

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

ANTELMO CAETANO DE PAULA

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS: a percepção de gestores/as educacionais
sobre a implementação da Lei no 10.639/2003 em três municípios mineiros

BELO HORIZONTE

2021

Antelmo Caetano de Paula

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS: a percepção de gestores/as educacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientador/a: Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga

Belo Horizonte

2021

Ficha Catalográfica

PAULA, Antelmo Caetano

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS: a percepção de gestores/as educacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros / Antelmo Caetano de Paula. Belo Horizonte: FLACSO/FPA, 2021.

Quantidade de folhas f.:108

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2021.

Antelmo Caetano de Paula

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS: a percepção de gestores/as educacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em 04 de novembro de 2021

Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes
UFMG

Prof. Dra. Crislei de Oliveira Custódio
FLACSO Brasil

Prof. M.e João Carlos Pio de Souza (suplente)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado, primeiramente, à minha família. Ao meu pai Antônio e à minha mãe Geralda (*in memoriam*), às irmãs: Francislene, Luciene, Graicilaine e Tatiene, às sobrinhas Isabela, Yasmin, aos sobrinhos: Nicolas e Samuel, aos tios e tias, em especial, Tereza e Amélia e, também, aos primos e primas.

Dedicado aos AMIGOS escassos, verdadeiros e leais. Em especial, a Gustavo Adolfo, que vem sendo, ao longo da vida, um referencial de pensamento e de inspiração para o humanismo na dimensão ética, existencial e, sobretudo, afetiva.

Espero que este trabalho possa trazer, principalmente aos mais jovens, alguma ampliação crítica nas maneiras de se perceberem nas relações sociais, inclusive, nos ambientes familiares, quanto às questões raciais opressoras que historicamente nos violentam.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização do curso e ainda no início da pandemia que assolou todo o mundo, perdemos nossa mãe que, com imensa generosidade, cobria-nos de afetos e carinho. Sua atenção certamente possibilitou-nos percorrer a vida com alguma leveza, mesmo diante das muitas adversidades vivenciadas. Ela se foi antes que eu pudesse lhe dar essa conquista que também é dela. Mãe, obrigado por partilhar sua vida conosco, dedicando-se até os últimos instantes de sua existência ao cuidado e à atenção para com todos nós.

Agradeço à Fundação Perseu Abramo e à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais pela oportunidade desta formação que de outra forma poderia não se realizar.

Agradeço também a dedicação e o carinho da professora orientadora Doutora Yone Maria Gonzaga que, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a conclusão do trabalho dissertativo, tem sido a principal referência reflexiva, organizando e melhorando os pensamentos que, muitas vezes, surgiram abruptos e incompletos.

Grato por tudo!

Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos — por exemplo, que seja gentil com pessoas negras —, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial.

(Djamila Ribeiro. **Pequeno Manual Antirracista**)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a percepção de dirigentes municipais de educação acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003) que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) no seu artigo 26-A, tornando obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nas redes educacionais dos municípios mineiros de Buritizeiro, Lassance e Várzea da Palma. Além disso, objetivou-se averiguar, a partir dos discursos dos/as gestores/as, as práticas de ensino e os aprendizados realizados no universo das instituições públicas do município, consideradas propositivas e consoantes aos objetivos da referida Lei. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizadas com três gestores/as. Autores/as como Homann e outros autores (1997); Silvério (2002); Rosemberg, Bazilli e Silva (2003); Bento (2009); Gomes (2017) e Gomes e Jesus (2013); Gonzaga (2017; 2018); Silva, Régis e Miranda (2018), Almeida (2019) e Carneiro (2021) são alguns dos/as intelectuais com que dialogamos nesse trabalho. Os resultados do trabalho apontaram que as temáticas raciais relativas à história e cultura dos afro-brasileiros e da África tal qual é prescrita no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - PNIDCNERER (BRASIL, 2013) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são desconhecidas aos dirigentes, bem como os potenciais impactos afirmativos da aplicação e consolidação do conteúdo curricular na formação dos professores e, sobretudo, para os estudantes. Constatamos que o racismo estrutural/institucional ainda se consolida por meio de dissimulações e desinteresse na efetivação de uma normativa que já tem 18 anos de existência e que é destinada a reverter imaginários negativos sobre a população negra. Esse mesmo racismo é observado em outras tantas conjecturas — religiosa, estética, política, direito, trabalho, entre outras — orientadas por uma lógica instrumental do branqueamento, como é evidenciado por diversos intelectuais que pesquisam o tema, bem como vem sendo denunciado historicamente pelo Movimento Negro. As recomendações apresentadas ao final visam possibilitar aos/às gestores/as conhecimento de possibilidades de ações a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003 e a efetivação de educação democrática.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003 – gestores municipais – História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – racismo estrutural/institucional.

ABSTRACT

This research aimed to understand municipal education leaders' perception about the implementation of Federal Law 10.639/2003 which amends Law No. 9,394/1996 (Law of Guidelines and Base of National Education) in its article 26-A, making it mandatory in Elementary and High School establishments, official and private, the teaching of Afro-Brazilian History and Culture Afro-Brazilian and African in educational networks of the cities of Buritizeiro, Lassance and Várzea da Palma. In addition, the objective was to investigate, from the managers' speeches, the teaching and learning practices carried out in the universe of public institutions in the city, considered as propositional and in line with the objectives of the Law. This work it is a research report that to collect data has made use of a semi-structured interview carried out with three managers. Authors such as Homann et al. (1997); Silverio (2002); Rosemberg (2003); Benedict (2009); Gomes (2017); Gomes and Jesus (2013); Gonzaga (2017; 2018); Silva, Régis and Miranda (2018), Almeida (2019) and Carneiro (2021) are some of the intellectuals with whom we dialogued in this work. The results of the work showed that racial issues related to the history and culture of Afro-Brazilians and Africa as prescribed in the National Plan for the Implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Culture Afro-Brazilian and African – PNIDCNERER (BRASIL, 2013) are unknown to the principals, as well as the potential positive impacts of the application and consolidation of the curricular content in the training of teachers and, above all, for students. We found that structural/institutional racism thrives through dissimulations and lack of interest in implementing a regulation that has been conceived 18 years ago, which is aimed at reversing negative imaginaries about the black population. This same kind of racism is observed in many other social structures - religious, aesthetic, political, law, work, among others - guided by an instrumental logic of racial whitening, as evidenced by several intellectuals who research the topic, as well as being historically denounced by black social movements. The recommendations presented at the end of this work aim to educate managers about the possibilities of actions based on Law 10.639/2003 and the accomplishment of a democratic education.

Keywords: Law 10.639/2003 – municipal managers – Afro-Brazilian and African History and Culture – structural/institutional racism.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 –	Raça/cor, gênero e formação das/o entrevistadas/o	53
Tabela 2 –	Matrículas de alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nos territórios investigados	59
Tabela 3 –	Crianças e adolescentes fora da escola, segundo cor/raça, Brasil, 2019	61
Gráfico 1 –	Crianças e adolescentes fora da escola, segundo cor/raça, Brasil, 2019 (%)	
	Dados de evasão escolar, segundo cor/raça em 2019	60
Gráfico 2 –	Crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio Incompleto ausentes da escola, por faixa etárias e raça/cor no Brasil em 2020	62

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPEASS	Núcleo Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, afro-brasileiros e da diáspora
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Planos de Estudos Tutorados
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIDCNERER	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
PNLD	Programa nacional do Livro Didático
REAMP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
TEM	Teatro Experimental Negro

UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	11
1.1 Da trajetória pessoal e profissional ao problema de pesquisa	11
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 A estrutura da dissertação	19

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E SUA ATUAÇÃO EM PROL DA EQUIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL	20
2.1 O Movimento Negro: seu protagonismo e a indução da Lei nº 10.639/2003	20
2.2 A Lei Federal nº 10.639/2003: breve histórico	27
2.3 A Lei nº 10.639/2003: algumas pesquisas empíricas	33
2.3.1 Pesquisa: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003	33
2.3.2 Pesquisa: 10 anos da Lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas	35
2.3.3 Pesquisa: Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte	38
2.4 A implementação da política de ensino de história e cultura afro-brasileira em escolas estaduais de Minas Gerais: dois estudos de caso	39

CAPÍTULO III

RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL	42
3.1 Racismo Estrutural e Institucional: alguns estudos e reflexões	42
3.2 Racismo estrutural /institucional e a implementação da Lei nº 10.639/2003	48

CAPÍTULO IV

O PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1 A construção do objeto de pesquisa	50
4.2 Sujeitos e Locus da pesquisa	52

4.3 Raça, gênero e formação dos dirigentes entrevistados/as	53
4.4 O trabalho de campo e alguns atravessamentos	54
4.5 Entrevista: agendamentos e recusas	55
CAPÍTULO V	
OS SUJEITOS SUAS VOZES	64
5.1 Perfis Pessoais e a Formação das/o Dirigentes	65
5.2 Conhecimentos e estratégias para implementação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios	67
5.3 Estratégias de implementação da Lei nº 10.639/2003	72
5.4 O/as gestor/as e as percepções sobre o racismo	77
5.5 Proposições sobre políticas públicas com atenção aos temas raciais — Papéis dos dirigentes no campo da educação	84
5.6 Proposições construídas a partir do reconhecimento das diferenças — reconhecimento das diferenças para o dimensionamento das equidades	87
CAPÍTULO VI	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

1.1 Da trajetória pessoal e profissional ao problema de pesquisa

A partir dos anos de 2004, passei a atuar profissionalmente como professor nas disciplinas de Filosofia e Sociologia em instituições de Ensino fundamental II, Médio e Superior nas redes de educação pública e privada, nas cidades de Corinto, Lassance e Várzea da Palma.

Em 2016, assumi o cargo de Analista Educacional, na Secretaria Municipal de Educação de Várzea da Palma, em virtude de aprovação em concurso público realizado em 2014.

Nessa trajetória profissional dentro da educação, tem me chamado a atenção a precariedade das práticas educacionais de ensino e aprendizado que contemplem de maneira programática e periódica os conteúdos que abordem adequadamente a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

Em nenhum desses municípios mencionados, encontrei experiências educacionais estruturadas de forma a contemplar todas as dimensões exigidas pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e normativas posteriores, nos currículos escolares e em procedimentos continuados de aprendizado durante os anos letivos.

A maneira utilizada frequentemente para o cumprimento da legislação nas instituições de ensino citadas restringia-se a alguns espaçados eventos nos meses de novembro por ocasião do Dia da Consciência Negra. Nesses eventos, as questões raciais eram geralmente abordadas de maneira dispersa e distante de formulações de cunho epistemológicos e/ou históricos. Observava-se que o conjunto de ações desenvolvidas com atenção à Consciência Negra limitava-se a arranjos temáticos apresentados a partir de premissas superficiais carregadas de conteúdos estereotipados, apartados dos significados reflexivos/afirmativos, os quais possibilitariam outros olhares com ênfase à reelaboração diaspórica dos afrodescendentes e demais sujeitos da educação.

Todavia, o que mais mobilizava a minha atenção era constatar, na fase adulta e enquanto docente, que as experiências dos discentes negros em escolas públicas e privadas pouco se diferenciaram das minhas vivências enquanto estudante em Corinto, minha cidade natal.

O racismo expresso por meio de deboches, piadas, apelidos ofensivos, agressões físicas, dos quais fui vítima enquanto discente e protagonista através das vivências escolares (décadas de 1970 e 80) aproxima-se em demasia das realidades de grande parte dos estudantes negros e negras, nos

períodos em que lecionei, já sob o imperativo da Lei nº 10.639/2003¹. O que me leva a afirmar a necessidade de compreendermos empiricamente as razões disso e quais podem ser as ações de gestores/as para evitar a operacionalização do racismo no cotidiano escolar.

O racismo tem muitos significantes agressivos e buscamos corroborar essa percepção em argumentos apresentados pela pesquisadora Gonzaga (2018),

no plano das relações intersubjetivas, o racismo se expressa em ações discriminatórias que podem ser verificadas em deboches, xingamentos e/ou “piadinhas”, agressão física etc. onde os traços diacríticos como a cor da pele ou a textura do cabelo são alvos de distinção pejorativa (situações recorrentes nos espaços escolares e redes sociais). Outra forma de manifestação racista pode ser observada na depreciação das atividades culturais e/ou religiosas praticadas pelos homens e mulheres negros/as em função de sua origem étnico-racial (GONZAGA, 2018, p. 4).

Ao considerar as minhas experiências tanto de aluno quanto de professor, observei que o ambiente escolar tem sido marcado por conjunturas relacionais permeadas pelo racismo cujas bases foram histórica e politicamente produzidas para garantir privilégios para determinado grupo social, as quais produzem e reforçam imaginários sobre as pessoas negras que, em vista do processo de desumanização e hierarquização racial, são lidas socialmente como inferiores, incapazes e temerárias, imagens que recaem, ainda hoje, sobre os estudantes negros.

Mesmo naquelas instituições de ensino privado, que frequentei como estudante e depois como professor — constatei semelhante realidade apresentada de forma disfarçada e estrutural, contextualizadas por características *sui generis* daquelas instituições, públicas e privadas, onde era comum observar como alguns colegas professores, diretores, supervisores e inspetores educacionais, referirem-se às crianças e aos adolescentes negros com abordagens críticas ou repreensivas, carregadas de preconceitos racistas.

Das muitas expressões do racismo estrutural/institucional² que, por vezes, constatei, especialmente como docente, destaca-se o racismo religioso. A forma intolerante e muitas vezes excessivamente cruéis com que dirigentes, professores e algumas famílias, maioria de orientação cristã, dirigem às experiências religiosas de matrizes africanas — Candomblé e Umbanda —,

¹ A Lei nº 10.639/2003 foi alterada em 2008, pela Lei Federal nº 11.645/2008, que obriga a inclusão da história e cultura indígena nos currículos. Contudo, considerando o protagonismo do Movimento Negro cujas ações motivaram as lutas por visibilidade e reconhecimento de outros segmentos populacionais, centraremos a nossa referência na Legislação que confere evidência aos conhecimentos negros.

² Os termos racismo estrutural/institucional os quais encontram-se nas bases teóricas para a compreensão das questões raciais serão posteriormente retomados para as devidas análises.

encontram-se na base estrutural do racismo em explícito contraste ao que é preconizado pela Lei nº 10.639/2003 e aos fundamentos constitucionais do laicismo.

Em algumas oportunidades como professor da educação básica, trabalhando questões voltadas às dimensões epistemológicas, antropológicas e filosóficas, busquei proporcionar aos alunos alguns experimentos de pesquisas reflexivas no campo da religiosidade a partir de estudos bibliográficos e observações de campo em territórios religiosos de matrizes africanas. Todavia, nunca consegui avançar, principalmente nos espectros das atividades em campo, participando de ritos em terreiros sagrados no Candomblé ou Umbanda, porque os projetos encaminhados aos/ às gestores/as escolares e coordenadores/as pedagógicos/as daquelas instituições de ensino — públicos e privados — eram sempre indeferidos ou a realização era permitida, desde que os projetos fossem restritos às suas expressões teórica e/ou conceituais nas narrativas bibliográficas e midiáticas apartados das observações de campo nos territórios sagrados onde os rituais religiosos eram praticados.

Nunca obtive justificativas pedagógicas construídas a partir de princípios norteados pelas teorias educacionais ou quaisquer argumentações epistemológicas as quais validassem aquelas recusas quanto às suas realizações plenas. Frequentemente, os/as gestores/as apresentavam informalmente justificativas destacando que as famílias dos estudantes consideravam os métodos de abordagem do tema inapropriados aos preceitos cristãos e morais dos filhos.

Enfatizo que todas as propostas de projetos com atenção às práticas pedagógicas mencionadas, quando apresentadas aos alunos, eram recebidas, pela grande maioria, com excitação e curiosidade, demonstrando aparentemente não estarem ainda contaminados por valores de intolerância religiosa³ — nem tão pouco introjetado completamente as lógicas subjetivas daquelas formas de rejeições religiosas, expressão estruturante de racismo presentes na maneira como aparentemente os pais, professores, gestores e comunidade escolar enxergavam a religiosidade afrodescendente. Esse tema é relevante e dialoga com os aspectos da formação humana e da cultura destacados pela Lei nº 10.639/2003.

³ Chamamos atenção para as formas do racismo estrutural que opera de forma implacável contra as expressões religiosas de matrizes africanas, originária, sobretudo de algumas conjunturas cristã, por vezes ecumênica, as quais a partir de narrativas sectárias marcadamente ideológicas maniqueístas reduzem os significados e significantes litúrgicos daquelas experiências espirituais às suas reduzidas interpretações daquilo que consideram o “mal”. A expressão Intolerância religiosa tem sido questionada por adeptos de religiões de matrizes africanas por compreenderem uma hierarquização intrínseca ao termo. Quem pode tolerar está pelo menos idealmente em escala superior àquele/aquilo que é tolerado.

Nesse sentido é importante trazer alguns pontos que constituem os objetivos da Lei nº 10.639/2003 presentes no PNIDCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual recomenda entre outras coisas o seguinte:

d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, proporcionando condições para que professores(as), gestores(as) e funcionários(as) de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática; g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares (BRASIL, 2013, p. 38-39).

Ainda orientados por esse documento, o qual aponta para ações possíveis a ser construídas e desenvolvidas no Ensino fundamental e Médio devem consistir-se fundamentalmente em:

b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais;

d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político-pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial;

e) Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem;

g) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade;

h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da autoestima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 51).

Chamo a atenção para a recomendação que evidencia as formas de abordagens multidisciplinar e interdisciplinar realizadas ao longo do ano letivo, contemplando projetos pedagógicos os quais permitam dá visibilidade aos saberes das comunidades, como, por exemplo, os processos que atentem às dimensões religiosas enquanto instrumentos construtores de aprendizado.

Durante minha experiência docente no Ensino Médio, em instituições de ensino privado e público, destinei especial atenção às temáticas étnico-raciais a partir de algumas perspectivas críticas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Busquei trazer sempre que possível, temas capazes de problematizar as peculiaridades raciais na sociedade, perpassando, principalmente, os campos da cultura (artes, música, literatura) e religião.

Ao utilizar materiais midiáticos, do cinema, documentários sobre a cultura Hip Hop, Rap, bem como narrativas literárias, experimentei junto aos meus alunos outras formas de produção de conhecimentos que levavam em consideração os sujeitos e suas experiências, as quais permitiram-nos reflexões trazendo para a centralidade as questões de ordem racial.

Os projetos mencionados, anteriormente, e que tiveram sua execução obliterada pelas gestões tornaram-se, sobretudo, no Ensino Médio, as bases para elaboração de outras estratégias pedagógicas e metodológicas para expansão e/ou reestruturação afirmativa do conhecimento sobre a diáspora africana, sua história e cultura. Documentários como “A cor da cultura” (2007), produzido pelo canal Futura, e “O povo brasileiro”, adaptação da obra homônima de Darcy Ribeiro, filmes como “Besouro”, do diretor João Daniel Tikhomiroff, “O jardim das folhas sagradas”, de João Miguel, entre outros, foram em grande medida, parte dos referenciais utilizados como conteúdo para possíveis ampliação reflexiva sobre alguns objetivos da Lei nº 10.639/2003.

Assim acredito ter me aproximado das recomendações do PNIDCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para o Ensino Médio (2013), especialmente, nos seguintes termos:

- c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
- d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 52).

A atuação como Analista Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Várzea da Palma e a necessidade de aprofundamento conceitual para organização de processos formativos de outros profissionais me instigaram a aprofundar os conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/2003 e as suas normativas em nível de mestrado.

O Curso Maestría en Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Brasil, realizado em parceria com a Fundação Perseu Abramo, possibilitou-me ampliar a compreensão sobre a construção sociopolítica do país e, conseqüentemente, a história do racismo. Foi fundamental o conhecimento sobre as teorias raciais criadas no século XIX em contexto europeu para subjugar o povo negro e que foram trazidas e implementadas no Brasil pelas

elites políticas e econômicas da época às quais estavam/estão na base da estruturação e organização do Estado brasileiro e que alcançam todos os campos sociais, incluindo, a educação.

Relevantes também foram as referências ao Movimento Social Negro-MN, que me trouxe um novo olhar, possibilitando repensar e sistematizar algumas das questões que vivenciei como estudante, professor e servidor público negro. As indagações acerca da vivência de discriminação, que interiormente intuía, mas que se diluíam ou se disfarçavam nas relações sociais e institucionais ficaram mais evidentes.

As estranhezas e/ou incômodos às questões raciais que sempre me acometeram ao longo da vida, as quais tinha alguma dificuldade em compreendê-las, no decorrer do trabalho de pesquisa, foram gradativamente sendo desveladas por meio de teorias, referendadas por categorias, confirmando-se o que era só hipótese. Uma renovada leitura da realidade foi se impondo, ainda que isso provocasse sofrimento pessoal.

Não apenas as questões raciais passaram por novas e ampliadas revisões, mas também a percepção sobre os arranjos do Estado, governo e as políticas públicas no Brasil. Tive a oportunidade de aprofundar o entendimento, o que vem impactando as minhas atividades profissionais no setor público educacional.

As orientações profícuas ou nocivas de governos motivados por escolhas ideológicas na condução de políticas de Estado influenciam decisivamente nos direitos sociais orientando a formulação, desenvolvimento, interrupção ou restrições políticas públicas destinadas à população brasileira. O estado de direito pode conservar-se restritivo como, historicamente, observa-se, no Brasil, marcadamente reconhecido pelas desigualdades sociais. As intensas mobilizações e as lutas sociais do povo brasileiro têm se constituído como principal elemento impulsionador da inflexão do Estado e garantia de conquistas sociais, consolidando gradualmente o estado de direito às classes sociais marginalizadas.

A organização de trabalhadores/as, Movimento Negro, Movimentos Feministas, Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Interssexos, Assexuados, Pansexuais e outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero (LGBTQIA+), entre outros, vinha intensificando, sobretudo, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição cidadã, a Constituição Federativa do Brasil (CF/88), as suas lutas; conquistando importantes direitos sociais e políticos; e pautando agendas nas esferas institucionais de decisão, ao mesmo tempo em que construía e estabeleciam estratégias no aprofundamento das consciências de classe em seus segmentos sociais. Porém, desde 2016, o crescimento das conquistas sociais foi interrompido em

função do golpe parlamentar e midiático que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Roussef, e se aprofundou com a chegada ao executivo federal de um governo de extrema direita em 2018.

É notório que os avanços na ampliação dos direitos sociais no Brasil são frequentemente acompanhados e/ou sucedidos por retrocessos a partir da sucessão regular ou irregular — impedimentos ou golpes — de governos.

Ao observar as conjunturas do Estado na perspectiva democrática, no caso brasileiro, excessivamente moderada, compreendi que as conquistas de direitos sociais, através de políticas públicas estabelecidas por meio de normas jurídicas, não significam efetivamente garantia do alargamento da cidadania e/ou na melhoria das condições sociais. Isso pode ser confirmado quando analisamos alguns imperativos constitucionais. A CF/88 estabelece o direito universal à educação (Título VIII, Cap. III, Seção I, Art. 205), no entanto, dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, constata que uma imensa parcela da população encontra-se alheia a tal direito e essa parcela populacional tem raça/cor definida: é negra.

O artigo 3º da CF/88, em seus objetivos fundamentais, estabelece garantias jurídicas com vistas à justiça social, zelando pelas diferenças individuais, raciais, de gênero, de cor e de idade. Da mesma forma, como se observa no direito universal à educação, não se constata, na realidade, a sua consolidação plena. Tanto no art. 205 quanto no art. 3º, a materialização das leis, ainda que parcialmente, só se torna possível através das mobilizações e lutas sociais, tencionadas historicamente pelo patrimonialismo das classes economicamente dominantes.

A Lei nº 10.639/2003 encontra-se na dimensão dos avanços, pois é fruto de lutas e conquistas e da organização do Movimento Negro. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 ensejou o crescimento de publicações de artigos, livros, dissertações e teses sobre a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Todavia, diversos pesquisadores e pesquisadoras (GOMES, 2017; SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) vêm constatando, em seus trabalhos empíricos, que a formalização e a implementação da referida Lei ainda não se constituiu como sinônimo objetivo de suas pretensões. E foi essa evidência que me motivou a propor a pesquisa da qual resulta essa dissertação.

Há diversos estudos direcionados a analisar e compreender o processo de implementação da Lei, os entraves e avanços, a formação docente com foco na história e cultura afro-brasileira, análise dos currículos etc.. Todavia, os estudos que se voltam a compreender o papel da gestão nesse processo, os fatores facilitadores ou dificultadores da implementação da referida legislação e suas normativas são incipientes. Essa constatação me ajudou a definir o tema da pesquisa e os seus objetivos, que serão apresentados a seguir.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender a partir das vozes dos/as gestores/as de política educacional dos municípios mineiros de Várzea da Palma, Buritizeiro e Lassance, a percepção acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 nos currículos da educação básica.

1.2.1 Objetivos específicos

- Analisar junto aos/às gestores/as de política educacional dos municípios de Várzea da Palma, Buritizeiro e Lassance, em Minas Gerais, a sua compreensão acerca da Lei nº 10639/2003 e a implementação efetiva na Rede Municipal de Educação sob a sua coordenação;
- Averiguar, a partir dos discursos dos/as gestores/as, as práticas de ensino e os aprendizados realizados no universo das instituições públicas do município, consideradas propositivas e consoantes aos objetivos da lei;
- Levantar das percepções destes/as gestores/as possíveis ações que poderiam ser implementadas nos municípios, para que os conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana alcançassem os pressupostos antirracistas desejados pela Lei.

Durante o trabalho de campo, entrevistamos três gestores de municípios mineiros, ocupantes do cargo de Secretário Municipal de Educação de Várzea da Palma, Buritizeiro e Lassance, nomeados na dissertação como Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3. A perspectiva inicial era incluir também os municípios de Corinto e Pirapora no escopo da pesquisa. Todavia, as recusas, que serão analisadas no capítulo metodológico e a dificuldade de contato imposta pela pandemia do Coronavírus, obrigaram-nos a fazer algumas adequações ao projeto inicial que fora submetido e aprovado pelo Comitê de Ética/Flacso.

Ouvir os/as gestores/as foi fundamental e contribuiu para reafirmar a nossa posição de que é necessário realizar trabalhos empíricos que visem compreender os fatores que possibilitam o obliteram a implementação da Lei nº 10.639/2003 em todos os municípios do país. Afinal, estamos tratando sobre uma política educacional que visa corrigir as distorções educacionais promovidas pelo racismo e que obriga a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros e africanos nos currículos da educação nacional. Portanto, o papel do/as gestor/as nesse processo não pode ser opcional.

Além disso, um dos objetivos do Curso Maestria Estado, Gobierno y Políticas Públicas é formar profissionais comprometidos com mudanças efetivas e estruturais tão necessárias à sobrevivência democrática de nosso país. E não há condições desse objetivo se realizar sem investimentos substanciais em políticas de enfrentamento ao racismo, o qual perpassa todas as relações interpessoais, sociais e políticas.

1.3 A estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada da seguinte forma:

No capítulo 1, Introdução, apresento os meus percursos pessoal com relato de vivências de discriminação, muitas vezes, não compreendidas no momento de sua ocorrência, e profissional, os quais mobilizaram a atenção e contribuíram para a escolha do tema da pesquisa.

No capítulo 2, destaco algumas ações dos movimentos negros em prol da garantia de direitos para a população negra, em especial no campo da educação. Dessa luta, resultou a Lei nº 10.639/2003, tema desta pesquisa.

No capítulo 3, apresento algumas reflexões acerca do racismo estrutural e institucional que impactam de formas variadas a vida da população negra, e, de maneira singular, o campo educacional, onde os/as estudantes negros/as são fortemente discriminados/as por causa da textura do cabelo e cor da pele.

No capítulo 4, damos destaque ao percurso metodológico, apresentando os sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas (gestor/as educacionais dos municípios mineiros de Buritizeiro, Lassance e Várzea da Palma).

No capítulo 5, apresento as vozes dos gestores em relação as suas percepções acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003 e a análise de suas respostas.

Nas Considerações Finais, apresento algumas recomendações para a implementação da política pública educacional com vistas a construção de educação que valorize a história da população negra e seja uma educação democrática.

CAPÍTULO II — O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E SUA ATUAÇÃO EM PROL DA EQUIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentaremos alguns fundamentos teóricos os quais pretendem dar embasamento epistemológico aos processos de luta do povo negro responsáveis pela indução e institucionalização da Lei Federal nº 10.639/2003, bem como os potenciais impactos na desconstrução progressiva do racismo institucional.

Dividiremos nossas análises sobre os postulados teóricos em três perspectivas distintas: a do Movimento Negro, da historicização da Lei e o significado sociocultural do Racismo Estrutural/Institucional.

2.1 O Movimento Negro: seu protagonismo e a indução da Lei nº 10.639/2003

Expressão importante dos Movimentos Sociais brasileiro no século XX, o Movimento Negro (MN) ocupa historicamente papel determinante na conquista de direitos sociais pela população negra.

Pautados em conjecturas conceituais e teóricas que dão significado epistemológico aos Movimentos Sociais, podemos defini-los como: “(...) atores coletivos que, numa duração relativa, com forte sentimento de homogeneidade e atribuição variável de papéis, forma organização e ação, querem provocar modificações sociais básicas” (HOMANN et al., 1997, p. 421).

Destacamos alguns marcos da luta histórica protagonizada pelos Movimentos Negros em prol da educação. Inicialmente, apresentamos a conceituação elaborada pelo pesquisador Ahyas Siss (2003), que o caracteriza como:

(...) o conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. Embora não se configure como um movimento social monolítico, por ser integrado por diferentes grupos de ativistas que, em certos momentos, podem inclusive assumir posições ideológicas divergentes, há que se analisar o Movimento Negro nacional como um sujeito histórico coletivo posto que existe um substrato comum que unifica a sua prática: a luta antirracista, pela dignidade humana, pela igualdade de direitos, pelo respeito ao Outro e pela reconfiguração da sociedade brasileira em bases mais justas, igualitárias, democráticas e sólidas (SISS, 2003, p. 22).

Trazemos também a definição de Movimento Negro brasileiro apresentada pela professora Dra. Nilma Lino Gomes (2017), uma das principais referências acadêmica nesta área, e que o classifica como um ator político e educador em decorrência do seu protagonismo histórico, por ser: “...produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimento sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p. 14).

Constituindo-se por diversas e diversificadas entidades sociais, políticas e culturais, o Movimento Negro brasileiro tem como objetivo estruturante as lutas contra as opressões raciais, de sorte a reconfigurar gradualmente as estruturas sociais marcadas historicamente pelo racismo.

Buscando estabelecer o cenário contextual e significativo da Lei nº 10.639/2003, compreendemos ser relevante evidenciar alguns pontos importantes do Movimento Negro ao longo do século XX/XXI, o qual deve ter sublinhado seu protagonismo pedagógico e político à frente das mudanças no quadro educacional brasileiro, incluindo progressivamente a população negra, historicamente excluída pelas políticas educacionais de Estado.

O século XX teve especial relevância para o fortalecimento no Movimento Negro no Brasil, intensificando seus processos de articulação social e política em diversas frentes de atuações. Contudo, a educação foi se tornando uma das pautas fundamentais e presentes nos programas de luta das mais importantes organizações negras do período.

Inicialmente, essas organizações assumem a obrigação de levar educação formal aos seus membros, seja pelo fato de compreenderem ser de suas responsabilidades tal ofício, seja pela negligência histórica do Estado em estabelecer políticas públicas que incluíssem e garantissem educação formal às populações negras. Para Gonçalves (2000),

...podemos dizer que a leitura desses registros nos leva a sustentar a hipótese de que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142-143).

Domingues (2007) destaca um vigoroso avanço do Movimento Negro nos anos de 1930 através da criação da Frente Negra Brasileira (FNB). Sucessora do Centro Cívico Palmares, a FNB foi à principal instituição articuladora do movimento na primeira metade do século XX, conseguindo transformar suas representações regionais em um imenso movimento social, ultrapassando naquele período a marca de 20 mil associados. Destaca-se que, “A entidade

desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios” (DOMINGUES, 2007, p. 106).

As pautas sobre educação vão se tornando paulatinamente mais importantes e centrais nos processos de lutas e mobilizações sociais, a partir das dimensões formativas da educação básica, como também na formação de consciência política, orientada a reconstrução identitária de cunho afirmativo.

Para Gonçalves e Silva (2000),

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o motivo da reforma educacional proposta pelos líderes fretenegrinos. (...) Séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetado profundamente sua autoimagem. Entendiam os líderes que a flagrante apatia que assolava a massa de população negra, a entrega desenfreada a vícios urbanos, a ausência de dispositivos psicossociais que ajudassem a integração dos negros na ordem competitiva, tudo isto era resultado de um passado escravista que ainda perdurava na alma do homem livre negro, abandonado à própria sorte nas periferias das cidades brasileiras (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 15).

E ainda segundo o mesmo autor, a ação induziu o amadurecimento político: “...ao reproduzirem a experiência de educação política nas escolas fretenegrinas (lembrando que estas foram expandidas a outros Estados), há um certo amadurecimento no que se refere aos objetivos de luta” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144).

Outro expoente incontestável que marca o forte papel de importância do Movimento Negro no século XX foi o Teatro Experimental Negro –TEN (1944-1968). De acordo com Gomes (2017), o TEN foi criado com o objetivo de contestar o racismo presente na dramaturgia brasileira. Por isso, seus organizadores desenvolveram ações visando capacitar atores e dramaturgos negros para atuarem na reconstrução das heranças culturais africana na sua diáspora brasileira. Teve como principais lideranças, Abdias do Nascimento (2004) e Guerreiro Ramos (2017) e desde o seu surgimento defendia a educação pública para o povo brasileiro, como é afirmado por Gomes (2017), a partir das observações desenvolvidas por Nascimento (2004):

A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário — onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza —, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro

ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização. (NASCIMENTO, 2004). (GOMES, 2017, p. 30-31).

Gonçalves e Silva (2000) também se volta para as proposições antirracistas construídas pelo TEN, mencionando textualmente as propostas de Abdias do Nascimento com destaque à importância da educação nos processos de emancipação do povo negro, às quais iluminaram a proposição e a elaboração das normativas orientadoras para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Ele pontua em linhas gerais estratégias como:

...instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas (...).
No que se refere ao acesso à educação, o TEN tinha proposições relativamente realizáveis: “ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica” (Nascimento, 1978, p. 193). (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148).

Gonçalves (2000), salientando o pensamento do sociólogo Guerreiro Ramos, expoente das Ciências Sociais brasileira, constata as difíceis condições sociais da população negra na transição entre os modos de produção escravocrata para a forma liberal produtiva capitalista. Ele destaca também que, para Ramos, o longo período de escravidão no Brasil desenvolve em boa parte do povo negro uma espécie de *ethos* servil “...a situação de servidão fez com que os negros entrassem sem preparo no mundo dos homens livres. Pobres e analfabetos, estavam impedidos psicologicamente de desenvolver estímulos mentais mais apropriados à vida civil (GONÇALVES, 1997, p. 123-124)” (GONÇALVES, 2000, p. 148).

A partir dessas interpretações as quais se voltam a reconstrução afirmativa dos sujeitos livres, o TEN defendeu, como anteriormente a FNB, uma estrutura educacional pautada em premissas de escolarização com orientadores políticos, objetivando desenvolver nos campos das subjetividades daquela população algum sentimento de liberdade civil autodeterminada. O que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil”. Segundo Gonçalves e Silva (2000),

...os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas

culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149).

Durante o período ditatorial iniciado em 1964, os movimentos sociais experimentaram o autoritarismo e o silenciamento. Já no final dos anos de 1970 e início dos 1980, o Movimento Negro se reorganiza e inaugura uma nova etapa na sua composição, extensão e protagonismo social. Nesse aspecto, é importante destacar a emergência do Movimento Negro contra a Discriminação Racial (MNCDR), surgido em 1978, em São Paulo, e que mais tarde assume o nome de Movimento Negro Unificado (MNU) e que serviu de exemplo para diversas entidades negras.

Nessa fase, buscando atuar de maneira mais incisiva nas denúncias e em ações objetivas de combate às diversas formas de racismo, o Movimento Negro pressiona e exige do poder público ações mais efetivas, visando interromper as desigualdades sócio raciais. A década de 1980 foi marcada pelos movimentos de redemocratização do país e o Movimento Negro se reestrutura e denuncia a falsa democracia racial. Com isso, alcança maior capilaridade social intensificando as denúncias das diversas expressões do racismo, principalmente, no ambiente escolar.

Nessa década, diversas entidades do Movimento Negro surgiram em todo o país, como o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) e os Agentes de Pastoral Negra (APNs) etc., ampliando as vozes e as denúncias das opressões, já levantadas pelos coletivos culturais como o Bloco Afro Ilê Aiyê, da Bahia e o MNU, que se tornou um expoente político na luta contra o racismo presente no país e que se evidenciava, notadamente, no campo educacional.

A tipificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível na CF/ 88 e a promulgação da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei Caó, a qual define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, foram marcos importantes nas lutas negras contemporâneas.

Posteriormente, as entidades negras passaram a elaborar e reivindicar ações de combate ao racismo de modo mais incisivo, exigindo e pressionando o poder público a intervir, efetivamente, nas situações de discriminações raciais institucionalizadas, tanto no campo do trabalho, na segurança pública, dentre outras.

Os processos de mobilização e de reivindicações seguiram-se adensando em debates e intensas pressões políticas por mudanças que estabelecessem o respeito sociais à cultura e à história da população negra.

Outro ponto de imensurável importância na luta antirracista realizado pelo Movimento Negro foi a resignificação epistemológica do termo raça, deslocando o significado conceitual e

tradicional biológico para outro dimensionamento mais extenso descritivo dentro do campo das Ciências Sociais.

Segundo Gomes (2017):

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura de Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeito de direitos (GOMES, 2017, p. 21).

Assim, a expressão “raça” passa a incorporar também um significado político, tornando-se mais um instrumental conceitual teórico para compreensão do racismo estrutural brasileiro.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e neutralizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção sócia; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 22).

Durante a década de 1990, as concepções de raça ressignificada pelo Movimento Negro passaram a ser incorporadas às discussões sociais e políticas brasileiras.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema (GOMES, 2017, p. 33).

Em 20 de novembro de 1995, aconteceu em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, mobilizando várias entidades negras. Os/as ativistas negros haviam sistematizado e documentado as suas reivindicações, as quais foram apresentadas durante o evento, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Resultou-se, dessa mobilização, o encaminhamento do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” . O Programa trouxe propostas estratégias de combate ao racismo em diversas dimensões da sociedade.

Moura, Braga e Soares (2009) destaca alguns dos conteúdos propositivos daquele documento entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso, enfatizando as questões relacionadas à democratização do acesso à educação às populações negras.

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
 Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
 Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
 Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;
 Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau;
 Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (MOURA; BRAGA; SOARES, 2009, p. 97-98).

A Marcha Zumbi e a aprovação do Programa Nacional dos Direitos Humanos, em 1996, impulsionaram algumas reflexões dentro da estrutura do Estado, no que tange à garantia de direitos para os segmentos historicamente discriminados, como negros e indígenas.

Assim, nos anos de 1990, as atuações políticas do Movimento Negro, levou o Ministério da Educação a iniciar um processo de revisão dos livros utilizados pelas escolas públicas do país com o objetivo de retirar das obras didáticas e literárias narrativas de cunho racista (MOURA; BRAGA; SOARES, 2009, p. 97).

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), no artigo “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate”, afirmam que, a partir de 1996, o segmento de governo responsável pela política do livro didático do Ministério de Educação passou a incluir, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), algumas preocupações relacionadas às questões de cunho racista nos materiais adquiridos e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC). (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 139).

Segundo as autoras, o PNLD começa, a partir daquele momento, a evidenciar atividades e discussões específicas sobre questões raciais e vetar elementos narrativos racistas.

Entre os critérios de avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo PNLD foram incluídos aqueles específicos sobre questões raciais e que se referem

a preconceitos de “origem, raça e cor” e, mais recentemente, de “origem, cor e etnia”. Assim, os critérios para a avaliação das representações raciais elaborados pelo PNLD variaram nos últimos anos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 139)⁴.

A ações protagonizadas pelos movimentos negros no campo da educação foram intensificadas em 2001, com a realização da Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul. Na ocasião, estabeleceram a Declaração e Programa de Ação de Durban, documento que institui a ação da comunidade internacional para combater o racismo. O que significa uma agenda inovadora e orientada para a ação para combater todas as formas de racismo e discriminação racial e dos quais o Brasil foi signatário.

Os documentos foram importantes para ampliar a discussão sobre políticas afirmativas, como reserva de vagas para estudantes negros no ensino superior, provocando grande debate no seio da sociedade brasileira e trazendo à tona posicionamentos contrários, que se pautaram em argumentos da democracia racial. Contudo, em que pese a recusa social em compreender a necessidade da reserva de vagas, aquele momento foi importante para potencializar o debate racial, na perspectiva reivindicada pelos MN e muitas instituições públicas de ensino superior aprovaram políticas afirmativas, sejam por força de legislações estaduais, como ocorreu nas universidades do Estado do Rio de Janeiro ou por consensos dos conselhos superiores, como a Universidade de Brasília. Mas o que vale afirmar é que esse contexto de discussões afirmativas também pavimentou o terreno para a aprovação da Lei nº 10.639/2003, quando o governo de centro-esquerda, democraticamente eleito, assumiu o poder naquele ano.

Assim, no início deste século XXI, vimos materializar-se, do ponto de vista formal, por meio da Lei nº 10.639/03, a possibilidade da reconstrução epistemológica da diáspora africana no território brasileiro estabelecido a priori pela inclusão curricular na educação básica, a história e cultura afro-brasileira e africana, representando uma das principais conquistas do Movimento Negro, como é enfatizado por Moura, Braga e Soares (2009).

A Lei nº 10.639/2003 é, até o presente momento, o instrumento que melhor sintetiza as propostas do movimento negro pela inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares. A atuação do movimento negro foi condição indispensável à sua sanção, pois, ao revelar a especificidade das condições e necessidades da população negra, abriu espaço para adoção de medidas também

⁴ Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) utilizaram citação de relatórios produzidos pelo MEC, devidamente relacionados na bibliografia.

específicas de enfrentamento dessas necessidades (MOURA; BRAGA; SOARES, 2009, p. 98).

No próximo tópico, apresentaremos alguns referenciais importantes sobre a Lei nº 10.639/2003, enquanto marco histórico e político de conquista do Movimento Negro, objetivando atuar nas formas do racismo estrutural e institucional na sociedade brasileira.

2.2 A Lei Federal nº 10.639/2003: breve histórico

No ano de 2003, ao assumir a presidência da república, Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a primeira lei de sua gestão (Lei nº 10.639/2003) que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) no seu artigo 26-A, tornando obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, reafirmando, assim, o seu compromisso social e político com a população negra.

Essa sanção representa uma das maiores conquistas dos direitos sociais voltados à população negra, estabelecendo, formalmente, o reconhecimento das bases epistemológicas da história e da cultura e desse povo. Também restituindo, no campo do conhecimento, os significados simbólicos afirmativos muito além daquelas perspectivas restritivas históricas ancoradas nas contingências escravistas colonialistas e na ilusão mítica de que gozamos de uma democracia racial no Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 representa a consolidação de uma expressiva conquista do Movimento Negro ao estabelecer formalmente a obrigatoriedade curricular do ensino da História e Cultura da África e dos Afrodescendentes.

Com o objetivo de reconstruir outra narrativa diaspórica, a Lei surge da necessidade epistemológica em ampliar a compreensão das fundamentais contribuições sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas da população negra para este país. Busca também desnaturalizar, através da educação, diversas percepções conservadoras estereotipadas perpetuadas pelo senso comum sobre a população negra, entre as quais, a responsabilização pelas condições sociais degradantes que, historicamente, encontra-se submetida. Tal narrativa teve sua origem ainda no período colonial perpetuada até a contemporaneidade.

Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (BRASIL, 2003).

Junto a outras demandas políticas e sociais do Movimento Negro, essa Lei, que completou dezoito anos em 2021, está entre as mais expressivas conquistas históricas dos movimentos sociais no século XX, por se constituir como um elemento basilar na estrutura educacional brasileira.

Ela tem como objetivo inaugurar, a partir do marco formal do direito, novos ordenamentos e práticas institucionais no âmbito das regras educacionais. Redirecionando, do ponto de vista procedimental, novas abordagens pedagógicas que passam a determinar tratamentos epistemológicos apropriados, isto é, com proposições afirmativas, para gêneses diaspóricas dos povos afrodescendentes, historicamente suprimidas pelo racismo estrutural.

A Lei inova institui, pela primeira vez no país, o reconhecimento formal dos elementos raciais enquanto determinantes nas conjunturas sociais de direito e acesso à educação formal. Assinala a possibilidade de um novo começo nas práticas educacionais fundamentadas em ações reformadoras pautadas no combate ao racismo em suas origens estruturais a partir dos espaços públicos de conhecimento, os quais, ao longo de nossa história, vêm sucumbindo as conjunturas raciais nos processos de cidadania e socialização, como evoca o pesquisador Silvério (2002):

No Brasil, no entanto, existiu e existe uma tentativa de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais por uma parcela significativa dos setores dominantes. Só muito recentemente vozes dissonantes têm chamado a

atenção sobre a singularidade de nossas relações raciais. (SILVÉRIO, 2002, p. 223).

A Lei nº 10639/2003 surge da necessidade de inclusão plena nas políticas educacionais dos conhecimentos afrocentrados e afrodiáspóricos, principalmente no combate ao racismo estrutural e institucionalizado através de estratégias pedagógicas, administrativas e políticas orientadas à reformulação curricular.

A partir da promulgação da Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou outros documentos normativos e orientadores para ação dos estabelecimentos educacionais, como a Resolução nº 1, de 17 de junho de 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; o Parecer CNE/CP nº 03/2004 que estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Posteriormente, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), desenvolveu vários cursos de formação de professores, visando apresentar e/ou ampliar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e implementá-las na educação básica.

Todavia, o que se observa nos espaços da escola, “o chão da sala de aula” ainda se mostra distante do ordenamento legal, é o que constata Gomes (2017), em pesquisa nacional realizada em diversas instituições de ensino brasileiras. O estudo aponta que “as datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei nº 10.639/2003”. (GOMES, 2017, p. 31).

Outros estudos sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 foram realizados com o objetivo de compreender seus impactos sobre a comunidade escolar, atentos especialmente aos propósitos de superação do racismo estrutural e institucional. Gomes e Jesus (2013) observam os impactos da Lei no ambiente escolar, bem como sua recepção para os segmentos institucionais de educação estadual e municipal. Examinam, a partir das investigações realizadas na pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei nº 10.639/2003”, o potencial emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas em experiências pedagógicas já existentes.

Evidenciou que nas instituições em que a gestão escolar se apresenta mais articulada com os pressupostos democráticos, a partir de conjecturas afirmativas mostraram-se alinhadas às prerrogativas práticas da Lei. Constataram que, em diversas escolas, desenvolviam-se projetos relevantes com atenção às práticas voltadas ao ensino/aprendizado dos conteúdos programáticos pretendido pela Lei, mas, de forma paradoxal, presenciavam, em um mesmo espaço institucional, professores e professoras que desconheciam “esse processo histórico, não conhecem a Lei nº 10.639/2003 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou ‘lei dos negros’” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Nas instituições escolares onde era constatado a presença dos discursos pautados nas falácias da democracia racial, ainda presente no imaginário da sociedade brasileira, observaram práticas pedagógicas mais particularizadas e projetos com menos engajamento da comunidade escolar, com insuficiência nos processos de formação continuada voltada às diretrizes da lei o que por sua vez “apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade”. (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Os efeitos na formação dos alunos da efetiva implementação da Lei nos sistemas e redes educacionais encontram-se atrelados a algumas particularidades *sui gêneris* das escolas, como: circunstâncias da gestão e o corpo docente, formações continuadas e extensivas voltadas aos temas raciais e suas incorporações ao Plano Político Pedagógico.

A apatia observada, em algumas escolas e em alguns profissionais da educação com relação às questões étnico-raciais, vai bem além das questões mencionadas. Gomes e Jesus (2013) destacam que as dificuldades de implementação efetiva da Lei estaria:

... relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (GOMES; JESUS, 2013, p. 30-31).

A ausência de formação inicial e continuada destinada aos profissionais de educação — principalmente, Diretores(as) e Supervisores(as), sobre os temas raciais com atenção à história e à cultura dos afro-brasileiros e africanos em boa parte pode justificar a persistência da negação das

questões raciais. São recorrentes no contexto nacional, os discursos pautados na democracia racial, o que, por sua vez, mantêm estabelecidas e consolidadas formas discriminatórias institucionais destinadas à população negra, e que, nos ambientes escolares, podem ser compreendidas a partir da tolerância cotidiana de atos e ações racistas dirigidas aos sujeitos negros, sejam eles do corpo discente ou docente.

Na perspectiva dos estudantes, notaram que a educação com ênfase às relações étnico-raciais possibilitou despertá-los de forma ética e crítica às questões voltadas ao preconceito e discriminação racial, mas carecia de melhores e mais eficientes conhecimentos conceituais sobre a África e diáspora africana no território brasileiro.

Gomes e Jesus (2013) observaram que as datas comemorativas, especialmente o Dia da Consciência Negra, são a principal ação orientada à execução parcial da Lei nº 10.639/2003, com resultados variados em cada instituição de ensino. Segundo os pesquisadores, “em algumas práticas pedagógicas apareciam elementos de teor religioso orientando discursos com características de intolerância (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

E, por fim, os/as pesquisadores/as mencionaram que, quando as Secretarias de Educação aliadas aos gestores escolares atuam conjuntamente na promoção e estimulação de formações do corpo docente, revelou-se um importante elemento pedagógico condizente aos objetivos suscitados pela Lei nº 10.639/2003.

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 pesquisa de Gomes e Jesus (2013) evidenciou algumas mudanças importantes e afirmativas em andamento em algumas regiões, sistemas de ensino e instituições escolares, mesmo reconhecendo serem insuficientes para superar a extensiva dimensão do racismo.

Os processos e os programas de formação como ênfase à história e à cultura dos afrodescendentes e da África possuem importância decisiva nas conjunturas de implementação da Lei nº 10.639/2003 e seus objetivos. No artigo “A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas” das pesquisadoras Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013), é destacado o quão determinante se mostram os aspectos da formação nos termos de implementação da Lei.

...cabe apontar que para pensar o ensino para relações étnico-raciais faz-se necessário pensá-lo em conjunto com as práticas e saberes docentes, como constituídas e constituintes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a importância que estas assumem na conformação da cultura escolar. Como disse Chervel (1990, p.184), "desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina". A cultura se manifesta tanto nos objetos, suporte material dessas culturas, como nas práticas e saberes docentes que serão determinantes das disciplinas escolares (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 44).

O próximo tópico apresentará mais algumas pesquisas empíricas relacionada à Lei nº 10.639/2003.

2.3 A Lei nº 10.639/2003: algumas pesquisas empíricas

Como já mencionado anteriormente, iniciamos o percurso metodológico pelo levantamento bibliográfico e observamos que, nesses dezoito anos de existência da Lei nº 10.639/2003 e, também, de suas normativas, muito se produziu sobre a temática. Contudo, permanece desafiador o processo de implementação da Lei nas escolas brasileiras. O que, em nossa interpretação, deve ser creditado à permanência do racismo estrutural/institucional persistente no país e que é reproduzido nas escolas. Mas as pesquisas retratam em sua maioria o monitoramento dessa política pública nos grandes centros. Ainda há um silenciamento sobre o procedimento na maior parte dos municípios brasileiros.

Assim, dentre os inúmeros trabalhos a que tivemos acesso, destacaremos, nos próximos tópicos, quatro pesquisas que consideramos relevantes porque dialogam com o nosso estudo. É importante mencionar que não menosprezamos as demais, são apenas escolhas teóricas que dialogam com esta dissertação.

2.3.1 Pesquisa: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003

A primeira grande pesquisa nacional sobre a Lei nº 10.639/2003 foi organizada pela professora doutora Nilma Lino Gomes e publicada com o título, **Práticas pedagógicas de trabalho**

com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003. Os objetivos desta pesquisa foram,

...identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país. Era também intenção da investigação trazer elementos teóricos em diálogo com a prática pedagógica a fim de ajudar a aprimorar a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com o 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 (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

A pesquisa foi desenvolvida no interior do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no ano de 2009. Contou com a participação e colaboração de pesquisadores/as do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Núcleo de Estudos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais/Universidade Federal da Bahia – UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/Universidade Federal do Paraná – UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/Universidade Federal do Paraná – UFPA (GOMES, 2013, p. 20-21).

Tratou-se de um estudo minucioso em âmbito nacional buscando compreender a capilaridade da Lei no sistema de ensino brasileiro e os processos pedagógicos empregados pelas instituições de ensino públicos nos estados e municípios para o cumprimento dos objetivos da Lei (GOMES, 2013, p. 22-23).

Os atores sociais envolvidos na pesquisa foram os seguintes:

- Consulta ao banco de dados do Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT, Secretarias Estaduais de Educação;
- Secretarias Municipais de Educação;
- Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's).

As secretarias estaduais e municipais de educação tiveram atenção especial nas coletas de dados.

No âmbito do sistema público de ensino, as secretarias estaduais e municipais de Educação foram informantes privilegiadas. Todavia, cabe esclarecer que, do conjunto das 5.107 secretarias municipais de Educação existentes no Brasil, somente 171 foram selecionadas para a pesquisa. Incluímos ainda as 26 secretarias municipais das capitais dos Estados e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (GOMES; JESUS, 2013, p. 24).

O critério utilizado para essa seleção dos atores na pesquisa foi a pontuação atribuída pela gestão educacional do município ou Estado à dimensão de *Formação Continuada de Professores para cumprimento da Lei 10.639*, presente no relatório do PAR 2008, dimensão 2.

Os atores institucionais mencionados foram convidados a responder questionários aferindo sobre implementação da Lei nº 10.639/2003 desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) e pelas unidades de ensino estaduais e municipais.

Das instituições convidadas a responder os questionários, os/as pesquisadores/as informaram o seguinte:

Apesar do baixo percentual de retorno dos questionários ter se mostrado aquém de nossas expectativas iniciais, cerca de 15% no caso de secretarias municipais de Educação, o que representou 25 secretarias municipais, 54% no caso de secretarias estaduais de Educação, o que representou 14 secretarias estaduais, e 66% no caso de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, o que representou 19 NEAB's, nosso objetivo de obter indicações de escolas públicas que realizam práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 e das *Diretrizes* foi suficientemente contemplado (GOMES; JESUS, 2013, p. 26).

O relatório da pesquisa destacou a estratégia que tem sido utilizada de forma contumaz nas instituições de ensino no país para informar a observância da Lei.

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei nº 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).

A estratégia mencionada demonstra que o nível de enraizamento da Lei nas escolas da educação básica ainda era insuficiente. Para chegar a essa conclusão, os/as pesquisadores/as realizaram visitas *in loco* em 36 escolas públicas municipais e estaduais do Brasil. Muitos

gestores/as apresentam uma postura pouco crítica em relação à temática racial. Embora não explicitem posicionamentos contrários à lei, pouco se comprometem com a sua especificidade.

No tópico a seguir trataremos da pesquisa de Benjamin Xavier de Paula e Selva Guimarães (2014), direcionada à formação de professores para os ênfase à Lei nº 10639/2003.

2.3.2 Pesquisa: 10 anos da Lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas

No ano de 2014, Paula e Guimarães publicaram o artigo intitulado “10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas”. No texto, o autor e a autora traçaram um panorama das publicações voltadas à formação de professores e a lei. O artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla de avaliação dos dez anos de implementação da lei.

Os autores chamam a atenção para a vigorosa produção científica voltada à formação de professores para as questões raciais a partir dos anos de 2000, se comparado aos anos anteriores. Segundo informam,

A investigação a respeito do estado da arte nas pesquisas sobre formação de professores, realizadas nos anos de 1980 e 1990, não evidencia essa temática. O tema não é visível até década de 1990 para as instituições de educação e pesquisa, em especial aquelas votadas para a formação dos professores para a educação básica e para o ensino superior; na década de 2000, torna-se um dos temas com crescente demanda e inserção no campo da pesquisa, do ensino e da extensão (PAULA; GUIMARAES, 2014, p. 445).

Nos diversos estudos analisados, constatou-se também alguns problemas os quais dificultaram maior compreensão sobre a capilaridade da Lei nº 10.639/2003 nas práticas docentes considerando dimensões dos sujeitos investigados a partir de circunstâncias simbólicas importantes, individuais e coletivas as quais calcam percalços dificultadores no tratamento das informações e/ou dados obtidos nas pesquisas.

Outra constatação é a diversidade de problemas das investigações acerca da temática: a identidade do professor, os saberes, a religiosidade, as práticas pedagógicas, os currículos e o arcabouço legal. Em relação ao professor e a sua formação, evidencia-se a problemática da identidade docente como algo dinâmico. Nesse sentido, categorias analíticas podem ser realçadas, tais como: concepções, saberes, representações, imaginário, trajetórias, aprendizagem, mudanças e permanências e impactos sobre a educação e sistemas de ensino (PAULA; GUIMARAES, 2014, p. 445).

Apesar da constatação de que a formação de professores ter entrado nas pautas governamentais a partir de 2000 dentro de programas de formações continuadas, como constata Paula e Guimarães (2013), os problemas observados anteriormente concomitantes a outras diversas questões institucionais inviabilizem e/ou desestimulem a adesão dos professores a tais programas. Como, por exemplo, os programas institucionalizados com previsões regimentares flexíveis para formações continuadas. Entendemos que não é suficiente que o Ministério de Educação, as Secretarias de Estado da Educação ou as Secretarias Municipais de Educação desenvolvam e disponibilizem cursos de formações aos docentes sem que também produzam no interior de suas estruturas às condições necessárias que permitam o engajamento daqueles docentes.

Nessa perspectiva, a formação de professores com atenção às questões raciais segue a frente como uma importante estratégia para implementação da Lei nº 10.639/2003 e seus objetivos.

Segundo Paula e Guimaraes (2014):

A formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais e das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica seja na superior. Nesse contexto, a formação continuada tem sido o *remédio receitado* para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas (PAULA; GUIMARAES, 2014, p. 437).

Nesse artigo, destacaram e organizaram alguns grupos com foco na formação de professores para a implementação da Lei nº 10.639/2003 ao longo da primeira e da segunda décadas de 2000. A divisão dos grupos se deu da seguinte maneira:

- 1) formação de professores;
- 2) formação inicial;
- 3) formação continuada;
- 4) temas afins.

Selecionaram, para análises, doze teses de doutorado, quinze dissertações de mestrado e o artigo de Regina Pahim Pinto (1999), intitulado, “Diferenças étnico-raciais e formação do professor”.

Das investigações científicas apresentadas neste trabalho, daremos destaque aos estudos produzidos em Minas Gerais. São eles:

Teses de doutorado

- **O Estudo da História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículos, formação e prática docente. Pesquisadora: Gizelda Costa da Silva – PPGED/Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2011
- **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da História e Cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas, realizada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Pesquisador: Benjamin Xavier de Paula – 2013.
Dissertações de mestrado
- **Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais:** em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003. Pesquisador: Juliano Soares Pinheiro – UFU – 2009
- **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia:** avanços e limites. Pesquisador: Glênio Oliveira da Silva – UFU – 2013
- **A formação continuada à distância:** o perfil dos professores cursistas do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental. Pesquisadora: Cynthia Lacerda Bueno – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC/MG – 2009

A maioria dos estudos apontou a necessidade de investimento em formação inicial e continuada para a educação das relações étnico-raciais. Destacou também as proposições formativas realizadas pela SECADI ao longo de uma década e meio e os impactos produzidos tanto na implementação (ainda que parcial) da Lei, quanto da produção acadêmica sobre o tema.

2.3.3 Pesquisa: Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte

Em uma pesquisa recente sobre estado da arte, observando os trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre a Lei nº 10.639/2003 entre os anos de 2003 a 2014, o pesquisador Paulo Vinicius Baptista da Silva e as pesquisadoras Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda (2018) organizaram o trabalho intitulado **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**.

Uma das constatações dos/as pesquisadores/as vai ao encontro da primeira pesquisa destacada, pois as datas comemorativas aparecem como recurso informado pelo corpo docente das escolas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Fernandes (2011) revela que os trabalhos pontuais com datas comemorativas, como o 13 de maio (Abolição da Escravatura), o 19 de abril (Dia do Índio) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) foram muito destacados pelas professoras: algumas fizeram menção a sua importância e outras criticaram a pontualidade do trabalho somente nestas datas na escola (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 220).

O referido trabalho reuniu diversos pesquisadores e foi apoiado por instituições de ponta nas áreas de estudos sobre relações étnico-raciais brasileiras.

O projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte” teve seu início como proposição do Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No trâmite de sua aprovação inicial, envolveu-se a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e o CONNEAB (Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) e foi aprovado para financiamento por um ano de execução pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). No decorrer da pesquisa se contou com o apoio institucional da UFMG, UFMA e UFPR, e através dessa última se teve o aporte de financiamentos complementares, especialmente de bolsas de iniciação científica de cota do NEAB-UFPR do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – Pesquisa e Extensão Universitária da Fundação Araucária de Apoio Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (SILVA; RÉGIS; MIRANDA; 2018, p. 09).

Nesse estudo de alcance nacional, buscou-se organizar e analisar as produções científicas voltadas a Lei nº 10.639/2003, contemplando os principais pontos epistemológicos suscitados pelas pesquisas e pelos/as pesquisadores/as.

Faltava-nos uma investigação científica abrangente, em nível nacional, que pudesse verificar quais são os principais temas abordados, as problemáticas privilegiadas e pouco ou não estudadas, onde esta produção vem sendo realizada, que lugar ela ocupa na pós-graduação em educação, como se articula com as outras áreas do conhecimento, a circulação nacional e internacional dos estudos e pesquisas e quais são as autoras e os autores de renome nacional e internacional que inspiram as novas gerações de pesquisadores e pesquisadoras (SILVA; RÉGIS, MIRANDA, 2018, p. 16).

Assim, essa pesquisa definiu como seu principal objetivo:

...mapear e sintetizar a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais entre 2003 a 2014 por meio da leitura das teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e dos periódicos Qualis A e B na área da educação e dos livros produzidos pelos NEABs e grupos correlatos (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 40).

A seguir, apresentamos um estudo realizado por Gabriela Carvalho Guimarães Carneiro em 2021, relativo à implementação da Lei nº 10.639/2003 em três instituições de ensino em Minas Gerais, mesmo estado onde desenvolvemos nossa pesquisa.

2.4 A implementação da política de ensino de história e cultura afro-brasileira em escolas estaduais de Minas Gerais: dois estudos de caso

A pesquisa defendida por Gabriela Carvalho Guimaraes Carneiro (2021) junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, é intitulada “A implementação da política de ensino de história e cultura afro-brasileira em escolas estaduais de Minas Gerais: dois estudos de caso”. Foi por mim selecionada para compor essa etapa de fundamentação teórica em função de ser um estudo desenvolvido em Minas Gerais e versar sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Os referenciais teóricos os quais subsidiaram todas as abordagens desta pesquisa apontaram para situações restritivas e relativamente modestas de práticas institucionais pedagógicas focalizadas no ensino e na aprendizagem de história e cultura afro-brasileira nas escolas do país. Esses estudos apontam também para algumas possíveis experiências bem-sucedidas em construção que precisam ser estudados e estimulados.

Este trabalho buscou observar e analisar, a partir dos recortes estabelecidos em duas unidades de ensino estadual, os processos de ensino voltados à implementação dos objetivos da mencionada lei. Para a autora, seu trabalho procura: “...identificar e analisar o processo de implementação da política de ensino de história e cultura afro-brasileira, suas dificuldades e seus determinantes a partir do caso de duas escolas da rede estadual em Minas Gerais” (CARNEIRO, 2021, p. 14).

Deriva-se desse propósito as seguintes intenções:

- a) Identificar e analisar a estrutura e as estratégias de implementação da política de ensino de história e cultura afro-brasileira estabelecida pelo nível central do estado de Minas Gerais;
- b) Identificar as características das duas escolas estaduais em Minas Gerais e analisar como essas escolas implementam a política de ensino de história e cultura afro-brasileira;
- c) Comparar as formas de implementação entre as duas escolas à luz da teoria (CARNEIRO, 2021, p. 14).

A pesquisadora selecionou duas escolas mineiras para as investigações nas cidades de Santa Luzia e Varzelândia. O critério de escolha dessas instituições de ensino se deu em função dos trabalhos desenvolvidos com atenção aos temas étnico-raciais.

...foram escolhidas escolas que eram conhecidas por desenvolverem ações voltadas para a temática étnico-racial, viabilizando a análise da micro implementação. As duas escolas foram citadas como instituições de ensino engajadas nessa pauta pelos entrevistados B e C da Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais da SEE.

Ambas escolas foram selecionadas para participarem dos Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, afro-brasileiros e da diáspora - NUPEAAS, em 2018, e a Superintendência Regional de Ensino – SRE Metropolitana C foi, inclusive, uma das regiões priorizadas pelo edital do projeto tendo em vista o adensamento de matrículas no Ensino Médio, os índices de abandono escolar, o Índice de Desenvolvimento Humano da região e a violência juvenil (CARNEIRO, 2021, p. 119).

Dentre os pontos destacados pela pesquisa, a atenção dada pela autora aos processos de descontinuidade nas ações de implementações da Lei vem ao encontro das situações observadas nas estruturas educacionais dos municípios. Foi o que mencionou um dos entrevistados de Carneiro (2021).

Segundo o entrevistado D da SRE Metropolitana C, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (2015-2018) as diretrizes do governo eram mais “fortes”, mais atuantes e voltadas para a população negra na área da educação. Ao longo desses anos, eles tiveram acesso a vários projetos e formações relacionados a essa temática. Além disso, os projetos implantados nas escolas eram mais substanciosos e eram mais demandados pela direção da secretaria. “A direção da secretaria era muito forte, então deu um destaque muito grande para a negritude no estado” (Entrevistado D). Na perspectiva dele, esse posicionamento, inclusive, influenciou muitos alunos e professores positivamente sobre a temática, tornando-os mais sensíveis ao tema.

Por outro lado, no governo atual do Partido Novo (2019 até o momento da entrevista, 2020) a temática não tem sido priorizada. “Mas agora, neste governo, deu uma desaquecida. Eu acho que perdeu um pouco da força que tinha na gestão anterior” (Entrevistado D). Para ele, isso sinaliza a diferença entre “projeto de governo” e “projeto de Estado” (CARNEIRO, 2021, p. 123).

A observação feita pelo entrevistado de Carneiro (2021) é preocupante e revela a falta de investimentos humanos e financeiros do atual governo estadual em políticas educacionais voltadas para as questões raciais.

No próximo capítulo, evidenciaremos algumas definições teóricas e/ou conceituais definidoras dos termos racismo estrutural e institucional, a partir de abordagens epistemológicas necessárias para se compreender com maior profundidade as formas e as conjunturas sociais, históricas, políticas, econômica e produtivas do racismo no Brasil.

CAPÍTULO III — RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL

Para falar sobre racismo na sociedade brasileira, precisamos estabelecer algumas premissas teóricas/conceituais as quais constituirão os fundamentos para problematizações de diversas conjecturas nas dimensões antropológicas, sociais e psicossocial, políticas, econômicas, produtivas, ideológica e no direito. E é exatamente nessa perspectiva em que se encontram os conceitos de racismo estrutural e institucional enquanto base para quaisquer discussões sobre o assunto. Na formulação desses conceitos, estão também alicerçados os processos históricos e culturais discriminativos, que foram gradualmente produzidos e impregnaram os processos de interações sociais desde o período colonial brasileiro.

É imprescindível compreender com propriedade essas dimensões do racismo enquanto lugar epistemológico estratégico para se pensar formas de atuação que possibilitem mudanças afirmativas eficientes antirracistas.

Neste capítulo, apresentaremos, então, algumas conjecturas do racismo estrutural e institucional à luz das suas formulações teóricas.

3.1 Racismo Estrutural e Institucional: alguns estudos e reflexões e a implementação da Lei nº10.639/2003

Os processos de socialização no Brasil, historicamente marcado pelo passado escravista, perpetuam de forma subjetivada, relações raciais severamente discriminatórias, as quais, com o tempo, foram sendo naturalizadas e invisibilizadas.

O jurista e professor Sílvio Luiz de Almeida (2019), na obra **Racismo estrutural**, apresenta um sistema teórico argumentativo evidenciando a necessidade em compreender o racismo como algo que vai além de concepções individualistas, comportamentais, pelo fato de se correr o risco de suprimir a responsabilidades institucionais na consolidação dramática do racismo.

...quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos meramente 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, 2019, p. 25).

Nesse trabalho, o racismo estrutural deve ser entendido como:

...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”⁵. 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, 2019, p. 33).

Ainda segundo Almeida (2019), o racismo institucional pode ser conceituado como:

...o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (ALMEIDA, 2019, p. 25). A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27).

O racismo institucionaliza-se a partir do momento que nas práticas e operações de Estado trata de modo disparate negros e não negros. Aos primeiros, são suprimidos ou deformado os direitos sociais frequentemente justificados por meio de discursos que atribuem às vítimas a responsabilidade pelas mazelas discriminatórias do Estado; os massacre dos jovens negros em comunidades e/ou favelas dos grandes centros urbanos brasileiros; os periódicos atos discriminatórios racistas praticados por professores e profissionais de educação — erroneamente nomeado como bullying — nos espaços das escolas; o humor recreativo racista disseminado pelas grandes redes abertas de TV; as decisões de juízes que negligenciam conjecturas racistas em peças processuais ou mesmo decisões baseada em apatias a quaisquer réus negros e negras, entre diversas ações institucionais do Estado, explicitam alguns dos aspectos institucionais do racismo.

Segundo o cientista político e social Valter Roberto Silvério (2002), as questões raciais no Brasil possuem extensões profundas nas estruturas sociais e se encontram na base descritiva para se compreender as desigualdades entre ricos e pobres. O modo institucional como opera o racismo

⁵ Em nota Almeida (2019) explica a fonte intelectual a qual deu origem a sua formulação. Diz ele: Aqui parafraseei Marx quando este afirma que “[...] as diferentes proporções em que os diferentes tipos de trabalho são reduzidos ao trabalho simples como sua unidade de medida são determinadas por meio de um processo social que ocorre pelas costas dos produtores e lhes parecem, assim, ter sido legadas pela tradição”. (MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1).

consolida as desigualdades sociais, afetando com mais brutalidade — extensiva e intensiva — as populações negras.

Para Silvério (2002),

De certa forma, o modo como Comparato coloca o problema já contém uma resposta que se estrutura baseada em nossa origem ibérica e pelo nosso “liberalismo” deformado. Assim, minha proposta é recolocar o problema da desigualdade social entre brancos e negros como uma dimensão fundamental da explicação da desigualdade entre ricos e pobres. Acredito que as discriminações e os racismos são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira e operam menos no plano individual e mais no plano institucional e estrutural (SILVERIO, 2002, p. 223).

Tais argumentações pautadas em dados científicos e estudos produzidos ao longo do século XX têm sido frequentemente rejeitadas por parte das elites econômicas brasileira. Os dados apresentados por Silvério (2002) demonstram como as discriminações raciais encontram-se segmentadas no interior das instituições sociais.

O autor destaca o racismo em alguns setores produtivos para discriminar homens e mulheres negras no mercado de trabalho. Trata-se de uma prática comum encontrada em anúncios feitos em diversos jornais de grande circulação em vários estados da federação, os quais traziam em seus cadernos de empregos, uma característica explicitamente discriminatória entre as qualificações exigidas para a vaga profissional: a de possuir “boa aparência”.

(...)inúmeros anúncios em cadernos de empregos, dos principais jornais brasileiros, que exigiam boa aparência, o que, aparentemente, excluía os negros e morenos de várias possibilidades de emprego, independentemente do grau de escolarização e da competência profissional (SILVERIO, 2002, p. 227).

É importante observar que essa prática não mais aparece de forma explícita nos anúncios desde o ano de 1988, quando da promulgação da CF/88, que tornou o racismo um crime inafiançável. Porém, a realidade nos mostra que essa forma de discriminação está longe de acabar, sobretudo quando falamos nas mulheres negras, as mais vitimadas pelas opressões de gênero e raça. Por isso é tão significativo compreender e ampliar os conhecimentos acerca das relações raciais no Brasil, considerando as orientações normativas pós Lei nº 10.639/2003, para o enfrentamento a todas as formas de racismo.

Recentemente, a sentença foi proferida juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal de Curitiba, na ação penal de nº 0017441-07.2018.8.16.0196, chamou a atenção e pode ser

caracterizada como imersa no racismo institucional. Trata-se de uma sentença judicial que condenou a prisão um réu negro em função de seu pertencimento racial. Em busca de justificar a sentença de condenação a Juíza ampara sua decisão sobre o réu, afirma, conforme Carvalho (2020):

Sobre sua conduta social, nada se sabe. Seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça, agia de forma extremamente discreta os delitos e o seu comportamento, juntamente com os demais, causavam o desassossego e a desesperança da população, pelo que deve ser valorada negativamente. (CARVALHO, 2020, s/p.).

As discussões e as ações com atenção às políticas públicas afirmativas destinadas a atender às populações negras, historicamente vítimas do racismo estrutural, têm sido incipientes, na concepção de Silvério (2002). Isso, principalmente, em função da crença de que no Brasil haveria uma suposta harmonia sociorracial, uma unidade nacional do povo brasileiro decorrente de sua miscigenação, levando à negação das teorias e discursos raciais.

Há também fortes convicções pautadas na visão meritocrática a qual sustenta que as condições sociais que os negros e negras encontram-se submetidos são originários fundamentalmente de suas próprias vontades, pois se esforçarem com mais afinco, certamente, terão melhores condições e oportunidades de ocuparem posições sociais mais elevadas.

Para Silvério (2002):

As ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça.

Há aqueles que veem em discriminações positivas um repúdio ao princípio universalista e individualista do mérito que orienta a vida pública brasileira e tem sido a principal arma contra o particularismo.

Para outros, simplesmente, não existem possibilidades reais de implementação dessas políticas no Brasil (SILVÉRIO, 2002, p. 237).

As noções de igualdade de direitos, inicialmente estabelecidas pela Declaração de Direitos de Virgínia (1776), têm sido utilizadas convenientemente como argumento destinado negação de direitos sociais à população negra, fundados nas falsas crenças da suposta unidade racial e na meritocracia. No entanto, o que se constata efetivamente no cotidiano, a partir das atuações institucionais voltadas à população negra, as diferenciações depreciativas tornam-se regra, naturalizando tipos estereotipados, como: indolente, violento, bandido, pouco inteligentes, desonesto, entre outros adjetivos.

A forma como esses processos de racismo impacta as conjunturas subjetivas simbólicas de homens e mulheres negras são particularmente brutais enquanto forma de opressão.

Silvério (2002) descreve este fenômeno, valendo-se das análises de Taylor (1994):

Para Taylor, a identidade do ser humano é parcialmente moldada a partir do reconhecimento, ou da falta deste, ou seja, o modo como ele é representado pelos outros seres humanos pode afetar uma pessoa ou um grupo, de modo a causar sérios danos à medida que aqueles que os cercam tenham uma imagem desprezível ou desdenhosa. Para este autor, a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode ser uma das principais fontes de opressão, confinando alguém em um falso, distorcido e reduzido modo de ser (Taylor, 1994, p.26; Silvério,1999, p.44-55). Essas fontes de opressão ganham visibilidade e efetividade na sociedade em geral e, em especial, no processo educacional em que os conteúdos culturais e os valores sociais são inculcados (SILVÉRIO, 2002, p. 240).

É imprescindível que compreendamos que o racismo não se expressa unicamente por meio de comportamentos individuais, mas também é derivado do modo de funcionamento das instituições sociais, “que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29).

A partir da leitura de outros autores/as, Gonzaga (2018) caracteriza o racismo institucional estatal como sendo: “a inoperância do Estado em realizar ações em territórios em que há maior concentração da população negra, ou ainda, por realizá-las de forma arbitrária e violenta demonstrando que aqueles/as usuários dos serviços não gozam do estatuto de cidadania completa” (GONZAGA, 2018, p. 5).

Essas instituições seguem reproduzindo e perpetuando elementos de controle os quais possibilitam o estabelecimento dos ordenamentos sociais, com é destacado por Almeida (2018). “Deste modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Também é observado que, no interior dos processos institucionais de ordenamentos e controles racionais da sociedade, encontram-se consolidados os comandos operacionalizados com teor racista, cujas ações estão, por vezes, condicionadas a elementos simbólicos naturalizados nos costumes, valores e comportamentos marcadamente racistas.

Assim, como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente — com todos os conflitos que lhes são próprios —, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte desta mesma

estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista* (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Mesmo com a importância da presença das pessoas negras em espaços de poder e decisão, não é garantia de que as instituições deixem de atuar de forma racista, uma vez que as conjunturas do racismo institucional é, antes, estrutural, comprometendo severamente os processos de relações e interações entre os atores sociais nas suas particularidades e em grupos. Assim, mesmo que os negros e negras inseridos em espaços de poder atuem no enfrentamento e combate aos tratamentos discriminatórios presentes nas instituições as quais eles possuam alguma forma de poder decisório, estarão limitados por encontrarem-se, geralmente, em minoria e por terem limitadas influências sob aquelas dimensões do racismo estrutural, o qual é constituído nas dimensões: subjetivas, simbólicas e heterogêneas expresso as singularidades individuais. Essas influências subjetivas, quase invisíveis, podem ser exponencialmente relevantes se estiverem atreladas às operações institucionais voltadas aos processos formais de educação, especialmente se atuarem nas células estruturais responsáveis pela elaboração e disseminação programáticas de conteúdos curriculares.

Gonzaga (2018) enfatiza ainda que, mesmo não havendo orientações procedimentais explicitadas quanto ao tratamento destinados às pessoas negras, a discriminação ocorre de maneira tácita, pois “...os/as agentes públicos já internalizaram a ideologia racista de que os/as negros/as são sujeitos inferiores e, portanto, podem ser tratados de forma diferenciada e/ou violenta...” (GONZAGA, 2018, p. 6).

Essa forma comum do racismo pode ser observada através de dados científicos extraídos de pesquisas quantitativas e qualitativas produzidas por diversos pesquisadores/as.

No Brasil, alguns/mas pesquisadores/as Ramos e Musumeci (2005); Oliveira Junior (2011); Andrade (2014); Costa Junior (2017) têm interpretado como Racismo Institucional as altas taxas de violência sofridas pela população negra praticada pelos agentes da segurança pública. Segundo os autores citados, a proporção de adolescentes e jovens negros com idade entre 15 e 29 abordados e revistados de forma violenta pelas polícias é significativamente superior à de jovens brancos, de mesma faixa etária. Essa constatação vai ao encontro de outra pesquisa realizada por Ramos e Musumeci (2005) que revela que, o homem negro ainda é o “elemento suspeito” para a polícia, o que é confirmado quando se observam os dados do Atlas da Violência 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP. O estudo aponta “maior crescimento da violência letal na última década, concomitantemente, ao maior crescimento da vitimização por arma de fogo” (GONZAGA, 2018, p. 6).

No próximo tópico, abordaremos as barreiras infringidas pelo racismo estrutural e institucional para efetivação da Lei nº 10639/2003 nos espaços escolares da educação básica brasileira.

Todo o debate relativo à implementação da Lei nº 10.639/2003 nas Redes de Educação Básica do país desvela a incidência do racismo institucional, a qual pode ser observada na recusa ideológica de muitos servidores públicos educacionais em reconhecer o papel político e educacional antirracista da lei, menosprezando a amplitude negativa do racismo para a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, as sociólogas, Moura, Braga e Soares (2009) refletem:

...mesmo com os esforços continuados nos últimos anos por parte do Ministério da Educação na construção de uma agenda educacional que contemple as políticas públicas afirmativas para a população negra, os obstáculos ainda são muitos. Um deles pode ser identificado na conflituosa relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal). Essa relação se tem revelado uma variável bastante complexa na implementação das políticas educacionais. No caso da educação das relações étnico-raciais, além do conflito de competências entre as diferentes esferas administrativas, somam-se outras dificuldades decorrentes da grande resistência em relação à temática étnico-racial, apoiadas no racismo estruturante da sociedade brasileira. Dizendo de outro modo, predomina a concepção segundo a qual a nossa desigualdade tem fundamento social e não racial. O que nos leva a identificar novas barreiras oriundas da ideologia racial vigente na medida em que a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola é colocada em risco justamente por aqueles deveriam executá-la. Gestores, professores e profissionais da educação em geral, tendem a negar o valor das políticas educacionais antirracistas e, ao mesmo tempo, justificam sua posição afirmando que o racismo não é um problema relevante na sociedade brasileira (MOURA, 2009, p. 114-115).

Para a pesquisadora em Psicologia Social Fúlvia Rosemberg (1987), os processos de socialização de estudantes negros em instituições de ensino apresentam um histórico de dificuldade nas trajetórias escolares demarcadas pela discriminação racial e que perduram até os dias atuais, o que pode ser evidenciado como uma forma de operacionalização do racismo institucional.

Ao analisar alguns dados do PNAD na década de 1980, a autora concluiu que:

- (1) O sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe a crianças brancas, sendo destacável a persistência desse segmento da população na procura de níveis melhores de escolaridade.
- (2) E, também, destacável o fato de que os estudos brasileiros sobre o sistema de ensino não incorporem, em seus diagnósticos ou em suas propostas de transformação, os aspectos específicos vinculados aos segmentos raciais. [...]

(3) O último ponto que gostaria de discutir e o mais longo diz respeito aos mecanismos que estariam levando o alunado negro a vivenciar uma trajetória escolar mais curta e mais acidentada que o branco. Com muita frequência, tem-se usado o argumento de que estudantes negros apresentariam esta trajetória escolar com frequentes interrupções, temporárias ou definitivas, para trabalhar. Entretanto, estudando a relação entre atraso escolar e participação no mercado de trabalho pudemos constatar que sempre os estudantes negros apresentam atraso escolar mais significativo que os brancos, ou seja, mesmo quando se comparam entre si exclusivamente alunos que só estudam ou que só trabalham. Tais dados parecem sugerir que não seria a participação no mercado de trabalho que determinaria o atraso escolar de alunos negros, mas sim processos interescolares. Os dados de que dispusemos, forneceram uma pista importante para avançar a reflexão: de um modo geral, a escola que o alunado negro frequenta nem sempre é a mesma frequentada pelo branco. (ROSEMBERG, 1987, p. 22).

As reflexões produzidas pelas pesquisadoras e pesquisadores reafirmam a necessidade de investigarmos a percepção os/as gestores/as dos municípios mineiros acerca do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, nos territórios sob sua gestão, sobretudo, nesse contexto político em que a educação vem sofrendo fortes ataques. E a questão racial tem sido colocada em segundo plano a partir de um discurso universalizante que reivindica uma igualdade que não se apresenta nos planos dos direitos e material para a população negra.

No próximo capítulo, trataremos dos processos metodológicos utilizados na pesquisa, aferindo sobre os processos de construção do objeto de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e seus territórios, características raciais, de gênero e formação dos entrevistados, contingências do trabalho de campo e a realização das entrevistas.

CAPÍTULO IV — O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, trataremos dos processos metodológicos que nortearam o trabalho, fundamentando e estabelecendo os parâmetros epistemológicos que buscaram situar as correlações possíveis entre os marcos teóricos e as conjunturas dos dirigentes educacionais na perspectiva de implementação programática da Lei nº 10639/2003.

Dividimos os capítulos em cinco segmentos estruturais, para melhor compreensão dos processos de sistematização metodológica, distribuídos da seguinte forma: A construção do objeto de pesquisa; Os sujeitos e Lócus da pesquisa; Raça, gênero e formação dos dirigentes entrevistados; O trabalho de campo e alguns atravessamentos; e Entrevista: agendamentos e recusas

4.1 A construção do objeto de pesquisa

Definir o objeto de pesquisa não é uma tarefa fácil, tampouco o é o percurso metodológico. Este trabalho surgiu a partir de alguns incômodos que experimentei enquanto pesquisador e profissional da educação ao constatar que, apesar da Lei nº 10.639/2003 estabelecer a obrigatoriedade curricular dos conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica em todas as escolas do país, há 18 anos, ainda se encontra distante de sua plena consolidação na realidade escolar. Então o primeiro passo foi me inteirar das produções acadêmicas sobre o tema, realizando o levantamento bibliográfico nos seguintes sites: Scielo, Google acadêmico, Bibliotecas da UFMG, Acervo eletrônico da Flacso, Portal do MEC, entre outros. Esses estudos possibilitaram compreender com maior profundidade algumas questões importantes voltadas às teorias raciais no Brasil.

Paralelo a esse levantamento, cursei as disciplinas do Curso Maestría Estado, Gobierno e Políticas Públicas e defini algumas referências bibliográficas que vão ao encontro do tema.

Pesquisei também documentos institucionais dos municípios, procurando identificar a existência de documentos específicos os quais promovam regulamentação e/ou estabeleçam procedimentos pedagógicos distintos com atenção à implementação da Lei nº 10639/2003, tais como: Plano Municipal de Educação, Projetos Políticos Pedagógicos, Currículos escolares municipais e/ou legislações específicas.

Enquanto me apropriava dos referenciais sobre a Lei nº 10.639/2003, finalizei a escrita do Projeto de Pesquisa, o qual incluía o Roteiro de Entrevistas (APÊNDICE A) e o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), submetendo-os à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa da Flacso/Brasil. O resultado da aprovação foi tornado público em 1º de setembro de 2020. O comitê avaliou que a pesquisa atendia aos padrões éticos e normativos.

A pauta metodológica que melhor nos amparou no formato da pesquisa em curso, em fase das complexas relações entre teorias, estudos e as estratégias de abordagens dos atores socioeducacionais, configurou-se nos parâmetros das abordagens qualitativa com atenção à busca de dados a partir das análises das narrativas dos sujeitos de pesquisa, e atentos aos elementos informativos subjetivados nos atos de falas. Então, para o levantamento dos dados, escolhemos a técnica da entrevista semiestruturada.

Optamos pela entrevista (APÊNDICE A) semiestruturada pelo fato de nos possibilitar compreender através dos diálogos, circunstâncias objetivas e subjetivas presentes nas narrativas daqueles sujeitos. Dito de outra maneira, a entrevista, pela sua característica aberta, possibilita no diálogo identificar nuances que escapam ao controle do sujeito, trazendo por meio das costuras presentes nas narrativas, informações as quais os entrevistados/as conscientemente, possam desejar suprimir.

Segundo Trivinos (1987),

(...) apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta ou livre, que não deve ser confundida com a entrevista não-diretiva, queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Ainda segundo esse autor,

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Dessa forma, definimos, como sujeitos da pesquisa, os secretários municipais de educação, em exercício da função, no ano de 2020.

Esta investigação está orientada especialmente a verificar o conhecimento sobre a lei e a atuação institucional de Gestores/as/Dirigentes Educacionais dos municípios — Secretários e Secretárias de Educação — enquanto produtores e reguladores das políticas públicas municipais da educação, bem como suas responsabilidades em zelar e fazer cumprir de forma apropriada o que circunscreve a Lei nº 10.639/2003 e demais normativas.

Buscamos compreender a partir da esfera de domínio destes atores sociais, as condições epistemológicas — domínios técnicos e teóricos das legislações e dos processos pedagógicos envolvidos — e nas dimensões das políticas públicas, o respeito aos ordenamentos jurídicos do Estado, enquanto estratégias imprescindíveis na consolidação de direitos sociais, construídos ao longo de um extensivo processo de lutas dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negros.

No próximo tópico, definiremos quem são os sujeitos de pesquisa nos seus espaços de atuações institucionais.

4.2 Sujeitos e Locus da pesquisa

Visando atender os objetivos propostos para o trabalho, buscamos nos aproximar, a partir de conjecturas epistemológicas, de um dos segmentos estratégicos que tem responsabilidade por estruturar a educação na esfera municipal em três cidades da região central e norte de Minas. São elas: Várzea da Palma, Buritizeiro e Lassance. Nossa intenção foi compreender as condições de implementação da Lei nº 10.639/2003 em suas potencialidades sociais, com ênfase ao combate estrutural e institucional do racismo.

Os **sujeitos** definidos foram os ocupantes do cargo de Secretário/a Municipal de Educação que estavam em atividade no ano de 2020. Foram entrevistadas duas gestoras e um gestor, os quais serão identificados nesse trabalho como Gestor 1; Gestor 2 e Gestor 3, para guardar o sigilo exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A escolha dos sujeitos e *locus* de pesquisa se deu especialmente em função de minha atividade profissional atual e em tempo pretérito nesses municípios.

Situados às margens das BRs 496 e 365, em Minas Gerais, os municípios de Lassance, Várzea da Palma e Buritizeiro compartilham o mesmo regionalismo sertanejo presente na literatura de Guimarães Rosa⁶, em especial na obra **Grande sertão: veredas**, onde, segundo Marijara Oliveira da Rocha (2017), “transcende o espaço físico para uma territorialidade simbólica dos sentimentos e

⁶João Guimarães Rosa foi um dos maiores escritores brasileiros do século XX. Sua obra é marcada por destacar a expressão ao regionalismo dos Sertões do Brasil, entre quais encontra-se as regiões investigadas nesta pesquisa.

desejos” (ROCHA, 2017, p. 128). A dureza concreta e simbólica na luta pela sobrevivência “introduzindo os homens em um ciclo constante de violência que se perpetua com o passar do tempo enfrentada pelos povos da região” (ROCHA, 2017, p. 128).

Lassance está localizada mais ao norte, aos pés da Serra do Cabral, fazendo divisa com o município de Várzea da Palma e sua população é estimada em aproximadamente 6.494 pessoas (IBGE, 2021). O município de Várzea da Palma possui população estimada em 40.101 habitantes (IBGE, 2021). O encontro entre os rios das Velhas e São Francisco torna a cidade um ponto de destaque no estado. Buritizeiro, com aproximadamente 28.184 habitantes (IBGE, 2021), é a maior área territorial entre as cidades pesquisadas.

Os discursos construídos ao longo do tempo e consolidados no país e nesses territórios, com fortes vieses em concepções meritocráticas as quais depositam-se no trabalhador/a mais vulnerável, isto é, nos estratos produtivos formais e informais e/ou nas classes sociais vulneráveis, a responsabilidade pelas mazelas históricas das desigualdades sociais em que grande parte dessa população é composta por pessoas negras.

O próximo tópico, apresentaremos o perfil da/dos dirigentes entrevistado/as, conforme os descritores raça, gênero e formação.

4.3 Raça, gênero e formação dos dirigentes entrevistado/as

Os dados apresentados na Tabela 1 foram obtidos na primeira fase de entrevista e sistematizados pelo pesquisador.

Tabela 1 – Raça/cor, gênero e formação das/o entrevistadas/o

Dados	Informado
Cor/raça	Todos autodeclarados pardos ⁷
Gênero	2 feminino
	1 masculino
Idades	55 anos
	51 anos
	46 anos
Curso de Graduação	Serviço Social
	Pedagogia
	Estudos Sociais
Pós-graduação <i>Lato sensu</i>	Todos

⁷ Apesar de todos os/as entrevistados/as se autodeclarem pardos, por heteroidentificação não os classificaria como pardos, e sim como brancos, pois não apresentam os traços fenotípicos marcadores de discriminação no Brasil, como (cabelo crespo, pele preta etc.).

Formação em Gestão Pública	Todos
Formação específica no campo das relações étnico-raciais	1 Gestor

Fonte: Dados da pesquisa.

No próximo tópico, enfatizaremos alguns atropelos contingenciais, que ocorreram ao longo do trabalho de campo e impuseram readequações e readaptações nos percursos da pesquisa.

4.4 O trabalho de campo e alguns atravessamentos

Nesta pesquisa, tivemos de produzir alguns ajustes para adequar a coleta de dados — entrevistas — às necessidades que foram surgindo ao logo do trabalho. Por exemplo, observamos que as questões constantes do questionário (APÊNDICE A) precisavam ser ampliadas para que alcançássemos os objetivos traçados para o trabalho.

Todavia, dentre os percalços encontrados, sem dúvida o que trouxe mais desafios foi a pandemia causada pela doença COVID-19, que impôs diversas contingências, exigindo a reconfiguração das relações sociais em todo o mundo.

Segundo a Organização Mundial de saúde (OMS), a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Como forma de prevenção, a OMS recomendou algumas medidas, tais como a higienização frequente das mãos, uso de máscaras cobrindo nariz e boca e o isolamento social.

Inevitavelmente tivemos de nos adequar a essas situações, principalmente para a coleta dos dados da pesquisa, os quais foram parcialmente colhidos a distância, por meio dos recursos tecnológicos em web reuniões, através de plataforma como o Skype.

As mudanças provocadas pela pandemia exigiram algumas readequações procedimentais e estratégicas em todas as atividades produtivas, institucionais e operacionais. Levaram os dirigentes municipais de educação a terem de lidar com novas forma de organização do trabalho em suas áreas de responsabilidades, com vistas a garantir a oferta de educação aos/às estudantes, o que, em certa medida, trouxe dificuldade no estabelecimento e cumprimento de agendas.

Na rede municipal de educação em que atuo, foi necessário desenvolver diversas estratégias que possibilitassem a garantia do direito à educação, bem como o estabelecimento de condições sanitárias seguras a partir dos protocolos sanitários constantes do Plano Minas Consciente. Assim tivemos de readequar a estrutura de educação municipal, seguindo os protocolos de segurança

sanitária e os novos arranjos institucionais de educação, constantes das recomendações procedimentais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

As periódicas mudanças nas fases de contaminação do Covid-19 classificadas em níveis de atenção a ação (Ondas Roxa, Vermelha, Amarela e Verde), as quais se alternavam na região impuseram mudanças constantes nas formas de atuação pedagógica e de apoio à comunidade escolar.

O Regime de Estudos não Presencial (REANP) foi adotado pelo município como estrutura norteadora da educação municipal desde o mês de junho de 2020 e vem sendo utilizado até o momento. No campo de atuação da Secretaria Municipal de Educação, foi necessário intensificar o atendimento, a articulação e a coordenação de todos os processos pedagógicos e administrativos na rede educacional.

No próximo tópico, buscamos enfatizar a construção das agendas de entrevistas com os dirigentes educacionais.

4.5 Entrevista: agendamentos e recusas

Inicialmente, cogitamos entrevistar também os secretários de Corinto e Pirapora, além dos já mencionados. Entretanto as minhas tentativas de estabelecer contato não foram bem-sucedidas, o que me deixou um pouco frustrado, sobretudo, em função da ausência da cidade de **Corinto** na pesquisa. Tenho a maior afinidade com o território, local onde nasci e permaneci até a idade adulta e, onde hoje, observo a carência de uma educação antirracista.

Foram naquelas paisagens entre ruas, edificações e o cerrado extenso envolvendo tudo e todos, que as primeiras percepções de realidade se formaram. Da infância à adolescência, as impressões que estabeleceram foram restritas aos espaços familiar, escolar, religioso, social e trabalho. Nos limites dos olhares que transpassavam nossos corpos, muitas vezes sentia as sombras das discriminações, as quais, nos períodos da infância e da adolescência, não eram ainda possíveis problematizá-los, como formas e expressões de racismo.

O ambiente escolar, nas interações internas e externas às escolas, o racismo foi sempre bastante emblemático, pois, em diversos momentos, desconfiava intuitivamente que nos processos de relações com professoras(os), diretoras(es), supervisoras(as), funcionários e com as famílias dos colegas havia algumas posturas diferenciadas no tratamento entre as crianças negras e as crianças não-negras.

Mesmo com o especial interesse pela compreensão das formas de implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Corinto, não consegui construir uma agenda de trabalhos com a Secretaria de educação municipal. Foram realizadas diversas tentativas de contato através de e-mail, ligações telefônicas, mensagens via plataforma digital WhatsApp, além correspondência impressa protocolada junto à Secretaria Municipal de Educação. Houve apenas dois contatos estabelecidos realizados através de ligações telefônicas com a secretária, ocasião na qual foi apresentado minuciosamente o trabalho de pesquisa e sua importância para o município.

Na mesma data, encaminhei o “Termo Consentimento Livre e Esclarecido dos/as Participantes da Pesquisa” (ANEXO B) para apreciação e assinatura e foi confirmado o recebimento. Nos dois contatos, a secretária colocou-se à disposição para contribuição na realização da pesquisa, no entanto não conseguimos mais estabelecer comunicações, mesmo com diversas tentativas por variados meios.

No município de **Pirapora**, maior e mais desenvolvido dos territórios selecionados para pesquisa, encontrei também as mesmas dificuldades. Foram realizadas as mesmas estratégias de comunicação e consegui efetivamente estabelecer contato em três ocasiões. O primeiro aconteceu através de mensagens enviadas pela plataforma digital WhatsApp no dia 20 de maio de 2020, quando me apresentei. Falei resumidamente da pesquisa e lhe informei que, posteriormente, entraria em contato via telefone para mais detalhes. No dia 22 do mesmo mês, o secretário respondeu afirmativamente à demanda. Durante a conversa, via telefone, falei-lhe sobre a pesquisa e sua relevância para os estudos raciais, bem como para o aprimoramento e a ampliação das políticas públicas educacionais da comunidade e do país. O que foi apreciado pelo gestor, que se colocou também à disposição para contribuir na realização dos trabalhos.

Na ocasião, informei-lhe sobre o “Termo Consentimento Livre e Esclarecido dos/as Participantes da Pesquisa” (ANEXO B), solicitei-lhe que o documento fosse lido e, em caso de aceite, assinado. Após o envio do termo que aconteceu na mesma data do contato, aguardei alguns dias e busquei novamente reestabelecer comunicação para o agendamento das entrevistas. Foram diversas tentativas e, aproximadamente dois meses após a conversa por telefone, a secretária atendeu e, então, foi agendada a entrevista para que acontecesse através da plataforma digital Skype no dia 30 de julho de 2020.

Na data e no horário marcados, recebi um contato de uma das assessoras da Secretaria de Educação de Pirapora, que me informou o surgimento de um imprevisto na agenda do secretário,

que fora requisitado emergencialmente para uma reunião e que solicitou que fizéssemos um novo agendamento.

Após várias tentativas de comunicação, recebi, no dia 07 de julho de 2020, a ligação de outra assessora da Secretaria Municipal de Educação, que, a pedido do secretário, desculpou-se e me informou das dificuldades institucionais para organizar a sua agenda em decorrência de imprevistos causados pelo estado emergencial da pandemia da Covid-19.

No dia 10 de julho de 2020, voltei a fazer contato através da plataforma digital WhatsApp com a assessora, solicitei um posicionamento sobre a participação do secretário na pesquisa. Ela informou que havia repassado as demandas para o secretário, contudo não obtivera resposta. Tentei mais alguns contatos e no dia 21 de agosto e enviei a última mensagem através da plataforma digital WhatsApp da assessora. Posteriormente, encaminhei correspondência reiterando meu desejo de que o gestor fosse um dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a importância do município na região. Estabeleci também um último prazo para o retorno e a realização das entrevistas em função do tempo que tinha para realizar o trabalho de campo e, posteriormente, a transcrição e as análises das entrevistas. Porém não obtive êxito.

As dificuldades mencionadas nos territórios de Corinto e de Pirapora se fizeram presentes também nos demais municípios, mas foram equacionadas, estrategicamente, pelos dirigentes os quais esforçaram-se para manter a comunicação e adequação das suas agendas para nos atender.

O primeiro contato estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação de **Buritizeiro** aconteceu em maio de 2020 através da plataforma digital WhatsApp e se manteve vigoroso até dezembro. Foram diversas as conversas até conseguirmos definir as datas das entrevistas que aconteceram em dois momentos. Realizamos a primeira entrevista em junho de 2020 — apliquei as questões entre 1 e 10 (APÊNDICE A). Utilizamos os recursos digitais de comunicação disponibilizados gratuitamente pela plataforma digital Skype e, naquele momento, foi permitida a gravação das conversas, recurso posteriormente desabilitado pelo dispositivo. Em seguida, as entrevistas foram transcritas. Enfatizo que a escolha pela entrevista on-line se deu em função dos processos de distanciamento exigidos pelo órgão sanitários responsáveis pelo gerenciamento da pandemia.

Em novembro de 2020, realizamos a segunda e última entrevista de forma presencial, respeitando todas as recomendações sanitárias. Nesse encontro, foram incluídas outras questões que se fizeram necessárias após análises dos diálogos estabelecidos no primeiro encontro.

No município de **Lassance**, iniciei os contatos no mês de julho de 2020, informei à gestor a importância e o significado da pesquisa, disponibilizei também o “Termo Consentimento Livre e Esclarecido dos/as Participantes da Pesquisa” (ANEXO B) e solicitei o agendamento para a entrevista. Apesar de alguns desencontros e contratemplos provocados pelas atipicidades daquele momento, assolado pela pandemia, consegui realizar presencialmente a primeira entrevista no mês de agosto de 2020. No início do mês de dezembro de 2020, fiz a segunda entrevista através da plataforma digital Skype. Infelizmente tivemos problemas na gravação, pois o dispositivo não possibilitava mais as gravações gratuitamente, o que nos levou a remarcar novo encontro. Esse aconteceu de forma presencial, sem nenhum imprevisto, na Secretaria de Educação de Lassance.

A Secretaria de Educação do município de **Várzea da Palma** foi o território mais acessível para a realização das entrevistas. Acredito que isso se deu pelo fato de eu trabalhar no local e ter acesso ao secretário de educação, que se mostrou bastante favorável à proposta de entrevista (APÊNDICE A). Nossa primeira conversa foi realizada no mês de julho de 2020 e a segunda etapa, em dezembro do mesmo ano.

Achamos prudente destacar todo esse percurso para o estabelecimento de contato com os secretários, uma vez que, em nossa avaliação, faz parte do processo de pesquisa. Além disso, entendemos que o silêncio e as recusas às entrevistas também devem ser analisados, pois a questão racial é um tema complexo e que vem exigindo posicionamento dos/as gestores/as. E, em nossa avaliação, esses comportamentos podem ser interpretados com a incidência do racismo institucionalizado, uma vez que, se em tempo pretérito, o/a gestor/a poderia ficar neutro diante de situações de discriminação racial, hoje, há uma demanda por posicionamentos que vem sendo impulsionada pela ação dos movimentos negros, a emergência da Lei nº 10.639/2003 e também pelos jovens negros/as que têm experimentado/vivenciado contextos mais afirmativos.

Destacamos que, embora haja um discurso de neutralidade em pesquisa, o qual impõe o distanciamento do pesquisador do seu objeto de pesquisa, consideramos, assim como Gonzaga (2017, p.[?]), que “a proximidade com o *lócus* pesquisado e o conhecimento sobre parte de sua história contribui no momento da análise dos dados”. Assim entendemos que a escolha desse objeto aparece imbricado ao sujeito da pesquisa, como parte integrante das suas condições sociais, políticas e culturais daquelas conjunturas investigadas. O que nos leva a uma intensa e constante atenção epistemológica com objetivo, resguardando em todo o trabalho as proposições basilares dos métodos científicos.

Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas à luz de pressupostos da Teoria da Análise do Discurso (AD).

A Tabela 2 a seguir apresenta alguns dados sobre o contingencial de estudantes pretos e pardos da educação básica dos territórios evidenciados pela pesquisa, extraídos do IBGE/SIDRA. Esses dados buscam ressaltar as dimensões das responsabilidades política e administrativa dos gestores/as, tendo em vista os impactos políticos e sociais de suas ações para aqueles segmentos populacionais. Os recortes dos dados foram feitos na Educação Infantil e Ensino Fundamental

Tabela 2 – Matrículas de alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nos territórios investigados

Tabela 2977 - Pessoas que frequentavam creche ou escola por nível de ensino, cor ou raça e grupos de idade										
Variável - Pessoas que frequentavam escola ou creche (Pessoas)										
Município	Grupo de idade	Ano x Nível de ensino ou curso que frequentavam x Cor ou raça								
		2010								
		Creche			Pré-escolar			Regular de Ensino fundamental		
		Total	Preta	Parda	Total	Preta	Parda	Total	Preta	Parda
Buritizeiro (MG)	0 a 3 anos	81	9	42	60	-	46	-	-	-
	4 anos	62	-	43	169	8	161	-	-	-
	5 anos	-	-	-	320	31	234	21	-	21
	6 anos	-	-	-	133	24	109	303	17	221
	7 a 9 anos	-	-	-	42	9	9	1202	153	856
	10 anos	-	-	-	21	-	11	445	60	275
	11 a 14 anos	-	-	-	-	-	-	1791	225	1179
Lassance (MG)	0 a 3 anos	-	-	-	2	-	2	-	-	-
	4 anos	-	-	-	65	4	43	-	-	-
	5 anos	-	-	-	91	4	63	2	-	2
	6 anos	-	-	-	29	-	24	80	7	59
	7 a 9 anos	-	-	-	7	-	7	275	21	203
	10 anos	-	-	-	-	-	-	118	2	95
	11 a 14 anos	-	-	-	-	-	-	512	63	338
Várzea da Palma (MG)	0 a 3 anos	132	-	74	80	13	37	-	-	-
	4 anos	19	-	19	316	-	241	-	-	-
	5 anos	-	-	-	368	16	281	80	9	64
	6 anos	-	-	-	135	8	116	330	19	238
	7 a 9 anos	-	-	-	94	6	51	1380	54	939
	10 anos	-	-	-	28	-	28	531	30	400
	11 a 14 anos	-	-	-	-	-	-	2185	183	1622

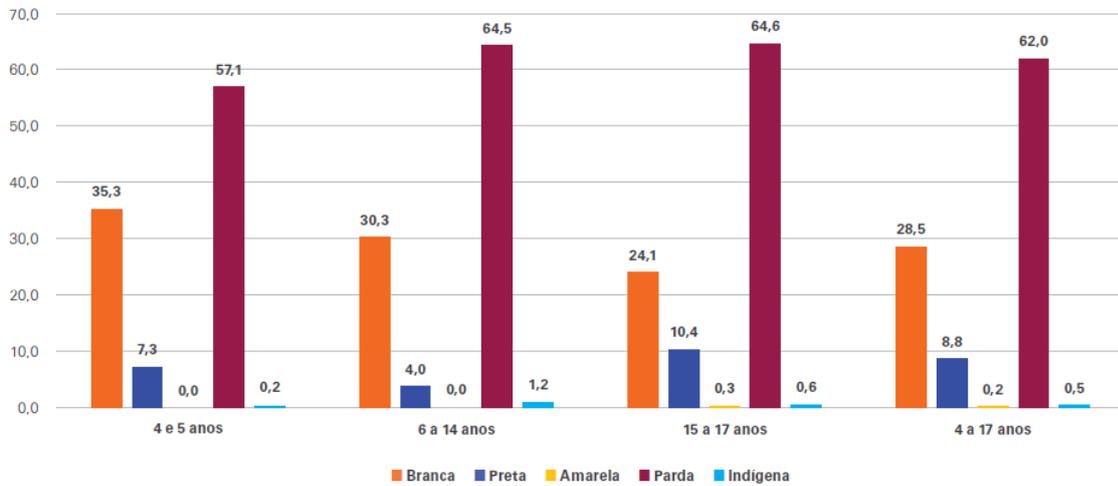
Fonte: IBGE – SIDRA – Tabela 2977.

Notas: 1 - Dados da Amostra.; 2 - A categoria Pré-escolar inclui as pessoas que frequentavam classe de alfabetização; e 3 - Atenção: Existem diferenças entre os grupos de idade pesquisados em 2000 e 2010: 5 e 6 anos - apenas em 2000; 5 anos - apenas em 2010; 6 anos - apenas em 2010; 10 a 14 anos - apenas em 2000; 10 anos - apenas em 2010; 11 a 14 anos - apenas em 2010; 15 a 19 anos - apenas em 2010.

As informações relativas aos dados raciais encontram-se disponíveis na Tabela Estatística, número 2977 nos censos de 2000 e 2010, como é informam as notas. Buscamos também informações atualizadas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, instituto brasileiro responsável pelos levantamentos de dados estatísticos sobre educação, mas não encontramos tais dados abertos disponíveis na plataforma. Realizamos, então, contatos com o Instituto através dos canais disponibilizados por telefone e e-mail, mas as respostas apresentadas não trouxeram às soluções às nossas demandas. Não foram fornecidos os dados solicitados nem tão pouco informado se eles se encontram disponíveis para pesquisa no portal eletrônico.

Segundo o relatório do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – Unicef (2021), “Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação”, disponibilizado em abril de 2021, nos meses de maio a novembro de 2020, portanto, no ápice da pandemia da Covid-9 no Brasil, o IBGE realizou pesquisa por amostragem de domicílio com o objetivo de levantar o “número de pessoas com sintomas referidos associados à síndrome gripal e monitorar os impactos da pandemia da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro” (UNICEF, 2021, p. 55). Esse relatório chama a atenção para o aumento da desigualdade e da exclusão no contexto da pandemia. Nos dados dessa pesquisa, chamou atenção para a ampliação da exclusão por cor raça e sexo. Embora não estejam estratificados por municípios, os dados nos mostram o quão complexa se tornará a situação da população negra brasileira residente em todos os municípios, uma vez que os investimentos em recursos sociais estão cada vez mais escassos. Segundo o relatório da UNICEF (2021, p. 26): “Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atingidas(os) pela exclusão escolar. Juntos, elas(es) somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola”, conforme registra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Crianças e adolescentes fora da escola, segundo cor/raça, Brasil, 2019 (%)
Dados de evasão escolar, segundo cor/raça em 2019



Fonte: IBGE (2019).

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Os dados no Gráfico 1 demonstram que: “Em números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola” (UNICEF, 2021, p. 27). Esses dados também são confirmados na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Crianças e adolescentes fora da escola, segundo cor/raça, Brasil, 2019.

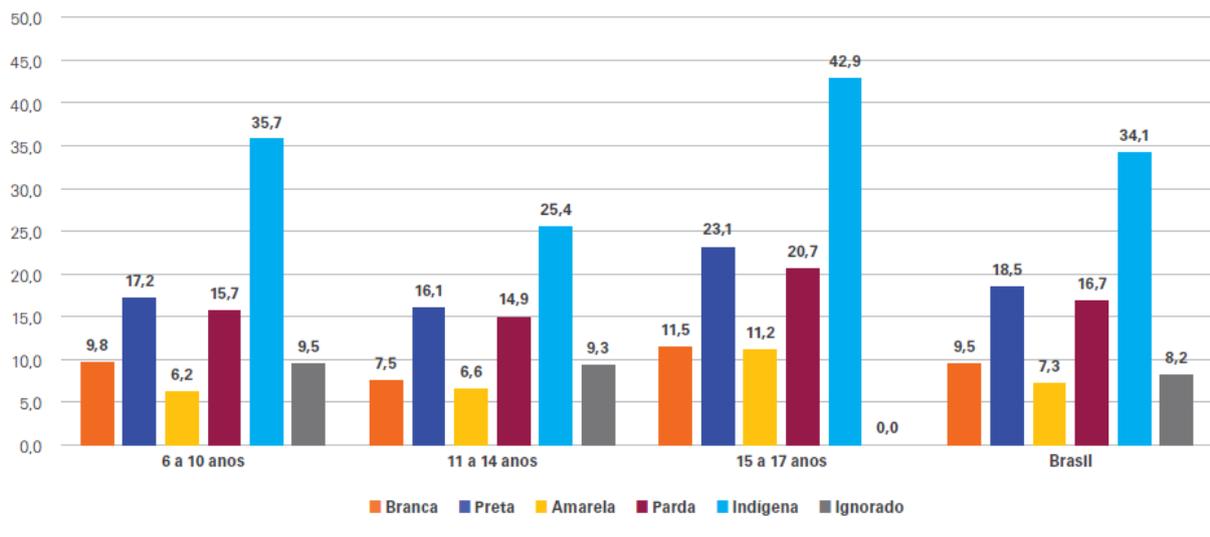
	4 e 5 anos		6 a 14 anos		15 a 17 anos		4 a 17 anos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Branca	135.866	35,3	24.990	30,3	152.008	24,1	312.864	28,5
Preta	28.063	7,3	3.260	4	65.244	10,4	96.568	8,8
Amarela	0	0	0	0	2.026	0,3	2.026	0,2
Parda	219.613	57,1	53.183	64,5	406.530	64,6	679.325	62
Indígena	933	0,2	1.028	1,2	3.723	0,6	5.684	0,5
BRASIL	384.475	100	82.461	100	629.531	100	1.096.467	100

Fonte: IBGE (2019).

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

O relatório (UNICEF, 2021) aponta que no ano de 2020 durante a pandemia, o maior número de crianças e adolescentes excluídos das escolas são pretos(as), pardos(as) e indígenas, conforme registra o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola, por faixa etária e raça/cor, Brasil, em 2020



Fonte: IBGE. Pnad-Covid. Nov. 2020.

Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 15 a 17 anos que declaram não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

Na rede de educação municipal onde atuo, desde o ano de 2019, estamos utilizando o programa de Busca Ativa Escolar, desenvolvido pela Unicef em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). Trata-se de uma ferramenta eletrônica que busca construir processos de articulação entre setores públicos e sociais com objetivo de localizar, identificar e atuar sobre crianças e adolescentes em situações de evasão escolar no município.

Na edição passada do programa (2018/2020) que em nosso município foi realizada de forma experimental, localizamos dezenove estudantes entre crianças e adolescentes na sua maioria pretos(as) e pardos(as) em situação de abandono escolar.

Em outros dados produzidos pela Secretaria Municipal de Educação desenvolvidos a partir de análises de resultados obtidos em programas estratégicos destinados a atuações em déficit de

aprendizado, foi possível observar algumas razões pelas quais muitos destes(as) estudantes acabam evadindo.

No ano de 2018, em um dos programas de atuação ao déficit de aprendizado desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, foram realizadas estratégias de matriciamento, baseadas nas metodologias utilizadas pela área de saúde, junto às Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social.

Foram identificadas aproximadamente 180 crianças com níveis variados de déficit e em situações de vulnerabilidades moderadas ou graves. Algumas dessas crianças apresentavam os problemas de saúde: nutricional, cognitiva, baixa visão, transtornos neurológicos e psicológicos. Desse contingente de crianças, 90% eram pretas(os) e pardas(os).

O próximo capítulo é dedicado à escuta e análises dos entrevistados. Buscou-se compreender, através das narrativas apresentadas por eles, algumas de suas características pessoais; percepções e atuações relativas à Lei nº 10639/2003; percepções acerca do racismo; atuações enquanto atores políticos à frente da educação municipal na promoção de ações voltadas à efetivação da Lei nº 10639/2003; e, por fim, o reconhecimento das diferenças para o dimensionamento das equidades.

CAPÍTULO V — OS SUJEITOS E SUAS VOZES

Ao observar os perfis dos dirigentes municipais de educação, chamamos a atenção para algumas características as quais são referenciais importantes para a compreensão dos seus lugares enquanto sujeitos no tempo e no espaço, no sentido em que Pierre Bourdieu (2008), definiu por *habitus*.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – O que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 2008, p. 22).

Tal conceito bourdieusiano busca aproximar-se dos modos peculiares pelos quais os indivíduos percebem e reagem à realidade a partir das circunstancialidades apresentadas.

Assim entendemos que os dados levantados através das entrevistas se encontram inscritos em um vasto conjunto de circunstancialidades, que ora expressam fidedignamente os pensamentos e intenções do entrevistado, ora podem ir além dos controles conscientes deles. Nosso esforço está em identificar, nesses discursos, principalmente elementos recorrentes presentes nas narrativas que, sob a luz do marco teórico, possibilitem alguma compreensão sobre as percepções que os/as gestores/as têm sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, enquanto política pública afirmativa destinada ao combate do racismo estrutural e institucional.

Seguiremos, então, pelas escutas e análises dos diálogos com os sujeitos de pesquisa. Partimos do levantamento de perfis pessoais e profissionais com base nos seguintes levantamentos: nome do(a) entrevistados; etnia; gênero; idade; área de formação, curso de graduação, modalidade dos cursos de pós-graduação; área de atuação profissional; tempo no cargo de gestor/a; e se fez cursos voltados a questões raciais, dados já apresentados no capítulo da Metodologia.

Passaremos às análises dessas vozes a partir de algumas categorias entendidas, neste trabalho, como determinantes para compreensão das conjecturas perceptivas das/o dirigentes sobre a Lei nº 10639/2003 a partir dos seus objetivos no combate ao racismo.

Elencamos as seguintes categorias de análise para reflexões acerca das percepções dos sujeitos de pesquisa. São elas:

- Perfis pessoais e formações dos dirigentes;
- Conhecimentos e estratégias para implementação da Lei nº 10639/2003 nos municípios;
- Percepções sobre o racismo;
- Proposições sobre políticas públicas com atenção aos temas raciais – Papéis dos dirigentes no campo da educação;
- Proposições construídas a partir do reconhecimento das diferenças – reconhecimento das diferenças para o dimensionamento das equidades.

5.1 Perfis Pessoais e a Formação das/o Dirigentes

Conforme destacado anteriormente, quando observamos o perfil de gênero das/o entrevistadas/o, os dados vão ao encontro do estudo realizado no ano de 1999, por iniciativa da UNDIME e UNESCO denominado “Primeira Pesquisa Nacional sobre o Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação do Brasil”.

O estudo informa que, dos dirigentes investigados, o maior percentual de gestores é do sexo feminino (72,3%), com faixa etária acima dos quarenta anos de idade. A maioria se autodeclarou de raça/cor branca (63,6%), seguida de autodeclarados/as pardos(as) (28,7%). No levantamento relativo à escolaridade, declararam-se majoritariamente formados em cursos de pós-graduações *Lato sensu* (59,4%)⁸.

Sobre os dados apresentados pelo estudo, mereceu especial atenção aqueles relativos à capacitação e ao assessoramento. Das necessidades de formação/capacitação apontadas pelos dirigentes com ênfase aos seus interesses para ampliação e/ou consolidação de conhecimentos para o exercício do cargo de gestores, não foram elencadas as formações em área de gestão pedagógica, a qual foi entendida por parte deles(as), necessária apenas às equipes técnicas.

Ressaltamos que o cargo de dirigente educacional nos municípios brasileiros é frequentemente ocupado por indicação política, é prerrogativa de prefeitos/as e objeto de grande articulação política partidária. Conjeturamos que essa questão seja assim porque a área de educação tem um peso social relevante e, em que pese os contingenciamentos de recursos, sobretudo no

⁸ Esses dados foram extraídos da Pesquisa Nacional sobre o Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação do Brasil, promovido pela Undime e Unesco no ano de 1999.

contexto atual, ainda goza de alguma disponibilidade orçamentária, mesmo nos pequenos municípios. Como mencionado na pesquisa do INEP: “O dirigente típico é filiado a partido político e participa de eventos partidários. Como era esperado, a grande maioria dos filiados é do partido do prefeito ou pelo menos da coligação que governa o município” (INEP, 2011, p. 31).

Corroborando a pesquisa do INEP, os dados obtidos em nossas entrevistas apontam que as graduações dos dirigentes se mostraram diversificadas, mas com ênfase na área de humanas.

O repertório de conhecimentos produzidos na área educacional tem seus pilares constituídos, sobretudo, nas conjunturas epistemológica da Pedagogia, como enfatiza J. F. Herbart, citado por Ghiraldelli Júnior (1996, p. 8-9), “Pedagogia como ciência da educação”⁹, que abrigam saberes indispensáveis às práticas nas gestões articuladas entre ciência, filosofia e ética. A importância desses domínios pode ser refletida e/ou expressa nas características, nas funcionalidades e no pragmatismo dos documentos reguladores da educação municipal, tais como: Planos Políticos Pedagógicos, os Currículos Educacionais e Projetos Políticos Pedagógicos, os quais são desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação ou a partir da supervisão e orientação estabelecidas por ela, guardando sempre os princípios de autonomias das escolas.

Também é prerrogativa das estruturas de gestão pedagógica levantar as inconsistências e necessidades de intervenções programáticas, que podem ser pontuais e/ou gerais buscando corrigir falhas nos processos pedagógicos bem como no aprimoramento do corpo docente e demais profissionais de educação, elaborando estratégias entre as quais estão a viabilização das condições para formação continuada dos seus profissionais.

Então nos perguntamos: Por que o/as gestor/as dessa pesquisa consideraram a formação em Gestão pedagógica secundária para seus espectros de conhecimentos como dirigentes?

Os conhecimentos propedêuticos com ênfase às conjunturas pedagógicas são indispensáveis para a compreensão sistematizada dos processos educacionais, desde as dimensões epistemológicas que evidenciam as necessidades da manutenção de técnicas de ensino/aprendizado, passando pela produção de métodos adequados a serem disponibilizados pelos professores(as) e alunos(as) até a formulação estratégica de políticas públicas educacionais destinadas à efetivação institucional nesses processos.

⁹ Esta concepção conceitual de pedagogia, construída a partir do pensamento de Herbart foi extraída da obra: “O que é pedagogia” do filósofo Paulo Ghiraldelli. Apresentamos a seguir o trecho na íntegra: “Herbart, antes de Durkheim, e Dewey, concomitante e após ele, compreendem o termo pedagogia no interior de outras constelações Conceituais. Herbart não separa ciência e pedagogia; ao contrário, é exatamente ele o formulador, em nossos tempos, da ideia da “pedagogia como ciência da educação”. Para tal, fundamenta a pedagogia na psicologia. Dewey, por outro lado, não separa pedagogia e filosofia” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996, p. 8-9).

A construção de sentido destas proposições — novos procedimentos e ordenamentos educacionais são frutos de formas reflexivas do pensamento construídas e desenvolvidas principalmente através dos processos formais de educação.

É no interior dos documentos institucionais que a Lei nº 10.639/2003 deveria encontrar sua efetiva regulamentação local. Deveria ser incorporada aos currículos, aos critérios metodológicos e didáticos nas práticas de ensino e aprendizado, passando permanentemente pelo monitoramento e avaliação através de instrumentos específicos em cada Secretaria Municipal de Educação, com atenção aos objetivos pleiteados pelo 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:

...colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 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, p. 19).

A Lei nº 10.639/2003 é uma legislação que visa promover alterações no *modus operandi* de construção de conhecimentos no interior das instituições educacionais e nas concepções pedagógicas. Nessa perspectiva, cabe ao gestor da educação, enquanto sujeito político atentar-se para o fato de que a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), portanto, é uma legislação que não pode ser negligenciada.

No próximo tópico, buscamos entender os níveis de compreensão dos dirigentes referentes aos objetivos da Lei nº 10639/2003, bem como as estratégias produzidas pelas SEMEDs para a sua implementação nos municípios.

5.2 Conhecimentos e estratégias para implementação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios

A segunda dimensão da entrevista foi compreender em que medida os/as dirigentes educacionais manifestavam o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, que já completou 18 anos, e os procedimentos pedagógicos e administrativos para a sua implementação nos territórios pesquisados.

Diante dessa premissa foi feita a seguinte pergunta: “Você conhece a Lei federal nº 10639/2003, que altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos relativos à História, Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas no país?”

Todos os entrevistados afirmaram conhecer a Lei nº 10.639/2003, embora não tenham tecido mais considerações sobre o seu conteúdo.

- “Sim”. (Gestor 1)

- “Eu tenho conhecimento. Não conheço ela a fundo, mas tenho conhecimento dela sim”. (Gestor 2)

- “Sim”. (Gestor 3)

Chamou-nos a atenção as respostas suscintas e evasivas dos/as dirigentes educacionais, sobretudo, considerando que conhecem o pesquisador e seu interesse pelo objeto de pesquisa. O que comprova a necessidade de investimento em formação para a educação das relações étnico-raciais, mas também a cobrança de responsabilização dos/as gestores/as que não cumprem a legislação.

Quando questionados sobre as estratégias voltadas à efetivação da Lei nas redes de ensino municipais, observamos que as respostas foram bem distintas.

As estratégias mais eficientes que nós utilizamos aqui foi primeiro um planejamento de introdução desta obrigatoriedade. A partir daí a gente começou a trabalhar mais com algo mais dinâmico, destinando a semana só para o tema, foi feita a culminância no final com trabalho de arte. Então bastante interessante. Foi mais ou menos por essa linha aí”. Projeto na disciplina de Artes voltado à Semana da Consciência Negra”. (Gestor 1).

“A gente desenvolve projetos e a gente trabalha com total inclusão. A gente trabalha com a disciplina inclusão”. Projeto inclusivo com atenção a todas as formas de inclusão”. (Gestor 2).

O município tem que aplicar a lei, mas o que nós conseguimos foi aplicá-la através de uma outra lei que nós temos que é a lei obriga a educação patrimonial, dentro desta legislação que também trabalha. Mas hoje o município de Várzea da Palma atende de forma muito superficial a aplicabilidade desta lei”. Implementação da Lei dentro do conteúdo curricular Educação Patrimonial. (Gestor 3).

A estratégia apresentada pela Gestor 1, relativa às atividades em datas comemorativas, reflete as ações identificadas com grande frequência nos municípios brasileiros, conforme evidenciou a pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola

na Perspectiva de Lei nº 10.639/2003”, organizada pela pesquisadora Dra. Nilma Lino Gomes e Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (2013), a presença contumaz desse recurso é enfatizada.

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).

Tal constatação aparece também na pesquisa, “Educação das relações étnico-raciais: O estado da arte”, organizada por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018).

(...) trabalhos pontuais com datas comemorativas, como o 13 de maio (Abolição da Escravatura), o 19 de abril (Dia do Índio) e **o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra)** foram muito destacados pelas professoras: algumas fizeram menção a sua importância e outras criticaram a pontualidade do trabalho somente nestas datas na escola (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 220 – grifo nosso).

Nos limites do município de atuação do Gestor 1, encontra-se um território quilombola reconhecido através de lei específica, devidamente demarcado e certificado pela Fundação Cultural Palmares, órgão federal responsável por essa ação. Logo, há uma população negra que frequenta o ambiente escolar e que é invisibilizada em seu direito étnico-racial.

Era esperado que os objetivos da Lei nº 10.639/2003 fossem estendidos às particularidades desses povos, incluindo nos currículos e nas ações educacionais de ensino e aprendizado as peculiaridades educacionais atinentes à história e cultura negra. Além da consideração da especificidade étnica e cultural definida pela Resolução nº 8/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Nos termos das DCNEEQ, exige-se dos municípios que têm a presença de territórios tradicionais quilombolas que estabeleçam normatizações e orientações específicas educacionais que contemplem, nas estruturas pedagógicas de ensino e aprendizado, as formações básicas comuns presentes em toda a rede ou sistema educação, bem como exige que se evidenciem, nas estruturas curriculares, a presença da cultura e história daqueles povos.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (BRASIL, DCNEEQ, 2012, p. 18).

Sabemos que a Lei nº 10.639/2003, enquanto legislação educacional brasileira, deve ser de conhecimento de todos os profissionais da educação, bem como dos estudantes, independentemente, de seu perfil étnico-racial, como destaca o pesquisador Kabengele Munanga (2008).

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Em relação à resposta da Gestor 2, que afirmou desenvolver projetos de inclusão, cabem algumas ponderações:

Primeiro é preciso compreender o que ela chama de inclusão e de que sujeitos sociais ela está tratando. Há uma compreensão política forjada na e pelas relações de poder que trata a população negra como “minoría”, que está em situação de vulnerabilidade social, o que apontaria a necessidade de se promover a sua inclusão. Somente a título de lembrança, destacamos que a população negra, segundo os dados do IBGE, ultrapassa os 55% da população brasileira.

A resposta nos pareceu alheia à conjuntura histórica e social, que caracteriza e mesmo tipifica alguns grupos excluídos do acesso aos bens socialmente produzidos em decorrência de seu pertencimento racial.

Ao considerar o adjetivo excluído de forma genérica, está se invisibilizando grupos e sujeitos em suas singularidades raciais, de gênero, de classe, territoriais, entre outros. Também se negligenciam questões que não podem e não devem ser tratadas da mesma forma. A população negra no Brasil encontra-se excluída em virtude de construtos históricos e políticos estabelecidos desde o período colonial, os quais se rearticulam no cotidiano e são incorporadas às narrativas,

inclusive, acadêmicas, em discursos tendenciosos mitigados e incorporadas pelo Estado perpetuados até os dias atuais. Isso implica formas específicas de atuação e de combate aos efeitos perversos do racismo. Não são as mesmas circunstâncias e especificidades observadas na exclusão de classe, comumente afirmada pelos dirigentes.

Outro aspecto relevante é que também nesse município encontra-se em processo de reconhecimento outro território quilombola. Tal informação foi trazida pela Gestor 2, que nos informou: “Aqui na cidade (...) temos uma comunidade quilombola e que a gente está lutando pelo registro dessa comunidade. Eu descobri que há essa comunidade...”

Como nos diz Almeida (2019), o racismo no contexto brasileiro é estrutural e, por sua vez, encontra-se fixado em todos os estratos da sociedade. Assim, as suas formas de expressão possuem características distintas e se retroalimentam, atingindo sujeitos de todas as classes sociais. Dessa forma, mesmo os poucos homens negros e mulheres negras que atingem os estratos sociais elevados são passíveis de sofrerem discriminação, porque ela se dá em função dos traços fenotípicos.

Ter a consciência histórica e crítica de que a escola é um dos territórios onde as questões sociais encontram-se pungentes exige dos gestores educacionais posicionamentos outros e comprometimento com a promoção de uma educação realmente democrática baseada em princípios éticos.

Quando o Gestor 3 informa que o município vem cumprindo a Lei nº 10.639/2003, por meio da aplicação da “educação patrimonial”, ele demonstra o total despreparo para o que propugna a referida legislação.

O recurso apresentado pelo Gestor 3 de Educação Patrimonial foi introduzido no currículo escolar no ano de 2017 a partir do Eixo de Conteúdos Diversificados no Campo de experiência: “Educação Patrimonial”. Ele afirma que parcialmente a Lei nº 10639/2003 e seus objetivos estariam sendo ministrados no interior do referido conteúdo disciplinar.

Entendemos que tal proposição não trouxe em nenhuma de suas dimensões pedagógicas quaisquer dos objetivos suscitados pela Lei nº 10.639/2003 e suas normativas.

Nos documentos orientadores que norteiam os currículos escolares no conteúdo disciplinar Educação para Patrimônio Histórico, buscamos identificar elementos da cultura material e/ou imaterial com alguma referência às memórias, expressões e objetos que trouxessem alguma evidência de elementos culturais das populações afrodescendentes da localidade ou fora dela.

A introdução desse campo de experiência surgiu nos currículos municipais de educação, seguindo as recomendações do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico (IEPHA)¹⁰, como estratégia direcionada à ampliação de repasses de recursos financeiros à área cultural.

Foram pesquisados os registros documentais que se seguiram ao ato do estabelecimento curricular do mencionado conteúdo, desde as normas presentes no Departamento de Cultura do Município balizada pela Lei nº 1.261/1997 até as propostas programáticas presentes no material bibliográfico disponível nas unidades de ensino e que têm sido utilizados pelas professoras e pelos alunos nos processos de ensino e aprendizado. Porém, não foram identificados, nesses documentos e/ou material bibliográfico, quaisquer menções à Lei nº 10.639/2003 ou mesmo quaisquer fragmentos textuais que corroborem com algum dos objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quando perguntada sobre seu conhecimento a respeito do Movimento Negro, a Gestor 2 mencionou a existência de uma comunidade quilombola em processo de certificação.

Aqui na cidade de Buritizeiro temos uma comunidade quilombola e que a gente está lutando pelo registro dessa comunidade, eu descobrir que há essa comunidade, é no município de Buritizeiro. Eles vivem lá, eles têm associação, eles fazem um **movimento** deles lá, e inclusive a gente patrocina a festa da comunidade. Eles comemoram dia de Santo Antônio, com quadrilha, tem jogos (...). Então eu não sei se isso te responde. (Gestor 2).

No próximo tópico, investigamos se os municípios possuem estratégias institucionalizadas com ênfase à implementação da referida lei.

5.3 Estratégias de implementação da Lei nº 10.639/2003

Buscamos compreender as formas como a Lei nº 10.639/2003 tem sido implementada nas redes educacionais dos municípios investigados, com atenção às estratégias utilizadas para o acompanhamento/monitoramento pedagógico, a partir dos objetivos prescritos no PNIDCNERER.

Perguntamos aos dirigentes municipais, se as SEMEDs utilizavam de algumas estratégias de acompanhamento, avaliando e monitorando os processos de aprendizados empregados na efetivação

¹⁰Lei n.º 18.030/2009 — distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios de Minas Gerais — Critério Patrimônio Cultural — Deliberação normativa do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural (CONEP) nº 01/2016 e nº 03/2017 — consolidada.

da Lei Nº 10639/2003, bem como se elas dispunham de algum segmento institucional ou setorial para tal fim. E obtivemos a seguinte resposta: “Sim, eu tenho técnicas na SEMED que fazem isso” (Gestor 1).

A Gestor 1 informa que possui algum tipo de acompanhamento sob a responsabilidade dos técnicos lotados na Secretaria de Educação, mas não menciona quais são as estratégias utilizadas.

Os demais dirigentes afirmaram não haver quaisquer processos de acompanhamento/monitoramento da política, nem setor com atribuições específicas para tais fins.

Buscamos, a partir dessa categoria, identificar as percepções de responsabilidades por parte dos dirigentes, bem como algumas estratégias para implementação da Lei.

Considerando as respostas obtidas, é possível perceber um distanciamento entre o significado social, pedagógico e político pretendido pela proposição da Lei nº 10.639/2003 e aqueles sujeitos que deveriam, por dever de ofício, assumir a responsabilidade de indução da referida política educacional no sistema de ensino que coordenam.

Embora o/as dirigentes reconheçam que é dever do Estado garantir a educação de qualidade a todos os/as estudantes, e que a qualidade inclui a incorporação de todas as matrizes epistemológicas dos povos formadores da população brasileira, a prática, não houve, por parte dos dirigentes, a assimilação do conteúdo, nem tão pouco a consciência dos processos procedimentais institucionalizados pela Lei.

Além de inferirmos a ocorrência do racismo institucionalizado, como citado por Almeida (2019), o qual se manifesta quando os servidores públicos deixam de prover acessos a condições e oportunidades a determinados grupos em função do pertencimento étnico-racial, podemos acrescentar que o/as gestor/as usufruem da “vantagem da branquitude” (BENTO, 2002). Ser branco no Brasil confere múltiplas vantagens, que vão desde o fato de não ser discriminado no contexto escolar até deixar de cumprir uma determinada legislação nacional que contribuiria com a efetivação de novos parâmetros educativos, levando à redução de discriminação aos sujeitos negros, por exemplo, e não sofrer nenhum tipo de penalização.

Quando, por exemplo, o Gestor 3 menciona a ausência de critérios procedimentais, institucionais e até normativos para o efetivo cumprimento da Lei, fica patente “certa” incompreensão dessas mesmas dimensões no âmbito das responsabilidades e autonomia dos entes federativos a partir do compromisso do município, da Secretaria de Educação na continuidade local dos processos regulatórios orientados pelo MEC e pela SEE-MG.

Verificamos que o Gestor 3 tenta argumentar pela necessidade de elaboração de documentos legais, o que mostra o seu total “desconhecimento” das normativas subsequentes à Lei nº 10.639/2003, já mencionadas nesse trabalho. Disse ele:

...o que falta é essa institucionalização, uma **normatização mais específica**. Existe esse desenvolvimento da lei de forma mais prática e que seja acompanhado, que possa ser acompanhado, dentro de sua aplicabilidade (...); (...) Então, a falta de uma informação mais institucionalizada faz com que as atividades curriculares que deveriam ser trabalhadas, não sejam trabalhadas de uma forma ideal.... (Gestor 3).

As atribuições dos entes federal, estadual e municipal são definidas no PNIDCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja publicação já passou de uma década.

O presente Plano recomenda, no espírito a legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumprir e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP no. 1/2004, inclusive observando em sua rede privada a necessidade de obediência à LDB, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. (BRASIL, 2013, p. 31).

Esse “desconhecimento” alegado pelo Gestor 3 é um fator destacado por estudiosos/as que pesquisam a implementação da legislação atinente à educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, trata-se de mais uma das amarras do racismo institucionalizado presente no campo de atuação dos legisladores da política educacional. Corroborando essa ideia, Gonzaga (2017) informa que, em geral, gestores/as brancos/as esperam que a defesa de políticas afirmativas seja realizada por pessoas negras, não considerando que a pauta racial é uma questão para a sociedade.

Observou-se nos documentos municipais de educação, em todos os territórios pesquisados, a inexistência de atos regulatórios que estariam sob a responsabilidade daqueles dirigentes. Documentos como: portarias, decretos, circulares, entre outros que poderiam e/ou deveriam instituir de forma programática, periódica e procedimental o cumprimento dos objetivos da Lei como recomendado no PNIDCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no seu conjunto de “Metas norteadoras e períodos de execução”

O conjunto de documentos que regulamentam os processos educacionais nesses municípios, em especial, os Regimentos Escolares, Planos Políticos Pedagógicos, Planejamentos Pedagógicos, Currículos Escolares, trazem menções à educação com ênfase ao respeito às diversidades étnicas e combate ao racismo, mas sempre apresentados a partir de recortes extraídos de documentos disponibilizados pelo MEC como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de

Educação e os Itinerários Avaliativos. Este último foi realizado no ano de 2019/2020, com o objetivo de reformular os Projetos Políticos Pedagógicos.

Na maioria das vezes aparecem menções intencionais, formais em relatórios de avaliação e monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PME), mas não são disponibilizados de maneira a especificar como, quando e de qual forma o conteúdo História e cultura dos afro-brasileiros e da África são incluídos nos currículos de todas as áreas de conhecimento e como devem ser trabalhados ao longo dos anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Portanto, o que se apresenta aqui é uma referência que incorpora avanços do conhecimento no tema, reivindicações antigas de movimentos sociais vinculados à temática racial/étnica, divulgação de direitos civis, sociais e culturais estabelecidos na Constituição Federal, pelos quais ainda há muito por trabalhar coletivamente, em prol de seu pleno atendimento, respeitadas as especificidades do trabalho escolar. Embora possam parecer numerosos, encontram-se transversalizados com conteúdo de áreas, possibilitando diferentes aproximações com um assunto que retornará inúmeras vezes ao longo de sua vida de estudante e cidadão (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 148).

Plano Nacional de Educação

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE) (BRASIL, INEP, 2015a, p. 137).

Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de município do Gestor 3

7.25 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 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; Fazer cumprir a legislação com a inserção destes conteúdos nas disciplinas conforme as diretrizes nacionais. (2018).

O Gestor 1 menciona a responsabilidade local para a efetivação da Lei ao evidenciar a necessidade em estabelecer no currículo as dimensões legais, sugerindo também algumas estratégias de mobilização da comunidade e dos alunos. Reconhece a presença do racismo e a necessidade da educação para combatê-lo. É importante enfatizar que esse gestor foi quem afirmou possuir formação com ênfase nas questões raciais.

Destaca-se, assim, a necessária formação dos/as profissionais da educação com ênfase aos temas raciais capazes de reestabelecer referenciais de gestão pautados na equidade e, principalmente, ao combate ao racismo estrutural.

As pesquisadoras Paula e Guimarães (2014) concluem, em seus estudos, sobre a formação de professores a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003.

A formação continuada, que até então era considerada uma panaceia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445).

O trabalho de pesquisa coordenado por Silva, Régis e Miranda (2018), no qual é demarcada a produção científica sobre a formação de professores para as questões raciais, apresenta as seguintes recomendações:

As recomendações que perpassam os trabalhos agrupados no eixo formação de professoras e professores e relações raciais concentram expressivo percentual no eixo que trata da formação docente para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com 48% dos trabalhos produzidos. Estes encaminham a necessidade de reflexão acerca das *incorporações* (DIAS, 2011; PAULA, 2013) *advindas da inserção nas experiências de formação continuada no que tange às práticas* (BORGES, 2008; FREITAS, 2010; LUIZ, 2014; MEIJER, 2012; SANTOS, S., 2006) e às identidades e subjetividades (FERREIRA, 2009; SILVA, L., 2011) *na superação de silêncios* (VIEIRA, 2011); *e na formulação de novas referências no que tange à temática* (QUEIROZ, 2012), com vistas à *emancipação dos educandos* (SILVA, M., 2008). (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 86).

Concordamos com as autoras/es a respeito da necessidade de desenvolvimento de *formação inicial* (que deve ser assumida pelas instituições de ensino superior para todas as áreas de conhecimento) e *continuada* (formação em serviço para todos os profissionais da educação, notadamente os/as gestores/as) para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Além disso, acreditamos que outros sujeitos sociais como as comunidades escolares, os fóruns de educação além do Ministério Público devem ser acionados e instados ao monitoramento da implementação da referida Lei, cumprindo-se a “grande tarefa constitucional de contribuir para a efetivação de uma sociedade mais igual”, como consta em **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação** – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Guia Ministerial (BRASIL, 2015b).

No próximo tópico, procuramos evidenciar as formas de percepções presentes nos dirigentes educacionais sobre o racismo nas suas diversas dimensões.

5.4 O/as gestor/as e as percepções sobre o racismo

Os gestores ao serem indagados sobre suas percepções e experiências com situações de racismo no cotidiano, ficou evidenciada a presença das formas institucionais de discriminação racial.

Os gestores informaram ter conhecimento de atos discriminatórios presentes no interior das unidades de ensino em casos envolvendo estudantes e professores(as).

A Gestor 1 relatou episódio discriminatório sofrido por aluna hostilizada por colegas. Nesse caso, a cor da pele foi o traço fenotípico norteador da violência. Segundo a Gestor 1: “O que levou a menina ficar muito chateada e não queria ir à escola foi porque os coleguinhas falaram (...) na hora do lanche: ‘Você é muito preta igual a carvão e vai nos sujar.’. A criança ficou desconfortável.”

Os efeitos estruturais do racismo podem ser observados em episódios como esse, os quais são reforçados pelos processos midiáticos ideológicos¹¹ que, de maneira recorrente, inferiorizam os corpos negros exaltando os brancos. Essa situação se torna ainda mais perversa quando se tem todo um contexto social que reforça as práticas discriminatórias, como se observa, por exemplo, nas redes de televisão que mantêm em suas programações, figuras estereotipadas, tipos caricaturados e grotescos representando pessoas negras. Essas situações são problematizadas pelo professor Doutor Adilson Moreira (2019) na obra “Racismo recreativo”.

O autor lembra alguns personagens como a “Adelaide, a desvairada”, interpretada pelo ator Rodrigo Sant’Anna em um dos programas da Rede Globo de televisão, o Zorra Total.

Segundo Moreira (2019):

Adelaide era também personagem de um programa de televisão muito popular no qual circulavam vários elementos do imaginário social sobre mulheres negras pobres. Um deles era sua feiura, o que era sempre associado à sua pobreza. Ela era interpretada por um homem que tinha o rosto pintado de preto. Como não poderia

¹¹ Consideramos necessário mencionar as conjecturas dos processos ideológicos presentes no racismo elaborado por Silvio Almeida na obra “O que é racismo estrutural”. (...) o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de construção de subjetividade, de indivíduos cuja consciência e o afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. Em outras palavras, o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de: 1. Produzir um sistema de ideias que forneçam uma explicação “racional” para a desigualdade racial. 2. Constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não-brancos” (ALMEIDA, 2018, p. 47).

deixar de ser, seu nariz era significativamente aumentado, seu cabelo não era penteado e suas roupas eram velhas. Observamos nas situações em que ela aparecia uma variedade de manifestações de formas de humor. O tema da incongruência estava sempre presente nas situações em que ela se apresentava: ela era uma pessoa pobre, mas tinha bens incompatíveis com sua condição social. O personagem também era construído para reforçar a superioridade moral de pessoas brancas de classes superiores porque ela representava vários elementos que ao longo do tempo vêm sendo considerados como traços ligados a pessoas inferiores: a impureza moral associada à pobreza e a degradação moral como produto da condição racial (MOREIRA, 2019, p. 72).

Esses programas com grande audiência no território brasileiro invadem os lares da maior parte da população formando o imaginário das pessoas, entre as quais as crianças e os adolescentes que, nos processos de socialização dentro e fora das escolas, vão se constituindo nas formas simbólicas de uma subjetividade com traços racistas.

Moreira (2019) argumenta os efeitos sociais desses estereótipos na sociedade brasileira.

A negritude da personagem era o fator-chave nesse processo. É claramente um humor físico, no qual o ator fazia questão de acentuar certas expressões faciais para acentuar o que era então apresentado como uma aparência horrenda. Sua cara pintada de preto e seu nariz de borracha foram elaborados para fazer as pessoas rirem por ela representar o que é sempre referido como exemplo máximo da feiura. Outros personagens fazem comparações e comentários derogatórios comuns na vida social brasileira em relação a negros: associam sua aparência física com piche, com urubus, com fezes, com escuridão – todas referências simbólicas que ao longo do tempo relacionam a negritude com algo negativo, como indício de uma moralidade inferior, como ausência de humanidade (MOREIRA, 2019, p. 73)¹².

Assim, na construção social do imaginário daquelas crianças, vítima e autoras de ato racista, bombardeadas cotidianamente por tais representações estéticas distorcidas, interferem de forma violenta nos processos de interação sociais e de formação da identidade a partir dos referenciais ideologizados, mesmo em um ambiente produtor de conhecimento onde é esperado conhecimentos críticos, reflexivos e éticos.

Valter Silvério (2002), ao citar Charles Taylor, enfatiza os graves e possíveis danos causados nas estruturas psíquicas responsáveis pela formação das identidades intersubjetivas, quando nos processos de interações humanas são deterioradas às representações que operam de maneira constrangedora aos outros, deformando sua imagem através de narrativas distorcidas e depreciadas.

Segundo Silvério (2002),

¹²O autor destaca alguns dos programas exigidos pela Rede Globo (ZORRA Total, 2012; 2018a; 2018b).

Para Taylor, a identidade do ser humano é parcialmente moldada a partir do reconhecimento, ou da falta deste, ou seja, o modo como ele é representado pelos outros seres humanos pode afetar uma pessoa ou um grupo, de modo a causar sérios danos à medida que aqueles que os cercam tenham uma imagem desprezível ou desdenhosa. Para este autor, a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode ser uma das principais fontes de opressão, confinando alguém em um falso, distorcido e reduzido modo de ser (TAYLOR, 1994, p. 26; SILVÉRIO, 1999, p. 44-55). Essas fontes de opressão ganham visibilidade e efetividade na sociedade em geral e, em especial, no processo educacional em que os conteúdos culturais e os valores sociais são inculcados (SILVÉRIO, 2002, p. 240).

E tais situações discriminatórias são asseveradas quando os incidentes são protagonizados por professores(as) explicitando a dinâmica do racismo institucional no ambiente escolar.

Segundo Silvio Almeida (2018),

...a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p. 30).

O racismo estrutural, pela sua característica ideológica, torna seus atos muitas vezes invisíveis e naturalizados pelos sujeitos da ação. Assim, o racismo é "tanto evidente como dissimulado", como salienta Almeida (2018), ao mencionar os autores Charles V. Hamilton e Kwame Tare na obra **Black Power**. Inúmeros atos e atitudes racistas veladas encobertas pelas despreziosas piadas e/ou brincadeiras, comuns em todos os círculos de relações sociais — escola, trabalho, religião, lazer —, evoca o menosprezo às pessoas não-brancas vítimas e, ao mesmo tempo, a superioridades das pessoas brancas.

O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas. A posse exclusiva desse bem público garante a elas acesso privilegiado a oportunidades materiais porque o humor racista tem como consequência a perpetuação da ideia de que elas são as únicas pessoas capazes de atuar como agentes sociais competentes. O racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de status cultural e de status material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna. Embora ele almeje salientar a suposta degradação moral de minorias raciais por meio do humor, ele expressa também a intenção de impedir a mobilização política em torno da raça. Essa forma de política cultural possibilita a preservação de narrativas sociais baseadas na noção de

neutralidade racial, elemento responsável pela manutenção de uma imagem positiva dos membros do grupo racial dominante que praticam crimes de injúria e racismo (MOREIRA, 2019, p. 73).

Os relatos de alguns daqueles dirigentes sobre suas percepções sociais do racismo observado a distância — pela TV, nas unidades de ensino, de ouvir falar — denotam a invisibilidade estrutural dos inúmeros atos cotidianos que se somam aos mencionados escopos ideológicos do racismo. As respostas são evasivas em relação a já terem visto/presenciado alguma situação de discriminação racial.

Eu não presenciei, mas já ouvi falar, houve a necessidade de uma intervenção. Foi dentro de uma escola na rede municipal, onde lamentavelmente houve um dentro de uma discussão, houve uma fala de um professor que foi considerada discriminação racial. Aí nós tomamos as devidas providências no sentido de encerrar e para que a coisa não tomasse uma proporção maior. Demos as punições ou as recomendações e orientações necessárias para esse professor que lamentavelmente, foi com um professor. (Gestor 2).

Especificamente discriminação racial de ouvir falar, obviamente constante. A gente ouve falar nos meios de comunicação é apresentado o tempo todo. Especificamente no meio onde trabalho no interior da Secretaria de Educação, pessoalmente eu nunca presenciei e também eu não tive, graças a Deus, a infelicidade de receber uma reclamação específica de cunho racial. Ainda não. Nas escolas municipais já aconteceu por parte de alunos, por parte de professor (Gestor 3).

Parece-nos que os referidos gestores não se dão conta das formas do racismo presentes em narrativas depreciativas comuns em seus cotidianos, como: cabelo ruim ou duro; samba do crioulo louco, a cor do pecado, a coisa está preta, além das inúmeras piadas e insultos.

Todavia, para o Gestor 1, a presença do racismo nas microrrelações cotidianas é percebido, mesmo que de uma forma intuitiva. Ela nos diz: “...já não deixa de ouvir uma piadinha, né. A gente não deixa de ouvir alguma coisa. Não assim diretamente, mas acaba que indiretamente a gente percebe, né algum desconforto, alguma coisinha.”

Por vezes, foi possível observar alguns incômodos dos entrevistados durante nossas conversas. A dificuldade em expressar palavras como “racismo”, “discriminação racial”, “ofensas raciais”, frequentemente substituídos por expressões paliativas, eufemismos como: “ação percebida”, “alguma coisa” ou “coisinha”, “algum desconforto”, “uma fala”.

Essa dificuldade em nomear atos discriminatórios como racistas decorrem dos processos históricos de opressão racial e desigualdade que através dos processos de invisibilidade, os quais buscam negar o racismo em defesa de um discurso que já deveria ter sido superado, o qual se

reforça em discursos como democracia racial. O fato de o povo brasileiro ser predominantemente miscigenado serve como justificativa para as pessoas que não querem enfrentar esse grave problema social.

O fundamento dessa tese é creditado ao pensamento de Gilberto Freyre (1993)¹³. Discursos que foram questionados em termos dialéticos pela pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no pós-guerra, realizada ao longo da década de 1950 e que buscava compreender como se dava de fato, a suposta harmonia racial entre as populações no Brasil. Uma vez que esse foi o discurso proferido pelas autoridades brasileiras mundo afora. Essas narrativas discursivas escamoteavam as situações de desigualdades resultantes dos efeitos nefasto da escravidão e que, na contemporaneidade, implica iniquidade na vida do povo negro.

Pesquisadores como Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Costa Pinto, Fernando Henrique Cardoso, Otavio Ianni, entre outros, verificaram em seus estudos que vigorava no Brasil uma visão distorcida, fantasiosa de democracia racial e que foi explicitada, questionada e denunciada pelos Movimentos Negros, mesmo no período de Ditadura Militar (1964-1985).

Para Jesus (2011):

As investigações levadas a cabo ao longo da década de 1950, viabilizando o projeto Unesco, foram realizadas por um extenso grupo de cientistas sociais estrangeiros (Donald Pierson, Roger Bastide, Charles Wagley, Alfred Métraux etc.) e brasileiros (Arthur Ramos, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Costa Pinto, Fernando Henrique Cardoso, Otavio Ianni etc.), quase todos vinculados a emergente *Escola Paulista de Sociologia*.

Antes da divulgação dos dados oficiais derivados do ciclo de investigações realizado pela Unesco, Alfred Métraux, chefe do setor de relações raciais do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, divulgou um balanço de sua viagem à Bahia, no ano de 1950. Ao mesmo tempo em que expressava uma visão idílica sobre o Brasil e sobre a miscigenação observada em Salvador, o texto também denunciava a existência de discriminações raciais e de condições desfavoráveis aos negros nas disputas com os brancos. Outros pesquisadores do projeto, tais como Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955), Oracy Nogueira (1954), Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni (1960), também chegaram a conclusões semelhantes à Métraux (JESUS, 2011, p. 48).

Enfatizamos também a proeminente contribuição da psicanalista e socióloga Virgínia Bicudo da Escola Paulista, primeira pesquisadora negra a estudar os efeitos do racismo sobre a psique, temas que vêm ganhando destaque, sobretudo no contexto atual.

¹³ Gilberto Freyre disseminou ao longo de sua produção teórica a ideia de democracia racial no país, apesar de não tê-la escrito.

A pesquisadora Gonzaga (2017) destaca a dificuldade em se discutir abertamente o racismo na sociedade brasileira, mesmo quando os sujeitos de pesquisa são gestores de um dos principais centros de produção de conhecimento do país, como a Universidade Federal de Minas Gerais.

Segunda a autora,

À luz da Teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD), compreendemos que o tema de estudo poderia estar incomodando o gestor, uma vez que não é algo simples falar sobre o racismo e temas congêneres no Brasil, porque eles revelam as desigualdades entre os segmentos negros e brancos, observadas em vários indicadores do Desenvolvimento Humano (IDH). E, em se tratando de PAA para o ensino superior, elas desnudam o silenciamento estratégico da classe docente diante da sub-representação negra no corpo docente. (GONZAGA, 2017, p. 129).

É possível afirmar que essas formas desconcertantes de silêncios sobre a presença negra em espaços de valorização social e a crueldade do racismo na sociedade brasileira que, em diversas situações discriminatórias implícitas e explícitas, emudecem àqueles que as presenciam, são reflexos estruturais das formas de manutenção da hegemonia e dos privilégios da branquitude. Uma engenharia ideológica que chega ao Brasil trazida pelos colonizadores europeus a partir dos arquétipos de intolerância e medo aos não-europeus, como é salientado nas pesquisas sociais de Maria Aparecida Silva Bento (2002): “O olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e, muitas vezes, ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio” (BENTO, 2002, p. 6).

Bento (2002) desenvolve um importante estudo sobre as dimensões psicossociais do branqueamento e branquitude no Brasil, faz uma espécie de genealogia dos processos históricos, identifica alguns parâmetros negligenciados por outros pesquisadores, constituintes do racismo brasileiros desde o colonialismo, entre os quais, e, sobretudo, os componentes estruturais do racismo que estão presentes, através do silêncio, medo e da ausência de responsabilidades das pessoas brancas, como se vê nas respostas das gestores e do gestor nesse trabalho. Há uma percepção do racismo, mas há um silenciamento. O/as gestor/as não se responsabilizam com o enfrentamento destas práticas racistas nos espaços em que atuam e têm a responsabilidade de pensar políticas e estratégias de combate.

Trata-se de arranjos psíquicos e sociais arquetípicos em uma relação narcísica/projetiva, como identifica Bento (2002):

Esses dois processos — ter a si próprio como modelo e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois maculam o modelo — são processos que, sob certos aspectos, podem ser tidos como absolutamente normais no desenvolvimento das pessoas. O primeiro está associado ao narcisismo e, o segundo, à projeção. No entanto, no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios. Ambos os processos serão tratados mais adiante (BENTO, 2002, p. 6-7).

Para a autora, o medo tem um aspecto estrutural importante no racismo atuando em dimensões psíquicas as quais poderão condicionar algumas formas de interação, por vezes, segregacionistas, intolerantes.

Bento (2002) enfatiza que

(...) um outro elemento importante que está na gênese desses processos, e que é ressaltado por vários estudiosos das relações raciais no Brasil: *o medo*. Esta forma de construção do Outro a partir de si mesmo, é uma forma de paranoia que traz em sua gênese o medo. O medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante a si próprio nas profundezas do inconsciente. Desse medo que está na essência do preconceito e da representação que fazemos do outro é que nos fala também Célia Marinho de Azevedo em sua obra *Onda negra, medo branco* (1987) (BENTO, 2002, p. 7).

A partir das proposições suscitadas das condições psicossociais na relação entre o medo e projeção, Bento (2009) defende que ali estaria uma das origens estruturais do racismo, vindo ao longo do tempo legitimando um estado permanente de opressão, violências aos cidadãos e cidadãs negras em nossa sociedade.

...o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até de genocídio. Adorno e Horkheimer (1985) destacam que os mais poderosos impérios sempre consideraram o vizinho mais fraco como uma ameaça insuportável, antes de cair sobre eles. Afirmam que o desejo obstinado de matar engendra a vítima; dessa forma ela se torna o perseguidor que força a legítima defesa. (BENTO, 2002, p. 10).

Uma das dimensões do medo enfatizada pela autora é pensada no contexto de mudança do sistema de produção escravista para o capitalista. Com a incorporação das formas de produção capitalista no Brasil, a população negra de ex-escravizados jogada à própria sorte, podendo representar, na perspectiva deles e das elites, um potencial elemento de revoltas.

Para Bento (2002),

Esse medo assola o Brasil no período próximo à Abolição da Escravatura. Uma enorme massa de negros libertos invade as ruas do país, e tanto eles como a elite sabiam que a condição miserável dessa massa de negros era fruto da apropriação indébita (para sermos elegantes), da violência física e simbólica durante quase quatro séculos, por parte dessa elite.

É possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe, então, nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros. (BENTO, 2002, p. 10).

O branqueamento é assim constituído como um imperativo social de sobreposição racial de indivíduos brancos aos outros não brancos nas formas de relações assimétricas opressoras, baseadas em conjunturas perceptivas muitas vezes intuitivas e mal formuladas — limitadas — que historicamente, no caso brasileiro hodierno, são periodicamente consolidadas por meio dos discursos midiáticos, bem como por ações procedimentais das instituições.

Essas práticas, que ao longo do tempo vão se tornando contumazes, repetitivas, destituem dos atores sociais envolvidos suas características essenciais de humanidade altruísta, ética e reflexiva, estabelecendo nessa perspectiva racial relações prioritariamente reificadas.

A invisibilidade dos atos e violências racistas facilmente observado no cotidiano, frequentemente alheias a muita gente, sobretudo pessoas brancas ou quase brancas, encontram-se alicerçada nessas conjunturas históricas do branqueamento.

No próximo tópico, abordaremos os papéis dos dirigentes enquanto atores políticos na promoção de políticas públicas orientadas à efetivação das leis para o combate ao racismo.

5.5 Proposições sobre políticas públicas com atenção aos temas raciais — Papéis dos dirigentes no campo da educação

Segundo afirma o pesquisador Silvio Luiz de Almeida (2018), no livro **Racismo estrutural**, as instituições sociais são capazes de moldar os comportamentos das pessoas, inclusive na maneira como pensam e se relacionam socialmente. Tal atributo se dá através de comandos formais os quais buscam balizar os processos de interações dos indivíduos nas relações com os outros. Nessas mesmas instituições, também são observados tensões e conflitos, oriundos da sociedade os quais podem condicionar as formas como as operações e os procedimentos são estabelecidas, delas para os indivíduos nos espaços da sociedade.

Se é correta a afirmação de que as instituições são a materialização das determinações formais da vida social, pode-se tirar duas conclusões:

a) as instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social;

b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição.

Assim, a principal tese de quem afirma a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p. 30).

O racismo, assim, é operacionalizado por meio de práticas sutis, quase invisíveis através de procedimentos racionais instrumentalizados pelas instituições públicas e privadas, as quais se constituem de forma fundamentalmente excludente, violento como é observado contidamente em determinados territórios — comunidades, favelas e algumas cidades interioranas — bem próximos de um estado de barbárie pelas práticas contumaz de genocídio aos jovens negros e negras. Na esfera do trabalho, o racismo opera através de exclusões seletivas de candidatos a vagas de empregos, bem como fixando trabalhadores negros(as) distantes dos cargos executivos de poder, por mais que os candidatos preencham os conhecimentos e as habilidades operacionais esperadas.

A Lei nº 10.639/2003 é um marco nas lutas antirracistas, na perspectiva de reestabelecer formalmente novas e ampliadas percepções sobre África e sua diáspora. Formalmente reafirma outras concepções históricas e culturais dos negros e negras, que juntos aos povos indígenas europeus e asiáticos construíram esta nação, mas que por séculos têm-lhes sido negadas suas contribuições, suas histórias e culturas, como estratégia excludente de neutralização, invisibilidade e aniquilação.

Ao longo de dezoito anos da Lei, é possível observar alguns avanços na implementação da referida legislação em escolas pelo país. Contudo, falta ao poder público envidar esforços capazes de produzir mudanças nos processos pedagógicos de ensino e aprendizado e na produção de conhecimentos alinhados aos objetivos esperados pelo PNIDCNERER (BRASIL, 2013).

Nos municípios investigados, não constatamos nenhum avanço significativo, como os observados em algumas instituições citadas nas pesquisas nacionais. Mesmo considerando a ampliação e a disseminação de alguns temas a partir de 2020 com atenção aos objetivos da Lei

através da modalidade de educação a distância coordenada pela SEE-MG e adotada pelas redes educacionais dos municípios.

A introdução destes conteúdos nos Planos de Estudos Tutorados (PETs) — cadernos contendo textos, avaliações e estratégias de ensino e aprendizagem —, destinados à educação básica, seguem as orientações do Currículo Referência de Minas Gerais bem como suas proposições pedagógicas.

Mesmo constatando a presença de alguns temas com ênfase às questões raciais relativamente programática nos referidos PETs, a partir das proposições supracitados no Currículo Referência de MG na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II (7º e 9º), entendemos que ainda estamos distantes do cumprimento efetivos dos objetivos esperados pela Lei.

Os municípios brasileiros nas suas disposições institucionais precisam estabelecer com maior empenho protocolos de responsabilidades com a efetivação plena da Lei, instituindo normas, procedimentos, estratégias bem como instrumentos de acompanhamento dos objetivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003 no PNIDCNERER (2013).

Experiências exitosas têm sido realizadas em alguns municípios e merecem destaque, como Belo Horizonte, que desde a década de 1990, já estabelece alguns procedimentos normativos tanto na Lei Orgânica do Município (1990) como no Plano Municipal de Educação (2016), partir do panorama institucional/formal:

Lei Orgânica

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir 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:

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (BELO HORIZONTE, Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, 1990).

Plano Municipal de Educação.

1.22) assegurar a elaboração e a difusão de orientações curriculares, formação de pessoal, produção de programas e materiais, com o objetivo de estimular o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, compreendidos como requisitos para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para o padrão de qualidade da educação;

6.6) promover o reconhecimento das experiências culturais como recursos importantes para que os estudantes vivenciem a diversidade étnico-racial, cultural e regional por meio do acesso ao patrimônio cultural e histórico;

7.27) mobilizar a comunidade escolar, promovendo ações de comunicação sobre as relações étnico-raciais, com destaque para a realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis Federais n. 10.639/03 e 11.645/08 e de

combate ao preconceito racial, à discriminação racial e ao racismo nos meios de comunicação, em todas as dimensões;

7.28) promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa os fóruns de educação, as instituições de ensino superior, os núcleos de estudos afro-brasileiros – NEABs, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, a sociedade civil, o movimento negro, entre outros, que possuam conhecimento da temática étnico-racial. (BELO HORIZONTE, 2016).

É notório que tais atos formais, como é observado nos documentos institucionais de Belo Horizonte, das esferas do direito não se constituem em si como mecanismos últimos nas mudanças sociais objetivas da sociedade, mas é, sem dúvida, um marco necessário para essas esperadas mudanças.

As regras normativas devem e precisam ser acompanhadas de ações mobilizadoras, as quais, por vezes, se darão nos limites das pressões e dos conflitos, enquanto características comuns em diversas formas de socialização.

A educação, nessa perspectiva, segue como a principal dimensão para mudanças raciais efetivas e necessárias, por se constituir como um dos principais elementos estruturais capazes de reconstruir as formas de se ver no mundo e de se perceber os outros nas relações sociais. É necessário enfatizar que a educação a qual nos referimos encontra-se alinhada, sobretudo às concepções freiriana¹⁴ de educação para autônoma, cidadania, ética, criticidade e estética.

No próximo tópico apresentaremos as maneiras como os dirigentes problematizam as desigualdades sociais para formulações de estratégias políticas educacionais universais e/ou focalizadas com atenção às equidades sociais.

5.6 Proposições construídas a partir do reconhecimento das diferenças — reconhecimento das diferenças para o dimensionamento das equidades

Celia Lessa Kerstenetzky (2003), PhD em Ciências Políticas, apresenta uma série de estudos destinados a problematizar os debates com atenção às teorias sobre políticas sociais e desigualdade no Brasil. No trabalho “Desigualdade como questão política”, ela traz uma importante reflexão sobre os principais fundamentos das políticas públicas relativizando seus aspectos universalistas e

¹⁴ Aqui estamos nos referindo às abordagens trazidas por Paulo Freire na obra **Pedagogia da autonomia** onde descreve alguns dos principais fundamentos da educação que se pretende libertadora, levando o estudante a processos autorreferenciais críticos e éticos na relação entre ele, o outro e a natureza.

focalizados. Nesse artigo, são discutidas questões como: teoria democrática, justiça igualitária, direitos de propriedade, socialismo de mercado, igualitarismo e capitalismo de renda básica. Essas são apresentadas como escopos teóricos necessários à compreensão de políticas públicas que melhor se aplicaria às conjunturas sociais, confrontando as estratégias focalizadas versus universalistas.

A partir das discussões presentes no interior das Teorias e Prática em Políticas Públicas, enfatizadas por Kerstenetzky (2003), na opção de governos por políticas públicas universais e/ou focalizadas, é imprescindível compreender a sociedade, bem como as conjunturas estruturais voltadas às desigualdades. A autora apresenta argumentos, nos quais são relativizadas e confrontadas as estratégias universais e focalizadas em conformidades aos alcances, particularidades de grupos sociais, investimentos públicos, legislações, justiça social e outros vários parâmetros que irão influenciar e determinar quais políticas melhor irão atender a sociedade. Na perspectiva favorável das políticas públicas focalizadas, a autora desenvolve dois argumentos importantes, os quais buscam justificar a utilização de políticas públicas focalizadas para o estabelecimento de justiça social.

Segundo Kerstenetzky (2003), do ponto de vista da eficiência na utilização de recurso, tal estratégia política pretende ater-se pontualmente a soluções de problemas específicos.

O primeiro, bastante simples, argumenta em favor da focalização no sentido de busca do foco correto para se atingir a solução de um problema previamente especificado, portanto como um aumento de eficiência na solução desse problema: para obter A, é melhor gastar em X ou em Z? Para acabar com a fome, é melhor dar dinheiro ou alimento? Para tirar as crianças da pobreza, é melhor dar renda para a família ou para a mãe? (KERSTENETZKY, 2003, p. 83).

O outro argumento que se encontra alinhado à nossa pesquisa refere-se aos aspectos reparatórios de políticas públicas, as quais focalizam nas características históricas e culturais de grupos sociais que, através das políticas universais, não alcançaria as especificidades exclusivas daqueles grupos.

O segundo sentido, um pouco menos óbvio, atribui à noção de focalização o significado de ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente, apenas formalmente, iguais (acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, fruto, por exemplo, de desiguais oportunidades de realização de gerações passadas, que se transmite às presentes por intermédio de seu escasso acesso a recursos de natureza variada).

Sem a ação/política/programa, focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta (KERSTENETZKY, 2003, p. 83).

Como se observa, as políticas públicas com ênfase à correção de distorções sociais focalizadas não são escolhas aleatórias e alheias às circunstâncias sociais da população, pois são produzidas a partir de estudos que irão evidenciar as necessidades específicas de alguns grupos sociais distintos com o objetivo de reparar distorções sociais históricas e culturais.

Um dos pontos destacados por um dos gestores nas entrevistas foi a defesa incondicional pela inclusão social na educação sem distinção de pessoas e/ou grupos sociais.

Segundo posição sustentada por pela Gestor 2, a Secretaria de Educação e a rede educacional sob seu comando desenvolveriam projetos com atenção à inclusão, sem considerar as diferenças e as particularidades dos atores sociais atendidos pela educação pública municipal. Ela afirma: “A gente desenvolve projetos e a gente trabalha com total inclusão. A gente trabalha com a disciplina inclusão”. (Gestor 2).

Pareceu-nos que o foco estratégico dessa dirigente é apoiado em proposições universais de inclusão social. Inferimos que, sensibilizada pelas condições excludentes que boa parte das famílias atendidas pela rede pública educacional daquele território, a Gestor 2 não percebeu que os marcadores de exclusão são atípicos e não podem e não devem ser tratados a partir de ações universais.

Como é sustentado por Kerstenetzky (2003, p. 83): “Em uma sociedade muito desigual, em contraste, as políticas sociais serão necessariamente “focalizadas”, se quiserem aproximar o ideal de direitos universais a algum nível decente de realização”.

Em termos conjunturais, que buscam compreender as origens e os efeitos sociais da escravidão no Brasil, bem como os processos históricos excludentes dirigidos às populações negras, justifica-se a produção de políticas públicas com caráter afirmativo, orientadas especificamente àquelas populações, como reivindicam os movimentos negros.

CAPÍTULO VI — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dezoito anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB (BRASIL, 1996) e suas normativas posteriores, ainda estamos distantes da consolidação de seus objetivos na sociedade brasileira.

Mesmo constatando algumas experiências bem-sucedidas pontuais em instituições de ensino suscitadas por professores(as), diretoras(es), pedagogos(as) e até por algumas Secretarias Municipais de Educação, não passam de exceções quando consideramos toda a estrutura institucional de educação brasileira.

Os territórios estudados nessa pesquisa não fogem à regra observada no país e evidenciada nos estudos de Gomes, Jesus e Silva. Na maioria das vezes, a realização dos objetivos da Lei nestes municípios restringe-se a fragmentações de conteúdos produzidos pelo Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REAMP), pelos Planos de Estudos Tutorados (PETs) em 2020 e 2021, e nos anos anteriores, não iam além de atividades espaçadas em datas comemorativas. Os atores educacionais, sobretudo, dirigentes, professoras(es), pedagogas(os) seguem alheios às conjunturas epistemológicas que dão sentidos e fundamentos à Lei e seus objetivos, contribuindo, assim, com a perpetuação do racismo institucionalizado presente de maneira objetiva no contexto escolar.

Em decorrência das formas estruturais e institucionais do racismo histórico na sociedade brasileira, é imprescindível que as ações as quais atuem no seu combate se deem de maneira proporcional a sua dimensão e extensão de sorte a atuar efetivamente a partir de suas estruturas e segmentos sociais. Dessa forma, a estrutura formal de educação, nas suas diversas dimensões políticas, sociais e pedagógicas, representa um dos pontos nevrálgicos que requerem mudanças estruturais e afirmativas.

As investigações desenvolvidas nesta pesquisa apontam para o enfrentamento do racismo através do fortalecimento e das implementações de políticas públicas consideradas importantes para ampliar as ações de efetivação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios estudados, bem como nos demais municípios brasileiros e a participação de gestores e gestoras é fundamental para que se atinja esse objetivo.

Considerando o papel estratégico da gestão para a consolidação de mudanças estruturais no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios estudados, apresentaremos algumas sugestões de políticas públicas e ações as quais deveriam ser objetos de maior atenção e revisão dos dirigentes educacionais.

- **Marco institucional do direito:**
 - Normatização dos processos educacionais enfatizando procedimentos a partir do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013), definindo através de leis e/ou decretos específicos.

- **Marco Formal da Educação Municipal:** Inclusão nos Planos Municipais de Educação os parâmetros de efetivação da Lei nº 10.639/2003 com ênfase às seguintes estratégias:
 - Elaboração e desenvolvimento de Programa de Capacitação Continuada, coordenado pelas Secretarias Municipais de Educação, destinado ao corpo docente, diretores(as), especialistas em educação, analistas educacionais e dirigentes/gestores/as em instituições credenciadas pelo MEC, voltado à História e à cultura afro-brasileira e à cultura africana, contendo previsão de cronogramas, calendários, licença remunerada para formação, termo de responsabilidade formativa e disponibilização de recursos, incluindo financeiros, para essa importante temática. É oportuno que Mestres e Mestras Tradicionais e ativistas dos movimentos negros sejam convidados para participarem das atividades formativas. Uma vez que eles/as são sujeitos políticos e educadores, como destaca a professora Nilma Lino Gomes (2017) no livro **Movimento Negro Educador**, obra já mencionada nesse estudo, e podem contribuir com outras formas de aprender sobre a cultura negra. Deve ser oportunizado aos/as estudantes membros de comunidades tradicionais dialogar com seus pares sobre as suas experiências.
 - Definir e determinar a inclusão de conteúdos programáticos relativos à História e Cultura dos afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares das redes municipais, explicitando carga horária anual mínima a ser ministrada nas séries de escolaridade. Importante destacar que a inclusão desses conteúdos não implica retirada de outros, mas o reconhecimento e a valorização das histórias e culturas negras, indígenas da mesma forma que a cultura europeia.
 - Definir nos calendários de educação municipal nas datas comemorativas voltadas à consciência negra, como parte de programas articulados de atividades educacionais e culturais fundamentadas em parâmetros epistemológicos desenvolvidos ao longo do ano, a partir dos conteúdos programáticos estabelecidos nos currículos.

➤ Estabelecer como responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação o estímulo e a coordenação de Projetos Educacionais com ênfase nas ações afirmativas, com especial atenção às características regionais da população negra local nas dimensões religiosas, estéticas, artísticas, literárias, midiática, entre outros, a serem realizados ao longo dos anos.

- **Marco Formal da Educação nas Unidades de Ensino I:**

Inclusão adequada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais da Lei nº 10.639/2003 evidenciando os processos contínuos de formação dos docentes, especialistas e diretores(as) com ênfase em história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, bem como determinação de efetivos processos pedagógicos regulares voltados ao ensino e aprendizados baseados no PNIDCNERER.

- **Marco Formal da Educação nas Unidades de Ensino II:**

Inclusão e/ou ampliação dos objetivos da Lei nº 10.639/2003 conforme o PNIDCNERER nos currículos educacionais dos municípios na Educação Infantil, anos iniciais e finais evidenciando do Ensino Fundamental, de forma programática e contínua dentro dos campos de experiências específicos do conteúdo, História e cultura dos afrodescendentes e africanos. No currículo, devem ser especificados os conteúdos a serem trabalhados, bem como as estratégias e as proposições pedagógicas a serem utilizadas nas séries ao longo do ano.

- **Marco institucional do direito e ações educacionais:**

Coordenado pelas Secretarias Municipais de Educação juntos aos Departamentos Jurídicos das prefeituras, Conselho Tutelar e Ministério Público, promover estratégias e ações efetivas e pontuais destinadas ao combate do racismo estrutural e institucional nas redes de educação municipal.

Entendemos que as produções e/ou reestruturações de políticas públicas e ações institucionais na educação municipal apresentadas são na sua totalidade condições expressivas para o desenvolvimento e aprimoramento dos objetivos da Lei nº 10.639/2003, mas não representam estratégias suficientes para as mudanças esperadas para as transformações afirmativas da sociedade.

Tais reestruturações precisam vir acompanhadas de outros processos intensos de mudanças em todas as esferas das instituições sociais: família, Estado, escola, religião, meios de comunicação, esfera produtiva – especialmente naquelas estruturas de produção e disseminação do conhecimento nas escolas de educação básica até as universidades.

As ações orientadas à formação continuada de gestores, coordenadores e docentes são imprescindíveis, mas se o racismo é estrutural ele reverbera em todas as instituições. Assim, precisamos de mudanças nas estruturas cognitivas, nos valores e nas políticas macro. A formação tem que acontecer em todas as áreas de formação e conhecimento e não apenas na educação, embora ela seja estratégica.

É dever dos dirigentes educacionais e das coordenações pedagógicas cumprirem com zelo o que determina a LDB, ou seja, implementar a Lei 10.639/2003, nos currículos e práticas educacionais em conformidade ao PNIDCNERER para além das atividades de comemoração – quando acontecem – do dia da Consciência Negra.

As pautas antirracistas supracitada na Lei nº 10.639/2003 e nos diversos trabalhos científicos mencionados precisam encontrar capilaridade nas comunidades escolares naqueles municípios investigados e nos demais territórios onde se observam as mesmas situações constatadas nesta pesquisa.

Deve-se ter como horizonte de prioridade, políticas e ações destinadas à formação de gestores/as e demais profissionais da educação concatenada às estratégias pedagógicas contínuas em práticas programáticas conceituais concomitantes a procedimentos de pesquisas e projetos multidisciplinares voltados a história e cultura dos afrodescendentes e africanos, como estratégia de se promover a justiça cognitiva. Para tal, é necessário que as Secretarias de Educação promovam a formação continuada e criem, no interior das escolas, condições suficientes que permitam a realização de ações de engajamento dos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019, 264 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) **Psicologia Social o Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008, 224 p.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf)>. Acesso em: 05 out. 2021.

BELO HORIZONTE, Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte/M, de 21 de março de 1990. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg>>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988... com índice. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perfil dos dirigentes municipais de educação 2010**. Brasília, DF : Inep, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015a.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 06 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília. 2012.

BRASIL. **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação** – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Guia Ministerial Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa, 2015b.

BRASIL. **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**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CARNEIRO, Gabriela Carvalho Guimarães. **A implementação da política de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em Escolas Estaduais de Minas Gerais: dois estudos de Caso**. (Dissertação) — Mestrado em Administração Pública, Fundação João Pinheiro, 2021.

CARVALHO, Igor. Juíza diz em sentença que homem negro e criminoso em razão da sua raça. **Brasil de Fato** [on-line], São Paulo, 12 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/exclusivo-juiza-diz-em-sentenca-que-homem-negro-e-criminoso-em-razao-da-sua-raca>>. Acesso em: 02 out. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [on-line]. 2007, v.12, n. 23, p.100-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1993. (1933).

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. UNICEF Brasil, Cenpec Educação. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org.). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Movimento Negro e Educação”. **Revista Brasileira de Educação**, 15, 2000, p. 134-158.

GONZAGA, Yone Maria. A reeducação para as Relações Étnico-raciais: compromisso ético e político. In. SANTANA, Patrícia M.S. ROCHA, Rosa Margarida. (Org.). **Africanidades e Brasilidades no currículo da Educação Básica**: compartilhando reflexões, vivências, experiências

e práticas. Ribeirão Gráfica e Editora, 2018. Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, Uberlândia-MG, 2018.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, Diversidade Étnico-Racial e Políticas Afirmativas: o caso da UFMG**. Doutorado (Tese) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

HERMANO, Roberto Thiry-Cherques. Pierre Bourdieu: a teoria na prática - **RAP** Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, 2006.

HOMANN, Karl et al. **Dicionário de ética econômica**. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **Educação para as relações etnicorraciais**. Goiânia: FUNAPE, 2012.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011. 277 f.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Desigualdade como questão política. **Observatório da Cidadania**, n. 7, Rio de Janeiro: Ibase, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

MOURA, Ana Carolina; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOARES, Eliane Veras. A Lei nº 10.639/2003: da luta política à implementação. **Agenda Social. Revista do PPGPS / UENF**. Campos dos Goytacazes, v.3, n.2, mai-ago / 2009, p. 78-120,

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out. 2013, p. 29-54

MUNANGA, Munanga. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. 200 p.

NACIF, Paulo Gabriel S. SILVA FILHO, Penildon. A educação brasileira na mira do obscurantismo e o Estado Mínimo. In: POCHMANN, Marcio (Org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?lang=pt>>. Acesso em: 03 out. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Antirracismo – Brasil 2.

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. 267 p.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (1942).

ROCHA, Marijara Oliveira da. Gentes e misérias – os catrumanos e seu Brasil em **Grande sertão: veredas**, de João Guimarães Rosa. In: LIMA, Francisco Wellington Rodrigues et al. (Org.). **Grande sertão, 60 anos**. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 139-150.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). **A. Educação das relações étnico raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB, 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Carlos, n. 117, 2002.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartier; Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZORRA Total. Adelaide, 30 jun. 2012. Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3KCCwRBHF6E&t=126s>>. Acesso em: 22 maio 2018

ZORRA Total. Adelaide pede dinheiro, mas tem tablet na bolsa. Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BnyLiU9HZSE>>. Acesso em: 21 jun. 2018a.

ZORRA Total. Metrô Zorra Total. Adelaide a mendiga do metrô. Rede Globo de Televisão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i_4VVIVL3xM>. Acesso em: 19 jun. 2018b.

APÊNDICES

Apêndice A — Roteiro de entrevista

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO Brasil

Fundação Perseu Abramo

Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas

MAESTRÍA ESTADO, GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS	
Aluno: Antelmo Caetano de Paula	Data:
Perfil do Participante	
Nome completo do participante:	Raça/cor: () Branca; () Parda; () Preta () Amarela () Indígena
Município:	
Qual o seu gênero?	() Masculino
	() Feminino
Qual a sua idade?	
Qual a sua escolaridade?	() Ensino Fundamental Completo
	() Ensino Médio Incompleto
	() Ensino Médio Completo
	() Ensino Superior Incompleto
	() Ensino Superior Completo
	() Pós-Graduação Incompleta
	() Pós-Graduação Completa
Área de formação:	

Curso de graduação:	
Curso pós-graduação	() <i>Lato sensu</i> : especializações () <i>Stricto sensu</i> : mestrado e doutorado
Qual a área de atuação profissional?	
Há quanto tempo você atua como gestor(a)?	
Você possui alguma formação específica (curso/capacitação e/ou treinamento em serviço) para atuar como gestor educacional? Exemplos: pós-graduação em Gestão escolar, Gestão pública, graduação Pedagogia; técnico em educação; entre outros.	() Não () Sim
Você possui alguma formação específica (curso/capacitação e/ou treinamento em serviço) no campo das relações étnico-raciais?	

PERGUNTAS

1. Você conhece a Lei federal 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos relativos à História, Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas no país?
2. Quais são as estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação voltadas à efetivação da Lei nº 10.639/2003?
3. Há monitoramento e avaliação das técnicas pedagógicas de ensino/aprendizagem empregadas pelas professoras(es) nas unidades de ensino municipal para referendar plenamente os objetivos esperados pela lei?

4. Quais ações você considera determinantes para que se possa avançar na completa assimilação deste conteúdo curricular por parte dos docentes, estudantes e demais profissionais de educação, com atenção aos objetivos de combater o racismo e reconstrução das identidades étnico-raciais autônomas?
5. Há algum órgão ou setor municipal com o objetivo de acompanhar a implementação da Lei nº 10.639/2003?
6. Você acredita que a não-implementação dessa legislação produz algum impacto na vida de discentes, docentes e demais membros da comunidade escolar?
7. A não implementação da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos configura o descumprimento a uma determinação legal. Você acredita que há risco nas práticas pedagógicas?
8. Para você, o que especificamente os/as gestores/as educacionais (Secretários e Secretárias Municipais de Educação) devem fazer para garantir o efetivo cumprimento da lei?
9. Você tem conhecimento de alguma iniciativa inovadora na rede municipal – escolas municipais – de educação contemplando ações com ênfase na Lei nº 10639/03, a qual poderia ou deveria ser incorporada aos currículos das escolas municipais?
10. Algum comentário que o/a gestor/a julgar pertinente?
11. Você já ouviu falar ou presenciou alguma situação de discriminação racial?
12. Você já ouviu falar ou presenciou alguma situação de discriminação racial na secretaria de educação?
13. Você já ouviu falar ou presenciou alguma situação de discriminação racial em alguma das escolas municipais?
14. Durante o período em que você esteve como gestor/a educacional, houve alguma formação de professores oferecida pela Secretaria com objetivo de capacitar as professoras e professores para a temática étnico racial?
15. Como são construídos os PPP das escolas? Não seria recomendável haver uma orientação específica para que a Lei nº 10.639/2003 integre esses projetos?
16. Você conhece o Movimento Negro Brasileiro?

Apêndice B — Termo consentimento livre e esclarecido dos/as participantes da pesquisa

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS FLACSO BRASIL
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO
MAESTRÍA ESTADO, GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Termo Consentimento Livre e Esclarecido dos/as Participantes da Pesquisa

A pesquisa Políticas afirmativas educacionais: a percepção dos gestores educacionais sobre a Lei nº 10.639/2003 será desenvolvida pelo pesquisador **Antelmo Caetano de Paula** (celular 31996941330), e-mail: pistulego@hotmail.com) como atividade da **Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas** na **Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais FLACSO Brasil**, na linha de pesquisa Política, **Ações Afirmativas no Brasil e a Luta Antirracista**, sob a orientação da **Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga**. A pesquisa objetiva averiguar a percepção do/a gestor/a de política educacional do município mineiro de _____, acerca da implementação da Lei Federal 10.639/2003, nos currículos de educação básica. Além disso, o pesquisador pretende identificar através de análise de documentos normativos municipais os processos de regulamentação da Lei nº 10639/2003 na rede municipal de educação, adequando os currículos às circunstâncias exigidas pela lei.

A pesquisa pretende se soma aos diversos trabalhos acadêmicos sobre o tema, os quais se constituem como elementos epistemológicos destinados ao fortalecimento efetivo do acesso dos estudantes e professores às renovadas percepções da história e cultura dos afro-brasileiros e da África.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa contará com os seguintes procedimentos metodológicos: a) análise de documentos normativos (decretos, resoluções, leis, etc.); b) realização de entrevistas.

As entrevistas serão realizadas a distância através de utilização de recursos tecnológicos de vídeo chamada, as quais deverão ser gravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados/as ao longo do trabalho. Todos os participantes serão identificados/as por nomes fictícios (se assim o desejarem) e, quando da publicação dos dados, todas as informações pessoais serão mantidas em sigilo. Os resultados da realização da pesquisa serão devolvidos aos/às entrevistados/as e, posteriormente, repassados às Secretarias Municipais de Educação, no intuito de contribuir para melhorias ao cumprimento efetivo da Lei nº 10639/2003 nas práticas educacionais da rede. Os/as participantes da

pesquisa o fazem por vontade espontânea e são livres para a qualquer momento que desejarem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem a participar ou retirar seu consentimento e participação, sem qualquer prejuízo aos mesmos. As entrevistas podem mobilizar sentimentos, portanto poderá ocorrer incômodo/constrangimento. Entretanto, tomaremos os cuidados necessários para que o/a entrevistado/a se sinta à vontade. Neste sentido, não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações em entrevista/pesquisa, se sentir que isto é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

Caso surjam quaisquer problemas, além de contatar o pesquisador Antelmo Caetano de Paula, estes/as também poderão entrar em contato com a FLACSO – Brasil, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Rua Avenida Ipiranga, N° 1071, Sala 608, República, São Paulo – SP, CEP 01039-903, flacsobr@flacso.org.br – www.flacso.org.br.

Eu, _____ Ocupante
do cargo de _____, telefone _____
Carteira de Identidade _____, declaro que li e recebi uma via do presente
Termo de Consentimento, ficando a outra sob a responsabilidade do pesquisador. Tive a
oportunidade de discutir o projeto com o pesquisador Antelmo Caetano de Paula e entendi as
informações fornecidas. Desta forma, sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa dando o
meu consentimento livre preenchendo o Termo em duas vias, ficando uma com o/a entrevistado/a e
outra com a pesquisadora.

Assinatura do entrevistado/a: _____ Data ____/____/2020

Assinatura da Pesquisadora _____ Data: ____/____/2020