coletivo entre os profissionais da escola, a formação das/os profissionais da escola, as formas de tratamento institucional às manifestações de racismo e seu impacto no cotidiano escolar.

Infelizmente, e apesar dos esforços empreendidos neste sentido, com o envio dos formulários para a direção da escola e um cartão divulgando a pesquisa, não houve retorno dos questionários. Nesse sentido, impôs-se uma reconfiguração metodológica, na qual a coleta dos dados se deu por meio de

---

<sup>23</sup> Uma dessas colegas foi a diretora de uma escola convidada a participar desta pesquisa.

<sup>24</sup> Registre-se o fato de que, ainda no primeiro trimestre do ano de 2021, a Secretaria Municipal iniciou o processo de retorno das aulas presenciais, que começaram com as turmas de Educação Infantil e que foi, paulatinamente, abrangendo outros ciclos.

questionários respondidos pelas/os entrevistadas/os, dos documentos acessados e das entrevistas (individuais e em grupo).

Desta forma, no mês de agosto, foi possível realizar a entrevista em grupo com a coordenação, vice-direção e professoras de uma das escolas pesquisadas e, em setembro, com três coordenadoras de outra escola. Como já mencionado, as entrevistas aconteceram com pessoas indicadas pelas direções das escolas no decorrer da entrevista por se destacarem no compromisso com a temática das relações étnico-raciais, estando na função de vice-direção, coordenação ou na regência de turma. A dinâmica da entrevista em grupo possibilitou uma valiosa interlocução entre as/os participantes.

Para dialogar com os depoimentos e construir os dados da pesquisa, também foram realizadas busca e análise de documentos, tanto junto às escolas, quanto junto à Secretaria Municipal de Educação e à Diretoria de Políticas de Reparação e Igualdade Racial, da Prefeitura de Belo Horizonte. Neste sentido, foram realizados vários movimentos, conforme descrito a seguir. Foi encaminhada, em março de 2021, e-mail à SMED, solicitando a disponibilização de dados referentes: a) aos Planos de Ação elaborados pelas/os candidatas/os à direção escolar, no período de 2014 a 2020; b) ao monitoramento dos Planos de Gestão no período de 2014 a 2020; c) ao perfil étnico-racial das/os estudantes da Rede Municipal (Geral e por regional); d) ao perfil étnico-racial e de gênero das direções escolares no período de 2014 a 2020; e) aos estudos sobre a proficiência de estudantes da Rede Municipal, nas avaliações sistêmicas, considerando o recorte raça/cor.

Em dezembro de 2019 já havia sido solicitado, junto à Diretoria de Políticas para a Reparação e Igualdade Racial, acesso aos dados relativos ao Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de localizar os Planos de trabalho apresentados pelas escolas premiadas como Selo BH sem racismo. Em razão da pandemia, foi realizado um trabalho de busca virtual sobre o histórico do programa e da política desenvolvida pela DPIR. Em agosto de 2021 foi feita nova solicitação à DPIR, via e-mail, para disponibilização dos projetos apresentados pelas escolas certificadas com o Selo BH sem racismo, nas edições 2016 a 2019. Por fim, foi realizado um movimento junto às escolas pesquisadas

para solicitar o acesso ao Projeto Político-Pedagógico e outros documentos relativos ao desenvolvimento do trabalho com a lei nº 10.639/03.

Estas tentativas de localização dos documentos caracterizaram-se por idas e vindas e, em alguns casos, pouco sucesso. O processo de localização dos Planos de Gestão, por exemplo, se mostrou bastante laborioso uma vez que estes documentos não se mostravam organizados ou facilmente acessíveis.

Como já apontado em pesquisas anteriores (SANTANA, 2003), o cuidado com a preservação e a guarda de documentos oficiais parece ainda não fazer parte da cultura das administrações públicas, o que traz grande prejuízo para os processos de pesquisa. A solicitação dos Planos de Gestão foi parcialmente atendida, no mês de agosto de 2021. Estes Planos de trabalho da gestão foram encaminhados digitalmente para a SMED a partir de uma solicitação do CAPE, em 2018, porém, nem todas as instituições atenderam ao pedido. Esta pesquisa teve acesso a uma sistematização destes Planos de Gestão realizada pelo CAPE, porém, como os dados se encontram incompletos, se mostrou inviável a utilização da mesma nesta pesquisa.

De igual maneira há que se registrar que as várias tentativas realizadas para a obtenção de dados sobre como se deu a efetivação destes compromissos expressos nos Planos de Gestão se mostraram praticamente infrutíferas. Desta forma, compreende-se que, embora haja uma iniciativa política importante da Secretaria de Educação em comprometer as gestões escolares com o cumprimento das referidas leis, parece não existir, efetivamente, uma política institucional de acompanhamento, monitoramento e avaliação de como esses compromissos têm sido efetivados. Essa constatação nos remete ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que recomenda aos sistemas de ensino a realizarem consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações 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, e da Lei nº 11.645/08. (BRASIL, 2013, p.32).

Reafirmamos a importância do levantamento e da análise desses dados, na medida em que podem contribuir para uma avaliação institucional acerca da implementação das Leis 10.639/03 e suas respectivas diretrizes, no que tange aos compromissos expressos nos Planos de Gestão das Direções escolares.

### 1.3 - O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E SUAS ESCOLAS

Embalada pelos ventos da “modernidade”, Belo Horizonte foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897, para sediar a capital de Minas Gerais, em substituição à barroca Ouro Preto. A cidade já nasceu sob a égide da segregação, o que vai se evidenciar na precariedade dos bairros mais distantes da chamada zona nobre. Segundo dados do IBGE<sup>25</sup>, a população estimada da capital para 2020 era de 2.521,564 pessoas, distribuídas em um território de 331.354 km<sup>2</sup>. Com o objetivo de facilitar a administração da cidade, foram criadas, em 1983, nove unidades administrativas (regionais Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova), sendo que Barreiro e Venda Nova já existiam antes desta data. As instituições pesquisadas estão localizadas em duas das três regionais com maior número de escolas e de estudantes atendidas/as.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte abrange tanto as instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal, pertencentes tanto à Rede própria quanto à Rede parceira. A Rede própria é constituída por 145 escolas municipais de educação infantil (EMEI) e 178 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs), atendendo a aproximadamente 168.983 estudantes na Capital, em todas as modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da Rede atende a essa modalidade), Ensino Especial (três escolas da Rede atendem a essa modalidade) e Educação de Jovens e adultos (EJA). Estas escolas estão distribuídas nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte, de acordo com o quadro a seguir:

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/historico>, acessado em 31 mar 2021.

Quadro 1 - Número de escolas da RME-BH por Regional Administrativa

REGIONAIS	Emeis	Emefs	TOTAL
Barreiro	20	29	49
Centro-Sul	11	15	26
Leste	9	14	23
Nordeste	24	27	51
Noroeste	16	16	32
Norte	20	20	40
Oeste	12	14	26
Pampulha	16	14	30
Venda Nova	17	29	46
TOTAL	145	178	323

Fonte: Elaborado com base nos dados informados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 02 de julho de 2020. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 24 jan. 2021.

A Rede parceira é constituída por 207 estabelecimentos de ensino (creches) para atendimento exclusivo à Educação Infantil. O convênio é estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e os estabelecimentos de ensino, a partir de chamamento público, que é regido sob as exigências da Resolução 001/2000, do Conselho Municipal de Educação (CME-BH). Atualmente, a Rede conveniada atende a 26.507 estudantes que, somados àqueles atendidos pela Rede própria, formam o universo de 195.490 estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Quadro 2 - Número de estudantes da RME-BH por modalidade de ensino e Rede de atendimento

MODALIDADE DE ENSINO	REDE PRÓPRIA	REDE PARCEIRA	TOTAL
Educação Infantil	53.129	26.507	79.636
Ensino Fundamental	104.889	-	104.889
Ensino Médio	267	-	267
Ensino Especial	361	-	361



Educação de Jovens e Adultos	10.337	-	10.337
TOTAL	168.983	26.507	195.490

Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>.

Os dados apurados pelo SGE - Sistema de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação nos informam que, do total de 168.983 estudantes atendidos/as pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte nas instituições próprias de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cerca de 70% se autodeclararam ou são declaradas/os como pretos e pardos,<sup>26</sup> de acordo com a classificação da raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Esse dado se reveste de crucial importância, considerando que, para que se avance na garantia do direito a uma educação de qualidade para todas/os, é necessário que a política pública (re) conheça as iniquidades presentes no sistema educacional. Isso porque, como já assinalado, os dados têm apontado que são as crianças, adolescentes e jovens negras/os que enfrentam maiores dificuldades em obter sucesso escolar, e que lideram os casos de evasão, infrequência e reprovação.

As desiguais oportunidades educacionais são analisadas no artigo “Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero”<sup>27</sup>, a partir de dados levantados no município de São Paulo. Estes apontam uma escala decrescente no nível de desempenho escolar a partir dos quesitos de raça e gênero, ou seja, as meninas brancas têm maior desempenho, depois delas estão às meninas pardas, em seguida os meninos brancos, os meninos pardos e nos piores desempenhos, as meninas pretas seguidas dos meninos pretos.

Esse quadro se confirma nos estudos internos da Secretaria Municipal de Educação, que, ao analisar a Proficiência do SAEB, desagregando o recorte étnico-racial, têm constatado que as/os estudantes negras/os apresentam um desempenho inferior àquele apresentado pelas/os estudantes não negras/os e

<sup>26</sup> Dados da Secretaria Municipal de Educação, constantes do Sistema de Gestão Educacional (SGE)

<sup>27</sup> Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnstcpMkz69Vqk/abstract/?lang=pt>, acesso em 12 set. 2021.

que, mesmo no interior do grupo de negros/as, percebe-se uma diferenciação, sendo que as/os estudantes pretas/os têm desempenho inferior àquele apresentado por estudantes pardas/os.

Embora sejam vários os fatores que contribuem para este quadro de baixo desempenho de estudantes negras/os, reiteramos aquilo que, já há muito tempo as pesquisas nos têm informado, de que as formas implícitas e explícitas de racismo presentes na escola impactam, negativamente, na aprendizagem e no sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Sem considerar isso, nenhuma política terá êxito em eliminar as históricas desigualdades presentes em nosso sistema de ensino, e que a pandemia da COVID-19 tem exponenciado, de forma dramática.

### 1.3.1 - A delimitação do campo empírico

Considerando a proposta da pesquisa de localizar e analisar experiências exitosas de implementação da Lei nº 10.639/03, tendo como foco protagonismo da gestão escolar, e constatada a ausência de dados sistematizados sobre a implementação da referida lei na Rede Municipal de Educação, fomos desafiadas a construir critérios para orientar a definição do nosso campo empírico. O principal critério estabelecido foi escolher, dentre as trezentas e vinte e três instituições escolares que compõem a RME/BH, aquelas certificadas com o Selo BH sem Racismo, do Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial de Belo Horizonte.

É importante ressaltar que a adoção desse critério foi a estratégia considerada mais viável para a definição das escolas a serem pesquisadas, entretanto, isso não significa desconhecer as ricas experiências de outras instituições escolares que desenvolvem práticas pedagógicas comprometidas com a implementação da Lei 10.639/03 e que, por razões várias, não se inscreveram para o referido Programa de certificação.

Este Programa certifica as instituições participantes com o Selo BH sem Racismo, nas categorias Compromisso - para as instituições que ainda não

desenvolvem ações de promoção de igualdade racial, mas que se comprometem a iniciar a implantação das mesmas, apresentando um Plano de Trabalho para ser desenvolvido em dois anos e Excelência - para as instituições que já desenvolvem ações de promoção da igualdade racial, que apresentem documentação comprobatória.

As informações sobre o Programa estão disponibilizadas no Portal de Serviços da PBH e a solicitação do selo é realizada por meio de e-mail encaminhado à DPIR, observando-se os prazos estabelecidos e a documentação necessária. Os critérios utilizados para conceder o Selo BH sem Racismo não estão descritos nos editais, o que faz supor que estes são definidos pela Comissão de Avaliação dos projetos. Dentre as empresas e instituições certificadas, observa-se uma participação significativa de escolas municipais, dentre as quais definimos duas para serem as instituições pesquisadas, conforme já informado.

Este selo constitui um reconhecimento institucional da Prefeitura de Belo Horizonte pelo trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento de ações de combate ao racismo e promoção da igualdade racial no ambiente escolar. O quadro a seguir apresenta as instituições contempladas com os Selos Compromisso e Excelência, no período de 2016 a 2019.

Instituições Certificadas – 2016	
Categoria EXCELÊNCIA	Categoria COMPROMISSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Escola Municipal Monteiro Lobato</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Anne Frank</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Florestan Fernandes</b></li> <li>- <b>EMEI Solimões</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Marlene Pereira Rancante</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Henriqueta Lisboa</b></li> <li>- <b>EMEI São Marcos</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Milton Campos</b></li> <li>- <b>Instituto Cultural Casarão das Artes</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Arquindex Soluções em Arquivos LTDA</b></li> <li>- <b>Creche Dom Bosco</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Fernando Dias Costa</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Jardim Vitória</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Luigi Toniolo</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Maria das Neves</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto</b></li> <li>- <b>Escola Municipal Professor Amílcar Martins</b></li> <li>- <b>Escola Municipal São Rafael</b></li> <li>- <b>EMEI Luxemburgo</b></li> </ul>
Instituições Certificadas - 2017 - Selo Especial 120 anos de BH	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro Brasileira – CENARAB</li> <li>- Comissão de Promoção da Igualdade Racial – OAB</li> <li>- EDUCAFRO – Casa de Santo Antônio</li> <li>- Grupo Iuna de Capoeira Angola</li> <li>- Guarda de Moçambique Treze de Maio de Nossa Senhora do Rosário</li> <li>- Instituto Undió</li> <li>- Programa Ações Afirmativas – UFMG</li> </ul>	
Instituições Certificadas - 2018	
Categoria EXCELÊNCIA	Categoria COMPROMISSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação de Apoio e Proteção a Comunidade Carentes e Crianças com Câncer - APACC</li> <li>- Escola Municipal Monteiro Lobato</li> <li>- Escola Municipal Marlene Pereira Rancante</li> <li>- Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi (SEDUC)</li> <li>- Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação A Rebeldia Cultural</li> <li>- Projeto Bom na Bola Bom na Vida</li> <li>- Restaurante Feijão</li> </ul>
Instituições Certificadas - 2019	
Categoria EXCELÊNCIA	Categoria COMPROMISSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola Municipal Anne Frank</li> <li>- Escola Municipal Francisca Alves</li> <li>- Escola Municipal Secretário Humberto Almeida</li> <li>- Escola Municipal de Educação Infantil - Luxemburgo</li> <li>- Escola Municipal de Educação Infantil – Paraíso</li> <li>- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER) da Faculdade de Educação da UEMG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola Municipal Dom Bosco</li> <li>- Instituto da Oportunidade Social – IOS</li> </ul>

Para delimitar o campo de pesquisa, foram escolhidas, no universo das instituições certificadas, três escolas que receberam o Selo Excelência. A definição destas escolas procurou contemplar a localização em diferentes regionais administrativas da cidade e os distintos perfis de atendimento, sendo

que a escola A<sup>28</sup> caracteriza-se por atender estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto as escolas B e C<sup>29</sup> atendem estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos. Esse critério se justifica na medida em que a organização do trabalho pedagógico se apresenta bastante diferenciada em decorrência do nível/modalidade atendido pela instituição escolar e pode impactar no desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas coletivas de implementação da Lei 10.639/03.

#### 1.4 - AS ESCOLAS E SUAS/SEUS SUJEITOS

Apresentaremos alguns dados acerca das duas instituições escolares pesquisadas, a partir de agora nomeadas como Escola Municipal Carolina de Jesus<sup>30</sup> e Escola Municipal José Saramago<sup>31</sup>.

A Escola Municipal Carolina de Jesus está localizada em uma regional da cidade cuja ocupação esteve ligada ao surgimento de vilas operárias e da construção, pelo Poder Público, de conjuntos habitacionais para a população de baixa renda. Atualmente, a região é caracterizada por grande discrepância socioeconômica entre seus bairros e apresenta o 4º maior índice de vulnerabilidade juvenil (ICJ)<sup>32</sup> dentre as nove regionais da cidade. Um motivo de orgulho dos moradores da região é o fato de, no final da década de 1950, a jovem Clara Nunes, que depois se tornaria uma das mais conhecidas cantoras brasileiras, ter morado na região e trabalhado, como tecelã, na fábrica da Companhia Renascença Industrial.

Os documentos consultados durante a pesquisa e o relato da diretora Lélia, nos informam que a escola foi fechada em 2002 e reinaugurada em março de 2005, como uma Escola Piloto da prefeitura de Belo Horizonte no que tange à sua Escola da Infância em tempo integral, atendia à Educação Infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental, tendo na época oito turmas de Educação Infantil (faixa

---

<sup>28</sup> No decorrer da pesquisa, as escolas serão nomeadas por um pseudônimo.

<sup>29</sup> A escola B não aceitou o convite para participar da pesquisa.

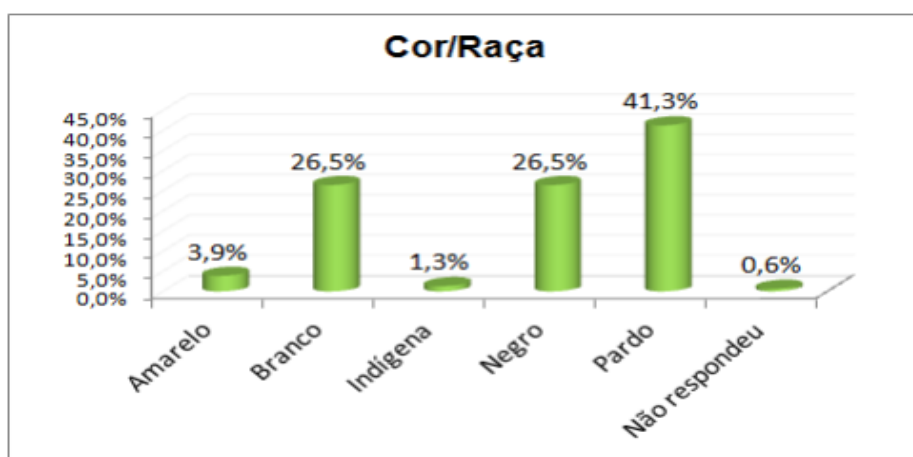
<sup>30</sup> Nome fictício, escolhido pela entrevistada em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus.

<sup>31</sup> Nome fictício, escolhido pelo entrevistado, em referência ao escritor português e ganhador do Prêmio Nobel de Literatura (1998).

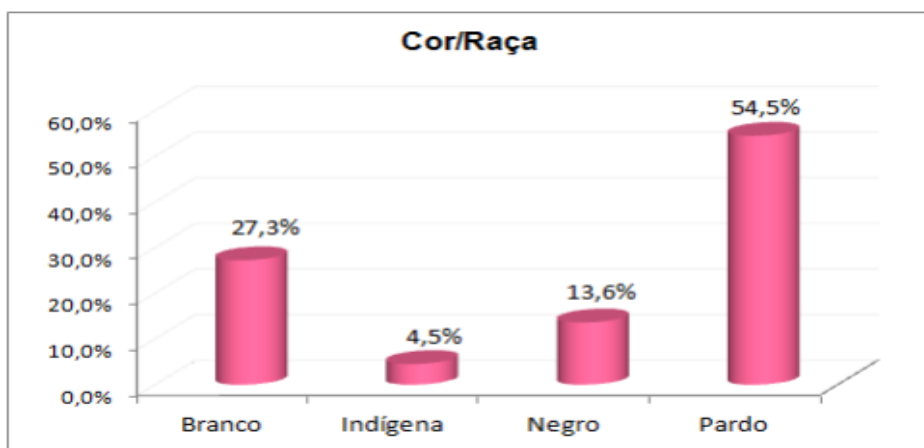
<sup>32</sup> Disponível em [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/governo/documentos/relatorio\\_ivj-bh\\_v28dez16.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/governo/documentos/relatorio_ivj-bh_v28dez16.pdf). Acesso em 03 abril 2021.

etária de 3 a 5 anos) e três turmas do 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos), com as crianças permanecendo na escola de 7 às 17:30. Com a criação do estudo em tempo integral, nas escolas de Ensino Fundamental do município de Belo Horizonte, através da Lei municipal 8.432/2002, ela tornou-se a primeira escola totalmente concebida para funcionar nesta modalidade. Na época, representantes da ONU e participantes do Encontro Latino-americano e Caribenho de Lideranças Juvenis visitaram a escola e elogiaram a iniciativa. A reabertura da escola foi precedida por um processo seletivo interno da SMED, para a escolha de professoras/es, sendo um dos critérios que tivessem alguma experiência com o trabalho interdisciplinar.

Atualmente, a escola atende crianças com idade entre um e nove anos, distribuídas em oito turmas de Educação Infantil em tempo integral e sete turmas de primeiro ciclo. De acordo com levantamento realizado pela escola, foram elaborados os gráficos abaixo, nos quais são apresentados os perfis étnico-raciais de estudantes e professoras. Na descrição do pertencimento étnico-racial, utilizou-se a categoria negro em substituição a preto, diferenciando-se da forma como o IBGE classifica o quesito raça/cor. Não foi possível aferir se foi um equívoco na hora de escrever ou se foi uma opção de quem elaborou os referidos gráficos.



Perfil raça/cor das/estudantes da E.M.Carolina de Jesus. O gráfico traz a sistematização das respostas obtidas em pesquisa realizada pela escola em 2014.



Perfil raça/cor das professoras da E.M.Carolina de Jesus. O gráfico traz a sistematização das respostas obtidas em pesquisa realizada pela escola em 2014.

Com um público formado por uma maioria de estudantes e professoras negras (67,8% e 68,1% respectivamente), a escola tem procurado contemplar, como relata a diretora Lélia, a temática das relações étnico-raciais na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. Para isso, são organizados momentos de discussão como Seminários, encontros e congressos, o que veio a se concretizar em projetos e ações pedagógicas comprometidos com a promoção da igualdade racial. Esse diferencial da escola é ressaltado pela professora Jendayi, uma das professoras citadas durante a entrevista com a diretora da escola e que também já exerceu os cargos de coordenação e direção na escola, embora hoje não esteja mais lotada na instituição.

A escola nasceu dentro de um momento muito rico, muito propício pra... pra pro tipo de discussão sobre relações étnicos, é, inclusive assim, é, de início nós fomos, tivemos que elaborar o projeto político pedagógico, colocar no papel mesmo e aí a questão das relações entrou como proposta de trabalho no PPP da escola né? Então nós já colocamos e todo mundo que entrava sabia do trabalho, envolvia todas as turmas, tivemos seminários, discussões maravilhosas, formações na época esse curso de hoje que que a Universidade oferece né, o de Pós, né que entra a pós em relações étnico, ele tava começando esse curso e aí em parceria com a secretaria ofereceram para (a escola) 10 vagas, era aos sábados o dia todo. (Professora Jendayi, que trabalhou na E.M. Carolina de Jesus)

A Escola Municipal José Saramago, localiza-se em uma das regionais mais densamente povoadas da cidade. Atende estudantes dos três ciclos de formação do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos. Está localizada em uma região de grande vulnerabilidade social e de

população majoritariamente negra, tendo a temática das relações raciais perpassado as preocupações e o fazer docente. De acordo com o diretor, a escola tem a prática de realizar discussões coletivas, seminários e congressos para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico e de outros projetos institucionais.

#### As/os sujeitos da pesquisa

A partir dos dados coletados durante as entrevistas foi elaborado um breve perfil das/os sujeitos desta pesquisa, que apresentamos em forma de um quadro-síntese e de forma mais descritiva.

#### Quadro síntese do perfil das pessoas entrevistadas

NOME	IDADE	RAÇA/ COR	FORMAÇÃO	SEXO	ESCOLA	CARGO/ FUNÇÃO
VITO	61	Branca	Doutor em Educação	Masculino	E.M. José Saramago	Diretor
RUTH	56	Preta	Pedagoga e Especialista em Alfabetização/Letras	Feminino	E.M. José Saramago	Vice- Diretora
DANDARA	40	Negra	Biblioteconomia	Feminino	E.M. José Saramago <sup>3</sup> 3	Bibliotecária
LUIZA	50	Branca	Especialista em Língua Portuguesa	Feminino	E.M. José Saramago	Professora 3º Ciclo
ESPERANÇA	39	Preta	Mestra e Doutoranda em Educação	Feminino	E.M. José Saramago	Professora 1º Ciclo
MARIA FIRMINA	47	Branca	Especialista em Educação	Feminino	E.M. José Saramago	Professora 2º Ciclo
ABDIAS	51	Preta	Magistério e Artes Visuais (licenciatura)	Masculino	E.M. José Saramago	Coordenador
LÉLIA GONZALEZ	41	Negra	Doutoranda	Feminino	E.M. Carolina de Jesus	Diretora
JENDAYI	56	Negra	Pedagogia, Especialista em Alfabetização, Ensino Inclusivo, Cultura e Literatura, Ensino Lúdico.	Feminino	E.M. Carolina de Jesus <sup>34</sup>	Professora

<sup>33</sup> Atualmente está lotada em outro setor da Educação.



ANTONIETA	38	Preta	Superior (em curso)	Feminino	E.M. Carolina de Jesus	Coordenadora
TERESA	44	Branca	Especialista em Matemática; Artes; Educação inclusiva.	Feminino	E.M. Carolina de Jesus	Coordenadora

É importante registrar que, ao construir o perfil das/os entrevistadas/os, algumas descrições ficaram mais detalhadas do que outras. Isso se explica em razão do tipo de entrevista realizada, ou seja, foi possível obter mais informações nas entrevistas individuais (Vito, Lélia, Dandara e Jendayi) do que nas entrevistas coletivas (Ruth de Souza, Teresa de Benguela, Antonieta de Barros, Aida dos Santos, Esperança Garcia, Maria Firmina, Luiza Mahin, Abdias do Nascimento).

As/os sujeitos da pesquisa serão referidos na forma de pseudônimos, resguardando, assim, o anonimato e o sigilo das informações. Alguns pseudônimos foram auto atribuídos (Vito, Dandara, Jendayi) e os demais, devido à não manifestação das/os entrevistadas/os, foram definidos pela pesquisadora. A escolha dos nomes teve o objetivo de homenagear e reverenciar personalidades negras, de diferentes lugares e épocas, que tiveram papel relevante na história do país e que são inspirações para a luta antirracista. A seguir, um pouco das trajetórias pessoais e profissionais das/os nossas/os entrevistadas/os:

Vito<sup>35</sup>

*“E aí eu não tenho que pensar naquilo que é melhor prum homem branco, (tenho que) pensar o que é melhor pra uma sociedade para a qual eu quero que, para as minhas filhas viverem nela.”*

Vito, 61 anos, autodeclarado branco, está exercendo o segundo mandato como diretor da E.M. José Saramago. Graduado em História pela antiga Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte (FAFI-BH), hoje Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), especializou-se, em 1991, em História Moderna e Contemporânea, pela PUC. Em 2000, fez o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, posteriormente, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>34</sup> No momento, a professora está lotada em outra escola da RME/BH.

<sup>35</sup> O pseudônimo foi escolhido pelo próprio entrevistado.

Vito tem uma longa trajetória na educação, atuando nas redes pública e particular, na educação básica e no ensino superior. Ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em 1992, em uma escola que, na sua avaliação, tinha uma proposta de trabalho muito interessante, com um coletivo docente politizado e consciente do papel e da função da escola, principalmente num território considerado pobre, periférico. Para designar essa escola, Vito se utiliza de um conceito criado pelo professor Miguel Arroyo, de “escola emergente”.

Foi diretor de escola e integrou a equipe de acompanhamento da Gerência Regional de Educação e exerceu o cargo de Gerente Regional de Educação. Em 2013, já com tempo de serviço suficiente para se aposentar, começou a trabalhar na E.M. José Saramago, sendo eleito diretor em 2015, passando antes pela Coordenação Pedagógica do 3º Ciclo e depois pela coordenação de turno.

Desde o início da sua carreira, já se questionava acerca do seu fazer docente, se perguntando se realmente tinha uma postura, em sala de aula, condizente com os princípios políticos e ideológicos que defendia. Essa postura reflexiva sobre a prática trazia, consigo, certo grau de insatisfação com a forma como, muitas vezes, reproduzia aquilo com o qual não concordava. Depois de se afastar por alguns anos da sala de aula, decidiu retornar à educação, por acreditar na possibilidade de construir práticas e currículos mais flexíveis e coerentes com os princípios que acreditava.

Por ser um antigo conhecido dessa pesquisadora, companheiro de militância sindical na década de 1980, o momento da entrevista foi pouco formal. Resgatando elementos da sua vida pessoal, das suas inquietações frente às desigualdades do mundo, Vito, que se diz professor de História, mas com inclinações para pedagogo, trouxe importantes questões para a compreensão destas/es sujeitos que ocupam os lugares de gestão na escola. Uma destas questões diz respeito ao entendimento sobre o papel da gestão e da importância da construção coletiva e democrática dos processos internos da escola.

Lélia Gonzalez<sup>36</sup>

*Eu fui a primeira rainha da pipoca negra da escola porque até então era destinado às famílias brancas, né. Você não via rainha preta, né, quem falava em rainha preta, isso nos anos 85, 86,*

---

<sup>36</sup> Pseudônimo escolhido pela pesquisadora e teve como objetivo homenagear a filósofa, antropóloga e ativista do Movimento Negra, Lélia Gonzalez.

*jamais. É uma discussão muito recente”.*

Lélia, 41 anos, autodeclarada negra, exerce, atualmente, o cargo de diretora da E.M. Carolina de Jesus, na qual trabalha há quinze anos. Graduou-se, no ano de 1999, em pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG e trabalha como professora da Educação Básica e Ensino Superior. Em 2005, concluiu o seu Mestrado e em 2009 o doutorado, também pela FAE/UFMG, onde também realiza, atualmente, o seu Pós-Doc.

Seu ingresso na escola ocorreu por meio de um processo seletivo interno, instituído pela Secretaria Municipal de Educação, que desejava um determinado perfil de profissional para compor a equipe docente. O processo seletivo possibilitou a constituição de um coletivo articulado, com facilidade para o trabalho interdisciplinar e muitas com uma participação ativa em movimentos sociais, em especial no Movimento Negro.

Sendo moradora da região onde a escola está localizada, a história de vida da diretora Lélia e a da escola se misturam, uma vez que também foi aluna nesta mesma escola, para a qual retorna como professora e mestra em educação. A diretora Lélia recorda que gostava de participar de tudo e ressalta a importância de ter uma família que participava ativamente da escola e de professoras e professores que acreditaram nela.

Nessa memória afetiva, evidencia-se a importância da valorização e do incentivo que recebeu, não só da família, mas principalmente, das/os professoras/as, para a construção positiva da sua identidade como menina negra. Percebe-se, pela narrativa, que essa experiência escolar positiva influenciou a sua prática em sala de aula, no sentido de também valorizar, dar voz e protagonismo às/aos estudantes negras/os. O fato de trabalhar, há tantos anos na escola, permite que a diretora Lélia tenha uma narrativa bem articulada cronologicamente, além de elencar uma série de pessoas que foram referências no trabalho com a temática das relações étnico-raciais na escola.

Jendayi<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Pseudônimo escolhido pela professora entrevistada que me informou que a palavra, originária de um dialeto africano, significa agradecida. Ela também escolheu o nome fictício para a escola.

*"Eu levava, essa foto me acompanhou no trabalho. Eu falava gente, eu vou mostrar, olha, meu pai preto, minha mãe preta, meus irmãos pretos, eu preta e daí a gente puxava milhões de discussões, então, isso, eu entrava em sala e fazia esse trabalho."*

Jendayi, 57 anos, é uma mulher autodeclarada negra, de voz suave e tranquila. Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG, tem uma longa e fecunda trajetória na docência, tendo se especializado em alfabetização e trabalhado com estudantes das mais diversas faixas etárias, desde a Educação Infantil - ela se confessa totalmente apaixonada pelas crianças desde que iniciou a carreira, trabalhando em uma creche - até a Educação de Jovens e Adultos. Trabalhou durante treze anos na E.M. Carolina de Jesus, onde ocupou os cargos de coordenadora, vice-diretora, diretora e professora.

A narrativa de vida trazida pela professora foi, em muitos momentos, entrecruzando com a minha própria história, e com tantas outras, de meninas pobres e negras e os seus percursos escolares. A professora destacou a importância da mãe, negra, e dos sacrifícios que fez, para que, principalmente as filhas, tivessem acesso às melhores escolas, em um tempo em que não havia escolas gratuitas para todas/os. Assim como todas as mães, e em especial as mães negras e pobres, a educação era vista, por sua mãe, como um investimento no futuro das/os filhas/os. Para isso, passou a trabalhar em casa de família para pagar uma escola particular para as filhas, o que ocorreu da antiga quinta série até o segundo grau, conforme a entrevistada nos relata:

Ela falava que queria que a gente tivesse um futuro diferente do que ela teve, que se ela tivesse estudado aquela coisa toda. E meu pai, também, reconhecia isso, mas ele faleceu muito cedo. Então ela investiu tudo na nossa educação, de primeira qualidade, tudo o que ela podia, de primeira qualidade, respondendo o que uma escola particular exigia né, que não era pouca coisa e éramos duas filhas, depois meu irmão, na época do meu irmão já foi mais tranquilo conseguir escola pública. (Jendayi, ex-professora da E.M. Carolina de Jesus)

O relato vem permeado por estas lembranças do importante papel desempenhado por sua mãe na sua formação, tanto escolar, como já falado, mas também na construção positiva da sua identidade de menina negra, inclusive com uma presença bastante forte na escola, atenta a quaisquer manifestações de racismo sofridas pelas filhas.

A escolha do curso de Pedagogia, no horário noturno foi determinada, em grande medida, pela necessidade de trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Apesar de ter a intenção de mudar o curso, acabou se apaixonando pelo curso, permanecendo no horário noturno apesar de todas as dificuldades de locomoção, uma vez que morava longe da universidade e dependia do transporte público, necessitando fazer boa parte do trajeto a pé. Graduiu-se em Pedagogia, no ano de 1983, pela Faculdade de Educação da UFMG, iniciando a carreira docente cedo, em 1986, em uma creche da universidade, como estagiária, quando soube que aquilo era o que queria para a sua vida.

Foi aprovada em dois concursos para professora municipal, em 1992 e 1994, e, já na primeira escola em que trabalhou, se viu confrontada com a presença do racismo. Ao tentar falar sobre o tema, percebeu uma indisposição das/dos colegas no debate de tais questões. A necessidade pessoal de aprender a trabalhar com esta temática e com estas/es estudantes que, muitas vezes, estavam marginalizados dentro da própria escola, multirrepetentes inseridos em “turmas especiais”, era um fator de mobilização pela busca de conhecimentos e cursos.

Ao falar da sua trajetória docente, de quase três décadas e meia, ressalta a importância, para a sua formação, de cada lugar pelo qual passou e das pessoas que teve a oportunidade de conviver. Embora não se considere uma militante orgânica do Movimento Negro, teve a oportunidade de conviver, antes mesmo da publicação da Lei 10.639/03, com um grupo de educadoras/es negras/os, dentre as quais cita as professoras Macaé Evaristo, Rosália Diogo, Luci Lobato, Mara Evaristo e Rosa Vani, engajadas na luta antirracista na educação. Elas chamavam a atenção para as desigualdades existentes nas trajetórias escolares de meninos e meninas negras e a relação entre o “sucesso do estudante e o que ele trazia como história de vida, história de criança negra, de criança, na maioria das vezes, favelada”.

Nos últimos anos, Jendayi representa a escola na qual está lotada no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Belo Horizonte e tem promovido, em articulação com a direção e coordenação,

momentos formativos com a temática racial para o coletivo docente, discente e familiares que compõem a comunidade escolar.

Dandara<sup>38</sup>

*"Eu saí de lá com alguma coisa assim, sabe, mexendo dentro de você, sabe? Aí, ótimo, cheguei na escola toda empolgada, com aquela sacola amarela cheia de material lá dentro, nossa que legal!"*

Dandara, 40 anos, autodeclarada negra, é graduada em Biblioteconomia, pela Escola de Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais. No período em que exerceu o cargo de bibliotecária na E.M. José Saramago, destacou-se na proposição e coordenação de atividades relativas à questão étnico-racial, sendo lembrada como a “mãe” do projeto Mama África, que a escola desenvolve desde 2015.

A sua trajetória escolar foi toda na rede pública, sendo que os anos iniciais foram cursados na rede estadual e os últimos anos do Ensino Fundamental foram em escola municipal, na periferia de Belo Horizonte, onde nasceu. Sempre soube que não seria possível fazer o curso superior em faculdade particular, e, depois de ter sido reprovada no vestibular, entrou em um grupo de estudos alternativos no qual, estudantes de graduação da UFMG, davam gratuitamente, aulas preparatórias para o vestibular.

A escolha pelo curso de Biblioteconomia - embora seja apaixonada por História, conforme relata - foi motivada pelo desejo de atuar profissionalmente na educação, mas não em sala de aula e pelo gosto pela leitura. Foi da primeira turma do Curso Noturno de Biblioteconomia, que funcionava de forma ainda precária e se formou em 2003. Em 2004, fez concurso para a Prefeitura de Belo Horizonte, sendo nomeada como bibliotecária, em 2008.

Em seu depoimento, Dandara nos remete às discussões trazidas por Neusa Santos no livro “Tornar-se negro”, ao informar sobre como se deu o seu processo de construção identitária: “Nasci negra, mas eu me descobri negra pela fala de outra pessoa, pelo olhar de outra pessoa, e eu acho que essa descoberta, né, da sua cor, da sua raça, ela não é um processo fácil. É um processo

---

<sup>38</sup> Pseudônimo escolhido pela entrevistada para homenagear Dandara, mulher negra e guerreira e um dos principais nomes da luta negra no Brasil. Teve papel fundamental na construção e comando do quilombo dos Palmares, um dos marcos da resistência contra o regime escravocrata brasileiro.

doloroso.” Essa descoberta da sua negritude, das questões étnico-raciais e da Lei 10.639/03, foi provocado pela prática desenvolvida por um professor da escola, em uma disciplina de literatura afro-brasileira. Ao se aproximar e conversar com o professor sobre este trabalho, Dandara relata ter achado bacana, mas sentiu-se envergonhada, pois “aquilo mexeu muito comigo, né, me incomodou e quando algo incomoda nos obriga a mudar de lugar “.

Foi esse "incômodo" que impulsionou a sua busca por conhecimento e formação. Em 2010, participou de uma formação, como representante da escola, em um curso oferecido pela Cor da Cultura<sup>39</sup>, e que considera ter sido um divisor de águas na sua vida: A partir dessas duas experiências, Dandara foi se tornando uma referência para a discussão da temática étnico-racial na escola, compondo a equipe de coordenação da escola e organizando momentos formativos com as/os professoras/es, propondo atividades com literatura, projetos de leitura, encontros formativos, O projeto que discute as relações étnico-raciais, que ajudou a criar em 2015, e que deu origem à certificação da escola com o Selo BH sem Racismo, tem se mantido como projeto institucional até hoje e, mesmo depois da sua saída da escola, continua sendo uma referência para as/os colegas.

Ruth de Souza<sup>40</sup>

*“(...) imagina, mulher, negra e vice-diretora, isso é raro, isso não é pra né, isso não é o comum, né?”.*

Ruth de Souza, 56 anos, se autodeclara preta, é pedagoga com especialização em Alfabetização e Letras. Atualmente exerce a vice-direção da E.M. José Saramago. Considera importante ocupar este cargo, como mulher negra, apesar dos desafios que enfrentou, como o fato de já ter sofrido racismo por parte de colegas. Na época, relata que não conseguia perceber isso, que levava para o lado do profissionalismo até que alguém chegou e lhe disse que

---

<sup>39</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>, Acessado em 29 mar 2021.

<sup>40</sup> Pseudônimo em homenagem a Ruth de Souza, primeira atriz brasileira a ganhar indicação em um festival internacional de cinema.

aquele tratamento tinha a ver com a cor da sua pele. Isso lhe chocou, de certa forma, pois não imaginava que as pessoas fossem capazes disso. A sua postura foi de se resguardar, se proteger. Hoje pensa que deveria ter ido mais à luta. Considera que as pessoas não se discriminam por maldade, mas por desconhecimento, por seguir o senso comum. Daí considerar fundamental trabalhar este tema por meio do diálogo com as/os estudantes.

#### Teresa de Benguela<sup>41</sup>

*(...) Então, é, pra mim, enquanto estudante de pedagogia, iniciou-se lá, nesta discussão lá na UFMG, e com este trabalho sobre Ações Afirmativas, eu achei muito, assim, mudou minha vida, mudou minha cabeça, meu modo de pensar (...).*

Teresa, 44 anos, se autodeclara branca, tem especialização em Matemática, Artes e Educação Inclusiva. Atualmente exerce o cargo de coordenadora na E.M. Carolina de Jesus, onde trabalha desde 2012, quando ingressou na RME de Belo Horizonte. Informa que a primeira vez que ouviu falar sobre a Lei nº 10.639/03 foi na UFMG quando ainda era estudante de Pedagogia, em uma atividade do Programa Ações Afirmativas, organizada pela professora Nilma Lino Gomes.

Como coordenadora, demonstra satisfação de atuar em uma escola que tem esta discussão racial construída desde o seu início. Também tem uma preocupação em apoiar o grupo nas suas demandas e necessidades, contribuindo para que o projeto se mantenha vivo, do qual se mostra orgulhosa ao afirmar que adora “falar do trabalho da gente, sou, ah, sabe aquela coruja “ô, o meu filho é o mais bonito”, adoro falar do trabalho da gente (...).”

#### Antonieta de Barros<sup>42</sup>

*“(...) Nunca vai acabar, a gente sabe que não vai acabar nunca, mas que eles vão saber lidar, que eles vão saber enfrentar, tem que ser assim, né?”*

Antonieta, 38 anos, se autodeclara preta e atualmente está cursando o Ensino Superior. Trabalha na E.M. Carolina de Jesus há seis anos e atualmente está exercendo o cargo de Coordenadora Pedagógica. Também destaca o

<sup>41</sup> Pseudônimo em homenagem a Teresa de Benguela, guerreira que chefiou o Quilombo do Quariterê (em Mato Grosso), no século XVIII.

<sup>42</sup> Pseudônimo em homenagem a Antonieta de Barros, que está entre as três primeiras mulheres eleitas no Brasil, a única negra. Foi eleita em 1934 deputada estadual por Santa Catarina e desde a sua vitória nenhuma outra deputada negra se elegeu por lá. Outro dado histórico quando falamos em seu nome é que Antonieta foi a parlamentar responsável pela criação do Dia do Professor - Link para a matéria: <https://azmina.com.br/reportagens/heroinas-negras-do-brasil/>.



trabalho realizado durante todo o ano com a temática racial. Ressalta a importância de desenvolver nas crianças uma autoestima positiva, o que faz por meio das discussões e do próprio exemplo, ao demonstrar-se orgulhosa do seu pertencimento e do cabelo crespo, que é usado de diferentes formas, como p. ex., liso, com tranças.

Aida dos Santos<sup>43</sup>

*"Eu me coloco também nessa falta, talvez até de entendimento, de estudo, de reflexão mais a fundo sobre a questão étnico-racial."*

Aida exerce o cargo de coordenadora da Escola Integrada. Sempre gostou de participar de movimentos sociais, onde teve contato com muitas discussões políticas. Considera de suma importância trazer essas questões para dentro da escola, mas ressalta a dificuldade de levar estas informações para as famílias e da necessidade do estudo para fazer isso com segurança. Também se coloca no lugar de alguém que precisa estudar mais.

Esperança Garcia<sup>44</sup>

*"(...) eu não consigo imaginar uma educação que não se dê pelo afeto."*

Esperança tem 39 anos e diz que o "ser mulher negra" é uma imagem que construiu na Universidade. Não estava dada, foi se descobrir negra na universidade, quando percebeu que o seu lugar social era atravessado não só por uma questão econômica. Ao se identificar como mulher negra, e a mulher mais negra da sua casa pela questão da pigmentação de pele em comparação à irmã e à mãe, foi entendendo também o lugar que ocupava na divisão das tarefas e em outras questões da rotina familiar. Começou atuando como professora da Educação Infantil e depois foi para o Ensino Fundamental, no qual atua há dez anos, nos anos iniciais.

---

<sup>43</sup> Pseudônimo em homenagem a Aida dos Santos, atleta de salto em altura, hoje com 83 anos, foi a única mulher brasileira a participar dos Jogos Olímpicos de 1964.

<sup>44</sup> Pseudônimo em homenagem a Esperança Garcia, mulher negra escravizada que lutou por seus direitos no século XVIII e foi reconhecida como primeira advogada piauiense somente em 2017. - Link para a matéria: <https://azmina.com.br/reportagens/heroinas-negras-do-brasil/>.

Maria Firmina dos Reis<sup>45</sup>

*“(...) e ao mesmo tempo em que educava os meninos, eu me educava”.*

Maria Firmina, 47 anos, se autodeclara branca e tem 27 anos de magistério, sendo os últimos 22 anos atuando na E.M. José Saramago. A sua formação esteve ligada a uma atuação na igreja e ao papel desempenhado por um padre, que sempre alertou para a questão do racismo, de como ele é estrutural e atinge as pessoas, principalmente as mulheres e as crianças.

Apesar de ter a pele clara sempre se sentiu incluída, pela própria condição social, de pertencer a uma família pobre. Foi na escola que percebeu que não era assim, pois ao abordar temas como a melanina, nas aulas de ciências, percebia a dor dos alunos. Algumas vezes se viu em conflito sobre o seu lugar de fala, uma vez que tem a pele clara. Atualmente, no trabalho, tenta observar no cotidiano e intervir em situações em que o aluno ou outra pessoa está sofrendo.

Luiza Mahin<sup>46</sup>

*“Então aprendi muito, agradeço muito a comunidade lá porque aprendi a ser gente, a respeitar as diferenças, então esse mundinho assim perfeito, padronizado lá não existia, nunca existiu, sabe?”*

Luiza, 50 anos, se autodeclara branca, é professora há 24 anos. Sempre morou e trabalhou em escolas periféricas, o que a ajudou a ser uma professora diferente daquilo que ela imaginava, quando estava na faculdade, quando imaginava que ser professora de Língua Portuguesa seria trabalhar com os clássicos ou formato da língua. Como professora em uma escola “carente”, passou a compreender melhor as dinâmicas e os comandos que se estabelecem no território, o que pode e o que não pode ser dito, as relações de poder existentes e às quais todo mundo está sujeito.

Desde 2010 atua como professora do 3º ciclo da E.M. José Saramago onde, desde o início, foi solicitada para trabalhar com cultura afro, o que se

---

<sup>45</sup> Pseudônimo em homenagem a Maria Firmina dos Reis, primeira mulher negra a publicar um romance, “Úrsula”, em 1859, em toda a lusofonia (países que têm o português como língua oficial ou dominante) e em toda a América Latina. É uma grande precursora da literatura negra ocidental que surge apenas a partir da década de 1920. - Link para a matéria: <https://azmina.com.br/reportagens/heroinas-negras-do-brasil/>.

<sup>46</sup> Pseudônimo em homenagem a Luiza Mahin, africana livre que atuou como uma das articuladoras do Levante dos Malês, em 1835 na Bahia, além de ser a mãe do importante abolicionista Luiz Gama - Link para a matéria: <https://azmina.com.br/reportagens/heroinas-negras-do-brasil/>.

mostrou desafiador, por não ter conhecimento sobre o tema. A partir de uma experiência realizada em outra escola, na qual trabalhou com o livro “A cor da ternura”, da escritora Geni Guimarães, decidiu desenvolver atividades utilizando escritoras/es brasileiras/os negras/os, que passaram a compor o seu trabalho cotidiano e acontece durante todo o ano.

Abdias do Nascimento<sup>47</sup>

*“Eu me entendi como afrodescendente a partir do momento em que eu me tornei professor.”*

Abdias, 51 anos, se autodeclara preto. Atualmente exerce a função de coordenador na E.M. José Saramago, onde atua há vinte e seis anos, desde que ingressou na Rede Municipal de Belo Horizonte tendo, inclusive, exercido a função de vice-diretor da escola, no período de 1999 a 2002. Também foi lá que cursou o Ensino Médio, quando decidiu que queria fazer Magistério. É morador da região e teve, em sua trajetória, uma militância política em grêmios e partidos de esquerda. Filho de mãe branca e pai preto, na infância e juventude não conseguia ter essa reflexão, até porque também não se lembra de ter passado por episódios de preconceito, o que atribui à pigmentação de pele mais clara. Foi em discussões e reflexões com colegas da escola que passou a se ver como afrodescendente e a ter consciência, inclusive da dinâmica racial que perpassa as relações com sua família.

A fala do coordenador Abdias nos remete a uma questão da máxima importância, se queremos compreender a dinâmica do racismo no Brasil, caracterizado tanto pelo ideal de branqueamento quanto pelo preconceito racial de marca, como afirmado por Oracy Nogueira e que determina que, quanto mais escura a tonalidade da pele, maior é a discriminação sofrida. É neste sentido também que tem sido objeto de discussão, no debate das relações étnico-raciais, o termo “passabilidade”, como nos alerta Munanga, ao afirmar que, “dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria branca” (2004, p.131).

Por meio destas narrativas de vida, se fizeram presentes uma multiplicidade de sentidos atribuídos, seja ao papel da escola, à questão do

---

<sup>47</sup> Pseudônimo em homenagem a Abdias do Nascimento, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico e ativista pan-africanista e fundador do Teatro Experimental do Negro.

racismo na sociedade e ao lugar de cada uma/um na dinâmica cotidiana da escola e nas relações que ali se estabelecem. Foram depoimentos densos, profundos, mesclados de dores, mas que também evidenciaram grandes esperanças. Ao provocar a fala da/o outro, muitos dos signos, experiências, frustrações e desejos expressos nos depoimentos encontraram eco em minha própria experiência de vida.

Entrevistar provoca um exercício de auto-análise que opera um trabalho de explicitação discursiva, por vezes gratificante, outras doloroso, na enunciação de experiências e reflexões, umas vezes reservadas ou reprimidas, emaladas no baú do tempo biográfico, outras vezes nunca pensadas... Obrigar o outro a falar, a tomar a palavra, a transformar a sua história vivida em história contada, muitas vezes sobre o que jamais se havia colocado como questão, é exercer um enorme poder de arbítrio. Trata-se de um exercício que, sendo provocado pelo entrevistador, requer deste responsabilidade, cuidado e realismo no seu acompanhamento, mais do que impassibilidade e impessoalidade. (FERREIRA, 2014, p.985)

Nestes relatos, foram trazidos à tona, nas redes da memória individual e coletiva, histórias, experiências e aprendizados, permitindo o entrecruzamento de trajetórias pessoais e profissionais, o compartilhamento de vivências e modos de ser e estar no mundo, compondo um mosaico no qual a vida se mostrou inteira, com tudo o que ela tem de humana e desafiadora. Sobre isso, discorreremos sobre isso nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 2 - “AS LEIS NÃO BASTAM”<sup>48</sup>. TERIA RAZÃO O POETA?

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p.17)

Iniciar este capítulo trazendo a reflexão do professor e antropólogo Kabengele Munanga<sup>49</sup>, foi a forma que encontrei para externar a minha compreensão sobre os limites, mas também a importância de uma norma legal, e para assinalar a forte convicção que tenho sobre o potencial da escola, de transformar pessoas e realidades. Isso é o que me move, me mobiliza, como professora e como pessoa.

Acredito que, independentemente da cor/raça de cada uma e de cada um, é possível afirmar que todas/os nós já vivenciamos, em maior ou menor grau, situações de discriminação e preconceito racial, sofrendo ou praticando o racismo.

Os avanços verificados, principalmente a partir da década de 1950, no ordenamento jurídico brasileiro em relação ao combate ao racismo, inclusive tornando a sua prática crime inafiançável, e as políticas de promoção da igualdade racial ainda resultam em tímidas mudanças nas relações e nas condições objetivas de vida de grande parte da população. Significa dizer que,

---

<sup>48</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. Nosso Tempo. Disponível <https://www.lettras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/881736/>. Acesso em 09 mai. 2021.

<sup>49</sup> Kabengele Munanga fez a maior parte de sua carreira acadêmica como professor efetivo na Universidade de São Paulo, de 1980-2012, de onde se aposentou como Professor Titular, atuando principalmente nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais. É autor de mais de 150 publicações entre livros, capítulos de livros e artigos científicos. Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das cotas e políticas afirmativas. Atualmente, professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através de uma bolsa da CAPES. Disponível em <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoak/kabengele-munanga>, acessado em 06 out. 2021.

não raras vezes, tais leis não saem do papel, ou seja, não se constituem em políticas públicas e, mesmo quando isso acontece, tais políticas se mostram insuficientes para alterar o abismo social e racial existente em nosso país nas relações sociais cotidianas, ainda caracterizadas, como já dissemos, pela presença velada ou não, de preconceitos e discriminações raciais.

Desejo destacar a importância de se criar leis que ampliem direitos e oportunidades. Todavia, é igualmente importante lutar para fazer valer estas mesmas leis. Neste sentido, é nossa intenção, neste capítulo, discorrer sobre estes dois movimentos que se complementam na dinâmica das lutas sociais, quais sejam, a reivindicação histórica para a criação da Lei 10.639/03 e os movimentos necessários para que esta seja efetivamente implementada nas instituições escolares.

## 2.1 - SOBRE PROMESSAS (AINDA) NÃO CUMPRIDAS

Papai  
levava tempo  
para redigir uma carta.  
Já mamãe,  
Sebastiana de José Teodoro,  
teve a emoção de assinar seu  
nome completo  
já quase aos setenta anos<sup>50</sup>.

O poema acima, de autoria do poeta Adão Ventura,<sup>51</sup> dialoga muito com a minha trajetória de vida, filha de uma lavadeira de roupas, que conseguiu estudar somente até a quarta série primária. Talvez por isso o seu apreço pela educação.

---

<sup>50</sup>“Alfabetização”, Adão Ventura. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/28-critica-de-autores-masculinos/483-abrir-se-uma-poetica-a-identidade-do-outro-na-poesia-de-adao-ventura>, acesso em 02 abr. 2021.

<sup>51</sup> Adão Ventura Ferreira Reis, natural de Santo Antônio do Itambé/MG, graduou-se em Direito, em 1971, na UFMG. No início da carreira literária, em Minas Gerais, fez parte de uma consagrada geração de escritores, que se revelou pelo *Suplemento Literário de Minas Gerais*, então dirigido por Murilo Rubião, e da *Revista Literária da UFMG*. Integrou várias antologias e teve um poema seu incluído em *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi. Sua poesia mostra-se impregnada das questões da negritude e, simultaneamente, de uma simplicidade que a faz legítima, fluida. Foi, também, Diretor da Fundação Palmares, órgão federal dedicado à formulação e implementação de políticas voltadas para a promoção social da população negra brasileira. Disponível em <https://www.ufmg.br/copi/medalhahonra/adao-ventura/>, Acesso em 06 out. 2021.

Sempre admirei o capricho com que ela escrevia, desenhando as letras, como se fosse, o ato de escrever, a coisa mais importante do mundo. Trago na memória a imagem da minha mãe, com as pernas mergulhadas nas águas frias do rio ou carregando as pesadas trouxas, elegantemente equilibradas em rodilhas de pano, falando sobre o seu sonho de ter uma filha professora.

Minha história não é original. É a de tantas outras famílias negras, invariavelmente pobres em um país no qual as oportunidades são desigualmente distribuídas em função do pertencimento racial das pessoas, inclusive no que se refere a ter uma trajetória escolar bem-sucedida (HASENBALG, 1990; MUNANGA, 2005).

A educação está consagrada na Constituição Federal de 1988, como direito de todos e dever do Estado e da família e tem, como um dos seus princípios, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. (BRASIL, 1988, p.102). Este direito é resultado de um longo processo de lutas e o seu efetivo exercício constitui condição *sine qua non* para que se avance na eliminação das desigualdades que permeiam o tecido social da nação.

Contudo, ainda é desafiante fazer valer o texto legal, principalmente no que se refere à garantia da permanência e de uma trajetória escolar exitosa. Trago como exemplo um fato que me marcou profundamente nos primeiros anos como professora de escola pública. Ainda hoje é uma lembrança muito dolorosa, pois nos dá a dimensão do quanto a escola ainda precisa mudar. Ao ser chamado na escola, para ser informado sobre o baixo rendimento do filho e da possibilidade do mesmo ser novamente reprovado, o pai decidiu tirá-lo da escola e argumentou: “- Este não serve para estudar. Vai puxar carroça comigo”. Não me lembro se foram estas as palavras exatas. Mas foi algo assim.

Concluir o ensino fundamental, cursar o ensino médio, formar-se professora, enfim, vencer os inúmeros obstáculos decorrentes de processos pedagógicos excludentes, da força do racismo e das baixas expectativas que, muitas vezes, a escola deposita nas/os estudantes, especialmente aquelas/es pobre e negras/os (HASENBALG, 1990) exige um sobre-esforço das famílias negras e suas/seus filhas/os. O fato é que estudantes negras/os, muitas, vezes, sentem-se exaustas/os, tentando lidar, cotidianamente, com um ambiente no qual

não se sentem reconhecidas/os ou valorizadas/os, a exemplo do que ocorre na sociedade em geral. Essa exaustão pode ser um dos fatores a determinar o baixo rendimento, a infrequência e a evasão escolar.

Voltando ao poema “Nosso tempo”, do qual foi retirado o trecho que dá título a este capítulo, penso na lei como uma promessa de direitos e, desta forma, ela, por si só, não se consubstancia no gozo efetivo de tal direito. Neste sentido, acredito que a concretização de uma educação equitativa, ainda está por ser alcançada, conforme discutiremos a seguir.

### 2.1.1 - “A Senzala e a Escola são polos que se repelem”<sup>52</sup>

Com o fim do regime escravocrata e a substituição do sistema político monárquico pelo republicano, nas décadas finais do século XIX, a elite brasileira buscou criar uma identidade para um país tendo como referência, a Europa e os Estados Unidos. Estar sintonizado com a modernidade, com o progresso significava parecer-se com a Europa. Desta forma, conforme define Munanga (2004) a identidade nacional, forjada por uma mentalidade racista, procurou destacar o elemento branco na constituição do país e assimilar os membros dos grupos raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade.

Predominava um discurso elitista e eugenista calcado na ideia de que, para o país se desenvolver, era necessária a eliminação progressiva do elemento negro na constituição da nação (THEODORO, 2008). Ou seja, pessoas não brancas eram racialmente discriminadas e consideradas inferiores e, conseqüentemente, vítimas de preconceito (SILVÉRIO, 2002). Este discurso eugenista constituiu-se numa política de Estado e se materializou em projetos de leis que propunham a implementação de políticas de incentivo à imigração europeia e o impedimento de entrada, no país, de africanos e asiáticos. Logrado este objetivo de embranquecimento, foi se desenvolvendo, principalmente a partir

---

<sup>52</sup> NABUCO, J. O abolicionismo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. 161 p. ISBN: 978-85-7982-070-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>, disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/cs454/pdf/nabuco-9788579820700.pdf>, acesso em 02 abr. 2021



da década de 1930, a ideia de um país mestiço e, como tal, livre de conflitos raciais em que os negros/as e brancos/as conviviam harmonicamente. Dessa forma,

Emerge um pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem do Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países. (JACCOUD, 2008, p.10)

A construção desta ideia de país cordial, harmônico, mestiço, foi tão profundamente introjetada no imaginário nacional que se mantém até os dias atuais, naturalizando e tornando invisíveis as desigualdades raciais e reforçando ideias meritocráticas. Isso é bastante visível em discursos presentes na escola, em que predominam as ideias de que “somos todos iguais”, e onde as diferenças são escamoteadas em nome de uma igualdade fictícia. O mito da democracia racial pode ser compreendido

(...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p.57)

Todo esse movimento empreendido pelas elites proprietárias do Brasil não se deu sem a resistência daqueles e daquelas a quem desejavam submeter e, não raras vezes, eliminar, seja física e/ou culturalmente. Durante todo o século XX, intelectuais e ativistas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, denunciaram a dívida histórica que o Estado brasileiro tinha (e tem) para com a população negra, descendente de africanos sequestrados e escravizados, por mais de três séculos. É neste processo de lutas e reivindicações, de formulação e proposição de pautas e políticas públicas, que os movimentos negros constroem saberes, educam a si e educam a sociedade, como nos ensina Gomes (2017).

Na história do Brasil a população negra esteve, durante séculos, excluída do direito à educação. Resultado de um ordenamento jurídico que proibia, expressamente, a matrícula de cativos e de africanos libertos, como era o caso de

províncias como do Paraná, em que um regulamento de 1857 especificava os que deveriam ser excluídos das matrículas:

(...)meninos que sofrem moléstias contagiosas e mentais, não vacinados, menores de 5 e maiores de 15 anos, e incorrigíveis, pelo artigo 39 As matrículas são gratuitas e ficam excluídas delas: [..§3º Os escravos (BARROS, 2016, p. 597).

Os debates durante o século XIX apresentavam uma visão de educação distinta para os diferentes grupos sociais. Enquanto para as camadas pobres era destinada uma instrução elementar, para as camadas mais ricas propunha-se uma educação baseada nas ciências e nas ideias iluministas em voga.

A concepção de instrução, especialmente na segunda metade do século XIX e no período pós-abolição, era definida a partir da formação elementar, “focada na aquisição da leitura e da escrita, no aprimoramento moral e religioso e na preparação para o trabalho” (SILVA, 2014). Para a elite, essa formação teria como objetivo básico possibilitar a inserção dessa população na sociedade, de forma subalterna, eliminando os seus vícios, devassidão, embrutecimento e vagabundagem.

Para a população negra restou, quando muito, o ensino noturno, os ensinos supletivos e os cursos de alfabetização noturnos, muitos deles promovidos pelas sociedades de ex-escravos<sup>53</sup>, associações mutualistas de trabalhadores, agremiações operárias, irmandades religiosas, entre outros. Ressaltem-se as importantes iniciativas protagonizadas por associações negras, como a Frente Negra Brasileira que, na década de 1930, procurava suprir esta ausência de políticas públicas com a criação de escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos.

A maior parte do século XX, não obstante a intensa e justa mobilização de ativistas dos movimentos negros pelo direito à educação, foi caracterizada, tanto

---

<sup>53</sup> Utilizamos o termo “ex-escravos”, para sermos fiéis à linguagem da época à qual se refere tais sociedades. Contudo, há que se ressaltar as recentes discussões que trazem, em seu bojo, a problematização do termo: “Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores”. Disponível em: [https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf). Acessado em 25 out. 2021

pela insuficiência de políticas públicas que garantissem esse acesso, quanto pela consolidação de uma estrutura escolar extremamente refratária não só à presença, como também à história e cultura da população negra.

Muitas/os de nós temos pais e mães que não frequentaram a escola, ou o fizeram apenas nos anos iniciais, adquirindo tão somente as habilidades básicas de ler e escrever. Mesmo em um passado recente, a escola não era para todas/os e, muitas vezes, para se conseguir uma vaga, era preciso que as mães passassem a noite ou noites na fila. Os processos de seleção para admissão também eram uma forma de segregar e hierarquizar as instituições de ensino. Não havendo vagas para todas/os, as escolas, mesmo públicas, escolhiam meritocraticamente aquelas/es que melhor se destacavam e, que, portanto, “mereciam” estar ali.

(...) a escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém, discriminados por causa da sua diferença. Corpos sábios, mas que têm o seu saber desprezado enquanto forma de conhecimento. Corpos marcados por imagens quebradas, nos dizeres de Miguel Arroyo (2005). (GOMES, 2017, p.134)

A luta da sociedade civil, de pais e mães, de profissionais da educação e de outros segmentos comprometidos com o direito à educação, possibilitou avanços que garantiram a obrigatoriedade de o Estado oferecer vagas para todos/as, no ensino básico. Não obstante a importância da consagração desse direito social e a democratização do acesso, podemos constatar que a garantia de permanência e da aprendizagem tem ocorrido de forma desigual para estudantes com diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Essa trajetória de exclusão da população negra do direito à educação e ao conhecimento, não obstante os avanços dos direitos sociais, tem se mantido, de maneira perversa, até os dias atuais. Embora o texto constitucional estabeleça o direito de todos à educação, o usufruto deste direito ainda não é pleno para uma parte significativa da população, em especial para as/os estudantes negras/os, conforme discutiremos adiante.

### 2.1.2 - A Favela e a Escola são polos que se repelem: a persistência das desigualdades

O debate sobre as desigualdades presentes no sistema educacional se intensificou nas últimas quatro décadas, com o aumento de pesquisas que tematizam a relação entre desigualdades escolares e desigualdades étnico-raciais e um poderoso movimento de denúncia dos movimentos sociais, notadamente o Movimento Negro.

Há um conjunto de pesquisas acadêmicas, no campo da microssociologia, que aponta como uma das causas do baixo nível de aprendizado situações que se colocam na ordem das relações estabelecidas entre as/os sujeitos no interior da escola. Em estudo sobre o racismo e as desigualdades raciais na educação, as sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay apresentam elementos que fundamentam a existência de uma estreita relação entre racismo e o sucesso escolar:

Além de o sistema educacional brasileiro oferecer às crianças negras um conjunto de valores distintos dos seus, variados são os exemplos de situações de discriminação racial a que elas são submetidas. E tanto o fenômeno da reprodução exclusiva de valores eurocêntricos pelo sistema oficial de ensino quanto o fenômeno da ocorrência cotidiana de preconceito e discriminação raciais nas escolas são fundamentais para a explicação das desigualdades raciais na educação. A verificação de ambos os fenômenos fortalece a hipótese da discriminação racial que sofrem os alunos ser a causa da existência de um efeito negativo do pertencimento às categorias preto e pardo sobre o desempenho escolar. (2006, p. 141)

Estes fenômenos dizem respeito à forma como a escola estrutura os seus rituais, conteúdos e práticas; como define e hierarquiza conhecimentos e saberes, privilegiando aqueles identificados com a cultura eurocêntrica, o que têm causado grandes prejuízos às/aos estudantes com pertencimento étnico-racial não branco. Estes processos, que de tão naturalizados se tornam invisíveis, não têm garantido, nem a permanência e tampouco a aprendizagem de estudantes negras/os, frequentemente vítimas de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Há, pelo menos três décadas, estudos que informam sobre as causas do fracasso da escola em ensinar estudantes negra/os (ROSEMBERG, 1987;

CARVALHO, 2009). Ao analisar os dados do PNAD de 1982 sobre as desigualdades no sistema educacional, o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (1990) informa que, na década de 1980, embora praticamente tenha sido universalizado o ingresso na primeira série, estudantes pretas/os e pardas/os ainda entravam em proporção menor que estudantes brancas/os.

O estudioso destaca, ainda, o afunilamento da trajetória escolar de estudantes pretas/os e pardas/os, que, muitas vezes, não conseguem concluir os estudos. Apesar de todas as reformas educacionais, persiste um quadro de repetência e evasão, que atinge majoritariamente crianças pretas e pardas. Esse fracasso nos processos de aprendizagem não pode ser atribuído às crianças e jovens negros/a ou às suas famílias, mas advém de uma cultura escolar alicerçada na valorização de epistemologias, estéticas e rituais etnocêntricos e por relações marcadas pelo racismo, o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar (MUNANGA, 2005).

Este cenário caracterizado pela iniquidade no sistema educacional pode ser verificado no informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>54</sup>, que faz uma importante análise das desigualdades por raça/cor, observadas nos dados sobre mercado de trabalho, renda, educação, entre outros, tomando como base o ano de 2018.

A análise utiliza os dados relativos ao conjunto das pessoas de raça/cor branca, pretas e pardas, por constituírem cerca de 99% da população brasileira em 2018 (os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5%). Os dados informam que a população negra tem menos acesso a postos de trabalho, recebe os menores salários, e está sobre-representada no emprego informal e no subemprego. Inversamente, há uma sub-representação de negras e negros nos cargos de chefia/gerência (68,6% de brancos e 29,9% de negros) bem como na esfera política (75% de brancos e outros e 24,4% de pretos e pardos).

Em relação à educação, constata-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa ajustada de frequência escolar de crianças de 6 a 10 anos,

---

<sup>54</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf), acesso em 31 out. 2021

pouco difere em relação ao pertencimento étnico-racial (96,5% brancas e 95,8% pretas e pardas). Contudo, ao se analisar os dados relativos às/os jovens entre 18 e 24 anos que já frequentaram ou concluíram o Ensino Superior, verifica-se uma enorme discrepância entre as/os jovens brancas/os (36,1%) e pretas/os e pardas/os (18,3%).

A trajetória escolar, em especial a permanência e o sucesso, se mostra fortemente impactada pelas desigualdades socioeconômicas e raciais presentes na sociedade brasileira e que são reproduzidas no interior das instituições escolares. Não é preciso uma análise aprofundada para verificar que, no cotidiano escolar, estudantes negras/os apresentam o menor desempenho. Os dados indicam que o desempenho escolar também é diferenciado entre meninas e meninos. Enquanto as meninas apresentam melhores rendimentos, os meninos lideram os casos de reprovação e evasão escolar.

Algumas explicações, inclusive de órgãos internacionais como o Banco Mundial, têm destacado as “características” de gênero determinantes para essa desigualdade no desempenho escolar entre meninas e meninos. Rosemberg (2005) discute três argumentos que são comumente utilizados para explicar este fato. O primeiro seria a de que os meninos começam a trabalhar mais cedo do que as meninas; o segundo parte do pressuposto de que os meninos são mais agitados, agressivos e indisciplinados enquanto as meninas são mais calmas, obedientes, silenciosas, minuciosas e caprichosas, portanto, correspondem melhor ao estereótipo de bom aluno, por fim, o terceiro argumento busca localizar o sucesso das meninas na escola a partir da iniciativa delas que, mais confinadas ao ambiente doméstico, buscam as condições para obter sucesso na escola e na vida.

Argumentando sobre a fragilidade de tais explicações, a autora defende que o trabalho não é a causa do problema, uma vez que as famílias das classes populares não consideram contraditório o trabalho e a escola e, por outro, o fato de que, muitas vezes, a entrada no mundo do trabalho decorre de uma trajetória escolar marcada pelas dificuldades na escola e repetência. Ademais, esta explicação desconsidera a altíssima carga de trabalho doméstico que é destinado

às meninas que, na realidade, assumem o trabalho doméstico mais precocemente, se comparada aos meninos.

Ainda sobre as diferenças de comportamento entre meninas e meninos, presentes nas duas últimas explicações, a autora considera que as mesmas cristalizam papéis de gênero, definindo o que é próprio de menina e de menino, se mostrando insuficientes e demasiadamente genéricas para explicar as diferenças na trajetória escolar de meninas e meninos.

Não é possível entender as razões pelas quais os meninos negros têm baixo desempenho escolar nos referindo a aspectos de comportamento, como se agressividade ou “indisciplina” fossem determinadas pelo gênero. Contudo, em minha experiência como professora dos anos finais do Ensino Fundamental, ficava evidente que, geralmente, eram os meninos negros que compunham, majoritariamente, as chamadas “turmas-projeto”, que atendiam os estudantes “fora de faixa”<sup>55</sup>. Também eram eles a serem encaminhadas/os, cada vez mais precocemente, para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, invariavelmente no ensino noturno. Muitas/os, ainda, têm a sua trajetória escolar interrompida. Isso nos remete a uma situação já vivida no passado quando, no final do século XIX e durante o século XX, essa população negra era destinada ao ensino noturno, como abordamos anteriormente.

Buscando mais elementos para compreender essa questão, valho-me das reflexões trazidas pela intelectual, acadêmica e feminista estadunidense bell hooks (2015), no artigo “Escolarizando homens negros”<sup>56</sup>. Guardadas as devidas diferenças entre os processos históricos de segregação e desigualdade racial e das formas de manifestação do racismo das sociedades estadunidense e brasileira, quando se lança o olhar sobre os processos de escolarização nos deparamos com questões que também se fazem presentes em nossas escolas como, por exemplo, a baixa expectativa da escola em relação à capacidade intelectual das/os estudantes pobres e negras/os, ou a forma de lidar com a chamada “indisciplina”.

---

<sup>55</sup> Isso pode ser verificado ainda hoje, em projetos de correção de fluxo, como a Geração Ativa e a Geração Criativa, desenvolvidos pela SMED.

<sup>56</sup> Estudos Feministas, Florianópolis, 23(3): 406, setembro-dezembro/2015.

Um dos depoimentos trazidos pela autora é bastante ilustrativo do sentimento que estas/es estudantes têm, muitas vezes, em relação à escola e que podem impactar no seu processo de aprendizagem:

“Eu era o único afro-americano na maior parte das minhas aulas. Quando eu me dirigia pra minha sala de aula e me sentava, os estudantes próximos a mim se levantavam e se afastavam... Lidar com os professores brancos não era melhor que isso. Sempre que possível eles evitavam manter o contato de olho a olho... Era demais para um menino de onze anos desafiar, então eu não tentei. Em vez disso, eu tentei me tornar invisível. Eu ficava comigo mesmo, mantendo-me calado durante as discussões de classe e nunca fazia perguntas nas aulas ou depois delas. Mantinha meus olhos colados em minha mesa ou olhava para frente para evitar chamar a atenção sobre mim. Eu passava os dias na escola tropeçando, adormecido e afastado” (2015, p.681)

Essa é uma história, de um homem negro americano. Todavia, também é uma história que se repete, cotidianamente, em nossas salas de aula, com as/os nossas/os estudantes negras/os. É de crucial importância que se (re) conheçam as iniquidades produzidas no cotidiano escolar uma vez que, como já ressaltado, os dados demonstram que são as crianças, adolescentes e jovens negras/os que enfrentam maiores dificuldades em obter sucesso escolar, e que lideram os casos de evasão, infrequência e reprovação. Embora sejam vários os fatores que contribuam para tal realidade, conforme dados do IBGE citados anteriormente, é possível afirmar que as formas implícitas e explícitas de racismo presentes na escola também impactam, negativamente, na aprendizagem e no sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

As crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas. Exposta a criança a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Assim, esse fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes em sociedades multirraciais como a brasileira. (SILVÉRIO, 2002, p.24)

Para tanto, faz-se necessária uma postura questionadora da própria estrutura racista da sociedade brasileira, e que perpassa por todas as suas instituições, inclusive a escola, na qual, não raras vezes, se verifica um silenciamento acerca dos episódios de discriminação, preconceito racial e racismo



que ocorrem no interior das salas de aula, nos pátios e nas quadras (GONÇALVES, 1985; CAVALLEIRO, 1998).

É nesse sentido que retomamos a citação que intitula este capítulo, retirada do livro *O Abolicionismo* – importante obra do jurista Joaquim Nabuco, lançada primeiramente em 1883, ou seja, cinco anos antes da abolição oficial da escravidão no país. Resgatar essa obra, separada de nós por quase um século e meio, se faz importante por constatarmos que as profundas e dolorosas marcas deixadas pelo passado escravocrata do qual esse país é herdeiro, continuam a atuar, ainda hoje, na forte presença do racismo que conforma estruturas sociais e mentais. A marginalização de amplos contingentes da população negra, em relação ao seu direito à educação, continua a evidenciar a perversidade das desigualdades sociorraciais e a tragédia na qual vive a nossa sociedade.

Guardadas as devidas diferenças de temporalidades e concepções, poderíamos concordar com Nabuco quando ele, ao propugnar sobre a causa da abolição, também nos leva a refletir sobre o tipo de sociedade que desejamos construir.

Nenhuma das grandes causas nacionais que produziram, como seus advogados, os maiores espíritos da humanidade, teve nunca melhores fundamentos do que a nossa. Torne-se cada brasileiro de coração um instrumento dela; aceitem os moços desde que entrarem na vida civil, o compromisso de não negociar em carne humana; prefiram uma carreira obscura de trabalho honesto a acumular riqueza fazendo ouro dos sofrimentos inexprimíveis de outros homens; eduquem os seus filhos, eduquem-se a si mesmos, no amor da liberdade alheia, único meio de não ser a sua própria liberdade uma doação gratuita do destino, e de adquirirem a consciência do que ela vale, e coragem para defendê-la. (1883, p.160)

A luta por uma educação antirracista não se desvincula de todo esse cenário histórico do país, pelo contrário, a ele responde, com propostas que visam ao cumprimento de políticas públicas de valorização, reparação e reconhecimento<sup>57</sup>, políticas de ações afirmativas que nos possibilitem contribuir para a mudança de tal realidade, pois, “o povo brasileiro necessita de outro

---

<sup>57</sup> Parecer 003/2004, p.3-4, disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf), acesso em 02 abr. 2021

ambiente, de desenvolver-se e crescer em meio inteiramente diverso”, como afirmava Nabuco, há mais de um século.

## 2.2 - A LUTA E A LEI

Historicamente, a luta contra o racismo tem sido empreendida, majoritariamente, por militantes e organizações negras, não obstante as consequências da estrutura racista na qual se organiza a sociedade brasileira afetarem a todas/os, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Para além da denúncia, as grandes mobilizações, a partir da segunda metade dos anos setenta, os movimentos negros reivindicavam do governo brasileiro, pautas que apontassem para a construção de políticas públicas para a eliminação de tamanhas desigualdades. Merece destaque a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado - MNU. Este foi o primeiro movimento negro de caráter nacional depois da Frente Negra Brasileira, instituída na década de 1930 e que veio a se constituir como uma das mais poderosas vozes contra o racismo e a discriminação racial no país. Fundamental também, neste período, foi o esforço empreendido pelos movimentos negros para redefinir o negro e o conceito da negritude (MUNANGA, 2004), no sentido de avançar rumo a uma identidade negra, de maneira a se contrapor à ideologia do branqueamento que apartava pessoas negras e mestiças.

Nas décadas de oitenta e noventa, no contexto das lutas pela abertura política e redemocratização do país, a mobilização da sociedade civil organizada fez avançar o ordenamento jurídico, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que inauguraram importantes direitos relativos à população afro-brasileira.

Também é no ano de 1988, que marcou o centenário da “abolição”, que foi criada a Fundação Cultural Palmares, primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. O § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, reserva à Fundação Cultural Palmares a competência pela emissão de certidão às comunidades

quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. Desde então, foram emitidas 3.271 certificações para comunidades quilombolas, documento que reconhece os direitos das comunidades e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal.<sup>58</sup>

Outro acontecimento emblemático foi a “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Igualdade e pela Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, comemorando os 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra. O evento mobilizou cerca de 30 mil pessoas em todo o país, representando as mais diversas organizações da sociedade civil. De importância histórica ímpar, a Marcha cumpriu um papel fundamental de denúncia das iniquidades e das profundas e persistentes desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira. Para além da denúncia, foi um movimento reivindicativo e propositivo, como se pode perceber nas palavras da Executiva Nacional da Marcha, que traduz a potência política e organizativa da mobilização social à época:

A boa nova percorre todos os recantos do país: os negros preparam-se para ir a Brasília. Não se trata mais de dizer que o Estado se omite, que o Estado não faz. Nós vamos a Brasília dizer o que o Estado deve fazer. Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas, como o boneco incendiado da Princesa Isabel. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito da nossa maioria política. (Jornal da Marcha, 1995).<sup>59</sup>

A força deste movimento se verifica no fato de que, no mesmo dia da marcha, o então presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu um grupo de intelectuais e lideranças negras, e assinou o decreto que implantou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra, reconhecendo, oficialmente, a existência da discriminação racial e do racismo no Brasil (SILVÉRIO, 2002).

A Marcha foi um marco importante, não só para que o Estado brasileiro reconhecesse a existência do racismo e das iniquidades dele decorrentes, como também determinou o desencadeamento de um conjunto de ações institucionais. Estas ações seriam desenvolvidas nos anos seguintes, configurando-se no

---

<sup>58</sup> Disponível em [https://www.palmares.gov.br/?page\\_id=95](https://www.palmares.gov.br/?page_id=95), acesso em 10 set. 2021

<sup>59</sup> Disponível em <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf>, acessado em 05 jun. 2021.

estabelecimento de políticas públicas de reconhecimento das desigualdades sociorraciais e refletindo na agenda política do governo brasileiro e influenciaram, na década seguinte, para o surgimento de políticas públicas que iriam impactar diretamente no espaço escolar.

De grande relevância neste cenário de avanços nas lutas pela garantia de direitos, os movimentos das mulheres negras vão se consolidar a partir da segunda metade dos anos 1970. Atuando dentro das organizações negras, elas vão protagonizar importantes debates, apresentando suas pautas específicas e denunciando as posturas machistas presentes no interior destas organizações.

A contestação mais direta é sobre a forma secundarizada com que o caráter de sua opressão e organização foi tratado. Verificou-se, seja por meio do discurso ou da produção teórica, que as mulheres negras aparecem como sujeitos implícitos, dentre as/os demais participantes destes movimentos. (RIBEIRO, 1998, p.196)

Os vários coletivos de mulheres negras criados em todo o país potencializaram as lutas antirracistas e foram fundamentais para a visibilização de pautas até então silenciadas e a construção de políticas públicas específicas, como nos informa a filósofa, escritora e ativista do movimento negro, Sueli Carneiro<sup>60</sup>:

Esse novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, arma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (2020, p.3)

Em 2001 realizou-se a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na cidade de Durban,

---

<sup>60</sup> Sueli Carneiro é Doutora em Filosofia pela USP e fundadora do GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, sendo considerada uma das mais relevantes pensadoras do feminismo negro no Brasil. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1426-sueli-carneiro>. Acesso em 09 jan. 2022

África do Sul, por iniciativa da Organização das Nações Unidas e que reuniu 16 mil participantes de 173 países, no período de 31 de agosto a 08 de setembro. A Conferência contou com significativa presença de ativistas e lideranças do Movimento Negro Brasileiro - 500 pessoas -, resultado de uma ampla mobilização das entidades negras para se fazer representar no evento. Na *live*<sup>61</sup> “Conferência de Durban - 20 anos, Programa Ações Afirmativas na UFMG, promovida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e da qual participaram importantes lideranças do Movimento Negro em Minas Gerais, o professor e ativista Marcos Cardoso<sup>62</sup> fez um resgate da participação do Brasil em Durban, e destacou a importância da Conferência ao caracterizar o racismo como um crime de *lesa* humanidade e abrir uma agenda importante em relação à pauta da reparação.

O protagonismo do movimento negro cumpriu um papel determinante para lograr a assinatura, pelo Estado brasileiro, do Programa de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que orientava, de forma veemente, que os Estados não só reconhecessem a existência do racismo e os contextos históricos que o produziram, como também se comprometessem com a formulação de políticas públicas e planos de ação nacionais para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Resultante desta forte pressão do movimento negro, o governo brasileiro assumiu uma série de compromissos para a erradicação do racismo no país, dentre os quais estão as políticas de Ações Afirmativas e de Cotas Raciais, por exemplo.

Na ocasião em que a Declaração de Durban completava dez anos, em entrevista concedida ao jornal *Correio Braziliense*, a então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, Luiza

---

<sup>61</sup> Live Conferência de DURBAN - 20 anos, Programa de Ações Afirmativas na UFMG, realizada no dia 29 de outubro de 2021, e transmitida pelo canal da FaE/UFMG no YouTube.

<sup>62</sup> Marcos Antônio Cardoso é formado em Filosofia e mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ativista histórico do Movimento Negro Unificado, é uma liderança reconhecida em todo o país. Autor do livro “O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998”, que traz os resultados da sua dissertação de mestrado, atua como analista de políticas públicas na Prefeitura de Belo Horizonte. É referência na luta pela valorização da cultura negra e no combate ao racismo; em 2015 foi homenageado, pelo Legislativo Municipal, com o Grande Colar do Mérito Legislativo.

Bairros<sup>63</sup>, ressaltava o papel decisivo das organizações negras e das lutas empreendidas desde a década de 1970 para que o Estado brasileiro colocasse, na agenda política do país, a criação de políticas públicas de combate ao racismo.

Destacava ainda como a mobilização dos Movimentos Negros se mostrou decisiva para a potente participação do Brasil na Conferência de Durban e assinatura do seu Programa de Ação. A ministra mencionava uma série de avanços resultantes da mobilização da sociedade civil e das ações governamentais e assinalava a importância da educação para o combate ao racismo e à discriminação racial.

No momento, é necessário assegurar práticas educativas que possam abarcar tanto a escola como os meios de comunicação. Desde a creche, cujo acesso a presidente Dilma Rousseff quer universalizar, urge disseminar valores do pluralismo, alargando a noção do humano entre nós. Isso equivale a reverter representações desumanizadoras que atravessam nossa cultura desde o período colonial e estão na base das desvantagens sociais de negros e indígenas.<sup>64</sup>

De fato, a escola, como parte constitutiva da estrutura do Estado, também tem suas rotinas permeadas pelo racismo e tem desempenhado um papel histórico fundamental para a manutenção e reprodução de desigualdades e de preconceitos. Exatamente por isso, entre as reivindicações históricas apresentadas pelos Movimentos Negros e outros movimentos sociais, destacava-se a expectativa quanto à necessidade de mudanças nas instituições escolares, no que se referia às propostas curriculares marcadamente eurocêntricas e práticas pedagógicas que reproduziam, no interior da escola, as desigualdades presentes na sociedade.

Ao identificar as instituições escolares como um dos principais espaços sociais de produção e reprodução das representações sociais desumanizadoras, ora por meio da estereotipização ora pela invisibilização das populações subalternizadas, os movimentos sociais reelaboraram, sobretudo a partir da década de 1980, suas expectativas em relação à educação formal. (JESUS, 2013, p.400)

---

<sup>63</sup> Luiza Helena de Bairros foi militante do Movimento Negro e da luta das Mulheres Negras, um dos grandes nomes do Brasil na luta contra o racismo e o sexismo. Ela também foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil entre 2011 e 2014 e morreu em 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/militante-negra-luiza-bairros-e-tema-de-documentario-a-ser-lancado-em-27-3/>, acesso em 14 jul. 2021.

<sup>64</sup> Disponível em <https://www.geledes.org.br/durban-o-brasil-tem-o-que-dizer-10-anos-depois/>. Acesso em 14 jul. 2021

Importante legado dessa luta histórica dos movimentos negros, é a Lei nº 10.639/03, promulgada no primeiro mês de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

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

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

A incorporação do Art. 26-A da LDBEN estabeleceu novas perspectivas para o reconhecimento e valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, até então ausentes das salas de aula. Em 2008, esta lei foi complementada com a promulgação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas<sup>65</sup>.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03 e as normativas que se seguem - como o Parecer CNE/CP nº 03 de 2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - o Estado brasileiro responde afirmativamente a essa demanda do Movimento Negro quanto ao “reconhecimento e valorização efetiva da

---

<sup>65</sup> Estas duas leis se inserem no contexto das Políticas de Ações Afirmativas, entendidas como “o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente”. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>, acesso em 31 mar. 2021.

contribuição das populações invisibilizadas para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro”. (JESUS, 2013, p.400).

Confesso a emoção que senti ao ler, pela primeira vez, e em todas às vezes seguintes, o Parecer 003/2004<sup>66</sup> do Conselho Nacional de Educação, que teve como relatora a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ativista histórica do Movimento Negro e referência para tantas/os de nós.

Este documento - jurídico, político, histórico, sensível e inspirador, que regulamentou a Lei nº 10.639/04, nos brinda com uma dissertação primorosa sobre o processo de criação da referida Lei. As palavras trazem toda a força e pujança das lutas, dos embates, dos sofrimentos e das esperanças do povo negro deste país, na sua busca por reparação, valorização e reconhecimento. Ao apresentar as diretrizes que apontam para a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos escolares, o Parecer traz um vislumbre da escola que queremos e precisamos construir.

### 2.2.1 - Os avanços na política pública municipal como resultado da luta social

O cenário reivindicativo e de forte mobilização do movimento negro vivenciado no Brasil, especialmente nos anos noventa, também se verificou em Belo Horizonte, com o protagonismo de várias/os ativistas do Movimento Negro à frente das lutas nacionais e locais. Nomes como Nilma Lino Gomes, Marcos Cardoso, Patrícia Santana, Benilda Brito, Rosa Vani, Mara Evaristo, Rosa Margarida de Carvalho Rocha e tantas/os outras/os fazem parte de uma geração que não fugiu à luta, pelo contrário, a ela se dedicou de maneira intensa, seja na dureza das ruas com as manifestações de denúncia e mobilização, seja nos espaços formativos sobre a realidade brasileira ou, ainda, no esforço de adentrar os espaços acadêmicos e forjar a produção de novos conhecimentos. Foi com esse sonho coletivo de um país mais justo que elas/es, honrando a luta de outras/os que vieram antes, abriram e aplainaram os caminhos para tantas/os de nós.

---

<sup>66</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf), acesso em 31 mar. 2021.



Este compromisso e engajamento político também acontecia nas salas de aula da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nas quais se verificava a construção de práticas pedagógicas de combate ao racismo que antecedem, em muito, à promulgação da Lei 10.639/03. Gomes (2017) resgata o papel desempenhado pelos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, bem como de educadoras/es negras/os que, pela via da reivindicação sindical, já apontavam a necessidade de a educação municipal comprometer-se com a superação do racismo e com a educação das relações raciais. Segundo a autora,

No campo institucional, a partir dos anos de 1990, no Brasil, algumas propostas implementadas pelas prefeituras de matriz progressista e em diálogo com os movimentos sociais, sindicatos e coletivos progressistas se aproximaram mais dessa pedagogia. Desde então, com todos os desafios e limites, há mudanças significativas acontecendo nos currículos e nas práticas educacionais brasileiras que precisam ser mais conhecidas e analisadas. (2017, p.135)

Um exemplo destas iniciativas no campo institucional é a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, aprovada no emblemático dia 21 de março<sup>67</sup> do ano de 1990, e que se constituiu como um marco legal fundamental para o avanço de políticas de promoção da igualdade racial na cidade. Com a aprovação dessa lei, a política pública municipal antecipava-se à Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, como pode ser verificado no disposto no Cap. X Das Populações Afro-Brasileiras:

Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República. Parágrafo Único - O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

I - a criação e a divulgação, nos meios de comunicação públicos, ou nos privados de cujos espaços se utilizem a administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de repressão a ideias e práticas racistas;

II - a inclusão, na propaganda institucional do Município, de modelos negros em proporção compatível com sua presença no

<sup>67</sup> A ONU – Organização das Nações Unidas – instituiu 21 de março como o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória ao Massacre de Shaperville, ocorrido em 21 de março de 1960. Na ocasião, na cidade de Joanesburgo, capital da África do Sul, 20 mil negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. No bairro de Shaperville, os manifestantes se depararam com tropas do exército. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão, matando 69 pessoas e ferindo outras 186. Esta ação ficou conhecida como o Massacre de Shaperville. Fonte: <https://www.geledes.org.br/21-de-marco-dia-internacional-contra-a-discriminacao-racial/>

conjunto da população municipal;  
III - a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a ideias e práticas racistas;  
IV - a punição ao agente público que violar a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;  
V - a proibição de práticas, pelas unidades da administração pública municipal, de controle demográfico e de esterilização de mulheres negras, salvo as necessárias à saúde das pacientes;  
VI - a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais;  
VII - o cancelamento, mediante processo administrativo sumário, sem prejuízo de outras sanções legais, de alvará de funcionamento de estabelecimento privado, franqueado ao público, que cometer ato de discriminação racial.

É considerada data cívica e incluído no calendário oficial do Município o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em vinte de novembro. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 1990).

A análise do disposto na lei acima citada nos informa sobre a preocupação das/os legisladoras/es em determinar ações em vários âmbitos da administração municipal para coibir a prática do racismo. No caso específico da Educação, a Lei aponta a necessidade de desenvolver ações formativas para servidoras/es das creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a ideias e práticas racistas, além de incluir no currículo das escolas públicas municipais o conteúdo sobre história da África e da cultura Afro-Brasileira.

A eleição de um governo progressista para a prefeitura municipal, no início dos anos noventa, propiciou uma aproximação entre os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, com a administração municipal e um avanço nas políticas de promoção da igualdade racial. Merece destaque a potente mobilização de educadoras/es negras/os, que tiveram papel fundamental na apresentação de demandas para o Poder Público e que, nas décadas seguintes, iriam desempenhar relevante papel na implementação da Lei nº 10.639/03, seja em sala de aula ou na gestão escolar.

Esse grupo de professores iniciou em meados da década de 1990 uma articulação que extrapolou os muros da escola passando a atuar principalmente na formação, produção de materiais e metodologias de combate ao racismo, pesquisa sobre a temática em escolas da rede municipal de ensino. Com sua consolidação passou-se a reivindicar do poder público, continuamente, ações

mais efetivas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo nas escolas. (SANTANA, 2011, p. 140)

Um dos resultados dessa potência reivindicativa dos movimentos sociais é a assinatura, pela Secretaria Municipal de Governo, em 1995, de um convênio com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert<sup>68</sup>, implantando o Projeto Oportunidades Iguais para Todos – POIT. Este projeto, que abarcou várias secretarias, foi assumido também pela Educação, que tinha, à época, o Professor Doutor Miguel Arroyo como Secretário Adjunto e abrangeu todas as regionais da cidade, mobilizando mais de 700 educadoras/es e, até hoje, considerado um marco no combate ao racismo no ambiente escolar.

Belo Horizonte também foi uma das primeiras cidades a criar, dentro da sua estrutura administrativa, um órgão específico para tratar da temática racial. A Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON), criada pela Lei Municipal 7.535, em 18 de junho de 1998<sup>69</sup>, foi um marco importante para o avanço deste debate na cidade, conforme pode ser constatado na publicação abaixo, que expressa o significado histórico que esta secretaria representava para a população negra belorizontina, em especial, e para todo o país.

É como se a cidade tivesse se dado conta de que para o banquete da cidadania, os belo-horizontinos de origem africana estivessem sendo finalmente convidados.

E é isso mesmo que vai acontecer. A cidade de Belo Horizonte vai ficar melhor e mais democrática. A cidade de Belo Horizonte está na linha de frente na construção da cidadania da população negra do País. E não é sem razão que desperta tantas esperanças em negros, em brancos, em índios e em ciganos que não perderam a saudável qualidade humana de se indignar com a injustiça e de projetar um futuro onde a bela utopia da igualdade e da fraternidade seja possível. (PBH, 1999)<sup>70</sup>

A SMACON, que teve à sua frente a ativista histórica do Movimento Negro, Diva Moreira, tinha como missão institucional planejar, coordenar e executar

---

<sup>68</sup> O Ceert - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades é uma organização não governamental, apartidária e sem fins lucrativos. Criado em 1990 com o objetivo de conjugar produção de conhecimento com programas de intervenção no campo das relações raciais e de gênero, visando a promoção da igualdade de oportunidades e tratamento e o exercício efetivo da cidadania. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/ceert.html>, acesso em 16 jul. 2021

<sup>69</sup> Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1998/754/7535/lei-ordinaria-n-7535-1998-cria-a-secretaria-municipal-para-assuntos-da-comunidade-negra-smacon-e-da-outras-providencias>; acesso em 30 jun. 2021

<sup>70</sup> Caderno A Comunidade Negra na construção da cidadania. Secretaria para Assuntos da Comunidade Negra, 1999.

políticas, programas e projetos que visem à erradicação do racismo, à superação das desigualdades raciais e ao aprofundamento da democracia do Município.

Em 2005, esta Secretaria deixou de existir, sendo transformada em Coordenadoria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (COMACON), vinculada à Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania, evidenciando uma perda de status da política racial no campo institucional. Em 2010, transformou-se em Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (CPIR), responsável pela implementação da Lei nº 9.934, de 21 de junho de 2010, que institucionalizou a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial e que estabelece, em seu parágrafo 2º, como objetivo geral.

Redução das desigualdades raciais no Município, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazo, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritárias.<sup>71</sup>

Embora tenha perdido prestígio na estrutura administrativa da prefeitura, a política se manteve, por meio do trabalho persistente das pessoas que estiveram à sua frente. Neste sentido, é importante destacar que, no período de 2005 a 2011, a coordenação desta política foi desempenhada por Maria das Graças Rodrigues Sabóia. Graça Sabóia, como era conhecida, foi uma ativista histórica de movimentos sociais, como o Movimento de Mulheres, tendo sido gerente da Casa Bemvinda, centro de referência e atendimento à mulher em situação de violência. Atuante no Movimento Negro desempenhou papel de destaque nas lutas antirracistas e na elaboração de políticas públicas de promoção da igualdade racial, tendo conduzido a elaboração do Plano de Promoção da Igualdade Racial. Falecida em 2011, foi homenageada pela Prefeitura de Belo Horizonte, que atribuiu o seu nome ao Centro de Referência de Assistência Social/CRAS Morro das Pedras, na região Oeste da cidade, onde ela residia.<sup>72</sup>

Atualmente, esta política é desenvolvida pela Diretoria de Políticas de Reparação e Promoção da Igualdade Racial - DPIR, vinculada a Subsecretaria de Direitos e Cidadania, que compõe o quadro da Secretaria Municipal de

---

<sup>71</sup> Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2021/SUDC/lei-9934-atual.pdf>. Acesso em 27 jun. 2021

<sup>72</sup> Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1075604>. Acesso em 27 jun. 2021

Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC), e tem como responsabilidade a

(...) coordenação da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, criada pela Lei 9.934/2010. O principal objetivo da DPIR é enfrentar o racismo e promover a igualdade racial como premissa e pressuposto das políticas de governo, as quais terão caráter intersetorial, de modo a descentralizar e regionalizar as ações na execução das políticas públicas de promoção da igualdade racial, enfrentamento dos racismos.<sup>73</sup>

A DPIR realiza a gestão do Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial - BH sem Racismo, junto com outros órgãos do poder público municipal. Este Programa, instituído pelo Decreto 15.392, de 22 de novembro de 2013, objetiva estimular, apoiar e reconhecer instituições que possuem práticas de gestão comprometidas com a promoção da igualdade racial, com o enfrentamento do racismo e do combate à discriminação étnico-racial. As instituições aprovadas na certificação recebem o selo simbólico BH sem Racismo, que vale por dois anos.

É fundamental (re) conhecer este processo de luta e resistência contra o racismo, protagonizados pelos Movimentos Negros, especialmente nos últimos cinquenta anos, para entender a importância histórica da lei 10.639/03 e a potência que ela encerra, no sentido de alterar, radicalmente, as estruturas dos sistemas de ensino e da própria sociedade brasileira.

Contudo, constata-se que, dezoito anos depois de promulgada, a efetivação da lei nº 10.639/03 e suas diretrizes no cotidiano escolar ainda demonstra grande fragilidade. Conquistada a lei, o desafio que tem se apresentado, nestas quase duas décadas, é que ela se materialize em ações que alterem as relações estabelecidas no cotidiano da escola, no sentido do combate a posturas de preconceito e discriminação e nas urgentes e necessárias mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares.

---

<sup>73</sup>Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/sudc/politicas/igualdade-racial>. Acesso em 27 jun. 2021

### 2.3 - A LEI E A LUTA

“De natureza inédita neste hemisfério, a Lei 10.639/2003, potencialmente transformadora, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares, incluindo o estudo da história da África e dos Africanos. Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras.” (MOORE, 2007, p.2).

Pertenço a uma geração que se formou em um tempo de intensas lutas por direitos. Foi nas grandes mobilizações que aprendemos a política, que construímos laços de solidariedade e compartilhamos a esperança de um país menos desigual. A rua nos educou e nos politizou. Estamos vivendo outros tempos. Ou atravessando, como gosto de pensar. A travessia pressupõe a existência da outra margem, o que nos fortalece para enfrentarmos, com coragem, a correnteza.

Há quase uma década, o país vive uma crise política, econômica e social de extrema gravidade. Após um período de avanços democráticos, percebemos, no Brasil e em outros países do mundo, o recrudescimento de ideias conservadoras e autoritárias e o fortalecimento da xenofobia, do racismo, da lgbtfobia, do machismo e de tantas outras intolerâncias. As eleições ocorridas no Brasil em 2018 levaram ao poder um governo que defende abertamente tais posturas e que tem conduzido o país a uma situação limite de tensão e divisão interna. Somam-se a isso os diversos ataques a direitos históricos, em especial os direitos trabalhistas e previdenciários e as medidas privatizantes que ameaçam a soberania nacional.

No campo da educação, tem sido sistemático o ataque à liberdade de ensino assegurada pelo texto constitucional, à autonomia das universidades, ao financiamento da educação, entre outros. Também as conquistas, resultado das lutas históricas da sociedade civil, em especial dos Movimentos Negros, se encontram ameaçadas. Um exemplo disso é o desmonte da histórica Fundação Cultural Palmares, presidida atualmente por um homem negro que nega a existência do racismo no país.

A postura deste gestor público, do qual se esperava um compromisso com as inúmeras legislações nacionais e tratados internacionais que propugnam pela erradicação do racismo, mostra-se alinhada e consonante com as políticas conservadoras em curso no país. Isso tem refletido, por exemplo, nas abordagens presentes em materiais veiculados pela Fundação, como é o caso do artigo “O Treze de Maio: um dia redentor”<sup>74</sup>, do jornalista Luiz Gustavo S. Chrispino. No artigo, postado no site oficial da Fundação Cultural Palmares, o autor, que se declara monarquista, defende a tese que atribui à Princesa Isabel, o papel de redentora dos negros, enaltece a miscigenação como uma benção para a nação e ressalta a forma pacífica – sem derramamento de sangue - como ocorreu a abolição da escravidão no Brasil, diferenciando-o do processo vivido pelos Estados Unidos da América. Procurando dar às suas ideias o estatuto de verdade histórica, o autor desconsidera aspectos fundamentais relativos ao complexo processo de mobilização de diferentes segmentos da sociedade brasileira, em especial de lideranças negras, para o fim da escravidão no Brasil bem como outras variantes e determinantes do contexto político e econômico nacional e internacional.

Não é possível discutir educação antirracista ou mesmo a implementação de uma Lei Federal, sem considerar este cenário político no qual o país se encontra. Nesta conjuntura tão adversa, a efetivação da Lei nº 10.639/03 se constitui como mais uma frente de luta. Não há como desconsiderar que o atual contexto político, de polarização ideológica e retrocessos em todos os níveis, impacta profundamente a sociedade e tem reflexos no trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas com temáticas relacionadas à raça, gênero, diversidade sexual, dentre outras.

Fazer frente a este contexto, honrando a resistência e as lutas que resultaram no avanço de direitos tem sido desafiador. A existência da norma legal, herança destas lutas, contribui para legitimar e fortalecer pedagogias comprometidas com uma educação emancipadora que Gomes nos ensina sobre a premência de construirmos o que ela denomina como uma pedagogia da diversidade:

---

<sup>74</sup> Disponível em <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/o-treze-de-maio-um-dia-redentor-lgsc.pdf>, Acesso em 31 out. 2021.

A pedagogia da diversidade faz parte da história e da luta dos negros e negras brasileiros e se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para a comunidade negra. Ela assume uma radicalidade maior no terceiro milênio com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas, a demanda por ações afirmativas no Ensino Superior, a implementação de cotas raciais e as políticas de promoção da igualdade racial. (2017, p.134-135)

Desta forma, o processo de luta que culminou com a promulgação da Lei nº 10.639/03 e suas normativas, nos desafia, no momento presente, a construir as possibilidades para a sua efetivação nos currículos escolares. Não obstante os avanços conquistados nos últimos anos, em que o debate sobre a temática racial extrapolou, como afirma Gomes, os espaços da militância e da discussão política (2017), ainda há um longo caminho a percorrer. Todavia, é preciso reconhecer e valorizar os caminhos percorridos e os avanços conquistados ao longo dos últimos anos na direção de uma política pública comprometida com a promoção da igualdade racial no município de Belo Horizonte.

A Lei nº 10.639/03 se inscreve no quadro mais amplo das políticas de Ações Afirmativas, que têm, entre os seus objetivos, a valorização dos conhecimentos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana, historicamente negados pela instituição escolar. Constitui legado das históricas lutas dos Movimentos Negros e das suas reivindicações pelo reconhecimento das iniquidades presentes no sistema escolar e pela necessidade da criação de políticas reparatórias, como é o caso da referida lei.

A promulgação desta lei significou a ampliação do debate e o alargamento das possibilidades para o avanço de uma educação antirracista na rede municipal de ensino. Em 2004, no significativo dia 20 de novembro, a Resolução nº 003/2004<sup>75</sup> do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste período, várias iniciativas importantes foram desenvolvidas pelo município, impulsionadas pela potente mobilização de educadoras/es negras/as, dentre as quais podemos

---

<sup>75</sup> Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=927547>, acesso em 08 jul. 2021.



citar as parcerias com entidades do Movimento Negro e a Universidade Federal de Minas Gerais, que possibilitaram avançar na formação de professores/as (CEERT, 2005). Ao mesmo tempo, no interior das escolas, professoras/es e outras/os profissionais da educação protagonizaram projetos e incentivaram discussões sobre a lei, provocando deslocamentos nas posturas de colegas e estudantes.

No campo institucional, foi desenvolvida uma série de ações no sentido de criar as condições materiais e formativas necessárias para o atendimento às escolas e às/aos profissionais da educação. Dentre as iniciativas da Secretaria de Educação estão: i) a criação do Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero, posteriormente transformado em Gerência das Relações Étnico-Raciais; ii) a compra e distribuição de Kits de Literatura Afro-brasileira, Africana e Indígena e as Mostras de Literatura Afro-Brasileira; iii) a instituição dos Grupos/Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais e; iv) a inserção, nos Planos de Gestão das direções de escolas, da obrigatoriedade de constar ações para a implementação da Lei 10.639/03. Não é demais reafirmar que estes avanços da política pública municipal decorreram, em grande medida, do potente movimento reivindicativo de educadoras/es negras/os, sindicatos e movimentos negros, que denunciavam as iniquidades do sistema escolar e as ausências de conteúdos que tratassem da história e cultura do povo negro brasileiro.

No decorrer do processo de pesquisa também foi possível verificar que ainda é difícil encontrar dados oficiais que informem sobre projetos institucionais que impactem de forma permanente, na escrita e efetivação de currículos e projetos políticos pedagógicos. Essa ausência de monitoramento<sup>76</sup> da implementação da Lei nº 10.639/03, não obstante as orientações previstas em documentos normativos, tanto em nível federal quanto municipal<sup>77</sup>, nos insta a refletir sobre o papel dos órgãos gestores dos sistemas de ensino no cumprimento da norma legal. Ainda assinala a importância das Secretarias de Educação, em diálogo com as escolas, comunidade escolar, conselhos e outros órgãos do

---

<sup>76</sup> Espera-se contribuir nesse sentido, contemplando o monitoramento no Recurso Educacional resultante deste trabalho de pesquisa.

<sup>77</sup> 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 (2013) e Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial. (2019).

governo, elaborarem instrumentos com vistas a avaliar e monitorar a inclusão da temática étnico-racial nos Planos Curriculares e Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, dando efetividade à norma legal.

#### 2.4 - O RACISMO INSTITUCIONAL: UM COMBATE NECESSÁRIO

*Tenía siete años apenas,  
apenas siete años  
Qué siete años!  
No llegaba a cinco siquiera!  
De pronto unas voces en la calle  
Me gritaron Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!<sup>78</sup>*

O poema musicado “Gritaram-me negra”, da poetisa e ativista afro-peruana Victória Santa Cruz descreve, de maneira potente, a forma como o racismo e o preconceito racial, são apresentados às crianças desde cedo. Algumas vezes, pela própria escola, como relata o jurista e professor Sílvio de Almeida, em palestra<sup>79</sup> realizada na Escola da Vila, em 2018. Ele conta, de forma emocionada, que aprendeu que era negro, quando, aos cinco, seis anos, em um dia muito frio, chegou à sala de aula com um gorro, assim como os outros estudantes. A professora, então, retirou o seu gorro argumentando que, daquela forma, ele parecia um bandido. Experiências como essas marcam profundamente não só a trajetória de vida das pessoas e suas construções identitárias, como também explicitam relações de dominação de uns sobre os outros (MUNANGA, 2005).

Apesar dos dados apontarem, de forma inequívoca, o impacto negativo do racismo na trajetória de estudantes negras e negros, ainda é extremamente tímido este debate no cotidiano escolar. Não há como ignorar que, por trás da dinâmica das relações que se estabelecem na escola e na gestão da educação municipal, está o que tem sido nomeado como racismo institucional, o qual tem obstaculizado a implementação efetiva da lei nº 10.639/03 e suas diretrizes e determinado à manutenção das desigualdades escolares, pois, na medida em que se instaura no cotidiano organizacional, inclusive na implementação efetiva de

<sup>78</sup> Disponível em <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>, acessado em 14 mar 2021

<sup>79</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw)

políticas públicas, gera de forma ampla, mesmo que difusa desigualdades e iniquidades (JACCOUB, 2008) e, embora seja menos visível, não deixa de ser destrutivo.

O conceito de racismo institucional não é novo e remonta ao final da década de 1960, quando, em apresentação<sup>80</sup> realizada no Congresso Dialética da Libertação, realizado em Londres, o ativista negro, Stokely Carmichael, apresentou uma distinção entre racismo individual e racismo institucionalizado. Para ele, enquanto o primeiro consiste em atos abertos de indivíduos e pode ser registrado por câmeras de TV e também pode ser observado quando cometido e é deplorado socialmente, o segundo é mais sutil, menos identificado em termos de indivíduos específicos que cometem os atos.<sup>81</sup> “Trata-se da operação geral de forças aceitas e respeitadas pela sociedade e, assim, não recebe a condenação aplicada ao primeiro tipo”. (PEREIRA, 2018).

Esse racismo “encoberto”, segundo Carmichael, é o que determina que a população negra se encontre segregada em favelas e cortiços, sem acesso à alimentação, atendimento médico adequado, e exposta à pobreza e a discriminação. Neste caso, o racismo institucional atua no sentido de manter as estruturas econômicas e os privilégios de classe, razão pela qual a sociedade finge ignorá-lo ou é incapaz de fazer algo para combatê-lo

Quando terroristas brancos não identificados lançam uma bomba sobre uma igreja negra e matam cinco crianças negras, este é um ato de racismo individual, grandemente deplorado pela maioria dos segmentos do mundo. Mas quando na mesma cidade - Birmingham, Alabama - não cinco, mas quinhentos bebês negros morrem anualmente por falta de alimentação, abrigo instalações médicas adequadas - e outros milhares são destruídos e mutilados física, emocional e intelectualmente devido às condições de pobreza e discriminação na comunidade negra -, esta é uma função do racismo institucionalizado. Quando uma família negra se muda para uma casa numa vizinhança branca e é apedrejada, queimada ou obrigada a sair, trata-se de um ato aberto de racismo individual que muitas pessoas o condenam, pelo menos oralmente. Mas é o racismo institucionalizado que mantém a população negra presa em favelas e cortiços dilapidados, onde deve passar a sua vida cotidiana sujeita à

---

<sup>80</sup> Esta apresentação foi atualizada pelo professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Amauri Mendes Pereira e organizada no livro “O Poder Negro”, publicado pela Editora Nandyala.

<sup>81</sup> Ressaltamos aqui a necessidade de guardar as devidas diferenças contextuais entre a sociedade estadunidense da década de 1960, caracterizada pelo segregacionismo, e a sociedade brasileira, erigida no mito da democracia racial.

rapina dos exploradores proprietários de favelas e comerciantes, dos tubarões das casas de penhores e das práticas restritivas dos agentes de imóveis. (PEREIRA, 2018, p.17-18)

De certo, o conceito foi retomado na década de 1990, na Inglaterra, quando uma sentença judicial aponta para a incapacidade da polícia em dar o tratamento correto ao caso do assassinato do jovem negro Stephen Laurence. Esse fato abre um grande debate na sociedade inglesa, em especial em instituições de combate ao racismo. O relatório do inquérito sobre o caso de Laurence, publicado em fevereiro de 1999, assim define Racismo Institucional:

O fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagem a pessoas de minoria étnica. (SAMPAIO, 2003, p. 78)

Além disso, trazendo a discussão para o Brasil, Sampaio ressalta a importância de conhecer tanto as formulações conceituais quanto às políticas que têm sido construídas na Inglaterra com vistas ao combate ao racismo institucional. Todavia, ele chama a atenção para as peculiaridades da sociedade brasileira, erigida sob o mito da democracia racial e que conta com leis que prescrevem como crime a prática do racismo.

Parece consenso que não é por falta de leis que a questão racial no Brasil ainda não foi resolvida. Portanto, diferentemente do caso Inglês que vem tendo no dispositivo legal a força motriz para uma alteração substantiva no tratamento da questão, no Brasil, esse processo nos parece mais complexo (2003, p.81).

Com efeito, a complexidade apontada por Sampaio poderia estar relacionada, dentre outros aspectos, a uma construção ideológica “segundo a qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (MUNANGA, 2005). Neste sentido, podemos afirmar que o mito da democracia racial que tem prevalecido no Brasil há mais de meio século, conformando mentalidades e imaginários, é uma das bases para a manutenção do racismo institucional.

De modo que tem sido largamente comprovado que o racismo é um componente estruturante da sociedade brasileira e se reproduz tanto nas práticas

individuais quanto no funcionamento das instituições. Nesse sentido consideramos importante trazer para este texto, ainda que de forma breve, algumas das formulações que o jurista Sílvio de Almeida<sup>82</sup> propõe para o campo do debate sobre o racismo e que se encontram no livro *Racismo Estrutural*, da Coleção *Feminismos Plurais*, coordenada pela filósofa Djamilia Ribeiro. Corroborando as ideias de Carmichael, Almeida afirma que:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2018, p.31)

Podemos inferir, portanto, que o chamado racismo individualista é, na verdade, a manifestação do racismo por meio do preconceito racial e/ou discriminação racial. Almeida nos apresenta as definições de preconceito e de discriminação, fundamentais se queremos entender o racismo no Brasil. Para ele, “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Já a discriminação é o próprio racismo em ação, ou seja,

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proibem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça.

(...)

---

<sup>82</sup> Sílvio Almeida é doutor em filosofia e teoria do direito pela USP, professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) e da Universidade Mackenzie, professor visitante da Universidade Duke, nos Estados Unidos, e presidente da Fundação Luiz Gama. Ele também é autor de diversas obras sobre filosofia, racismo e consciência de classe, como o livro ‘*Racismo Estrutural*’, que discute como o racismo está na estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira. Disponível em <http://www.fepal.org/sobre-racismo-estrutural-entrevista-silvio-luiz-de-almeida/>, acesso em 30 out. 2021

Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato –, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” – colorblindness – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso. A discriminação indireta é [...] marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma. (ALMEIDA, 2018, p.23)

Para Almeida, a concepção do racismo individualista como “patologia” ou anormalidade, passível de ser combatido por vias judiciais ou pela educação, retira do conceito o seu caráter histórico e sistêmico.

Que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI? ”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

No entanto, não é difícil constatar que, na sociedade brasileira, esta é uma concepção muito difundida na medida em que, muitas vezes, os tratamentos dados aos casos de preconceitos se valem de discursos moralizantes e até religiosos, como afirma Almeida. Isso talvez possa ser explicado em razão da complexidade do racismo no Brasil, do ponto de vista da sua construção ideológica e da forma amalgamada como foi se estruturando nas relações sociais e nas instituições do Estado. Ao fazer a diferenciação entre racismo institucional e racismo estrutural, Almeida afirma que as instituições são racistas porque assim é a própria estrutura da sociedade.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2018, P. 33)

Em outras palavras, é no interior das instituições que o racismo se re(produz), de forma concreta, por meio das ações das pessoas que ali convivem.

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se absorver como normalizar, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências. (ALMEIDA, 2018, p. 26)

A presença do racismo institucional pode ser exemplificada no depoimento abaixo de uma participante de nossa pesquisa. Ela relata a forma agressiva e violenta com a qual a polícia lidava com estudantes negros em uma escola periférica na qual trabalhava. Ao falar sobre o episódio, a professora só recorda do sentimento de perplexidade e impotência que sentiu, sendo que só posteriormente conseguiu localizar ali um ato de racismo.

Trabalhava numa escola estadual no bairro Palmital, Santa Luzia. A PM sempre ia à escola, entrava, circulava e saía. Numa noite, os policiais entraram, encontraram quatro adolescentes conversando próximo à sala dos professores. Não perguntaram nada para os estudantes, já começaram a gritar com eles, disseram que lugar de estudante era na sala de aula. Um deles insinuou questionar e, imediatamente, levou um tapa no rosto. Os meninos subiram e os policiais foram embora. Era uma escola de comunidade, com a predominância de alunos negros. Ficamos todos estarecidos e impotentes. Na época, eu vi o ato apenas como violência policial, mais tarde entendi que essa atitude é racista. (Professora Luiza Mahin, da E.M. José Saramago)

A violência policial contra a população negra, de tão rotineira, se tornou algo natural, “aceitável” e, para algumas pessoas, até “desejável”. A percepção do racismo no cotidiano se mostra, muitas vezes, obstaculizada por condicionantes que dizem respeito à naturalização dessas relações de poder e de dominação. O imaginário coletivo, forjado por séculos de história de uma sociedade estruturalmente racista, atribui estereótipos negativos às pessoas negras e naturaliza as desigualdades de toda ordem.

De fato, esta pode ser uma explicação para a omissão e o silêncio conivente da sociedade com os números estarrecedores de mortes, em especial da juventude negra. De modo que este verdadeiro genocídio, como tem sido nomeado e denunciado pelos movimentos negros e órgãos ligados aos direitos humanos, tem sido perpetrado pelo racismo institucional, principalmente por meio da ação violenta do Estado.

Outra faceta do racismo institucional está submersa no cotidiano escolar. Neste sentido, é importante indagar como essa estruturação rotineira do trabalho cotidiano dos professores, histórica e socialmente instituída (2005, p.169) interfere na implementação de uma Lei que, como já foi apontado, pressupõe o questionamento de conhecimentos cristalizados e a instauração de novas práticas e posturas de reconhecimento e diálogos com outros saberes e culturas historicamente subalternizados. A magnitude de tais mudanças – estruturais cognitivas e subjetivas - a partir da implementação da Lei 10.639/03 pode “(...) corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Considerando a sala de aula como um espaço de interação entre sujeitos que se influenciam reciprocamente, negociam ações e constroem significados no dia a dia, é possível perceber a existência de uma relação assimétrica de poder entre professor e aluno, o que leva, não raras vezes, ao silenciamento dos estudantes. Essas relações que se estabelecem no cotidiano escolar e nas interações em sala de aula têm contribuído, muitas vezes, para a desvalorização dos conhecimentos e saberes que o aluno traz consigo, especialmente aqueles relativos à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, uma vez que há o predomínio de uma epistemologia eurocêntrica.

As autoras Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) destacam a existência de um conflito entre a cultura escolar e aquela trazida pelas crianças pertencentes a minorias étnicas ou às camadas mais pobres da população. Esse conflito origina-se do descompasso entre a cultura escolar e a cultura que os estudantes trazem consigo considerada, muitas vezes, como uma cultura inferior.



Isso não se refere apenas aos padrões linguísticos, mas também aos outros aspectos da cultura não hegemônica como a religiosidade, a preferência musical, as formas de vestir e se divertir, entre outros. Desta forma, muitas vezes estas/es estudantes constroem diferentes estratégias de sobrevivência, desde o recolhimento, a resignação e tentativa de sobressair-se com boas notas e bom comportamento, até o limite da chamada indisciplina, que é a forma encontrada, especialmente pelos meninos negros, para se fazer reconhecidos e reconhecíveis.

O conceito de dialogia (BAKHTIN, 1982 apud MACHADO, 2008) contribui para a análise das interações que ocorrem na escola e o papel delas para a construção identitária dos estudantes. Se a identidade se constitui na relação com o outro e se não é o mundo interior que forma o pensamento, mas sim o exterior, a forma como o sujeito se vê depende do olhar do outro sobre ele. Se este for um olhar de reconhecimento e de valorização, vai contribuir para que se constitua a identidade de forma positiva. Se, ao contrário, o olhar do outro sobre as características físicas, a religiosidade, os valores, os saberes e as tradições forem de preconceito, indiferença e não reconhecimento, é de esperar que isso impacte negativamente na forma como o sujeito se vê, vê o mundo e vê o outro.

É nesse sentido a abordagem das autoras BORTONI-RICARDO, DETTONI (2001) quando ressaltam a importância de a escola desenvolver uma pedagogia “culturalmente sensível”, aproveitando “as experiências e vivências que as crianças trazem consigo”, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares (...). Assim, romper com os rituais presentes na escola que ainda privilegiam uma determinada cultura em detrimento de outras; repensar a estrutura do currículo escolar que se organiza em uma lógica eurocêntrica, com evidente desprestígio de outros conhecimentos e saberes presentes nas comunidades, reconhecer o sujeito aprendiz na sua totalidade, feita de deficiências, mas também de habilidades, enfim, reduzir o distanciamento entre as práticas estabelecidas na escola e as práticas culturais dos estudantes pode ser uma das possíveis soluções para a construção de aprendizagens significativas e que tenham impacto positivo na trajetória escolar de estudantes negra/os e pobres.

Nesta linha de pensamento podemos concluir que a instituição escolar também é um espaço atravessado por conflitos, inclusive racial. Isso se dá tão

somente pelos comportamentos visíveis das pessoas que compõem a instituição, mas também se efetiva por meio dos silenciamentos, dos processos pedagógicos, dos materiais didáticos, dos conteúdos ensinados, enfim, de toda uma ideologia na qual se sustentam as relações de poder na sociedade e que marcam profundamente a instituição escolar.

O significado das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se realiza é dado pela ideologia. Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos (ALMEIDA, 2018, p.43).

Como afirmado no início deste capítulo, a lei, por si só, não muda mentalidades. Não há dúvida acerca da importância dos movimentos realizados por escolas e profissionais da educação, no sentido de efetivar o disposto na lei e suas diretrizes. Entretanto, não podemos desconsiderar o peso do mito da democracia racial, que configura mentes e atitudes, ao preconizar que não existe preconceito étnico-racial no Brasil e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial (MUNANGA, 2005).

Por este lado, as ações protagonizadas pelas gestões escolares e por profissionais comprometidas/os com a construção de uma educação antirracista se mostram valiosas e, inequivocamente, é o que tem possibilitado avanços na implementação da lei. O próximo capítulo tem como objetivo discutir, à luz dos depoimentos recolhidos, como nas escolas pesquisadas, em que medida e de que maneira, estas ações se efetivam.

### CAPÍTULO 3: A LEI NO CONTEXTO DA ESCOLA, OU, “COMO AS ESCOLAS FAZEM AS POLÍTICAS”.

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente. (...) as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201)

O debate sobre as políticas de ações afirmativas ainda se mostra incipiente e, embora estas políticas tenham avançado consideravelmente no âmbito legal, elas encontram resistência e oposição por parte da sociedade brasileira. Isso se deve, em parte, à persistência no mito da democracia racial, ideologia que pretende negar a desigualdade racial no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe situação de igualdade de oportunidade e de tratamento entre brancos e negros (GOMES, 2012).

Como política pública de ação afirmativa, a Lei nº 10.639/03 também se reveste de significados e sentidos diversos e provoca posicionamentos antagônicos de pessoas, que, explícita ou implicitamente, defendem, resistem ou se opõem à mesma. Desta forma, a discussão sobre a efetivação da lei passa por compreender esses diferentes posicionamentos, que obstaculizam ou potencializam o cumprimento dela.

Neste seguimento, a discussão proposta nesta pesquisa, de investigar o protagonismo da gestão escolar na implementação da Lei nº 10.639/03 ganha contornos que não haviam sido considerados e que demandam uma retomada de conceitos como “implantação” e “implementação”, até então bastante utilizados quando se faz referência à Lei nº 10.639/03. O dicionário Michaelis define a palavra implantação como “iniciar algo, primeira fase da implementação”, e a palavra implementação como “pôr em execução, pôr em prática”. Poderíamos dizer, de forma inicial, que caberiam aos sistemas de ensino a implantação da Lei e às instituições escolares a sua implementação, com o suporte necessário das secretarias de educação e demais atores elencados no Parecer que regulamentou a lei. Para dialogar com estes conceitos, acrescentaremos a palavra atuação, a

partir das contribuições trazidas pelo professor Stephen Ball, do Instituto de Educação da *University College London*.

As formulações de Ball (2016) no livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” contribuem para a nossa análise sobre o assunto na medida em que o autor propõe, a partir da investigação em quatro escolas londrinas, um rompimento com o binário Política-Prática e introduz o conceito de política como um processo, algo diverso, encenado e colocado em atuação, em vez de implementação. O autor discute a distinção entre a implementação de políticas e a atuação de políticas, ressaltando que:

(...) enquanto grande atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas são implementadas, isto é, o quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos da política e idéias de políticas em função de suas realidades situadas, um processo de recontextualização que produz alguns graus de heterogeneidade na prática. (2016, p. 198)

Com a finalidade de desenvolver o conceito de atuação, Ball chama a atenção para os processos de interpretação e tradução da política, que estariam relacionados à construção de significados que acontecem situados nos contextos das escolas. No caso da interpretação, ela se dá de forma institucionalizada, ou seja, busca-se compreender as intenções do texto legal e de que forma ele se relaciona com o fazer da instituição. Já a tradução, seria o ato de colocar as políticas em ação, de forma prática e concreta e isso se daria por intermédio de reuniões, formações, informativos que atribuem sentido às políticas.

Mesmo sem um estudo aprofundado dos conceitos enunciados por Ball, eles se mostram ferramentas valiosas para entender as dinâmicas subjacentes ao trabalho com a Lei 10.639/03 nas escolas pesquisadas. Esse processo complexo e dinâmico de interpretar e traduzir a lei se caracteriza pela singularidade de cada espaço escolar, pois está diretamente relacionado aos aspectos históricos, territoriais e culturais nos quais se inserem as instituições escolares e suas/seus

sujeitos. Também é influenciado por outros elementos, como as condições, tanto objetivas (aspectos formativos, recursos humanos e materiais, entre outros) quanto subjetivas (posicionamentos individuais sobre a questão do racismo, por exemplo), para o desenvolvimento das ações.

Considerar as/os professoras/es somente como aquelas/es que implementam a política, compreendendo a política apenas no seu aspecto normativo, resulta em que “todos os outros momentos do processo de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos” (BALL, 2016, p.13). Neste sentido, somos desafiadas/os a pensar os contextos, as/os sujeitos, as relações e as práticas inerentes ao fazer pedagógico que possibilitam que aconteça uma recriação/reinvenção da política. Ou seja, a compreender como a política, na prática, se torna algo novo, singular.

Este capítulo pretende ouvir as vozes das pessoas que fazem a lei acontecer na prática, identificando, ainda que de forma inicial, os percursos e percalços trilhados pelas escolas e suas/seus profissionais, no sentido da efetivação da Lei nº 10.639/03. Para tanto, pretendemos abordar: quem são as/os sujeitos que protagonizam a implementação da lei na escola; de que forma a lei se traduz nas práticas cotidianas e quais são entraves para a efetivação do trabalho com a temática racial.

### 3.1 - QUEM PROTAGONIZA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA?

Queremos destacar e retomar, neste momento, algumas considerações sobre as/os sujeitos desta pesquisa. Ao fazer a opção por investigar escolas que se encontram em um processo mais avançado de discussão e de desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a pauta das relações raciais - e em razão disso receberam um reconhecimento institucional por meio da certificação com o Selo BH sem Racismo, categoria Excelência -, encontramos profissionais politicamente engajadas/os e com um relativo conhecimento teórico sobre as questões raciais presentes na sociedade brasileira. Pela voz dessas pessoas, procuramos compreender as concepções e as práticas

que caracterizam o trabalho desenvolvido com a temática das relações étnico-raciais.

Há, por parte de muitas/os educadoras/es, um compromisso histórico com a pauta da promoção da igualdade racial no contexto escolar sendo que o trabalho pedagógico com a temática das relações étnico-raciais já era desenvolvido por muitas escolas antes mesmo da promulgação da lei, em janeiro de 2003. Às vezes de forma solitária ou por pequenos grupos de professoras/es - em sua maioria negras/os -, comprometidas/os com a transformação dos currículos escolares, na perspectiva da valorização de conteúdos e conhecimentos historicamente relegados pela instituição escolar, no caso, relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resgato as importantes contribuições da pesquisa de mestrado “Professores (as) negros (as) e as relações raciais: percursos de formação e transformação”, realizada no início dos anos 2000, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela professora e ativista do Movimento Negro, Patrícia Santana. Já naquela época, a pesquisadora constatava que eram professoras/es negras/os que protagonizavam a maioria dos projetos sobre o tema, enfrentando “uma série de dificuldades para empreenderem suas ações no interior da escola, demonstrando o quanto a temática das relações raciais ainda era pouco incorporada em nossas instituições educacionais” (SANTANA, 2003, p.28).

Apesar dos avanços verificados nas últimas duas décadas, essa realidade ainda se verifica em muitas escolas. Embora seja importante reconhecer o envolvimento de um maior número de professoras/es comprometidas/os com a temática racial, Silva nos alerta para a manutenção deste quadro, ao abordar o processo de implementação e institucionalização da Lei 10.639/03:

Apesar da diversidade e da riqueza de experiências de implementação da lei em todo o país, na maioria dos casos elas sofrem de baixíssima institucionalização nas políticas educacionais, dependendo, em grande parte, da iniciativa de professores e de professoras ativistas do movimento negro e de outros movimentos sociais. A maioria se restringe a projetos descontínuos e de pouca articulação com as políticas de educação, tais como políticas curriculares, de formação de professores, de produção de materiais e livros didáticos, sofrendo de falta de condições institucionais e de financiamento. (2015, p.145-146).

De certa forma, o Parecer CNE/CP 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, buscou responder a este desafio, ao evidenciar que a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo/a e qualquer educador/a, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p.16). Atenta a isso, Gomes também alertava para o baixo grau de institucionalização da lei e a permanência de um esforço individual ou de pequenos grupos para a efetivação da mesma, o que determinava a dificuldade de “enraizamento” da lei na escola, definido como,

A capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou da seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um (a) professor (a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. (2009, p.27)

Podemos perceber que o compromisso com uma educação antirracista tem sido assumido também por pessoas com diferentes pertencimentos étnico-raciais, como é o caso desta pesquisa, na qual se verifica que a articulação do trabalho com a temática étnico-racial tem sido assumida por pessoas negras e não negras.

Nas duas escolas pesquisadas há um movimento importante de institucionalização o que tem favorecido esse “enraizamento” da lei e isso se dá pelo engajamento da gestão e de outras/os sujeitos, ao atuarem de forma sinérgica, protagonizando a efetivação da lei no cotidiano da escola.

A gente discute, a gente filtra e aí a gente faz a nossa pauta bem legal, o que que a gente planejou, escreve tudo o que a gente planejou e aí a hora de sentar com (diretora) e mostrar pra ela, que é diretora. E sentar e mostrar pra ela as nossas ideias pra ver se ela compra. Aí (diretora) vai e compra tudo que a gente propõe.(...) Ai é o momento da gente reunir com as professoras, a (diretora) vai limpando as ideias, a gente reúne com as professoras e passa as ideias pra elas. Ainda bem que a gente tem um grupo muito assim, a gente costuma falar (..), que o que a gente propõe elas compram a ideia da gente, então um grupo muito participativo de professoras A princípio, é, sempre tem algumas, uma ou duas que bota o pé e fala “não, isso não dá pra

fazer, isso não pode”, e começa a discutir, “não tem material”, aí as pessoas começam a colocar as impossibilidades. (...)

E aí como que a gente faz isso? a gente inventa as coisas pra fazer. Quando a gente faz uma eleição para um espaço aqui da escola pra receber o nome de uma representatividade negra, né, a gente tá com essa preocupação (Coordenadora Tereza, da E.M. Carolina de Jesus).

Foi possível constatar as maneiras pelas quais as atuações de políticas são personificadas e os papéis desempenhados pelas/os diversos sujeitos atuantes na escola. Em vários depoimentos recolhidos nas entrevistas, ficou explícita a importância do papel desempenhado por algumas pessoas para que o trabalho se realizasse. São as/os “entusiastas” e “tradutores” presentes na formulação de Ball, ou seja, aquelas/es que colocam a política em prática, apresentando os projetos e agregando pessoas para a consecução deles. São pessoas que acolhem, oferecem escuta, dialogam e articulam o grupo, como é o caso da bibliotecária Dandara:

(...) é com ela que eu comecei pequenas ações lá na escola como professor do turno da manhã, pequenas mesmo, pequenas ações. (...) quando ela entrou ela já entrou assim, mapeando, né, ela entrou na escola mapeando as pessoas, teve essa questão dela entrar na escola como bibliotecária e já ir mapeando e a gente logo se afinizou, né, nas ideias. (Coordenador Abdias, da E.M. José Saramago)

Eu tenho consciência de que o tanto que eu enchia a paciência (...) mas era o que eu tinha naquele momento eu precisava daquilo, sabe, para me dar segurança para trabalhar e (ela) ia explicando as coisas, me indicando leituras, aí eu vinha com as minhas ideias assim, assim, assim e ela vinha abraçava minhas ideias (Professora Luiza, da E.M. José Saramago).

Estas pessoas contribuem, no cotidiano escolar, para a reflexão do grupo e avanço das propostas ao problematizar situações cotidianas em que o preconceito e a discriminação se encontram naturalizados. Neste caso, uma atitude ou uma intervenção pode contribuir para um deslocamento de atitudes e concepções do grupo:

Então a gente teve um embate e eu compreendi e eu tive que compreender que ela não sabia cuidar daquele cabelo e eu falei então faz o seguinte: você não precisa cuidar do cabelo delas, eu cuido do cabelo delas. Porque eram cabelos grandes, maior que o meu ou maiores ou menor, e que demandavam muitos cuidados e ela prendia aquele cabelo, amarrava aquele cabelo e elas iam dormir com aquele cabelo molhado e preso, aí então foi o primeiro momento assim, de estranhamento na escola. Eu falei, não, eu



cuido, pode deixar que eu cuidasse desse cabelo. Então foi esse o primeiro momento, mas eu ainda não tinha consciência de dizer que aquilo era uma questão étnico-racial, eu não dei nome para aquilo (Professora Esperança, da E.M. José Saramago).

A gente via meninas, depois do Projeto Mama África, com o cabelo mais livre, gente, isso foi visível, até professoras, né, com essa coisa assim, a gente fala do cabelo parece uma coisa boba mas não é, né, então em alguns momentos a gente verificava assim que isso se tornou uma coisa muito solta, muito livre, né, então mexe com, eu acho esse trabalho educativo é fantástico. (Coordenador Abdias, da E.M. José Saramago).

O papel gestão escolar também é evidenciado quando se fala neste protagonismo e nesta articulação do grupo.

Então não é um trabalho solitário da coordenação, da direção porque se os professores não assumissem também não viraria nada, é importante, os professores estão ali na base, eles que fazem a coisa acontecer, né? A gente às vezes pensa uma coisa mas na hora que você vai no contato com o grupo às vezes aparece outra e você tem que assumir as outras, né. Eu acho que isso é importante pra que tudo aconteça. (Coordenador Abdias, da E.M. José Saramago).

### 3.2 - *“UMA COISA É A LEI NO PAPEL, A OUTRA COISA É A LEI AQUI NA PRÁTICA”<sup>83</sup>.*

A afirmação da coordenadora é precisa, ao nos alertar que, entre a existência da lei e a sua efetivação, existe uma grande distância, ou seja, esse “pôr em prática” não é algo simples ou automático. Os depoimentos colhidos permitem perceber que as experiências pessoais, posicionamentos ideológicos e pertencimentos vários influenciam a forma como a lei é percebida e, principalmente, como pode ser efetivada.

O texto da lei, na sua forma estrita, determina a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares e institui o dia 20 de novembro como dia nacional da consciência negra. Neste sentido, podemos inferir que a escola se referencia na lei normatizada pelo Parecer nº 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nas Diretrizes, além da normatização do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, faz uma potente discussão sobre a educação das relações

---

<sup>83</sup> Entrevista com a coordenadora Antonieta de Barros, da E.M. Carolina de Jesus.

étnico-raciais, e traz para o debate conceitos como raça e a sua resignificação pelo movimento negro, a construção histórica das desigualdades raciais no Brasil e o papel da escola na reeducação das relações étnico-raciais, no sentido da construção de identidades positivas.

Essa constatação parte da análise dos depoimentos recolhidos nos quais se percebe que os mesmos versam, em sua grande maioria, exatamente sobre os desafios que se interpõe nas relações cotidianas no interior das escolas, no que tange às manifestações de preconceito, discriminação e racismo. Ainda que não explicitem o conteúdo das diretrizes, é nela que parecem referenciar-se as práticas pedagógicas das duas escolas.

A primeira questão a abordar refere-se à forma como a lei é recebida/ percebida pelas duas escolas e suas/seus sujeitos. Nos depoimentos recolhidos há uma fala recorrente que procura evidenciar o compromisso com o combate ao racismo e com a educação das relações étnico-raciais e reafirma-se um compromisso que precede à existência da lei. Neste sentido, poderíamos interpretar tal discurso, de um lado, como uma resistência à lei como prescrição, algo externo a ser cumprido ou “implementado” e, por outro, como uma afirmação do protagonismo e da atuação de pessoas e movimentos comprometidos com a luta por uma educação antirracista e, de forma mais ampla, com a mudança da própria sociedade.

E então esse grupo começou a conversar e tínhamos lá no caso né da diversidade né cultural uma discussão que sempre acontecia né que era essa dificuldade é de você realizar um trabalho, né, porque lógico que a lei tá colocada, ela precisa ser executada mas não passava na nossa cabeça fazer algo simplesmente para poder cumprir a Lei. Era alguma coisa assim que tinha a ver com a nossa concepção de Educação, de mundo, de sociedade, né? (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

E a lei, a gente, a lei tava dada, a gente sabia da lei mas, assim, nunca foi um trabalho assim pensado que era para colocar a lei em execução. (Professora Esperança Garcia, da E.M. José Saramago).

A lei né, a implementação da lei, antes era, por exemplo, a gente viu que era uma questão mesmo de, ah, tem que, a escola tem que trabalhar, mas a gente já trabalhava numa, naquela perspectiva que não é só porque há uma pressão pra trabalhar. Porque a gente acreditava nisso,

acreditava não, a gente acredita que essa mudança tem que vir né? (Vice-diretora Ruth de Souza, da E.M. José Saramago).

Contudo, o fato de não aceitarem o lugar de meras/os executoras/es da lei não significa uma postura contrária a esta norma legal. Nas duas escolas pesquisadas, realizam-se projetos, envolvendo professoras/es das diferentes áreas do conhecimento, outras/os profissionais da escola, comunidade escolar, que se articulam, em maior ou menor grau, com movimentos negros, estudiosos da temática, entre outros. Estes projetos podem ser entendidos como uma proposta de intervenção pedagógica que possibilita um maior protagonismo e autonomia das/os educandos, além de gerar situações de aprendizagem reais e diversificadas (LEITE,1996), como também permitem uma articulação entre diferentes saberes, conteúdos, diferentes metodologias e abordagens de temas que se relacionam.

Essa estratégia, de desenvolver o trabalho por meio de projetos, revelam a forma como tal política se traduz na prática, em muitos casos, antecede à promulgação da lei 10.639/03 e parece ser uma prática comum na maioria das escolas, conforme pode ser constatado na pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03* (GOMES, 2012). Ao serem assumidos pela gestão escolar, tais projetos deixam de ser de um grupo para se tornarem uma ação institucional.

### 3.2.1 - Como a lei se efetiva nas escolas<sup>84</sup>

Na Escola Municipal José de Saramago a lei se efetiva a partir de uma concepção de trabalho coletivo, evidenciada nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico. O texto base direcionado à plenária final do VI Congresso Político-Pedagógico da escola, realizado no ano de 2016, ratifica a importância dos projetos institucionais, ou “projetos da escola”, como princípio para o desenvolvimento de um trabalho articulado e assumido coletivamente, além de possibilitarem a abordagem de conteúdos necessários à formação humana.

---

<sup>84</sup> Embora não seja objetivo deste trabalho discutir as práticas pedagógicas em sala de aula, foi possível obter alguns dados sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula da E.M. José Saramago, em razão das entrevistas com professoras que estão na regência.

*São projetos da escola*, não apenas de um professor ou grupo de professores; trazem conteúdos de extrema relevância para a formação humana, possibilitando mudanças de concepção e comportamentos. Além disso, são referenciais para outras ações isoladas, ocorridas no cotidiano da sala de aula<sup>85</sup>.

O trabalho pedagógico com a temática étnico-racial desenvolve-se por meio do Projeto Mama África, instituído em 2014, a partir de uma proposta apresentada pela bibliotecária Dandara - referenciada, várias vezes durante as entrevistas, como a “mãe” do projeto - e assumida pela gestão escolar. Mesmo com a saída de Dandara da escola, o projeto mantém a sua força e potência, com o desenvolvimento de atividades durante todo o ano e culminância das ações no mês de novembro, na Festa Afro, ocasião em que a comunidade escolar tem a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido em sala de aula.

(...) época de festa em nossa escola, a escola pulsa, né, eu falo que pinga gente na nossa escola, nó. E o Mama África foi crescendo de uma forma que eu acho que foi até bom, (...) ter começado pequeno porque ele cresceu à medida que as pessoas se formaram, ele não cresceu assim, não foi uma proposta que é da direção não, foi para a escola. Foi um trabalho que foi crescendo à medida que tinha formação, quanto mais pessoal chegava para dar formação no ano, nesse ano a festa Mama África crescia. (Professora Esperança Garcia).

Em suas falas, tanto a gestão escolar quanto as professoras entrevistadas mostram-se orgulhosas do projeto e da sua longevidade. A definição do que seja e da eficácia de um projeto institucional, como o Mama África, está bem explícita no texto base do Congresso Político-Pedagógico da escola, realizado no ano de 2016:

Esses projetos ganham a força de um trabalho coletivo ampliado, traduzindo o esforço de todos. Por essa natureza, devem ser garantidos no calendário anual, não podendo ser negligenciados isoladamente por professores. Outras atividades não poderão se tornar impedimentos para que esses projetos ocorram. Também poderão ser valorizados como conteúdos e utilizados para avaliação geral dos alunos. Além disso, deverão ter verbas garantidas no planejamento financeiro da instituição, dentro das subvenções regulares do município e/ou recursos de natureza federal.<sup>86</sup>

Os objetivos do Mama África, previstos no Projeto Político-Pedagógico<sup>87</sup> da escola, buscam contemplar não só os conteúdos relativos à História e Cultura

<sup>85</sup> Este material, cedido pela direção, encontra-se no Apêndice deste trabalho.

<sup>86</sup> idem

<sup>87</sup> Texto base direcionado à plenária final do VI Congresso Político-Pedagógico da Escola Municipal José Saramago, realizado em 2016. Este material, cedido pela direção, encontra-se no Apêndice deste trabalho.

Afro-Brasileira e Africana, como também desenvolver atividades que promovam a educação das relações étnico-raciais, conforme podemos verificar no texto abaixo:

Levar ao conhecimento dos alunos a existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08;  
Apresentar a diversidade geográfica, cultural e social do continente africano;  
Desconstruir as visões estereotipadas sobre a África;  
Conhecer e valorizar a cultura indígena, africana e afro-brasileira;  
Apresentar um panorama das relações raciais brasileiras e promover discussões sobre essa realidade;  
Reconhecer as situações de racismo e discriminação presentes na sociedade brasileira e também no ambiente escolar e discutir formas de combatê-las;  
Refletir sobre as práticas racistas que estão expressas explícita ou implicitamente nas atitudes posturas e brincadeiras;  
Apresentar e promover discussões sobre as principalmente as cotas raciais;  
Conhecer personalidades negras que fizeram e fazem diferença na história do Brasil;  
Perceber as atuações de negros e afrodescendentes na literatura a fim de desmitificar a imagem do negro como escravo, mas na condição de escravizado;  
Incentivar a leitura dos livros de literatura indígena, africana e afro-brasileira;  
Possibilitar o contato dos alunos com as manifestações culturais presentes na nossa cultura, heranças africanas, como o samba;  
Apresentar a literatura e a poesia dos povos africanos e afro-brasileiros;  
Possibilitar uma melhora na autoestima dos alunos por meio do reconhecimento do negro como agente da história;  
Resgatar a memória das comunidades negras (quilombos) através de pesquisa e palestra com especialista;  
Refletir sobre a influência da mídia na formação de opiniões.

Ao se configurar como um projeto coletivo, assumido pela gestão da escola, ele ganha abrangência, capilaridade e, principalmente, enraizamento nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano. Contudo, mesmo nas escolas em que há um trabalho robusto com a lei, em que a gestão se mostra comprometida com esta pauta, não é todo o coletivo que se envolve pois “tem uns que não querem fazer, não fazem, mas isso não impede de ser um projeto”. Muito embora, conforme relata o diretor Vito, isso não impede o projeto de ser realizado, há uma situação ali que exige uma reflexão sobre os movimentos necessários - formativos e/ou de discussão política e pedagógica -, que contribuam para um deslocamento destas/es profissionais.

Você tem sempre um pessoal, uma equipe, uma parte da equipe que se envolve, gosta, quer fazer, que é importante, é, sempre tem algumas pessoas que não se movem, esse, essa não é uma questão minha né, já algumas acham que a gente já falou tudo que tinha que falar a respeito da diversidade cultural, mas a gente não tem aceitado esse tipo de argumento porque no mundo tá aí para mostrar que ainda é preciso necessário a gente continuar tratando dessas questões, hoje mais do que nunca, né? (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

Retomamos aqui a citação de Ball, no início deste capítulo, para concordar com ele quanto à complexidade da escola, enquanto espaço permeado por conflitos e disputas de poder. Isso acontece nas microrrelações que se estabelecem no cotidiano escolar, como ainda nas articulações com o território e com a comunidade que necessitam, permanentemente, de serem negociadas e mediadas. Estes conflitos intramuros não estão dissociados de um quadro mais amplo, que tem a ver com as relações de poder que se estabelecem na sociedade como um todo.

Ao analisar a implementação de uma lei que, como afirma Moore, tem o potencial de impactar de forma permanente nas consciências das gerações vindouras, é fundamental considerar as aderências, mas principalmente as resistências de toda ordem que uma sociedade estruturalmente racista imporá a este processo.

Foi possível constatar que a escola tem conseguido por meio do projeto Mama África, envolver a maioria das/os profissionais no desenvolvimento de ações que, efetivamente, respondam ao que determina a lei. Pelos depoimentos recolhidos, afirma-se o compromisso com a realização de projetos e atividades relativas à temática das relações étnico-raciais envolvendo todo o coletivo de escola<sup>88</sup> ou, pelo menos, há um movimento da gestão no sentido de mobilizar esse coletivo, o que não significa que não haja resistências. Quando se refere ao projeto institucional com a Lei nº 10.639/03, o relato do diretor Vito nos informa como as atividades vão se incorporando à prática pedagógica cotidiana, em “um

---

<sup>88</sup> O termo coletivo não se aplica, neste caso, ao conjunto das/os profissionais da escola, uma vez que outras/os trabalhadoras/es como cantineiras, porteiros e auxiliares de serviços gerais não são citadas/os ou, quando são, é para reconhecer a dificuldade da escola em inseri-los nos momentos formativos sobre o tema.

movimento que os professores começam desde o início do ano a se movimentar, trabalhar nas suas disciplinas”.

(...) que se transformou num projeto de escola não só projeto da professora. Aí, quando ganha a dimensão do projeto da instituição, aí a gente ganha mais espaço pra trabalhar e prá dialogar com outras professoras e outros colegas. (Professora Esperança Garcia, da E.M. José Saramago).

A fala do diretor é corroborada pelos depoimentos das professoras que, não obstante as dificuldades, se mostram motivadas com o trabalho realizado. Ao serem perguntadas se desenvolvem ou já desenvolveram, individual ou coletivamente, trabalho (s) com/sobre a temática das relações étnico-raciais com os/as seus/suas estudantes, as professoras responderam que sim, frequentemente, evidenciando o quanto estas práticas estão em sintonia com as ações do Projeto Mama África.

Mas eu começo o trabalho, assim, com o Mama África em fevereiro. (...) Então, assim, a ideia é trabalhar com a temática ao longo do período e culminar com algo para a comunidade em novembro, então, assim, isso é fundamental. (Professora Luiza Mahin, da E.M. José Saramago)

Então hoje eu vejo um trabalho bem de formiguinha, bem pequenininho, bem minúsculo. para lançar dúvidas, para lançar questionamentos, seja numa mesa de refeição, seja em família, seja na escola, seja em momentos pontuais e não seja só no Mama África, é importante que deve fazer parte né, graças a Deus, faz parte do currículo da escola mas ele tem que ser no cotidiano mesmo, no tete-a-tete, é lançar uma charge, é mandar um, sabe, é questionar uma piada, é questionar um vídeo, é fazer esse trabalho de formiguinha e eu agradeço a formação (...), a gente tá em processo, quem sabe um dia a gente não consegue concluir? (Professora Maria Firmina, da E.M. José Saramago)

Quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula com a temática das relações étnico-raciais, percebe-se que as temáticas e metodologias utilizadas pelas professoras são diferenciadas, em razão do público discente com o qual trabalham. Na Educação Infantil e nos anos iniciais, há um movimento para trabalhar a construção de identidades positivas com as crianças pequenas, principalmente por meio da literatura, utilizando livros como *Meninas Negras*, *As tranças de Bintou*, *Cabelo de Lelê*, dentre outros. Destaca-se, ainda, a elaboração de sequências didáticas utilizando os livros dos Kits de Literatura Afro-Brasileira recebidos pela escola.

Eu começo a trabalhar o Mama África na hora que termina a primeira festa. Eu já começo assim, gente, o que eu vou trabalhar o ano que vem e os livros sempre me salvam que eu falo que eu quero, ah eu quero abordar cabelo, quero abordar menina, quero abordar amizade e os livros, os livros me salvam muito por causa da questão né, da sutileza de se trabalhar um assunto tão delicado com crianças pequenas. (Professora Esperança Garcia, da E.M. José Saramago)

O envio de kits literários para as escolas tem início no ano de 2004, com o objetivo de garantir a materialidade necessária para o trabalho com o disposto na Lei nº 10.639/03. Destinados a compor os acervos das escolas municipais e instituições da rede parceira, os kits de literatura Afro-Brasileira, Indígena e Africana são compostos de livros e CD 's, tanto literários quanto teóricos para a formação docente.

De 2004 até hoje, foram encaminhados às instituições escolares os seguintes quantitativos: 2004 - 56 títulos; 2006 - 61 títulos; 2007 - 161; 2009 - 92; 2012 - 65. Estendido à Educação Infantil; 2016 - 7 a 8 obras por instituição. Em suas seis edições, os kits de literatura são largamente utilizados pelas escolas, seja nas atividades pedagógicas, seja na própria formação docente.

A professora Patrícia Santana, coordenadora do Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero da SMED, à época da instituição desta política, assim se refere ao processo de escolha dos kits:

Os critérios para escolha dos livros estão pautados nos seguintes princípios: qualidade textual; apresentação de personagens negras em contextos diferenciados, de maneira positiva rompendo com estereótipos de subalternidade, inferioridade intelectual e cultural; abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira de forma a contemplar a diversidade existente tanto no Brasil quanto em África; desenvolvimento de temas que auxiliam os processos de formação de professores tais como educação das relações étnico-raciais, desigualdades, discriminação, racismo, ações afirmativas.<sup>89</sup>

Podemos afirmar que o envio destes acervos para as escolas se constituiu como um elemento formador de grande relevância na medida em que possibilitou uma educação do olhar sobre o material disponibilizado para as/os estudantes e

---

<sup>89</sup> Disponível em [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul21/fai\\_amarelo2.html](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul21/fai_amarelo2.html), acesso em 21 jul. 2021.



propiciou reflexões importantes sobre conceitos como representatividade, identidade, diversidade, dentre outros.

Além da literatura, as atividades pedagógicas envolvendo a música também tem possibilitado ampliar e enriquecer o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira. Exemplo disso é o trabalho com o projeto “Cantando a História do Samba”, idealizado pela cantora e educadora Elzelina Dóris e desenvolvido em várias escolas da Rede Municipal. O projeto existe desde o ano 2000 e tem como objetivo valorizar a história social do samba e, assim, desenvolver a integração social, o bem-estar, contribuir para a construção de uma cultura de paz e o fortalecimento da identidade de pessoas negras e não negras. A partir da evocação da memória musical, num gesto de reivindicação e atualização dessa memória, e de partilha do sensível, trabalha-se pedagogicamente a experiencição dessa genuína manifestação da cultura negra brasileira, que é o samba<sup>90</sup>.

No trabalho com adolescentes, percebe-se que a temática procura problematizar aspectos da realidade social, em diálogo com as vivências das/os estudantes. Um exemplo relatado refere-se ao projeto Periferidas/Perifevidas, que teve como tema os Direitos Humanos e discutiu questões como o Atlas da Violência, colorismo e a ausência de direitos nas comunidades periféricas. Foi ressaltado o impacto das atividades desenvolvidas em sala na relação com a comunidade, na medida em que, ao trabalhar estes conceitos e conteúdos com as/os estudantes, isso também chegava até as famílias, conforme relato abaixo:

O ideal foi o que aconteceu né começar aos pouquinho e ir crescendo e crescendo e a cada ano a gente viu uma adesão maior né tanto dos professores quanto das famílias né, na última festa mesmo a gente era cobrada já chegava assim determinada época não estávamos em novembro mas já perguntavam vamos ter a Festa Afro, virou uma referência mesmo para escola e o melhor não é só a festa por si só, é o que o menino leva para casa. (Vice-diretora Ruth de Souza, da E.M. José Saramago)

A tradução da lei para a prática pedagógica se dá tanto no aspecto dos conteúdos disciplinares quanto na formação de atitudes e valores. A percepção do racismo, do preconceito e da discriminação racial fica bastante evidente ao

---

<sup>90</sup> Disponível em: <http://cantandoahistoriadodosamba.com.br/apresentacao/>, acesso em 31 out. 2021.

analisar as respostas a um questionário onde uma das perguntas versava sobre a presença do racismo e do preconceito na escola e a forma de lidar com isso.

Já presenciou e/ou foi informada/o sobre algum episódio de racismo ou discriminação racial na escola? Se respondeu "Sim" à pergunta anterior, descreva o episódio e o tratamento dado		
COORDENAÇÃO	Sim	No relacionamento entre estudantes. Conversas e mediações são realizadas nesses momentos, observamos algumas atitudes positivas e outras nem tanto
	Não	
	Sim	Sempre o diálogo
	Sim	A direção da escola tratou da questão conversando com as partes
DIREÇÃO	Sim	A prática do racismo nas escolas, infelizmente, é comum. O tratamento se deu a partir do diálogo, elaborando e executando propostas pedagógicas.
	Sim	A mais marcante foi quando uma criança, chamou na época a vice-diretora de nega fedorenta, já que a mãe dela tinha falado. A vice-diretora na época quis entender melhor a situação e a família retirou a criança da escola
	Sim	Alunos vêm pedir ajuda ou denunciar ações sofridas ou presenciadas por eles por causa da cor. O encaminhamento sempre foi pautado no diálogo com o agressor e também com o agredido na intenção de despertar ali o sentimento de alteridade, de se colocar no lugar do outro e de mostrar que tais diferenças não são aceitáveis e não podem ser tratadas com preconceito.
PROFESSORAS	Sim	Trabalhava numa escola estadual no bairro Palmital, Santa Luzia. A PM sempre ia à escola, entrava, circulava e saía. Numa noite, os policiais entraram, encontram quatro adolescentes conversando próximo à sala dos professores. Não perguntaram nada para os estudantes, já começaram a gritar com eles, disseram que lugar de estudante era na sala de aula. Um deles insinuou questionar e, imediatamente, levou um tapa no rosto. Os meninos subiram e os policiais foram embora. Era uma escola de comunidade, com a predominância de alunos negros. Ficamos todos estarecidos e impotentes. Na época, eu vi o ato apenas como violência policial, mais tarde entendi que essa atitude é racista.
	Não	
	Sim	Aconteceu comigo, uma pessoa chegou na escola procurando a diretora e se dirigiu a uma auxiliar de secretaria que é loira de olhos azuis. Então me apresentei para ela que ficou sem graça, mas não se desculpou. Presenciei vários episódios entre os estudantes também. A intervenção sempre foi imediata.
	Sim	1) Xingamento entre alunos (tratamento: conversa com eles explicando a lei, mostrando que a fala é racista e coloca o ser negro como se fosse algo ruim. Que não deve ser assim. 2) fui xingada de racista por uma avó negra, numa festa mama África, quando a mesma viu uma menina lourinha declamando uma história africana. Achou que deveria ter apenas negros na apresentação. Detalhe: a atividade foi construída com a turma (era um coral) e a aluna decorou a história que eu havia contado em sala ouvindo apenas uma vez. E veio nos mostrar um dia antes. Eu (...), que estávamos organizando a apresentação, nos apaixonamos e resolvemos incluir na apresentação para enriquecê-la, haja vista que incentivamos a turma na contação de histórias. Tratamento: tentei acolher a avó no dia, mas ela estava irredutível, me xingando na frente das pessoas. Fui embora chorando por ver a dor daquela mulher e me sentindo excluída de poder tocar nesse assunto que vejo como causa de todos nós. A diretora

	conversou com ela (...) Ela me procurou depois e pediu perdão.
Não	

A análise das respostas indica que a gestão escolar (direção e coordenação) se preocupa com os encaminhamentos necessários para tratar os episódios sendo, geralmente, por meio de conversas com as/os estudantes. Entretanto, suas respostas não explicitam a natureza dos episódios. As professoras, ao responderem à mesma pergunta, trazem exemplos do acontecido e externam como foram afetadas pela situação.

Constata-se que o racismo e o preconceito racial se manifestam por meio de xingamento embora as respostas não explicitem o tipo de xingamento dirigido à/ao estudante negra/o. O conflito também se estabelece em outro viés, quando uma avó negra reivindica o protagonismo de apenas crianças negras na festa Mama África por ver uma aluna branca de olhos azuis declamar uma história africana e por isso xinga a professora de racista. Temos ainda o relato de um episódio exemplar de preconceito racial que é a associação do cargo de direção a uma pessoa branca.

Podemos inferir que, a escola tem procurado intervir, de forma imediata e dialógica, nos episódios de preconceito e discriminação racial, quando eles se apresentam. A partir das respostas coletadas, parece-nos que essa intervenção geralmente é feita pela direção e/ou coordenação da escola, tanto por meio do diálogo como da proposição de propostas pedagógicas. Talvez possamos afirmar que a educação das relações étnico-raciais seja um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas e seu coletivo de profissionais e a forma de perceber e de lidar com esta questão se mostra bastante diferenciada.

Assim, é bastante comum existirem, inclusive, dentro de uma mesma escola, visões e posicionamentos opostos acerca de episódios e manifestações de racismo: negação (aqui na minha escola não tem racismo); silenciamento (não mexe com isso não...) ou o reconhecimento e a construção de abordagens para o tratamento adequado problema. No caso da E.M. José Saramago, percebe-se que há um movimento no sentido da construção de pedagogias antirracistas que, efetivamente, contribuam para a mudança de mentalidade das/os sujeitos ali

inseridas/os. E neste processo, em que o caminho está se fazendo no próprio caminhar, novos aprendizados também se constroem.

A E.M. Carolina de Jesus também pauta o seu trabalho com a lei por meio de projetos institucionais. Em 2018 foi certificada, pela segunda vez, com o Selo BH sem Racismo, quando apresentou um Plano de Trabalho que apresentava como objetivos<sup>91</sup>:

- Compreender que nossa sociedade é formada por pessoas de distintos grupos étnico raciais, que possuem cultura e história próprias igualmente valiosas e que em conjunto constroem a nação brasileira;
- Valorizar personagens negros, africanos e afrodescendentes, em diferentes funções sociais, incorporando heróis nacionais, artistas, escritores e cientistas no planejamento das aulas;
- Estimular reflexões e soluções práticas para que o fim da discriminação racial finalmente seja alcançado em nosso país;
- Valorizar as estéticas negras;
- Comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra para que uma mudança de pensamento aconteça, de fato;
- Perceber o legado, as contribuições da cultura de origem africana para a construção da personalidade brasileira, valorizando a música, culinária e toda forma de arte; · ensinar a criança a questionar e valorizar a cultura negra nos livros e mídias;
- Sensibilizar a todos para o tema, de maneira que possam reconhecer o racismo em suas próprias atitudes e mudá-las.

O Plano de Trabalho apresenta, ainda, uma série de atividades direcionadas a estudantes e profissionais da escola, a serem desenvolvidas no decorrer dos anos de 2019 e 2020.<sup>92</sup>

AÇÃO/ATIVIDADE	PRAZO
2019	
Trabalho com o material Indicadores da Qualidade na Educação Relações Raciais na Escola Trabalhando a identidade Conhecer e valorizar as raças e etnias. (Registros, mural com fotos, autorretrato)	Fevereiro Março
Conhecendo a cultura indígena. A cor da Cultura- uso do material	Abril Maio
Reconhecimento da migração atual no Brasil- refugiados Valorização da cultura regional.	Junho Julho
Conhecendo e divulgando a cultura e formação docente Refugiados e a legislação vigente etnicorraciais	Agosto Setembro

<sup>91</sup> Plano de trabalho encaminhado à DPIR como requisito para a obtenção do Selo BH sem racismo.

<sup>92</sup> Não foi possível, durante a pesquisa, obter dados de como o desenvolvimento destes Planos de Ação foram acompanhados pela DPIR.

Diversidade cultural. Quilombolas, comunidade de ciganos (Conhecer a cultura e costumes. Pesquisas e rodas de conversas.)	Outubro Novembro
2020	
Resgatando as cantigas de roda e brincadeiras Promover momentos coletivos.	Fevereiro Março
Projeto literário com livros que abordam as raças. Contação de história com o envolvimento das famílias.	Abril Maio
Momento cultural culinária regional	Junho/Julho
Seminário para as escolas da regional	Agosto/setembro

De acordo com o documento,

Estas atividades têm como fundamento estabelecer as questões etnicorraciais, visando a compatibilizar os conteúdos curriculares que tratam a valorização da diversidade, estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças negras, indígenas, ciganas e demais grupos desde a educação infantil ao ensino fundamental, considerando a também a formação das professoras, bem como estabelecer a implementação das leis.<sup>93</sup>

Coerente com o público atendido pela escola, composto por crianças pequenas da Educação Infantil e dos anos iniciais, a escola desenvolve trabalhos que dialogam com a construção identitária e com uma representatividade positiva, objetivando o fortalecimento da autoestima das crianças.

E é bacana, a gente tenta desenvolver aquele projeto assim, principalmente na valorização, né, de ser negra, de se sentir bem com aquilo ali, de hoje estar com o cabelo de um jeito, depois de outro. E assim a gente vai vivendo; eu sou muito assim, tem dia que eu tô assim, tem dia que eu tô com trança, tem dia que tá liso e as meninas, ah, seu cabelo tá lindo, pois é, o cabelo da gente é lindo, do jeito que a gente gosta, do jeito que a gente tá bem e eu acho muito importante quando você já cresce com a sua autoestima lá em cima, aceitando quem você é, como você é. Vão vir problemas, vão vir preconceitos, vão, mas a gente não liga, a gente passa por cima, a gente segue em frente e eu acho que é este tipo de aluno que a gente tem que formar. Nunca vai acabar, a gente sabe que não vai acabar nunca mas que eles vão saber lidar, que eles vão saber enfrentar, tem que ser assim, né? (Coordenadora Antonieta de Barros, da E.M. Carolina de Jesus)

Essa prática se reveste de grande importância, se considerarmos que, durante muito tempo, acreditou-se que as crianças pequenas eram incapazes de discriminar ou ter atitudes preconceituosas. Este olhar romantizado sobre a infância determinou, muitas vezes, o silenciamento sobre manifestações de

<sup>93</sup> Idem

preconceito entre as crianças pequenas. O aumento dos estudos sobre o tema tem permitido a superação dessa visão e possibilitado a construção de estratégias e metodologias pedagógicas que eduquem, desde a mais tenra idade, para relações de respeito e de valorização das diferenças.

A infância não é neutra e nem está blindada dos preconceitos e das discriminações. Antes, eles são aprendidos e socializados em sociedade, na família, na mídia, nos relacionamentos, na vivência da desigualdade e, também, nas instituições educacionais. Da mesma forma, o antirracismo segue o mesmo processo. É preciso fazer avançar práticas de resistência e de superação. Não cabe à Educação Infantil e aos seus currículos negarem a existência do racismo. Antes, sendo essa etapa da Educação Básica um dos primeiros espaços educativos pelos quais transita um número significativo de crianças, ela deverá ser aquela na qual as práticas de solidariedade, reconhecimento, justiça, direito e emancipação se façam presentes de forma pedagógica e política nos processos cotidianos, nas relações entre os sujeitos, nas escolhas didáticas, no cuidado com o corpo dos bebês e das crianças pequenas, negras e brancas, no trato com a família, na formação inicial, na formação em serviço e na política educacional e curricular. (GOMES, 2019, p.1040)

Constata-se, na fala das coordenadoras, que o processo de desenvolvimento das ações relativas aos projetos já se constitui com um importante momento de reflexão coletiva das professoras sobre o tema. São oportunidades de diálogo e problematização sobre práticas pedagógicas, muitas vezes cristalizadas, e que reforçam estereótipos e visões preconceituosas sobre diferentes grupos e pessoas.

A gente gosta muito de unir a questão artística, a questão da literatura, sabe, o trabalho com arte, com literatura porque tem gente que acha que trabalhar essa questão é entrar em sala de aula e falar como os negros sofreram racismo e foram chicoteados e colocar os meninos para colorir desenhos de pessoas negras sofrendo. Ou então é o dia de pintar a carinha de índio e fazer uh,uh, uh. Sabe, e tem gente que pensa isso, mas como eles veem esse planejamento nosso que tá totalmente fora disso, ou quando as professoras vêm fazer um trabalho que vai no uh,uh, uh, pinta e a gente começa a discutir isso com elas, a pessoa tá se formando. Quando a gente faz uma festa maravilhosa, gigantesca, com a presença dos pais dentro da escola, a gente vê que o professor tá se formando; quando a gente chama nossa mãe indígena para falar com a gente se o que a gente tá fazendo tá certo ou tá errado, a gente tá formando. (Coordenadora Tereza de Benguela, da E.M. Carolina de Jesus).

No ano de 2020 a escola realizou um movimento de discussão e atualização do seu Projeto Político-Pedagógico e iniciou um projeto <sup>94</sup>, que objetiva “valorizar e incentivar grandes conquistas para a nossa comunidade escolar negra”. A ideia do projeto é articular a proposta institucional de trabalho com a temática das relações étnico-raciais com os diferentes projetos encaminhados à escola pela Secretaria Municipal de Educação, como é o caso dos projetos “Leituras em Conexão” e “Projeto de Educação Financeira da Vila Sésamo”.

Dentro de um projeto, né, um projeto de leitura, das boas práticas, o próprio Sésamo, que é um projeto de educação financeira, mas a escola já pensou em um viés trazendo essa discussão (...)  
(Coordenadora Aida dos Santos, da E.M. Carolina de Jesus)

O depoimento da coordenadora Aida nos traz elementos que possibilitam perceber que a escola tem buscado superar o desafio de tratar a temática de forma pontual, o que acontece por meio da incorporação da história e cultura do povo negro nos diferentes projetos e ações desenvolvidos no cotidiano escolar. Acreditamos que isso decorre, em parte, de um movimento político da gestão escolar e da compreensão de que a incorporação dos conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se desvincula dos demais conteúdos propostos nos processos de aprendizagem.

A proposição do projeto e a sua execução já se se constituem como momentos formativos com grande potencial de transformar relações e concepções, como se constata no depoimento abaixo:

Como esse projeto institucional a gente tem que segui-lo, né, o ano todo, então tudo o que a gente vai fazer a gente já puxa, tem essa tentativa de puxar pra um viés. (...). Aí foi bacana, eu acho importante as pessoas falarem, eu acho pior é quando não falam, quando ficam caladinhos lá, mas quando fala, gente, a gente reúne e a gente conversa sobre isso. E foi uma possibilidade da gente se formar nesse sentido, a gente conseguiu trazer pra esse ambiente do Google Meet, é, discussões, sabe, muito ricas, formações, a gente se formou, formações, discussões, pessoas pra falar pra gente, construção do projeto, sabe, e foi discussão mesmo, né, de uma falar não, a outra sim, e nisso a gente chegar a um acordo, a um consenso, e a beleza do aprendizado tá aí.  
(Coordenadora Tereza de Benguela, da E.M. Carolina de Jesus)

---

<sup>94</sup> Não foi possível, no decorrer da pesquisa, acessar maiores informações sobre o projeto.

A Escola Municipal Carolina de Jesus, vivenciou, alguns anos atrás, a experiência de ter uma disciplina específica para tratar da temática étnico-racial. Durante um período de três anos, esse trabalho ficou a cargo de uma professora de História. A criação dessa disciplina ocorreu em um contexto em que houve uma mudança na escola que ocasionou o pedido de transferência de grande parte das professoras, que eram comprometidas com o tema, o que dificultava o prosseguimento das atividades realizadas, até então, de forma coletiva. Entretanto, tal situação não agradava à diretora, conforme nos relata:

(...), mas era uma angústia muito grande minha. Aí a gente destinar um professor para discutir essas questões; é, eu refleti muito isso com grupo na época que o ideal é que todos os professores tivessem em mente algumas reflexões sobre a questão da negritude no Brasil, as questões raciais na sala de aula, que não ficasse pra um especialista discutir essas questões. (Diretora Lélia, da E.M. Carolina de Jesus)

Atualmente, a compreensão, pelo coletivo da escola, de que os temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser tratados nas várias disciplinas, têm feito avançar uma proposta curricular que articula diferentes projetos

Em Belo Horizonte existem outras experiências como esta, de introdução, na organização curricular, de uma disciplina que trate da diversidade étnico-racial e isso acontece a partir de uma discussão interna do coletivo, considerando a autonomia pedagógica da escola. Diferentemente, em alguns municípios brasileiros, existe uma determinação legal para a inclusão, nos currículos escolares, de uma disciplina que trate de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme constatado na Pesquisa Nacional Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2012). Um exemplo é o que ocorre nos municípios de Vitória da Conquista e Porto Seguro, no estado da Bahia, conforme nos informa CAMPOS (2018), que aponta os riscos do que ele denomina de uma “guetificação” dos conteúdos relativos às africanidades. A decisão, seja em nível de escola ou de gestão do sistema, de instituir uma disciplina específica para contemplar o disposto na Lei é, pois, um tema ainda controverso e uma experiência que necessita ser mais bem conhecida e avaliada.



Ouvir as direções, coordenações e professoras falarem dos movimentos que têm realizado para incorporar, nos currículos escolares, conhecimentos historicamente negados e subalternizados bem como para explicitar e combater as manifestações de preconceito e discriminação racial, por meio de estratégias pedagógicas construídas coletivamente nos dá a dimensão do quanto é desafiante esta tarefa. Por outro lado, estas construções possíveis podem inspirar outras práticas, comprometidas com a resistência aos discursos conservadores e com o fortalecimento de uma pedagógica antirracista, questionadora de todo tipo de opressão e provocadora de mudanças, nas pessoas e no mundo.

É desta forma que a Lei nº 10.639/03, como política pública instituída, “sai do papel”, se torna concreta. E isso acontece de forma original, única, amalgamada com todas as condições objetivas, subjetivas e contextuais de cada instituição escolar. Os desafios para a efetivação dessa lei, assim como as estratégias construídas, não podem ser entendidos sem considerar tais contextos. Neste sentido, propomos, no próximo capítulo, discutir brevemente sobre o papel desempenhado pelas gestões escolares e as estratégias que têm sido construídas por estas instituições, reconhecidas institucionalmente pelo tratamento que dão à questão racial.

## CAPÍTULO 4: O “PROTAGONISMO” DA GESTÃO ESCOLAR NA “IMPLEMENTAÇÃO” DA LEI Nº 10.639/03.

O processo de pesquisa foi revelador e, por que não dizer, desestabilizador de concepções que me acompanham há muito tempo. Quando me propus a pesquisar a Gestão Escolar e o seu protagonismo na implementação da Lei nº 10.639/03, me movia por uma convicção da relevância dos lugares institucionais e simbólicos que estas/es ocupam na instituição escolar.

Não obstante continuar acreditando nisso, as vozes das/dos sujeitos entrevistadas/os - estejam elas/es no lugar de direção, coordenação, biblioteca ou em sala de aula - relativizaram essa visão, reverberaram outras vozes, complexificaram a análise do que seja efetivar, na prática educativa, uma lei que mobiliza aspectos ao mesmo tempo históricos, sociais e culturais de grande impacto nas subjetividades das pessoas envolvidas.

Por consequência esta é uma das razões pela qual decidimos destacar, entre aspas, as palavras protagonismo e implementação no título deste capítulo, no qual pretendemos abordar, de forma inicial, alguns aspectos deste lugar da gestão escolar. Também pretendemos retomar os objetivos específicos traçados para este estudo para, em um diálogo com os dados recolhidos por meio das entrevistas e dos documentos acessados, apresentar alguns dos desafios enfrentados pelas gestões escolares bem como as construções que têm sido possíveis no sentido do cumprimento da legislação.

### 4.1 - ALGUMAS NOTAS BREVES SOBRE ESTE LUGAR DA GESTÃO ESCOLAR

Consideramos importante desenvolver algumas reflexões iniciais sobre este lugar da gestão escolar e as dinâmicas, as nuances e os desafios subjacentes ao trabalho de gerir uma instituição escolar. A utilização do termo gestão escolar parte da ideia de uma gestão democrática, na qual se forma uma equipe diretiva, ou equipe gestora, composta pela direção (diretor/a, vice-diretor/a) e pelas coordenações (pedagógica, de turno, da Escola Integrada). Recentemente

foi criado, pela Secretaria Municipal de Educação, um novo cargo que é o de Coordenador/a Geral, que busca articular o trabalho pedagógico dos vários níveis e modalidades e turnos da escola.

Inferimos que as formas como as escolas têm construído esta gestão são bastante diferenciadas sendo que, nas duas escolas pesquisadas, a realização de um trabalho coletivo está relacionada com a consolidação de uma equipe gestora, conforme discutiremos mais adiante. Contudo, é preciso ressaltar que, do ponto de vista legal, ainda são as pessoas que ocupam o cargo de direção que respondem pela instituição escolar.

Responsável por prestar contas dos resultados educacionais, a gestão da escola se vê envolvida em uma série de atribuições que vão desde a administração de recursos materiais - manutenção física da instituição - limpeza, reparos, mobiliário -, orçamento e compra da materialidade necessária para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, até a administração de pessoal e a mediação das relações que envolvem o corpo docente e discente, funcionárias/os, familiares, demais integrantes da comunidade escolar e do seu entorno. Ressalte-se, entretanto, que, apesar dos avanços em relação à gestão democrática e a importância de a escola ser gerida, de forma compartilhada por uma equipe gestora, ainda é “o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola - onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania” (PARO, 2010, p.766).

Para além destes aspectos relacionados à rotina interna da escola, a gestão ainda precisa lidar com uma grande variedade de interlocutores - representantes da Secretaria de Educação, Conselhos Tutelares e outros órgãos e secretarias do município. Há ainda interlocutores que fazem parte do território no qual a escola se situa e que não podem ser ignorados, tais como centros de saúde, centros de referência da assistência social, organizações sociais, associações comunitárias, dentre outros. Assim como há que se considerar a comunidade escolar, nas suas condições objetivas de existência, nas demandas que apresentam para a escola e na contribuição para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Nas escolas pesquisadas foi possível observar a importância de uma gestão proativa, para a busca de parcerias e a construção de redes com outros equipamentos e órgãos da prefeitura, de forma a melhor atender ao público da escola. A formação para o trabalho com a lei se relaciona também com os aprendizados decorrentes do convívio com as famílias e o território. De acordo com o depoimento do diretor Vito, a escola está localizada em uma região “de CRAS<sup>95</sup>”, de grande vulnerabilidade social, o que impõe um duplo movimento: o de buscar parcerias para enfrentar estes desafios e o de formação do coletivo da escola para lidar com os contextos e os sujeitos que se apresentam em salas de aula.

Os professores estavam lá então nós levamos CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Família Escola, levamos um montão de instituições que atuavam na região para poder falar pra nós sobre aquele menino, sobre aquela menina, sobre aquele adolescente, porque a gente reduz o sujeito a... a gente sabe que este aluno é um outro sujeito. Tem história, tem um espaço onde ele vive que influencia, né, na pessoa que ele é. Então, só é aluno, se é, no tempo em que ele está dentro da escola. Então nós começamos, dentro da escola, a mapear as questões que a gente tinha, começamos uma rede. (Diretor Vito, da E.M. José Saramago)

Se, por um lado, não é objeto desta pesquisa analisar estas inúmeras funções exercidas pela gestão escolar, por outro, acreditamos que todas elas compõem um repertório importante para que se possa compreender a complexidade que se reveste este lugar e a importância de se avançar, cada vez mais, na gestão coletiva da escola. Inclusive nos trazem elementos para a reflexão sobre os desafios ainda postos, para se garantir a finalidade precípua da escola que é o direito à aprendizagem e a formação integral da/o educanda/o, considerando e valorizando a diversidade presente no ambiente escolar. Esta não é uma tarefa simples, em um país em que muitos direitos são sistematicamente negados a uma parcela considerável da sociedade, invariavelmente, composta de pessoas pretas e pardas.

---

<sup>95</sup>O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública da política de assistência social, de base local, integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Os CRAS estão localizados em áreas com altos índices de vulnerabilidades e risco social. Belo Horizonte conta hoje com 34 unidades e cada uma delas referencia cinco mil famílias e atende no mínimo mil famílias por ano. Na capital mineira são mais de 150 mil pessoas atendidas nas nove regionais de Belo Horizonte.

Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/assistencia-social/equipamentos/cras> Acessado em 25 mar 2021

Desta forma, pode-se dizer que, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, faculta-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia, enfim, ao saber histórico que possibilita o domínio das leis da natureza e seu uso em benefício humano, fazendo afastar assim o âmbito da necessidade, mas também porque pode propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade. (PARO, 2001, p.51)

O artigo, “Mudanças na gestão escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco”(DUARTE;OLIVEIRA, 2016), procura historicizar, ainda que de forma breve, este lugar da gestão educacional/escolar no Brasil, identificando três períodos distintos: o 1º período se localizaria, temporalmente, na época anterior à Constituição Federal e se caracterizaria por conceber uma gestão escolar com um perfil mais tecnicista, no qual o exercício da função se dava de forma estritamente instrumental. O 2º período é influenciado pelos potentes movimentos democráticos do final da década de 1980 os quais apresentavam bandeiras como a gestão democrática das escolas e que culminaram com a adoção deste princípio, tanto no texto constitucional de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). O 3º período, fortemente influenciado pela conjuntura neoliberal dos anos de 1990, se caracteriza por uma crescente pressão sobre a direção escolar, no sentido de garantir melhores resultados acadêmicos. Esse foco na avaliação terá como principal instrumento de controle a utilização de indicadores educacionais para medir tais resultados e tem sido influenciado, nas últimas décadas, por orientações de agências internacionais, com vistas à eficácia dos sistemas de ensino.

Neste contexto em que a gestão da política educacional se encontra fortemente pressionada por resultados, a escola tensiona a política e reafirma suas concepções de educação e do papel da escola. Essa “disputa” de concepção pode ser percebida no texto base direcionada à plenária final do VI Congresso Político-Pedagógico da Escola Municipal José Saramago, realizado em 2016:

Ora, ensinar os conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática, como direciona o Ideb, e os demais conteúdos disciplinares previstos no PCN é importante e fundamental, mas não basta para propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa do educando, considerando a cidadania, a qualificação para o trabalho, a liberdade e a solidariedade humana. O trabalho docente, portanto, não se resume e nem deve se resumir a ensinar tão somente os conteúdos disciplinares. Os conteúdos que formam o sujeito na sua plenitude, que faz dele um cidadão que aprecia a cidadania, a liberdade e a solidariedade humana são, também, de responsabilidade dos docentes. Sendo assim, sempre que o coletivo da escola deliberar por uma atividade ou projeto que visa a formação plena do educando, todos os docentes da escola devem se envolver e contribuir, conforme o planejamento coletivo ou planejado pela Coordenação Geral.<sup>96</sup>

Constata-se uma percepção, no caso das escolas pesquisadas, do papel da educação para além da mera transmissão de conteúdos disciplinares. Neste sentido, a articulação do trabalho coletivo, por meio de projetos que possibilitem a incorporação de conhecimentos relativos à formação integral da/o estudante se evidencia quando se busca um rompimento com uma pedagogia tradicional, focada na transmissão de conteúdo, para uma pedagogia que tem como foco o sujeito aprendente, na sua diversidade e singularidade que precisa ser assumida por todas/os.

#### 4.2 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A gestão democrática é uma conquista que se inscreve nas potentes lutas e reivindicações da sociedade civil por direitos, especialmente no final dos anos setenta e oitenta. Em Belo Horizonte, dentre as reivindicações e bandeiras de luta que unificaram os setores combativos dos movimentos sindical e popular estavam a universalização do acesso à educação, a gestão democrática, o combate ao racismo, a valorização dos/as profissionais da educação, a luta pró-creche, dentre outras. A Lei Orgânica do Município, de 21 de março de 1990, responde afirmativamente a algumas destas reivindicações, dentre elas, a normatização da gestão democrática e a eleição direta para direção de escola:

---

<sup>96</sup> Texto base direcionado à plenária final do VI Congresso Político-Pedagógico da Escola Municipal José Saramago, realizado em 2016. Este material, cedido pela direção, encontra-se no Apêndice deste trabalho.

Art. 158 - Na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus, o Município observará os seguintes princípios:

X - gestão democrática do ensino público, mediante, entre outras medidas, a instituição de:

a) Assembléia Escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade;

b) direção colegiada de escola municipal;

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de dois anos, permitida uma recondução consecutiva e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade;

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de três anos, permitida uma recondução consecutiva, mediante eleição, e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade;

Alínea “c” com redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 20, de 01/02/2007 (Art. 1º),

Vide Emenda à Lei Orgânica nº 20, de 01/02/2007, que estabelece os efeitos da nova redação para o mandato subsequente ao vigente na data de aprovação da emenda (Art. 2º)<sup>97</sup>

A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu artigo 206, estabelece como princípios da gestão democrática no ensino público a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art.14). A forma como esta norma legal tem sido aplicada nas escolas municipais depende, em boa parte, tanto das concepções das/os gestoras/es, quanto dos movimentos internos da comunidade escolar no sentido de reivindicar a ampliação dos espaços de discussão e deliberação sobre as decisões pedagógicas e administrativas. É neste movimento dinâmico que se avança, em menor ou maior grau, na democratização da gestão escolar.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a escolha da direção escolar por eleição direta e secreta se realiza há mais de três décadas e dela participa toda a comunidade escolar, com igual peso na votação.

Uma experiência importante para a efetivação de uma gestão democrática nos é apresentada no Projeto Político Pedagógico da Escola José Saramago, que

---

<sup>97</sup> Disponível em [http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/conselho/lei\\_organica\\_do\\_municipio.htm](http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/conselho/lei_organica_do_municipio.htm) acessado em 12 out. 2021.

foi objeto de discussão no Congresso Político-Pedagógico (CPP), realizado no ano de 2016, por ocasião da comemoração dos 40 anos da escola. O documento informa que essa prática de realizar congressos pedagógicos era comum em algumas escolas da RME de Belo Horizonte e destaca a relevância deste espaço coletivo de construção de políticas pedagógicas:

Durante a vigência desta prática coletiva e democrática, que implicava na realização de diagnósticos da realidade e, a partir de análises coletivas, na criação de propostas que visavam a melhoria do processo ensino-aprendizagem e das relações interpessoais, o grupo e cada pessoa, que se interessou por participar efetivamente deste processo, tiveram a oportunidade de expressar-se como sujeito, autor ou co-autor da arte de elaborar políticas públicas em nível local e comunitário.<sup>98</sup>

Os congressos político-pedagógicos, realizados pela escola desde o ano 2000, são concebidos com espaços democráticos de proposição, discussão e deliberação coletiva sobre os processos político-pedagógicos e têm a finalidade de garantir longevidade aos projetos da escola, bem como criar condições para que as práticas pedagógicas e administrativas significativas sejam legitimadas.<sup>99</sup> Percebe-se, nos documentos direcionados à discussão do VI Congresso, realizado no ano de 2016, um posicionamento da escola que denota uma valorização da gestão compartilhada, da delegação de tarefas e da construção democrática dos processos de decisão e implementação da política pedagógica da escola.

(...) Embora a organização das escolas da RME-BH se dê a partir de papéis e atribuições definidos no Regimento Escolar, a hierarquia funcional não deve impactar a relação democrática entre os membros da Coordenação Geral; ou seja, os membros da Coordenação Geral têm igual poder na tomada de decisões.<sup>100</sup>

Coerente com os documentos que orientam a política pedagógica da escola, o depoimento do diretor explicita uma forma de pensar o lugar da direção e de gerir a instituição escolar na qual se valoriza e se procura criar as condições de uma gestão participativa, como elemento importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em geral. Essa postura revela um movimento importante

---

<sup>98</sup> Texto base direcionado à plenária final do VI Congresso Político-Pedagógico da Escola Municipal José Saramago, realizado em 2016. Este material, cedido pela direção, encontra-se no Apêndice deste trabalho.

<sup>99</sup> Idem

<sup>100</sup> Idem



no sentido do aprofundamento dos processos democráticos no interior da escola, no qual se valoriza a participação de todas/os e de cada uma/um em particular.

Primeiro dizer que, é, por concepção né, por concepção, eu sempre defendo que uma gestão tem que ser coletiva. Ela não pode ser a gestão de um candidato, né, que assume a responsabilidade enquanto diretor de transformar ou fazer algo interessante na escola. Acho que a primeira coisa que alguém que se candidata precisa fazer é organizar o grupo de discussão e planejamento e um grupo que possa andar juntos, andar junto depois. (Diretor Vito, da E.M. José Saramago)

Nos depoimentos recolhidos nas entrevistas com as direções das duas escolas, verifica-se um posicionamento político de apreço à descentralização de poder, na medida em que há uma concepção de que a escola é gerida por uma equipe e não só pela sua direção. Um bom exemplo disso é a definição, no Projeto Político-Pedagógico da E.M. José Saramago, de diretrizes bastante concretas no sentido de uma equipe gestora mais ampliada:

Constatada tal realidade apontamos as seguintes diretrizes:  
 \* Direção, Coordenações de Turno, Coordenação Pedagógica, Coordenação do Programa Escola Integrada, Bibliotecária e Secretária formam a Coordenação Geral da Escola(...). Estas não devem, portanto, fragmentar-se em consequência das funções específicas de cada uma. As particularidades de cada coordenação ou instância devem ser motivo de ação sinérgica, visando sempre as funções sociais da escola, conforme prevê a legislação.<sup>101</sup>

A complexidade das atribuições atualmente direcionadas às escolas se deve, entre outros aspectos, ao fato notório de que, não raras vezes, e especialmente nos territórios de maior vulnerabilidade social, a escola se apresenta como um dos poucos equipamentos públicos para atendimento à população. Essa configuração de uma equipe gestora contribui, não só para potencializar e ampliar os espaços decisórios, como também para promover uma co-responsabilização na condução da gestão escolar, necessárias para o enfrentamento a tais desafios. As duas escolas pesquisadas apresentam uma importante experiência de ampliação do conceito de Gestão Escolar, ao constituir, de fato, uma equipe pedagógica para gerir a escola.

Antes a gente ficava meio que, é, apoio da direção. O coordenador ficava apoio, então, assim, era apoio, era para

---

<sup>101</sup> Texto base direcionado à plenária final do VI Congresso Político-Pedagógico da Escola Municipal José Saramago, realizado em 2016. Este material, cedido pela direção, encontra-se no Apêndice deste trabalho.

substituir professor, pra fazer isso, isso e isso. Quando a gente pensa na coordenação como parte da gestão, é, eu também ponho o meu compromisso junto com minhas colegas pra trabalhar comigo. Então elas têm que abrir pra ideia de que o trabalho é nosso, se der certo é nosso, se der errado é nosso. (Diretora Lélia, da E.M. Carolina de Jesus).

Mas eu acho que as características que precisa ter o diretor, primeiro que ele não pode ser um centralizador, sabe, eu acho que é preciso ter ações de grupo, planejamento de grupo e nós criamos, de fato um grupo da Coordenação, um grupo que tem uma relação de muita confiança e a gente delega, sabe, é preciso delegar por que no início as coisas estavam, o pedagógico, por exemplo, tava muito a minha mão, do calendário, ao horário, tava envolvido em tudo. Quando chega o coordenador-geral, o coordenador-geral passa a assumir mais essas coisas é, e aí assim é algo que é preciso ser característica, né, do sujeito né, dele dar conta desse movimento e ao mesmo tempo de delegar pro outro as tarefas, deixar bem claro, ter um plano de trabalho mesmo e essa pessoa precisa entender que aquele plano trabalho não é só para ele candidatar né. Não é só para se candidatar, ficar lá no papel, apresentar, é para ele viver. É a mesma discussão que a gente sempre fez, do Projeto Político Pedagógico, né. Mais importante que escrever é que seja um projeto pra ser vivido. (Diretor Vito, da E.M. José Saramago)

Desta forma, a análise dos documentos e dos depoimentos recolhidos durante as entrevistas permitem identificar concepções, práticas e movimentos protagonizados por estas gestões escolares, nos quais sobressaem posturas de apreço pela discussão e construção coletiva das propostas pedagógicas. Mais ainda, destacam a validade do conjunto das/os profissionais da escola se envolverem e contribuírem com as atividades ou projetos que visam a formação plena do educando, definidos no planejamento coletivo ou planejado pela Coordenação Geral<sup>102</sup>. Esta questão se mostra de grande relevância na medida em que tem sido constatado que as escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.

No caso da gestão, é importante destacar que a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas relaciona-se à democratização da gestão escolar, ou seja, da instituição de canais democráticos que garantam a efetiva participação, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritário, que permeiam as relações sociais e as práticas educativas (...) (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

---

<sup>102</sup> Idem

Contudo, e considerando que, do ponto de vista formal e legal, quem responde pela instituição escolar é a direção, não temos como saber em que medida as demais escolas da Rede Municipal de Educação têm avançado nesta concepção e prática democráticas de gestão. Talvez uma demanda para a gestão da política educacional do município seja investir, de forma mais potente, na formação destas/es profissionais no sentido de desenvolver as diferentes competências que tal função exige para atuarem na mobilização, articulação e coordenação de um coletivo de pessoas que apresentam diferentes expectativas, cobranças e esperanças em relação à instituição escolar.

Evidencia-se, desta forma, que o combate ao racismo e a implementação da Lei e de suas normativas articulam-se com outras lutas emancipatórias, com a democratização da escola, a valorização do debate democrático e o esforço no sentido de garantir a participação de todas/os nos projetos desenvolvidos. Todavia, é necessário considerar as condições objetivas para que seja possível a construção destes tempos e espaços de diálogos no interior da escola.

#### 4.3 - OS COMPROMISSOS ASSUMIDOS NOS PLANOS DE GESTÃO

À luz dos depoimentos recolhidos durante as entrevistas e dos documentos acessados, gostaríamos de retomar os objetivos desta pesquisa, procurando fazer, ainda que de forma inicial, três movimentos: 1) localizar, nos Planos de Gestão das duas escolas, as ações propostas e os compromissos expressos para a implementação da lei nº 10.639/03; 2) Identificar nos projetos pedagógicos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, elementos que apontam para o cumprimento da lei e ara o diálogo democrático com os vários segmentos constituintes da comunidade escolar; 3) apresentar alguns dos fatores que se mostraram mais relevantes para potencializar ou dificultar a consecução dos Planos de Gestão no que se refere ao combate ao racismo e à discriminação racial no ambiente escolar.

Pretendemos, dentro das nossas possibilidades e limites, apontar alguns dos entrecruzamentos entre a política educacional e a política pedagógica desenvolvida pela escola no tema em pauta, localizando algumas das tensões e

dos diálogos possíveis que se estabelecem neste processo no qual a gestão escolar responde e implementa, ou traduz, tais políticas.

A seguir, iremos contextualizar, ainda que brevemente, o surgimento da obrigatoriedade das/os candidatas à direção de escola apresentarem um Plano de Trabalho para ser desenvolvido durante a gestão e de como o tema das relações étnico-raciais é abordado nos mesmos.

A necessidade de avançar na implementação da lei e a constatação do papel estratégico da gestão escolar neste processo, foram determinantes para que, a partir de 2011, a Secretaria Municipal de Educação passasse a exigir, no processo de registro de candidaturas à direção de escola, a explicitação de compromissos com a temática das relações étnico-raciais. Nas portarias que normatizaram as eleições de 2011, 2014 e 2017 há um posicionamento cada vez mais efetivo da gestão municipal em comprometer as direções escolares, por meio dos Planos de Ação, com o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com a busca de estratégias que visem a superação das desigualdades no interior das escolas.

2011 - A Portaria SMED Nº 262/2011, publicada no Diário Oficial do Município do dia 11 de novembro de 2011, aponta a preocupação com a equidade, mas ainda é bastante genérica e não aborda, de forma explícita a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo.

I - O objetivo da Gestão Pedagógica é coordenar o trabalho pedagógico, buscando soluções criativas que garantam a aprendizagem, a permanência, a equidade e a inclusão de todos. O Plano de Trabalho da Gestão Pedagógica deverá elencar estratégias relativas a: implementação das Proposições Curriculares; monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; formação continuada dos professores / educadores; garantia da equidade no desempenho dos estudantes da RME; definição de currículo, de critérios e instrumentos de avaliação dos estudantes e implementação do Regimento Escolar.<sup>103</sup>

2014 - Para as eleições do triênio 2014-2017, a Portaria SMED Nº 310/2014, publicada no Diário Oficial do Município do dia 11 de novembro de 2014, avança no fortalecimento de uma política de promoção da igualdade racial

---

<sup>103</sup> Portaria SMED Nº 262/2011, que dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

quando estabelece, dentro do processo de qualificação para a candidatura à direção de escola, a obrigatoriedade das/os candidatas/os apresentarem em seu Plano de Ação, a proposição de estratégias para a garantia da equidade étnico-racial e de gênero.

Art. 5º - O Plano de Trabalho da Gestão previsto no inciso I, do artigo 4º, a ser elaborado pelas chapas, tratará de forma clara e objetiva das dimensões pedagógica, administrativa e orçamentária e financeira da Escola, prevendo a participação da Comunidade Escolar e estratégias para garantir o bom funcionamento da Escola e a excelência no processo de ensino e aprendizagem, a saber:

I – O objetivo da Gestão Pedagógica é coordenar o trabalho pedagógico, buscando soluções criativas que garantam a aprendizagem, a permanência, a equidade e a inclusão de todos. O Plano de Trabalho da Gestão Pedagógica deverá elencar estratégias relativas a: implementação das Proposições Curriculares e Diretrizes Pedagógicas para organização e funcionamento do Ensino Fundamental; monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; formação continuada dos professores/educadores; garantia da equidade étnico-racial e de gênero no desempenho dos estudantes da RME; elaboração de currículo, de critérios e instrumentos de avaliação dos estudantes e implementação do Regimento Escolar e fortalecimento da proposta de Educação Integral através dos Programas Escola Aberta e Escola Integrada, como potencializadores da melhoria da aprendizagem dos estudantes.<sup>104</sup>

2017 - As eleições para direção de escola foram normatizadas pela Portaria SMED Nº 281/2017, publicada no Diário Oficial do Município do dia 08 de novembro de 2017. Ela prevê, em seu Artigo 5º, parágrafo I, a necessidade de buscar a permanência, a equidade e a inclusão escolar de todos os estudantes. A Portaria, aponta, explicitamente, que o Plano de Ação das direções de escolas deve reconhecer as crianças, jovens, adultos e idosos como sujeitos da ação educativa, por meio do respeito às suas identidades (...). Deve também visar a “superação das desigualdades de aprendizagem resultantes das diferenças de raça/cor e sexo; à elaboração/atualização do currículo escolar, dos critérios e instrumentos de avaliação dos estudantes” (...). O inciso 1º; letras f e g da Portaria reafirma que o Plano de Ação deverá apresentar propostas no sentido de “promover ações voltadas para o cumprimento das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, bem como de outras normas associadas à educação das relações étnico-raciais”.

---

<sup>104</sup> Portaria SMED Nº 310/2014 Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A Portaria ainda normatiza a forma como Estes Planos de Ação da Gestão serão monitorados pela Secretaria Municipal de Educação, conforme transcrevemos abaixo:

Art. 9º – O Plano de Ação da Gestão será instrumento para o acompanhamento e a avaliação da gestão escolar e base para que a escola ou a Umei, sob a responsabilidade dos gestores eleitos, ofereça serviços educacionais de qualidade e elabore um plano de metas a ser pactuado com a Smed, no primeiro trimestre do mandato, conforme definições previstas em regulamento próprio.

§ 1º – A Smed, com base nos princípios previstos no Art. 37 da Constituição Federal, realizará a avaliação anual da gestão ou sempre que se fizer necessária, tendo como eixos indicadores como taxas de aprovação, retenção e evasão escolar, proficiência média dos estudantes nas avaliações sistêmicas, taxas de frequência escolar dos estudantes, resultados trimestrais das avaliações internas do ensino fundamental, metas definidas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para o Ideb da escola, indicadores de qualidade da Educação Infantil, além da adoção de procedimentos administrativo-financeiros a serem definidos em regulamento próprio.

§ 2º – A avaliação da gestão escolar deverá considerar as metas pactuadas para garantia da eficiência e da qualidade social do funcionamento das unidades de ensino da Rede Municipal de Educação.

§ 3º – Nos termos do inciso III do art. 26, do Decreto nº 16.757, de 2017, será exonerado, por ato do Prefeito, o Diretor ou o Vice-Diretor que descumprir, por duas avaliações consecutivas da gestão, injustificadamente, o plano de ação da gestão escolar e o termo de compromisso da gestão, nos termos do regulamento próprio a ser definido pela Smed.<sup>105</sup>

A análise das três portarias permite perceber um posicionamento importante da gestão municipal, nos últimos dez anos, no sentido de comprometer, de forma crescente, as direções escolares com o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com a busca de estratégias que visem a superação das desigualdades e iniquidades no interior das escolas. Ao reconhecermos o mérito desta determinação da gestão municipal, no que tange ao compromisso com o processo de institucionalização da lei e suas diretrizes, nos interessa compreender como estes compromissos expressos nos Planos de trabalho da Gestão foram cumpridos nas duas escolas pesquisadas.

---

<sup>105</sup> Diário Oficial do Município. Edição: 5408 | 1ª Edição | Ano XXIII | Publicada em: 08/11/2017  
Disponível em <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2141> , acesso em 06 nov. 2021.

Como já mencionado no capítulo 1 deste trabalho, encontramos dificuldades para acessar os documentos necessários para fazer uma análise mais profunda e pormenorizada dos Planos de Trabalho da Gestão, apresentados à época das eleições para direção de escola bem como dos registros relativos ao monitoramento do cumprimento destes compromissos, conforme determinado pela referida portaria.

Ressalvados estes limites da pesquisa, quanto ao acesso documental, pretendemos fazer uma breve discussão de dois documentos, quais sejam, o Plano de Trabalho da Gestão, apresentado pela atual gestão da E.M. Carolina de Jesus e o Projeto Político-Pedagógico da E.M. José Saramago, o primeiro relativo às eleições para direção de escola no ano de 2017 e a ser implementado no período de 2018 a 2020 e o segundo discutido no VI Congresso Político-Pedagógico da E.M. José Saramago, no ano de 2016.

#### 4.3.1 - As intenções e compromissos expressos nos Planos de Trabalho da Gestão e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas

Na Escola Municipal Carolina de Jesus, o Plano de Trabalho, encaminhado à Secretaria Municipal de Educação em 2017, apresenta as ações a serem desenvolvidas para a implementação da lei. O quadro abaixo foi elaborado a partir deste documento.

AÇÃO	Fortalecer as práticas de ações étnico-raciais
OBJETIVO	Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania; Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade
RESPONSÁVEIS	Corpo docente; Corpo discente; Coordenação pedagógica; Gestão escolar Pais/responsáveis
ESTRATÉGIAS	Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e a cultura afrobrasileira e indígena, nos termos das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se 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 a sociedade

	civil.
RECURSOS NECESSÁRIO	Humanos; Materiais; Financeiros.
CRONOGRAMA	Triênio 2018/2020
RESULTADOS ESPERADOS	<p>Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações; posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;</p> <p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</p> <p>Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer</p>

Considerando o Plano de Trabalho da gestão como um guia orientador para o desenvolvimento das ações que promovam a implementação da lei, a análise do documento nos revela há um compromisso em cumprir a lei e as suas diretrizes, evidenciado na formulação de objetivos que se relacionam com o reconhecimento e a valorização da cultura de cada um dos grupos que constituíram o Brasil, assim como o repúdio às várias formas de discriminação.

Consideramos importante destacar que, como a escola trabalha com crianças pequenas - Educação Infantil e 1º ciclo - a proposta se mostra pertinente ao privilegiar o trabalho com o reconhecimento e a valorização da cultura e a construção de posturas e atitudes de respeito às diferenças. No texto da proposta não é possível localizar as estratégias a serem utilizadas para atingir os objetivos, contudo, os depoimentos recolhidos durante as entrevistas apontam vários movimentos neste sentido, estabelecendo um diálogo interno, mas também apontando para a articulação com fóruns, conselhos escolares e a sociedade em geral.

Na Escola Municipal José Saramago o trabalho com a temática das relações étnico-raciais está contemplado no Projeto Político-Pedagógico e se desenvolve no projeto institucional Mama África. É ele que estrutura as ações



durante o ano letivo, no trabalho com a Lei nº 10.639/03 e suas normativas, por meio de atividades realizadas nas diferentes disciplinas, no espaço da biblioteca escolar e na organização, ao final do ano, da Festa Afro. De acordo com o PPP, o Projeto Mama África pretende “resgatar as raízes do povo brasileiro (...), reconhecendo assim a enorme contribuição que os povos africanos e indígenas deram para a construção da identidade cultural brasileira.” São elencados os seguintes objetivos do projeto<sup>106</sup>:

- Levar ao conhecimento dos alunos a existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Apresentar a diversidade geográfica, cultural e social do continente africano;
- Desconstruir as visões estereotipadas sobre a África;
- Conhecer e valorizar a cultura indígena, africana e afro-brasileira;
- Apresentar um panorama das relações raciais brasileiras e promover discussões sobre essa realidade;
- Reconhecer as situações de racismo e discriminação presentes na sociedade brasileira e também no ambiente escolar e discutir formas de combatê-las;
- Refletir sobre as práticas racistas que estão expressas explícita ou implicitamente nas atitudes posturas e brincadeiras;
- Apresentar e promover discussões sobre as principalmente as cotas raciais;
- Conhecer personalidades negras que fizeram e fazem diferença na história do Brasil;
- Perceber as atuações de negros e afro-descendentes na literatura a fim de desmitificar a imagem do negro como escravo, mas na condição de escravizado;
- Incentivar a leitura dos livros de literatura indígena, africana e afro-brasileira;
- Possibilitar o contato dos alunos com as manifestações culturais presentes na nossa cultura, heranças africanas, como o samba;
- Apresentar a literatura e a poesia dos povos africanos e afro-brasileiros;
- Possibilitar uma melhora na autoestima dos alunos por meio do reconhecimento do negro como agente da história;
- Resgatar a memória das comunidades negras (quilombos) através de pesquisa e palestra com especialista;
- Refletir sobre a influência da mídia na formação de opiniões.

Como estratégia, propõe-se trabalhar o tema em forma de oficinas ministradas pelas/os professoras/es ou contratadas com recursos das subvenções. O PPP ainda define que “as temáticas a serem abordadas, as atividades possíveis, os recursos didáticos, as sugestões de temas para serem trabalhados pelas disciplinas e a Festa Afro farão parte do planejamento de cada ano”.



#### 4.4 - OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender quais fatores potencializam ou dificultam a consecução dos Planos de Gestão no que se refere ao combate ao racismo e à discriminação racial no ambiente escolar. Pretendemos, à luz dos depoimentos recolhidos, discutir alguns dos principais desafios para o desenvolvimento das ações previstas nos documentos analisados anteriormente e, conseqüentemente, para a efetivação do disposto na lei no cotidiano escolar.

##### 4.4.1 - Os desafios

###### I - A formação no tema das relações étnico-raciais

Nos depoimentos recolhidos nas entrevistas com as duas escolas, a questão mais recorrente foi, sem dúvida, a formação sobre a temática. A formação das/os profissionais da educação é um elemento chave no processo de efetivar uma proposta de trabalho que aponte para uma educação antirracista. A promulgação da Lei nº 10.639/03 e as normativas posteriores, como o Parecer 03/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desvelou as enormes deficiências presentes na formação docente no que tange aos conhecimentos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer, já nas questões introdutórias, destaca as necessárias mudanças no currículo escolar, na perspectiva do combate ao racismo e às discriminações, por meio da:

(...)divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.83)

Ocorre que, na formação inicial, tais conhecimentos estiveram ausentes dos currículos dos diferentes cursos de graduação pois, assim como a educação básica, a Universidade também invisibiliza conhecimentos e culturas, em especial,

dos povos negros e indígenas. É importante ressaltar que o termo formação docente precisa ser ampliado, quando se fala em formação continuada e em serviço na Rede Municipal de Educação, em especial no tema em pauta.

Há um ditado africano que diz que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança, de igual maneira, acreditamos que, além de professoras/es, é preciso avançar na compreensão de que na escola todas as pessoas educam e são educadas na temática das relações étnico-raciais. A (re) produção do racismo no ambiente escolar acontece não só em sala de aula, ou no momento de utilizar o livro didático. Mas está presente nos murais, nos pátios, na cantina, nas palavras e gestos que denunciam preconceitos e nas práticas discriminatórias. Assim, há que se cuidar das atitudes, posturas, espaços, materiais e ambientes, de maneira que a escola efetivamente consiga superar o racismo, tão profundamente arraigado nas suas estruturas.

Desta forma, e não obstante os avanços conquistados, ainda hoje, quase vinte anos depois de promulgada a Lei, a formação docente e das/os demais profissionais da educação continua sendo um tema bastante recorrente e um enorme desafio para as gestões escolares. Isso porque os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos, conforme nos informam Gomes e Jesus (2012). Contudo, há que se ressaltar a existência de uma postura desejosa, por parte destas pessoas, de adquirir conhecimentos e que fica explícito no depoimento abaixo:

Falta conhecimento, mas a vontade de fazer, isso eu vejo muito em todas as outras escolas, em meus colegas, a vontade de aprender, a vontade de fazer. E às vezes nessa vontade de aprender, na vontade de fazer, na vontade de, acaba cometendo certos erros, erros que a gente acaba reproduzindo a sociedade que a gente vive e não é isso que a gente não quer, que a gente quer desconstruir. Escola foi feita pra isso, pra fazer pensar, desconstruir certos estereótipos e a gente não, né, a gente vê algumas pessoas acabando, acaba que reproduz esses estereótipos que a gente tenta fugir nessa sociedade. Então o que que eu penso, o que que eu penso: estudo sempre, discussão sempre, estudo, discussão, estudo, sempre, sempre. A prática da gente tem que ser reflexiva, né, infelizmente escola é muito assim, tô fazendo, é muito de fazer, se a gente não para pra refletir, pra pensar nossa prática eu acho que é isso que a gente faz falta. (Coordenadora Tereza de Benguela, da E.M. Carolina de Jesus)

Há uma demanda para que a gestão da educação municipal se comprometa no sentido de responder a esta lacuna. De igual maneira, os depoimentos recolhidos não eximem as instituições de Ensino Superior das suas responsabilidades. Elas são fortemente criticadas quanto aos currículos praticados e à tímida inserção, nos cursos de graduação, de conteúdos e disciplinas que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme orienta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>107</sup>. É nessa direção que aponta a fala da professora Jendayi, quando enfatiza a necessidade de a Universidade assumir o seu papel na formação docente.

Eu não tive formação, eu também formei o que, 88, né? Eu não tive formação, discussão dentro da faculdade, a gente não teve essa formação, o máximo que a gente teve alguma coisa sobre a temática indígena, muito pouquinho, muito de leve muito sutil né? Na época também né, guardadas as devidas proporções, mas hoje é inaceitável que um professor saia de uma faculdade, seja ela qual for, sem essa discussão, sem aprofundar, sem sensibilizar, porque o que que a escola tem que fazer, sensibilizar ainda né? Então você tem que ganhar a pessoa, dar um pouco de segurança pra pessoa que, muitas vezes, a pessoa fala olha eu nunca discuti, eu não sei como falar e às vezes a pessoa nem sabe o que que é negro, que é o não branco né, que a pessoa nunca parou pra pensar né, nunca parou para refletir a influência dessas questões na vida e no desenvolvimento dos estudantes né? (Professora Jendayi, ex-diretora da E.M. Carolina de Jesus)

É de grande importância essa demanda para que as Instituições de Ensino Superior se comprometam, efetivamente, com as mudanças curriculares necessárias para garantir uma formação inicial que contribua para a educação das relações étnico-raciais e erradicação do racismo. Não raras vezes, a cobrança pela efetivação da Lei recai quase unicamente sobre a Educação Básica, não obstante o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientar às IES que “respeitando o princípio da autonomia universitária, incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2013, p.53).

---

<sup>107</sup>Disponível

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192)

Não poderíamos, contudo, deixar de ressaltar o esforço realizado por estudantes e professoras/es universitárias/os, no sentido de fazer avançar os currículos praticados pelas instituições de ensino superior. Merecem destaques, ainda, as parcerias estabelecidas entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Secretaria Municipal de Educação, que têm possibilitado espaços de formação teórica e de desenvolvimento profissional, fazendo avançar concepções e práticas em sala de aula. Como exemplos podemos citar: o Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE, que comporta, atualmente, várias pesquisas relacionadas à temática das relações étnico-raciais e o curso e o Programa de Pós-Graduação Especialização Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB)<sup>108</sup>:

E o LASEB é o seguinte: ninguém sai, ninguém saiu do LASEB da forma que entrou, sabe, todo mundo que fez o Educação e Relações Étnico-Raciais e antes tinha outro nome, né, acho que era cultura africana, alguma coisa assim, né, mas todo mundo que fez o LASEB, né, de Educação e Relações Étnico-Raciais, ninguém saiu do mesmo jeito, sabe? É muito bom mesmo. Muito. Mas depois que eu fiz o LASEB eu falei, não, eu tô muito preparada...(risos) e aí começou uma outra fase, né, da minha atuação na escola porque aí já foi fase de formação, sabe, porque aí eu comecei não só a preparar material que subsidiasse os professores, mas também dar momentos de formação com estes professores, sabe? (Bibliotecária Dandara, que trabalhou na E.M. José Saramago)

Mas a maior centralidade é atribuída à formação continuada e em serviço e à necessidade de um maior investimento na formação docente e das/os demais profissionais da instituição escolar. Nas duas escolas pesquisadas, os depoimentos foram contundentes ao discorrerem sobre a importância da formação inicial, continuada e em serviço e as dificuldades que ainda persistem. Às vezes de forma sutil, outras de maneira mais aberta, os depoimentos trazem suas críticas à gestão da educação municipal, no que se refere a oferecer formação adequada às escolas para a implementação da Lei, seja em relação ao formato, abrangência e condições de participação.

Eu acho que a Secretaria ela propõe, né, alguns tipos de formação mas, professor, ele tem dificuldade dessa formação porque, é, o professor hoje como você sabe ele tá em mais de um turno, né, trabalhando e nós, professores, sentimos dificuldades nesse tipo de formação mas que não podemos deixar de participar, né, e da Secretaria ofertar este tipo de formação

<sup>108</sup> Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica resultado da parceria entre a Faculdade de Educação FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

para os professores, principalmente de um tema que demanda, né, um aprofundamento porque quando você tem propriedade, um aprofundamento da questão, você consegue chegar aos professores e dos professores você atinge os alunos e às famílias, que eu acho que é esse o objetivo, principalmente nesse tema, né? (Coordenadora Aida dos Santos, da E.M. Carolina de Jesus)

O depoimento da coordenadora revela uma preocupação em garantir às/aos professoras/es subsídios e referenciais que lhe possibilitem aprofundar o conhecimento para que possam abordar, de forma apropriada, a temática das relações étnico-raciais, seja em sala de aula, seja no diálogo com as famílias. Essa reflexão também é compartilhada pelo diretor da E.M. José Saramago, que traz importantes questões para o debate ao valorizar a formação no local de trabalho e fazer uma crítica ao formato oferecido pela Secretaria de Educação, de participação por representação.

Essas formações não são, no meu modo de ver, não são formações que você se matricula no curso e você vai lá e faz; eu acho que são formações para o local de trabalho, é formação continuada em serviço e a questão do racismo está acontecendo na escola sempre (...) é preciso tratar disso individualmente às vezes, né? Então quando isso aparece, surge, precisa de tratamento. É o território né tá se expressando ali numa atitude que precisa ser tratada não só diretamente, mas de uma forma mais ampla. (Diretor Vito, da E.M. José Saramago)

Buscando entender esta fala, reportamo-nos novamente à ideia do quão singular é cada contexto e as relações que ocorrem no interior das escolas. Daí a necessidade de uma abordagem específica para cada coletivo, uma sensibilidade quanto às subjetividades e percepções de cada uma/um sobre o tema. Em artigo no qual são discutidos os resultados da Pesquisa Nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com as Relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03, esse é um dos temas problematizados:

A ação indutora das secretarias de Educação, somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada, revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas *Diretrizes* (GOMES; JESUS, 2013, p.31)

A abordagem, em sala de aula, dos conteúdos previstos na lei e nas suas diretrizes, reveste-se de grande complexidade, considerando que são temas extremamente sensíveis, tanto para professoras/es, quanto para estudantes.

Assim, mesmo quando há o desejo de trabalhar o tema, há sempre o receio de errar, de cometer equívocos. Ainda se verifica muita insegurança para o trabalho em sala e com as famílias e o caminho apontado é sempre o investimento na própria formação, no estudo e na discussão coletiva.

Eu sempre preoquei com a parte emocional também, então eu vi que tinha muita dor, muito sofrimento (...) através do viés da literatura, da contação de história, da música, a gente procurou ir trabalhando essas questões e ao mesmo tempo que educava os meninos, eu me educava. E eu sinto que ainda preciso continuar estudando, né? Eu sinto que ainda tem muita coisa pra vencer. Então quando fala desse assunto e quando a gente tem uma oportunidade de tá debatendo, de tá, tem gente incluindo esse assunto essa pauta isso traz uma esperança, um fio de esperança muito grande né? (Professora Maria Firmina, da E.M José Saramago).

Outro desafio relativo ao processo formativo diz respeito à rotatividade de docentes na instituição. Na Rede Municipal temos uma situação bastante complexa, pois existe uma maior rotatividade de profissionais naquelas escolas que atendem um público de maior vulnerabilidade, em sua absoluta maioria constituída de estudantes negras/os e pobres. Estas mudanças que ocorrem no quadro de professoras/es, torna imperioso que se retome, constantemente, a pauta das relações raciais na escola, conforme atestam os depoimentos abaixo:

Então era um trabalho árduo porque já não era o grupo que tinha sido formado antes, né. A gente tem esse fluxo de professores ao longo do, da rede então a gente forma um grupo, ele sai daí a gente forma outro. (Diretora Lélia, da E.M. Carolina de Jesus).

As pessoas novatas que chegam de outras escolas, eles não têm isso construído, eu percebo, não só professor, professor, coordenador, é, funcionários da MG5, funcionários da inclusão que chegam, eles não têm isso bem construído. (Coordenadora Tereza de Benguela, da E.M. Carolina de Jesus).

Uma preocupação evidenciada nos depoimentos refere-se à dificuldade encontrada para o envolvimento da comunidade escolar nas atividades formativas relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Internamente, ainda é difícil garantir a presença, nos momentos formativos, de profissionais como as cantineiras, porteiros e auxiliares de serviços.

Tem uma dificuldade que a gente não conseguiu sanar na escola e eu comecei falar com a minha equipe né gestora lá, é, a gente tem uma dificuldade imensa, às vezes, em trazer os outros segmentos para certas discussões né então algumas vezes a



gente consegue trazer o pessoal da inclusão, da Escola Integrada, sabe, mas outras vezes não. (...) quando a gente tava fazendo algumas discussões, é, inclusive sobre o Mama África, e a moçada tá lá na cozinha trabalhando né, fazendo lanche e tal, a gente não consegue fugir disso, não consegue trazer esse pessoal, algumas vezes a gente consegue outras vezes não, é um negócio bem difícil. (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

Não obstante essa percepção da dificuldade de garantir maior presença nos momentos formativos internos (reuniões, palestras, debates), foi ressaltada nos depoimentos uma presença significativa da comunidade escolar - em especial das famílias, nos momentos de culminância das atividades desenvolvidas pelas escolas, como, por exemplo, nas atividades relativas ao mês da Consciência Negra e, mais especificamente, ao dia 20 de novembro.

(...) O Marcial Ávila, ele teve na escola uma vez, ele emprestou os painéis dele pra gente, muito bacana; ele chegou e ele não foi para o pátio onde a festa estava acontecendo. Ele foi pras salas de aula visitar. Aí quando ele chega no pátio eu vou lá recebê-lo, (...) ele falou comigo *in off* e depois repetiu. Vocês não fazem algo para a Lei, vocês fazem para a educação, é algo muito mais amplo. E ele demorou para chegar no pátio pois rodou de sala em sala, foi anotando, fotografando...Então uma das coisas que a gente tem pensado é como garantir a festa e a exposição em momentos diferentes de tal maneira que as pessoas possam aproveitar mais, porque tem cada coisa bonita que aqueles alunos com os seus professores produzem, que é muito interessante. Então é uma festa que ocupou uma centralidade dentro da escola que é muito bacana. Aí eu fico pensando, depois que a gente sair, se o (...) vai continuar na coordenação, se ele vai ser candidato a diretor, quem sabe, e se eles vão continuar, espero que sim, porque é muito, muito, muito bacana. Eu gosto muito da Festa Junina, eu gosto muito da Festa da Família, porque aparece um montão de coisas interessantes (...), mas a Festa Afro tem uma outra dimensão, tem uma outra forma de participação que lá dentro da escola já superou a centralidade que tinha festa junina, sabe, que algo difícil né? (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

Isso também acontece em outras partes do país e pode ser decorrente de um processo de amadurecimento no debate sobre as datas comemorativas, no sentido da construção de pedagogias que contribuam para a ressignificação delas.

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse

momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro. (GOMES; JESUS, 2013, p.31)

Há uma compreensão de que o trabalho com a lei e suas diretrizes não pode acontecer de forma pontual, esporádica, em datas comemorativas, contudo, estas datas se mostram estratégicas, pois permitem maior visibilidade do trabalho realizado e se constituem em momentos formativos. Na maioria das escolas municipais de Belo Horizonte, a comemoração do dia 20 de novembro, acontece por meio de Feiras, Mostras, Palestras e outras atividades que envolvem a comunidade escolar e fortalecem a pauta no interior da escola. Na Regional Barreiro, esse evento extrapola os muros das escolas, com a realização de uma Mostra Cultural que envolve dezenas de escolas e creches, em exposição de trabalhos, apresentações artísticas, palestras e debates.

Pelos depoimentos recolhidos, percebe-se um movimento das duas escolas no sentido de fazer frente aos desafios da formação e da construção coletiva da proposta pedagógica de trabalho com as relações étnico-raciais. Estes movimentos vão no sentido de garantir a realização sistemática de momentos formativos internos, nos quais contam não só com a articulação externa, como também com o protagonismo das/os professoras/es da própria escola. Externamente, procuram trazer para o debate com o coletivo da escola às pessoas ligadas ao Movimento Negro, acadêmicos, lideranças indígenas, artistas, dentre outros.

## II - Os tempos necessários para a reflexão da prática

Uma questão recorrente nos depoimentos coletados é o dimensionamento dos tempos necessários para a garantia da formação continuada em serviço e para a discussão e articulação dos projetos coletivos da escola. A Rede Municipal de Educação passou, nas últimas duas décadas, por diferentes formas de organização do tempo escolar. Como resultado das lutas e reivindicações da categoria, durante muitos anos foi garantido o tempo para reuniões pedagógicas semanais, com duração de duas horas, geralmente às sextas-feiras. Para que isso fosse possível, era computado, na carga horária discente, o horário destinado ao recreio, compensando às duas horas da reunião pedagógica e perfazendo o total das vinte horas semanais e oitocentas horas anuais obrigatórias.

Em 2005, o entendimento, por parte da gestão municipal, de que esta organização do tempo feria o direito do/a estudante, levou à extinção das reuniões pedagógicas neste formato. A partir de então, foram tentadas outras formas de organizar o tempo para as reuniões coletivas, porém, esta é uma questão ainda não equacionada na Rede Municipal de Educação.

E aí uma das perdas que a gente teve na última década, principalmente, né, na última década e meia, é não existir tempo coletivo dentro da escola; a gente perde muito com a ampliação dos 180 dias para 200, porque na Rede a gente perde 16 dias escolares né que a gente fazia muita formação, era um tempo importante; a gente perde quando a gente pára de dispensar os alunos né na sexta-feira, não que aquilo fosse legal. É, algumas escolas criaram alternativa de fazer as reuniões do ACPATE no extraturno, então são atividades coletivas que viraram, de fato, atividades individuais, é, e aí a gente fica né, fica uma coisa assim muito dependente do professor. Nós temos discussão sobre a questão étnico-racial, nós temos discussão da inclusão, nós temos um montão de discussões feitas, mas que precisam ser articuladas e elas precisam ser articuladas dentro da escola e como é que você articula, né? (Vito, diretor da E.M. José Saramago)

A organização do tempo escolar se reveste de importância crucial, na medida em que o trabalho pedagógico com a lei demanda, não só um potente movimento formativo, como também de construção coletiva do currículo escolar. A ausência destes tempos e espaços coletivos impõe sérios prejuízos ao debate pedagógico e dificulta o trabalho da gestão escolar, na medida em que, muitas vezes, o único tempo disponível para uma conversa com o coletivo de professoras/es é o horário do recreio.

Então assim, essa necessidade do diálogo, ela é fundamental para a gente dar conta de fazer com que essas experiências sejam mais exitosas no sentido de trazer resultados concretos e aí eu volto a insistir se a gente tem tempo na escola só para reunir sozinho e ficar no meio dos alunos, o único tempo coletivo que a gente tem é o recreio na hora que a gente conta uma piada, ri do outro, aquele negócio todo, a gente não vai construir e toda vez que a gente constrói sozinho e apresenta para o grupo você tem uma dificuldade de que aquela pessoa que tá do teu lado entenda e assuma a sua proposta da mesma da mesma forma, da forma como você queria né? (Diretor Vito, da E.M. José Saramago)

Estas não são questões simples. Elas dizem respeito às condições objetivas de trabalho e à uma concepção de gestão democrática, que valoriza a

construção coletiva dos processos internos da escola. O entendimento da importância de garantir a formação e os tempos coletivos necessários aos diálogos está diretamente relacionado à construção de uma postura reflexiva do professor sobre o seu fazer pedagógico no processo de implementação da lei.

Infelizmente, ainda falta muito por que esse diálogo constante entre a teoria e a prática desse tema ainda é uma questão que eu diria assim, que ainda exige uma reflexão mesmo de entendimento acho, de estudo né, e acaba que o dia a dia da escola né todas as demandas e esses encontros que não são fáceis com os professores, então impossibilita que a gente veja a fundo, inclusive a questão da Lei. Eu acho que a lei eu estou sempre me colocando para mim, em particular, mas nós, professores, às vezes, deixamos de ser professores pesquisadores né, diante da demanda que nos, é, consome muito, principalmente os professores que estão em sala de aula, então, às vezes, acaba deixando de lado esse tipo de reflexão e de discussão dentro da escola. (Coordenadora Aida dos Santos, da E.M. Carolina de Jesus)

Essa situação provoca um considerável desgaste nas pessoas e nas relações, pois, não havendo o tempo e as condições necessárias para uma discussão mais qualificada sobre as demandas e os encaminhamentos necessários à condução do processo educativo, as tensões tendem a crescer e gerar conflitos.

### III - Educar para equidade em tempos de retrocessos

A escalada conservadora que temos observado nos últimos anos no país tem colocado em risco uma série de direitos arduamente conquistados, especialmente nas últimas três décadas e impactado fortemente a educação e suas/seus profissionais. Uma das manifestações dessa onda conservadora é a vigilância sobre o trabalho realizado em sala de aula para impedir temas relacionados à orientação sexual, por exemplo. Chegou-se ao ponto de algumas/alguns estudantes serem orientadas/os a filmarem as aulas e denunciarem suas/seus professoras/es.

Dentre essas pessoas comprometidas com a mudança e a transformação social, encontram-se muitas educadoras e muitos educadores. No contexto conservador que vivemos, essas e esses profissionais são acusados pelos setores fundamentalistas

religiosos e políticos de não cumprirem a sua tarefa pedagógica a bom termo e de ideologizarem a Educação Básica e Superior. São profissionais ameaçados fisicamente por estudantes que insuflados por adultos conservadores (ou que já fizeram a escolha por tal postura), docentes filmados em sala de aula tendo o seu direito à cátedra ultrajado, denunciados por insistirem na tarefa para o qual foram formados: educar para socializar e ampliar os conhecimentos, educar cidadãos e cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos, educar para a libertação e não para a submissão. (GOMES;JESUS, 2013, p.6)

Durante as entrevistas com as professoras da E.M. José Saramago, os depoimentos evidenciaram preocupação com o contexto político pelo qual o país passa e os impactos que isso tem provocado no trabalho com temáticas relacionadas aos direitos humanos, diversidades e até mesmo científicos.

Então tá muito difícil assim eu me sinto amordaçada, eu não sei os outros colegas mas eu me sinto muito vigiada como se eu tivesse num Big Brother, então eu senti um retrocesso muito grande eu senti assim eu não sei como é que vai ficar mas é uma é um desafio para a gente falar e ao mesmo tempo está sendo vigiada e ao mesmo tempo, é, sabe os mimimi, canseira, dá uma fadiga isso, mas a gente não pode desistir, né, a gente não pode calar. (Professora Maria Firmina, da E.M. José Saramago).

A lei, ela me respalda em relação a esses conservadores (...) a lei é positiva nesse aspecto, entende, porque institucionaliza nosso fazer pedagógico(...)então não é que a gente dependa da lei, a lei ela nos dá respaldo, ela nos dá mais tranquilidade para abordar questões polêmicas. (...) não sei como é que nós vamos caminhar, que o Brasil está, uma nação muito insegura né? (Professora Luiza Mahin, da E.M. José Saramago).

Se a gente for preso na escola vai ter que ter um camburão porque vai sair professora assim, presa, amarrada se debatendo porque tem muita gente ali pra ser, eu já aviso na reunião de pais gente eu vou falar de gênero sim eu vou falar de cor de pele sim porque eu não acredito nessa formação tão protocolada assim sabe? (Professora Esperança Garcia, da E.M. José Saramago).

Neste sentido, professoras/es precisam se sentir acolhidas/os e seguras/os para realizar o trabalho com a lei, e a comunidade precisa estar informada sobre estas questões. O depoimento abaixo assinala um outro grande desafio enfrentado pela escola e que se refere ao fortalecimento de preconceitos em relação às religiões de matriz africana.<sup>109</sup>

Então é isso que eu queria falar da importância da formação acho que nós estamos com um desafio aí, da religião. Eu falo por mim, religião de Matriz africana é um desafio. Um dia uma colega falou (...) vamos rezar o Pai Nosso porque é a oração universal. Aí

---

<sup>109</sup> Este guia encontra-se disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/convivencia-seguranca-ambiente-escolar>.

você, é universal em qual mundo? Porque os budistas não conhecem o Pai Nosso, as religiões de matrizes africanas não conhecem o Pai Nosso. Essa oração Universal é Universal em qual lugar? (...) então é um desafio, acho que eu ponho aí a religião como um desafio. Enquanto a gente não pensar em falar isso porque as crianças que não são de religião nem católicos e nem evangélicos, eles não se manifestam de forma nenhuma porque é uma autoproteção mesmo né? Não vão falar “que eu estou cumprindo preceitos. Eu não vou falar, que não posso isso, que eu não posso aquilo por causa da minha religião porque eu tenho medo de como eu vou ser visto e acolhido na escola” (Professora Esperança Garcia, da E.M. José Saramago).

Estes depoimentos evidenciam questões que extrapolam o espaço escolar e o fazer pedagógico cotidiano em sala de aula e que precisam receber tratamento adequado. Um documento importante, que pode servir de subsídio para a discussão sobre o tema é a publicação “Escola, lugar de proteção: Guia de Orientações e Encaminhamentos”, produzido, no ano de 2019, pela Secretaria Municipal de Educação. Este Guia, que tem entre os seus temas “Racismo e Injúria Racial” e “Laicidade no Ambiente Escolar” visa orientar as gestões escolares para a melhoria da convivência e da segurança no ambiente escolar, a partir das seguintes intenções político-pedagógicas:

- 1 - subsidiar a ação dos gestores escolares com orientações seguras sobre os encaminhamentos intersetoriais e escolares que devem ser ativados frente às ocorrências graves;
- 2 - consolidar fluxos e protocolos de atendimentos de casos de violência e violações sofridas por crianças e adolescentes, jovens, adultos e idosos em ambiente escolar;
- 3 - desconstruir a cultura da impunidade sobre quem viola direitos e expõe crianças e adolescentes, mulheres, jovens, adultos e idosos a situações de violência;
- 4 - articular orientações normativas e legais com o desenvolvimento de práticas restaurativas nas escolas, garantindo maior qualidade nas relações em ambiente escolar (PBH, 2019).

Destaca-se, desta forma, a importância de a gestão escolar estar atenta a estes contextos, estabelecendo o diálogo interno, com o coletivo da escola e com a comunidade escolar e posicionando-se de maneira firme contra todo tipo de preconceito e discriminação. Como afirmamos anteriormente, o trabalho pedagógico com a educação das relações étnico-raciais não pode restringir-se à sala de aula, mas precisa envolver toda a comunidade escolar. As duas escolas pesquisadas parecem caminhar, com passos firmes, nessa direção.

#### 4.4.2 - Potencialidades: construções possíveis no “chão da escola”

Não obstante os inúmeros desafios enfrentados pelas escolas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a Lei nº 10.639/03, é possível constatar uma série de movimentos, ações que buscam colocar em prática as intencionalidades, os desejos e o compromisso com uma educação antirracista.

Desta forma, mesmo com as dificuldades elencadas anteriormente, as gestões das escolas pesquisadas buscam caminhos, constroem diálogos e parcerias e, principalmente, fomentam a discussão e a participação dos seus coletivos. Nesse processo, verifica-se a importância de a gestão valorizar o potencial do grupo, estimulando o protagonismo de todas/os e de cada um, favorecendo as trocas de saberes e de experiências e, além disso, sensível à forma como cada uma/um se envolve, objetiva e subjetivamente, com a temática.

Então eu estou acompanhando essa trajetória, hoje eu fico pensando assim: os grupos estão cada vez mais novos (...), então a gente vai conversando, vai aparecendo novos professores, a gente vai se articulando, vai descobrindo novos potenciais, né? Recente, tá dobrando uma professora (...), o pessoal já falou (...): nossa essa mulher é fantástica pra fazer algumas coisas, ela já propôs umas ações lá aí você fica entusiasmado, a gente fala opa, a gente tem que conhecer e articular acho que isso é importante. (Coordenador Abdias, da E.M. José Saramago).

Então, quando a gente ia falar com as professoras a gente tinha uma certa credibilidade e respeito, eu acho que isso é importante inclusive para as famílias porque a gente não falava no lugar da queixa. Eu nunca falei desse lugar da queixa, eu falei que a queixa existe, mas o que que a gente pode fazer pra mudar essa queixa. (Diretora Lélia, da E.M. Carolina de Jesus)

Constata-se um movimento, uma dinâmica da equipe gestora em provocar o coletivo, sensibilizar e mobilizar o grupo para o trabalho com a lei. É um processo rico de criação, discussão e construção coletiva que possibilita o avanço do projeto pedagógico e repercute, tanto na formação docente, quanto na educação das crianças.

Então a gente foi discutindo ao longo desse processo com as professoras que nunca pararam pra pensar e traziam já em mão essa questão, não são todas né, gente, eu tenho que ressaltar isso, mas já traziam em mão essa marca desse preconceito sem refletir sobre ele e aí eu fui escrevendo, fui colocando, pontuando, depois disso tudo escrito, não foi nem pra ganhar prêmio não, foi só pra gente pensar. (Diretora Lélia, da E.M. Carolina de Jesus).

Como eu te disse, a gente não tem estes movimentos clássicos que a gente tinha, de organizar reuniões, fazer o debate, conversar, e, vamos fazer isso, fazer aquilo, né? Então, é, o que a gente faz, é, são as reuniões da coordenação, a gente reúne

periodicamente e temos os pontos de pautas que a gente vai montando e pensar qual que é o melhor momento para pegar aquilo que está sendo produzido já por alguns professores e tentar ampliar, antes mesmo de formação e essa ampliação, essa mobilização ela se dá por meio dos coordenadores, né? (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

A construção de estratégias e possibilidades para o desenvolvimento da proposta dos projetos institucionais passa pela articulação desta equipe gestora, da sintonia que ela vai estabelecendo entre si e com o coletivo da escola. O protagonismo da gestão se faz presente na organização dos tempos formativos, convidando palestrantes, fornecendo subsídios teóricos, sensibilizando e criando as possibilidades para a reflexão individual e coletiva.

Aí ela traz e a gente discute, a gente filtra e aí a gente faz a nossa pauta bem legal, o que que a gente planejou, escrever tudo o que a gente planejou e aí a hora de sentar (...) e mostrar pra ela, que é diretora. E sentar e mostrar pra ela as nossas ideias pra ver se ela compra. Aí ela vai e compra tudo que a gente propõe também (...). Aí é o momento da gente reunir com as professoras, a diretora vai limpando as ideias, a gente reúne com as professoras e passa as ideias pra elas. (Coordenadora Tereza de Benguela, da E.M. Carolina de Jesus).

È muito bacana sabe, assim, é interessante a gente observar que, nós temos o quê: quatro sábados letivos, nós temos quatro sábados escolares e embora tenha um universo de coisa para resolver, discutir, conversar, ou seja, desses oito, dois estão reservados para o Mama África, um dia escolar e o dia letivo que é o dia da festa, né, que a comunidade entra em peso e superlota aquela escola e a gente tem pensado e a gente ia fazer esse ano, mas esse ano vai ser possível, o quê? Nós percebemos que nós precisamos mais de um dia de festa afro. A festa e a exposição têm que se dar antes, porque as salas de aula ficam muito bonitas e as apresentações também, então a comunidade fica querendo ver tudo e não consegue. (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

A existência de um projeto institucional também é fundamental, na medida em que ele articula o trabalho coletivo e garante a longevidade das ações desenvolvidas. No caso das duas escolas pesquisadas estes projetos têm se mantido ao longo dos anos, com um forte apoio da gestão, que organiza os momentos de discussão coletiva para a construção das propostas.

(...) uma coisa que a gente fez lá, não lembro mais se 2015 ou 2016, foi uma formação que era um seminário que os grupos sentaram por ciclo e nós fizemos uma divisão lá que eu não me lembro bem qual que é, mas nós organizamos a escola todinha separando em grupo e depois de uma fala comum e os grupos de professores foram pra sala pra construir, é, um planejamento de possibilidades para poder dentro da disciplina e interdisciplinarmente desenvolver o trabalho. É, isso de certa



forma ficou, sabe, aqueles professores que estão lá desde aquela época eles já sabem por onde caminhar, então aquela elaboração ela acaba servindo de norte para o trabalho e às vezes até para envolver quem chega, tá? (Diretor Vito, da E.M. José Saramago).

A realização de um trabalho sistemático, durante todo o ano letivo e assumido, senão por todos, mas pela maioria das/os profissionais da escola tem impactado a própria comunidade escolar, como se percebe nos depoimentos abaixo:

(...) os professores trabalhando dessa forma a gente vê esse retorno dos meninos e das famílias, que têm família que chegava na direção e já falava da festa Afro ou falava de alguma coisa que o filho levou para casa em relação mesmo a racismo, preconceito, Ó, mudou, mudou a visão da família, isso é muito bacana né? Então eu acho que esse ponto extremamente positivo né dentro do projeto é realmente um desafio é essa continuidade mesmo né, das formações, né, com isso trazer mais pessoas para abraçar um projeto né, não só o projeto mas mudança de vida mesmo, mudança de olhar. (Vice-diretora Ruth de Souza, da E.M. José Saramago).

Então, assim, gente, é importante que a direção assuma uma coisa se torne institucional e mais ainda, uma coordenação instituída assumiu isso também, assumiu e mais ainda, os professores começaram a assumir. E, de certa forma, o que eu vi (...) neste período do Mama África são os professores assumindo, assumindo mesmo, de fato e tem horas se a gente fosse refletir sobre tudo que aconteceu nestes sete anos de Mama África, né, é até difícil porque é muita coisa, né? (Abdias, coordenador da E.M. José Saramago).

A análise dos depoimentos recolhidos nas entrevistas, nas quais foram ouvidas professoras, coordenadoras/es, diretora, diretor, vice-diretora e bibliotecária e os dados coletados nos documentos que foram possíveis acessar nos permitem afirmar que as duas escolas têm desenvolvido práticas pedagógicas de grande relevância para a efetivação da lei no seu cotidiano.

Em relação à gestão escolar, constata-se que elas exercem um papel protagonista na coordenação do trabalho com a lei, entretanto, fazem isso de maneira a agregar e valorizar o grupo com o qual trabalha. Assim, na medida em que incentiva e favorece a participação de todas/os, fortalece o projeto institucional e a coesão do coletivo.

Gostaríamos, para finalizar, de fazer um diálogo com o conjunto de recomendações que a pesquisa nacional, na qual na qual este trabalho se inspirou, endereçou às gestões escolares. Acreditamos que estas recomendações

já se encontram incorporadas no trabalho das gestões das duas escolas pesquisadas.

A recomendação “Garantir a inserção da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes no tempo de formação e qualificação em serviço e nos processos de formação continuada dos profissionais da escola” tem sido uma preocupação constante destas gestões, que organizam momentos formativos com a comunidade escolar, seja por meio de estudos, palestras, seminários, participação em atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, como os Núcleos de Estudos, entre outros.

A recomendação “Garantir a inserção da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes no PPP e nas políticas de currículo das escolas” também tem sido uma preocupação destas gestões. Embora não tenha sido possível acessar a versão final do Projeto Político-Pedagógico da E.M. Carolina de Jesus, pelo fato do mesmo encontrar-se em processo de discussão, fica bastante explícito nos demais documentos da escola e no Projeto Político-Pedagógico da E.M. José Saramago o compromisso com o Projetos institucionais que tratam da temática racial.

A recomendação “Articular junto com as demais escolas públicas do bairro ou região a construção de uma rede de escolas que realizam práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, a fim de concretizar o processo de implementação da Lei nº 10.639/03”, também foi citada como uma prática destas escolas, que buscam realizar seminários envolvendo as escolas do entorno.

A recomendação “Articular ações conjuntas com o Movimento Negro, grupos culturais, associações e demais organizações da comunidade, com experiência na discussão sobre a temática étnico-racial, na implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes na escola” foi apontado, durante os depoimentos, como práticas comuns, em especial nos momentos formativos e de culminância das atividades, geralmente no mês de novembro.

A recomendação “Estimular a realização de práticas pedagógicas que incluam os estudantes e suas formas de participação (grêmios, grupos culturais,

grupos de estudos) como interlocutores do trabalho de implementação da Lei nº 10.639/03” se mostrou como uma ação importante na E.M. José Saramago, principalmente no trabalho com as/os adolescentes.

Desta forma, podemos afirmar que as duas escolas pesquisadas, certificadas com o Selo BH sem Racismo, na categoria Excelência, têm construído pedagogias emancipatórias e, ao efetivarem nas práticas cotidianas o disposto na Lei nº 10.639/03, abrem caminhos, inspiram outras escolas e contribuem para a mudança necessária na escola e na sociedade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de ter tido mais tempo para realizarmos esta pesquisa. Ou melhor, gostaríamos de estar iniciando este estudo agora, com todas as reflexões e aprendizados que adquirimos. Talvez tivéssemos feito outras escolhas, mas, certamente, não mudaria as/os sujeitos com as/os quais dialogamos. A elas/es somos gratos, porque se mostraram disponíveis, acessíveis e, ao dividirem conosco suas experiências e vivências, compartilharam também sonhos e esperanças, que também nos animam neste extraordinário ofício de sermos professores.

A intenção de investigar o protagonismo das gestões escolares, identificando e analisando as estratégias que têm sido construídas para a efetivação da Lei nº 10.639/03 justificava-se em razão das reflexões que acompanham a minha trajetória profissional, suscitadas pelo trabalho com a referida lei, seja na docência em sala de aula, seja compondo uma equipe de trabalho na gestão da educação municipal. Estas reflexões diziam respeito à tentativa de compreender o papel da gestão escolar e o seu protagonismo na institucionalização de projetos pedagógicos comprometidos com a referida lei.

Durante o processo de investigação, na medida em que nos aproximávamos mais do campo e das/os sujeitos da pesquisa, nas interações ocorridas durante as entrevistas, dimensionamos que não íamos chegar ao lugar que havíamos imaginado, quando iniciamos este trabalho. Aos poucos, e na voz de cada uma das pessoas entrevistadas, fomos percebendo a necessidade de realizar um deslocamento das hipóteses iniciais, de ressignificá-las, não no sentido de questionar o protagonismo das gestões escolares, mas de entender que, na escola, o sucesso de um trabalho exige que este protagonismo seja compartilhado e incentivado.

Este deslocamento nos trouxe novos questionamentos, nos desafiou a compreender as dinâmicas que se operam nos campos das relações interpessoais e das subjetividades, principalmente quando estamos a tratar de um tema tão sensível como o das relações étnico-raciais. Permitiu-nos entender a

relevância de cada uma/um nos processos que se desenvolvem no fazer pedagógico cotidiano. A escuta das/os sujeitos desta pesquisa, contribuiu para compreendermos que estas pessoas que assumem a gestão de uma escola não são dotadas de superpoderes, ou detentoras de qualidades raras, mas que desenvolveram a habilidade da arte de liderar, de articular, de reconhecer e de estimular os diferentes talentos e potencialidades do coletivo com o qual trabalha. Pois, embora este protagonismo seja coletivo, ele só se realiza com a pujança necessária quando a escola tem uma direção com uma postura democrática e comprometida com as pautas da diversidade e, no caso deste estudo, com a pauta da luta antirracista. E isso ficou perceptível em cada fala - da diretora, do diretor, da vice-diretora, das coordenadoras, do coordenador, da bibliotecária e das professoras que participaram desta pesquisa.

O percurso da investigação se mostrou, muitas vezes, difícil e ao mesmo tempo desafiador. Em alguns momentos, a sensação era de que não seria possível levar a termo este trabalho e isso tinha relação com a confluência de diferentes fatores: as dificuldades para realizar a pesquisa remotamente, quanto ao acesso às pessoas e o contato direto com rotina do trabalho pedagógico da escola; os impactos da pandemia e do isolamento social nas nossas subjetividades e de como cada uma/um lidaram com estas emoções e o desafio de encontrar os documentos necessários para aos objetivos da pesquisa.

Devemos dizer que realizar esta pesquisa exigiu uma postura reflexiva, tanto por estar investigando algo diretamente relacionado à nossa prática, e que nos move profissional e pessoalmente, quanto por estarmos atuando na gestão. Fez-se necessário assumir as relações afetivas e de proximidade pessoal e profissional que já tinha com muitas das pessoas entrevistadas, com as quais temos compartilhado muitos momentos de discussão e até de militância sobre o tema. Foi preciso adotar uma atitude corajosa para compreendermos que, apesar dessa história compartilhada na militância política, estarmos na gestão da educação nos colocava em outro lugar simbólico e hierárquico. Isso trouxe implicações que exigiram um esforço na hora de ir a campo, no sentido de colocar todas estas adesões em suspenso, para que conseguíssemos ter uma escuta e uma interpretação que dialogasse com a fala destas/es sujeitos, mas que também fosse uma leitura crítica do que estávamos pesquisando.

A consciência dessa tensão sempre esteve presente, desde o início da pesquisa, razão pela qual procuramos manter vigilância durante todo o processo de interação e análise do material coletado. Empenhamo-nos, durante todo o tempo, por manter uma postura ética, respeitosa e dialógica com as/os sujeitos da pesquisa, considerando e valorizando as questões que elas apontavam das experiências vivenciadas nas escolas e do significado que têm para elas e para a implementação da lei, do ponto de vista da gestão da escola. Creio que obtivemos êxito, pois as entrevistas foram caracterizadas pela fluidez das conversas e das interações entre as/os entrevistada/os e a pesquisadora. Contextualizada estas questões iniciais relativas à dinâmica do campo, gostaríamos de apontar alguns aspectos que sobressaíram na análise dos dados coletados durante a pesquisa.

O estudo permitiu um olhar estrangeiro sobre uma realidade que nos é muito familiar, uma vez que o nosso trabalho na gestão está relacionado, entre outras coisas, à formação docente na temática das relações étnico-raciais. Foi revelador que muitos depoimentos externaram insatisfação com as formações ofertadas pela Secretaria de Educação, por considerarem as mesmas insuficientes e em um formato que não alcança os coletivos das escolas, uma vez que, a participação ocorre, principalmente, por representação.

Destacaram a importância da formação continuada e em serviço ser realizada no interior das escolas, possibilitando um diálogo mais próximo com a realidade do território no qual a escola está situada; uma reflexão coletiva sobre as representações e vivências de cada uma/um; os diálogos entre a prática e a proposta pedagógica da escola; a relação com a comunidade, enfim, contribui para uma atuação mais articulada, consciente e potente da escola no trato com o que estabelece a lei e suas normativas.

Além disso, há uma compreensão do quão importante é o investimento na formação das/os professoras/es novatos que, muitas vezes, chegam à escola sem uma discussão acumulada sobre o assunto, sem conhecimento da lei e das suas normativas ou de conceitos básicos sobre as relações raciais. Há, ainda, pelo menos na fala do gestor de uma das escolas, uma preocupação em envolver as/os demais profissionais da escola nestes momentos formativos.

A partir da nossa experiência como professoras/es, pensamos que esse é um desafio enfrentado por muitas escolas, em razão de uma cultura escolar que separa e hierarquiza as pessoas dentro da instituição. Isso não ocorre somente

nos momentos formativos, nos quais prevalece a presença das/os docentes, mas muitas vezes também nos momentos festivos, nas comemorações nas salas das/os professoras/es. Embora não possamos generalizar, o fato é que são situações importantes para uma reflexão coletiva, considerando a importância de todas/os e de cada uma/um no processo educativo que ocorre nos diferentes espaços da escola, e não apenas em sala de aula.

No bojo da discussão sobre a formação docente, outro aspecto bastante realçado, principalmente pelas gestões, foi à necessidade de repensar os tempos escolares, de maneira que seja possível organizar os momentos formativos internos. Os depoimentos demonstram que as margens de manobra, ou seja, as possibilidades para organizar estes tempos internamente se tornam cada vez mais restritas.

Assim, reivindica-se algo que cada vez é mais raro na escola: o tempo. Tempo para reunir-se, para dialogar, para refletir coletivamente sobre os desafios colocados no cotidiano da sala de aula, para pensar a política da escola, para discutir a política da Secretaria, para dialogar com a comunidade, para conhecer e debater sobre os processos de aprendizagem e de socialização das/os estudantes, enfim. Este tempo, ou a ausência dele, pode ser determinante para que tenhamos professoras/es críticas/os e reflexivas/os ou professoras/es que se rendem à exaustão e à mesmice.

Importante destacar a ausência, durante as entrevistas, de uma fala que remetesse à formação de gestoras/es sobre o tema das relações étnico-raciais ou, mais especificamente, a formação das direções escolares. Fica aqui uma questão importante para ser aprofundada, quando se compreende que a direção escolar também precisa instrumentalizar-se teoricamente para fomentar a discussão e articular o trabalho com a temática.

De certo que estas ponderações, resultado da escuta atenta dos depoimentos nos permite identificar os limites da política de formação desenvolvida pela Secretaria de Educação no que se refere à temática das relações étnico-raciais e à implementação da lei nº 10.639/03 e suas diretrizes. Não obstante tais limites, percebemos, em diversos depoimentos, um reconhecimento da importância das ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação, oferecidas por suas equipes internas – como é o caso dos

encontros dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais - ou em parcerias com universidades e outras instituições.

Esse é um dado bastante relevante, pois sinaliza para a gestão da educação municipal demandas que precisam ser consideradas e encaminhadas. Neste sentido, é oportuno citarmos a pesquisa nacional que nos inspirou a realizar este trabalho, retomando as orientações que ela sinaliza para as gestões dos sistemas de ensino:

Recomendações aos (às) gestores (as) dos sistemas de ensino:

Inserir a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes nas orientações curriculares de todas as etapas da educação básica e suas modalidades de ensino.

Criar estruturas administrativas dentro das secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal (secretarias, departamentos, coordenações, núcleos) responsáveis pela política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes.

Garantir, em articulação com o MEC, NEABs, Ongs e universidade, a realização de processos de formação continuada de professores(as) e gestores(as) da educação básica na perspectiva da Lei nº 10.639/03.

Garantir a inserção da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes nas políticas de currículo das Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Garantir recursos públicos e acompanhamento pedagógico específico para a implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes nas escolas quilombolas e na educação especial.

Inserir a educação para as relações étnico-raciais nas demais políticas e nos programas voltados para a formação de professores(as) da educação básica realizados pelos sistemas de ensino e pelas escolas.

Realizar ações intersetoriais para o aprimoramento do processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes nas escolas públicas.

Produzir e distribuir material de apoio na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes para os(as) docentes da educação básica levando em consideração a diversidade e a desigualdade regional.

Instituir dentro da política educacional do estado, município e Distrito Federal a distribuição para todas as escolas públicas, de todas as etapas e modalidades de ensino, de kits de literatura afro-brasileira, livros teóricos, produção audiovisual, jogos, brinquedos e demais materiais de apoio na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes.

Garantir a divulgação e socialização de materiais impressos e on-line publicados pelo MEC na perspectiva da Lei nº 10.639/03 para as escolas públicas. (BRASIL, 2012, p.367)

Estas orientações, embora datem de mais de uma década, ainda se mostram bastante atuais e importantes de serem observadas. Ao analisarmos o seu conteúdo, podemos afirmar que a educação de Belo Horizonte tem avançado



bastante na sua política de implementação da lei nº 10.639/03, sendo que vários destes quesitos já são atendidos, conforme já nos referimos anteriormente neste trabalho. Todavia, acreditamos que esta seja uma das contribuições desta pesquisa, é preciso considerar como a “ponta” percebe esta política, quais são as suas fragilidades e como ela pode ser repensada. Uma das percepções que tivemos ao analisarmos estes dados foi à recorrência com que a questão da formação apareceu nas falas. Constatamos, portanto, que a escola considera o processo formativo das/os profissionais como algo imprescindível e estratégico para garantir a implementação da Lei.

Isso coloca, para a gestão da educação municipal, a necessidade de discutir, dentro das equipes, questões como o racismo institucional e de como ele opera na elaboração e execução das políticas públicas. Conjuntamente, demanda uma avaliação sobre a necessidade de ter uma equipe de trabalho robusta o suficiente para atender às demandas das escolas por formação no local de trabalho, mas também para acompanhar, orientar e contribuir no monitoramento e avaliação da implementação da Lei nº 10.639/03. Caso aceite o desafio, a gestão municipal estará, não só honrando as lutas e conquistas anteriores, como também fazendo avançar a política antirracista na educação da nossa cidade.

No início deste trabalho elaboramos algumas perguntas que balizaram a abordagem do tema e, dentre elas, estava à indagação sobre a forma como as gestões lidavam com os casos de racismo no ambiente escolar. A constatação primeira é que, nas escolas pesquisadas, não há um escamoteamento da discussão e geralmente, reconhece-se episódios de preconceito e discriminação não só entre estudantes, mas também envolvendo a direção, conforme depoimentos recolhidos. Fica evidenciado que para lidar com estes episódios, há uma intervenção imediata, de diálogo com as pessoas envolvidas e um trabalho permanente, por meio dos projetos institucionais, em que o tema perpassa os conteúdos trabalhados em sala de aula, nas oficinas e atividades desenvolvidas durante todo o ano.

Outra questão que nos instigava era saber se a gestão dialoga, incentiva e articula seu plano de gestão no tocante à educação das relações raciais ao planejamento docente. Os depoimentos e análise dos dados demonstram que sim. Reiteramos que as atuais gestões estavam à frente das duas escolas na

época em que elas foram certificadas com o Selo BH sem racismo, categoria Excelência.

Esta premiação decorre da apresentação de um projeto institucional consistente para implementar a lei nº 10.639/03. Por meio da fala das/os entrevistadas/os, constatamos um movimento intencional destas gestões em promover as condições para o empoderamento do coletivo da escola (e não somente das/os professoras/es), para contribuir na elaboração dos projetos e das ações sobre a temática. Essa postura democrática e dialógica, que acolhe, mas também provoca, tem sido fundamental para promover deslocamentos importantes, tanto individuais quanto do coletivo.

Um último aspecto que gostaríamos de abordar nestas considerações finais refere-se à longevidade dos projetos institucionais e o papel desempenhado pelas direções de escolas para que isso ocorra. Durante as entrevistas foi abordado o tema das eleições para direção de escola uma vez que o mandato das atuais direções, prorrogado em um ano em função da pandemia e do isolamento social, se finda agora e estão previstas novas eleições, que devem acontecer no mês de dezembro de 2021. Foi externado, em diversas falas, uma insegurança, um receio de que a mudança de gestão impacte a continuidade dos projetos, ou seja, há uma preocupação de que uma nova direção não tenha o mesmo compromisso com a pauta das relações raciais e isso enfraqueça o trabalho construído ao longo dos anos.

Para analisar e discutir tal questão gostaria de retomar, aqui, um conceito trabalhado na pesquisa Nacional para analisar as experiências das escolas. Este conceito é o de sustentabilidade:

Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independentemente da ação de um(a) professor(a) ou de uma gestão específica. A possibilidade desse trabalho se tornar, efetivamente, integrante do cotidiano e da organização escolar depende do enraizamento da temática étnico-racial e da Lei n.º 10.639/03 na escola, ou seja, da sua capacidade de se tornar um dos eixos da ação pedagógica, e está estreitamente relacionada a outras características da própria instituição, da gestão escolar e de seu corpo docente, assim como a alguns aspectos ligados à

gestão do sistema de ensino. Isso significa que há uma articulação de diferentes fatores, ou seja, não se pode designar uma ou mais características como causa única ou complementar dos avanços ou dos limites de determinada experiência. Com frequência, verificou-se que a presença de gestores(as) escolares comprometidos(as) ou sensibilizados(as) com a temática, por exemplo, possibilitou tanto o desenvolvimento coletivo das atividades no interior da escola quanto a inclusão da temática nos documentos oficiais da instituição. (BRASIL, 2012, p.74-75)

De acordo com a pesquisa supracitada, que sustentabilidade é determinada pelo grau de “enraizamento” destas práticas no cotidiano escolar, uma pergunta importante que o coletivo da escola poderia se fazer é sobre qual é o grau de enraizamento destas práticas. Isso quer dizer que, além do importante papel desempenhado pela gestão escolar, é determinante a atuação do corpo docente e de profissionais que vêm construindo, no cotidiano escolar, possibilidades para que a escola avance em práticas promotoras da igualdade racial. E neste movimento, colocando as suas demandas para a gestão escolar e para a gestão da educação municipal, para que a escola continue a ser uma referência e uma inspiração para tantas outras.

De grande relevância, tais práticas tensionam e provocam o diálogo sobre o processo educativo, o papel da escola, a garantia do direito à aprendizagem de forma equitativa e a necessidade de se fazer cumprir o disposto na Lei, garantindo um currículo comprometido com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, neste espaço em que convivem e disputam diferentes concepções e práticas, são as “pequenas ações grandiosas”<sup>110</sup> que vão, aos poucos, mudando a escola.

Além desse protagonismo, tanto da gestão escolar quanto das/os profissionais comprometidos com a pauta das relações raciais, consideramos fundamental destacarmos as falas que apontam para a importância de um esforço sinérgico entre poder público, gestões escolares, professoras/es e demais profissionais da escola para que a lei seja efetivamente cumprida em todas as instituições de ensino. Neste sentido, é fundamental que a gestão da educação

---

<sup>110</sup> Essa expressão foi usada, por um diretor de escola da RME/BH, durante uma Roda de Conversa com Gestões Escolares, promovida pela SMED, para apresentação do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial, ao fazer o relato do trabalho realizado pela escola para o cumprimento da Lei 10.639/03.

municipal garanta as condições - formativas, materiais e de acompanhamento às demandas das escolas -, para que a Rede Municipal continue avançando em práticas e pedagogias antirracistas.

Por conseguinte, gostaríamos de fazer uma menção especial às/aos profissionais das bibliotecas escolares, pela importância que este lugar assume no desenvolvimento de atividades com literaturas que contribuem para a construção de identidades e representações positivas de crianças e jovens negras/os, alterando, de forma potente, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Este é um fato constatado por esta pesquisa em relação ao projeto institucional Mama África, da E.M. José Saramago e que tem a bibliotecária Dandara como a sua idealizadora. Os depoimentos nos informam da potência das atividades desenvolvidas por esta profissional, “mapeando as pessoas”, articulando e mobilizando o coletivo, assumindo o lugar de formadora de professoras/es, de forma corajosa e convicta daquilo que era necessário fazer. Muitas/os destas/es profissionais têm se destacado no trabalho com a temática das relações étnico-raciais no interior das escolas e investido na própria formação, integrando, inclusive, os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais.

Gostaríamos de afirmar que, não obstante, as contingências e limitações do presente estudo, o mesmo conseguiu, senão responder, pelo menos apresentar algumas contribuições para entendermos o protagonismo da gestão escolar na implementação da Lei nº 10.639/03. Temos absoluta consciência de que muitas outras questões poderiam ter sido desenvolvidas e citamos, por exemplo, a ausência de uma discussão sobre gênero, considerando que a Rede Municipal é formada majoritariamente por profissionais mulheres (inclusive esta pesquisa foi realizada com 10 mulheres e 02 homens). São estas mulheres que atuam na educação municipal, e as que participaram desta pesquisa demonstram isso, que têm feito diferença nos diálogos e nas ações que fazem avançar a pauta das relações raciais na escola.

Também não foi possível fazer uma análise mais pormenorizada dos projetos institucionais e dos projetos político-pedagógicos. Justifica-se, novamente, a grande dificuldade de acesso aos documentos e ainda ao espaço

escolar. Acreditamos que, considerando a importância do papel da gestão escolar na implementação da Lei nº 10.639/03 em particular e na promoção de uma educação comprometida com a erradicação do racismo e de todo tipo de preconceito e discriminação, novas pesquisas são, não só desejáveis como também necessárias.

A pesquisa contribuiu, seja por meio das inúmeras leituras realizadas ou pelas questões trazidas do trabalho de campo, para nossa reflexão sobre a força do racismo institucional e dos seus efeitos na naturalização das desigualdades, na perpetuação de posturas preconceituosas e discriminatórias e nos entraves que impõe à consolidação das políticas de promoção da igualdade racial. Suscitaram em nós, reflexões sobre os avanços da política municipal de promoção da igualdade racial, bem como os seus limites, que apontam para a necessidade de fortalecimento de uma política de incentivo e apoio às escolas para efetivação do disposto na Lei nº 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o seu monitoramento.

Finalizamos ressaltando quão significativa foi esta experiência de pesquisa, que nos afetou profundamente como professoras/res de uma Rede de Educação historicamente comprometida com a pauta da educação antirracista. Nestes tempos sombrios, foi um bálsamo escutarmos as/aos colegas das escolas pesquisadas compartilhando, não só as suas práticas, mas principalmente, os sonhos e as utopias que movem suas atuações no campo educativo. Ao resgatarmos estas e outras histórias compreendemos o significado de duas expressões muito caras a todas/os nós: “Nossos passos vêm de longe” e “A gente não anda só”.

Sigamos!

## O RECURSO EDUCATIVO

Pretendemos como produto<sup>111</sup> desta pesquisa a elaboração da publicação “D’África - Boas Práticas em Gestão das Relações Étnico-Raciais: Guia prático para a implementação da Lei nº 10.639/03”, a ser hospedada no Portal da Educação, caso seja do interesse da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esperamos que o recurso educativo possa contribuir para responder alguns desafios constatados por esta pesquisa.

A publicação consistirá em um compilado da Lei 10.639/03 e suas normativas, assim como outros documentos importantes para a adequada compreensão dos marcos legais e normativos das políticas públicas de combate ao racismo e promoção da equidade racial na educação. Também será um material formativo, na medida em que apresentará sugestões e caminhos possíveis para fomentar a mobilização do coletivo da escola com vistas à discussão e proposição, nos documentos institucionais - PPP, Regimento Interno, Plano Curricular - da temática das relações étnico-raciais.

Ainda mais prevê a construção de uma linha do tempo com os principais marcos legais e o desenvolvimento de conceitos relativos ao tema. Caso se mostre viável, poderá ser criado um espaço que propiciará o envolvimento direto das/os gestoras/es escolares com Relatos de Práticas que possibilitem uma reflexão entre as ações desenvolvidas - seja no que se refere à formação dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, seja em relação à mudança de rotinas e práticas pedagógicas historicamente instituídas. Com isso, espera-se que este material se constitua como um instrumento para publicização e monitoramento das práticas de implementação da Lei nº 10.639/03 nas instituições da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Esta proposta foi produzida em parceria com estudantes do curso de Design da Universidade Federal de Minas Gerais – Lucas Belo Xavier e Verônica Oliveira Souza -, sob a orientação do Professor Doutor Glaucinei Rodrigues

---

<sup>111</sup> Portaria CAPES Nº 60, de 20 de março de 2019.

Corrêa, por meio de reuniões virtuais. Espera-se, com essa publicação, inspirar práticas de protagonismo das gestões escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em relação à implementação da Lei 10.639/03 e a construção de uma educação antirracista, bem como produzir material de subsídio para formação deles e delas em relação à temática da educação das relações étnico-raciais.

Desse modo, os resultados da pesquisa podem contribuir tanto para que as instituições escolares e profissionais da educação reflitam sobre os avanços e desafios do trabalho coletivo com a temática, como também para gerar dados que possibilitem a gestão da educação municipal um melhor dimensionamento do processo de implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino e os desafios ainda colocados para a sua efetivação.

Da mesma forma possibilitam uma avaliação acerca da assertividade e eficácia das ações desenvolvidas pela SMED/BH, tanto do ponto de vista das estratégias de formação docente quanto da utilização, pelas escolas, dos materiais pedagógicos como os kits de literatura afro-brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. *Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> Acesso em: 24 de set.2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nosso tempo*. Disponível em <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/881736/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

ANDRADE E SILVA, Allyne. *Justiça e educação das relações raciais: possíveis contribuições do sistema de justiça para a efetivação da Lei 10639/2003*. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org/relacoesraciais/10\\_anos\\_da\\_lei\\_10693\\_07\\_jul\\_2016.pdf](http://www.acaoeducativa.org/relacoesraciais/10_anos_da_lei_10693_07_jul_2016.pdf). Acesso em: 24 set. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-26. Disponível em: <http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021

BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon.. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROS, Surya Pombo de. *Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX*. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 42, n. 3, p. 591-605, Sept. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022016000300591&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000300591&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BATISTA, Antônio Augusto; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. *Família, Escola, Território Vulnerável: São Paulo*, Cenpec, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Da Educação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1993.



BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 nov. 2021.

Presidência da República. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 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.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Portaria nº 59, de 20 de março de 2019. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/portarias/22032019\\_Portarias\\_59e60.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf). Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.

BUTLER, Judith. *De quem são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público?* Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/judith-butler-de-quem-sao-as-vidas-consideradas-choraveis-em-nosso-mundo-publico/>. Acesso em: 09 set. 2021.

CAMPOS, Leonardo. Lacerda. *Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da lei 10.639/2003 e as suas implicações nas redes municipais de Ensino de Porto Seguro - BA e São Carlos - Campinas, SP*, 2018.

Disponível em: <https://www.abpn.org.br/banco-de-teses>, Acesso: em 09 nov. 2021.

CARMICHAEL, Stokely. *O Poder Negro*. IN: PEREIRA, Amauri Mendes (org.). *O Poder Negro*. 2ª ed., Belo Horizonte: Nandyala, 2018

CARNEIRO, Suelaine. *A Educação de meninas negras em tempos de pandemia [livro eletrônico]: o aprofundamento das desigualdades*. São Paulo: Geledés, 2021.

Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas/Universidade Católica de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>. Acesso em 09 jan. 2022

CARVALHO, Marília Pinto de. *Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003, acessado em 09 nov. 2021.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, 2006. v. 1. 370 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000181.pdf>, acesso em: 09 nov. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação: Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003*. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais. Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo e Respeito à Diversidade Étnica e Cultural. SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise. *AÇÃO EDUCATIVA*. Disponível em:

[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO\\_Guia\\_Ministerial\\_Igualdade\\_racial\\_WEB.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.

CORREA, Lycinia Maria. *Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. 2008. 282 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101589>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DE MOURA, Elton Oliveira et al. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Revista Teias, [S.l.], v. 20, n. 56, p. 203-213, mar. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38727>>. Acesso em: 24 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2019.38727>.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002 *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

DUARTE, Alexandre; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na gestão escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco*. XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – ISSN 2219-6854 *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. 2016. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo2/268.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/268.pdf). Acesso em: 12 set. 2021

FONSECA, L. D. DA. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. *Movimento-revista de Educação*, v. 5, n. 8, p. 263-267, 26 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed., São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/031120162924\\_AntonioCarlosGil\\_ComoElaborarProjetosdePesquisa\\_EditoraAtlasCopia.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/031120162924_AntonioCarlosGil_ComoElaborarProjetosdePesquisa_EditoraAtlasCopia.pdf). Acesso em 01 set 2019.

FERREIRA, Vitor Sérgio. *Artes e Manhas da Entrevista Compreensiva*. *Saúde e Sociedade*, 23(3). Jul-sep 2014. Disponível

em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/?lang=pt>, acesso em 09 nov. 2021.

GOMES, Candido Alberto. *A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola*. Rio de Janeiro: Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ., set 2005, v.13, n.48, p. 281-306,2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 03 out. 2019

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso: em 25 abr. 2021

GOMES, Nilma Lino (Org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

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*. Educ. Rev., Curitiba, n. 47, p. 19-33, Mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 03 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em 04 ago 2019

GOMES, Nilma Lino. *Raça e Educação Infantil: à procura de justiça*. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p.1015-1044, jul./set. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em: 09 nov. 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial e o novo coronavírus no Brasil*. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf>. Acesso em 09 nov. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 26 jun. 2021.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Cad. Pesq, São Paulo (73); 5-12, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1092/1097>. Acesso em: 09 nov. 2021.

HOOKS, Bell. *Escolarizando homens negros*. Rev. Est. Fem., Florianópolis, v. 23, n. 3, pág. 677-689, dezembro de 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p677>. Acesso em: 04 de abr. 2021.

HOSTINS, R.C.L. & ROCHADEL. O. *Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais*. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, 23(1), 61-64. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/RPGE-V231,11947>. Acesso em: 15 jul.2021.

JACCOUD, Luciana (org). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_aconstrucao\\_igualdade\\_racial20anos.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_aconstrucao_igualdade_racial20anos.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

JACCOUD, Luciana. *Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil*. In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Diversidade étnico-racial no Brasil Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>. Acesso em: 02 set. 2019.

MACEDO, Aldenora Conceição de. *A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola*. Revista Espaço Acadêmico, v. 16, n. 187, p. 106-120, 6 dez. 2016.

MACEDO, Aldenora. *Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente à educação antirracista*. Revista da ABPN, v.9, n. 22, p.385-408, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/265/368>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação & Sociedade, Revista de Ciência da Educação 30 (106), abr. 2009.

MARCONDES, Maria Inês et al. *Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais*. Resenha de BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9643/5577>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MARQUES, E. P. de S., & GONÇALVES, M. dos S. (2019). *A implantação das DCNERE nas escolas públicas: um desafio possível e inadiável para a gestão escolar*. *Laplage Em Revista*, 5(Especial), p.83-97. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/482>. Acesso em: 24 nov.2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), p. 621-626, 2012.

MONTEIRO, R. B. (2019). *A importância da gestão democrática para a implementação das políticas curriculares de ação afirmativa e sua relação com a*

*formação de gestores. Laplage Em Revista*, 5(Especial), p.71-82. Recuperado de: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/481>.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

DE MOURA, Elton Oliveira et al. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Revista Teias, [S.l.], v. 20, n. 56, p. 203-213, mar. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38727>>. Acesso em: 09 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2019.38727>.

MUNANGA, Kabengele. *Educação e Diversidade cultural*. IN: Cadernos PENESB, nº 10, 2010, p.37-54.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 17.

NABUCO, J. *O abolicionismo [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. 161 p. ISBN: 978-85-7982-070-0.

ONOFRE, Joelson Alves. *Os desafios da implementação da lei 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora*. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61855>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2019.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*. Disponível em: <http://leismunicipais/a1/lei-orgânica-belo-horizonte-mg>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial*. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/SMASAC/igualdaderacial>. Acesso em: 8 set. 2019

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Diário Oficial do Município*. Disponível em:

[http://www.arquindex.com.br/img/Semracismo%20DOM%20-%20Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio%20\\_.pdf](http://www.arquindex.com.br/img/Semracismo%20DOM%20-%20Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio%20_.pdf). Acesso em: 24 de nov. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Diário Oficial do Município*. Disponível

em:<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=Detalhe> Artigo pk=1132237. Acesso em: 24 de nov. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Secretaria Municipal de Educação*.

Disponível em: <http://sistemas.smed.pbh/relatórios/default/relatório/61#>. Acesso em: 24 nov. 2021.

RIBEIRO, Matilde. *Antigas personagens, novas cenas: mulheres negras e participação política*. IN: BORBA, Ângela; Faria, Nalu; Godinho, Tatau (Orgs). *Mulher e política: Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Doi: 10.11606/T.48.2009.tde-05012010-113240. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROSEMBERG, Fulvia. *Relações raciais e rendimento escolar*. Cad.Pesq.(63) nov.1987.

SAMPAIO, E. de O. (2016). *Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil*. INTERAÇÕES Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 4, N. 6, p. 77-83, Mar. 2003. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTANA, Malsete Arestides. *Relações raciais e gestão escolar*. Edufmt, Cuiabá, MT, 2013.



SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação*. Dissertação de Mestrado, FaE/UFMG, 2003.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação*. FUMEC, Revista Paidéia, v. 8, n. 11, 2011. Disponível em <http://201.48.93.203/index.php/paideia/index>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Reflexões sobre relações raciais e currículo emancipatório nas escolas - um olhar para dentro*. In: SANTANA, Patrícia Maria de Souza, ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho (Orgs). *Africanidades e Brasilidades no Currículo da Educação Básica: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas*. Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

SANTOS, Claudia Elizabete dos, et al. *A experiência dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais como estratégia de formação dos profissionais da educação na Rede Municipal de Belo Horizonte*. IN: SANTANA, Patrícia Maria de Souza; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho(Orgs.). *Africanidades e Brasilidades no currículo da Educação Básica: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas*. Ribeirão Gráfica e Editora, ABPN, 2018

SANTOS, MÁRCIA PEREIRA ALVES DOS et al . *População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde*. Est. Av., São Paulo , v. 34, n. 99, p. 225-244, Aug.2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142020000200225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142020000200225&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SANTOS, Neusa Santos. *Entrevista de Neusa Santos Souza ao Programa Espelho*. Youtube, 30 de abr. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eugWGvhG48o>

SILVA, Allyne Andrade e. *Justiça e educação das relações raciais: possíveis contribuições do sistema de justiça para a efetivação da Lei 10639/2003*. In: *Educação das Relações Raciais balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003, Ação Educativa, 2015*. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org/relacoesraciais/10\\_anos\\_da\\_lei\\_10693\\_07\\_jul\\_2016.pdf](http://www.acaoeducativa.org/relacoesraciais/10_anos_da_lei_10693_07_jul_2016.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Noemi Santos da. *O “batismo na Instrução”: projetos e práticas de instrução formal de escravos libertos e ingênuos no Paraná provincial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História - UFPR, 2014, p.64.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva; RÉGIS, Kátia Evangelista; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação Afirmativa e o combate ao Racismo Institucional no Brasil*. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n. 117, 219-246, novembro/ 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/551/552>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SOUSA, Luana Mateus de et al. *Gestão Escolar e Ações Afirmativas: ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em uma escola pública de Redenção-CE*. Revista Expressão Católica, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 56-62, sep. 2018. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2125>>. Acesso em: 09 Nov. 2021.

SOUZA, Neusa SANTOS. *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Que é administração escolar?* *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. *Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa*. In: *Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto) Biográfica, II, 2006*. Salvador: UNEB, 2006.

THEODORO, Mário. *A guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil*.

iN: THEODORO, Mario (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Estado de Direito. *Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito*, Edição 1, Abril de 2017 Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/78/edicao-1/estado-de-direito>. Acesso em: 09 nov. 2021.

## APÊNDICE

Documentos consultados na pesquisa

A - Fornecidos pela escola José Saramago, ou pela SMED ou DPIR

I - DOCUMENTOS RELATIVOS À CERTIFICAÇÃO SELO BH SEM RACISMO (2016)

Plano de Trabalho

Cadastro no Programa

Solicitação de outorga do Selo BH sem Racismo,

Termo de Compromisso

Diagnóstico da Política

Declaração.

II - DOCUMENTOS RELATIVOS À ELEIÇÃO DE DIREÇÃO 2017

Plano de Direção (2014)

III - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (texto base para o V Congresso Político-Pedagógico 2016)

B - Fornecidos pela escola Carolina de Jesus ou pela SMED ou DPIR

I - DOCUMENTOS RELATIVOS À CERTIFICAÇÃO SELO BH SEM RACISMO

Plano De Trabalho (2018)

Solicitação de outorga (2016)

Diagnóstico da política (2016)

II - DOCUMENTOS RELATIVOS À ELEIÇÃO DE DIREÇÃO 2017

Plano de Trabalho da Gestão

III - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (em processo de revisão da versão 2018)

C - Fornecidos pela SMED

Tabela com total de alunos da RME de Belo Horizonte por cor/raça

D- Acessados por sites

DECRETO Nº 15.392, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013 - Institui o Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências.

EDITAL DE CREDENCIAMENTO 01/2019 - PROGRAMA DE CERTIFICAÇÃO EM PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DE BELO HORIZONTE