

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Raquel Lilian Leandro Andrade

A Lei nº 10.639/2003 e sua aplicação na Escola Lélia Gonzales

Juiz de Fora

2025

Raquel Lilian Leandro Andrade

A Lei nº 10.639/2003 e sua aplicação na Escola Lélia Gonzales

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lilian Leandro Andrade, Raquel.
A Lei nº 10.639/2003 e sua aplicação na Escola Lélia Gonzales /
Raquel Lilian Leandro Andrade. -- 2025.
167 f.

Orientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de
Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Lei nº 10.639/2003. 2. Educação para as Relações
Étnico-Raciais . 3. Educação Antirracista . 4. História e Cultura
Afro-brasileira. I. Jorge Santos Pinto, Tarcísio , orient. II. Título.

RAQUEL LILIAN LEANDRO ANDRADE

A Lei n. 10.639/2003 e sua aplicação na escola "Lélia Gonzalez"

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 05 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Elisabeth Gonçalves de Souza

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Ana Lúcia da Silva

UNIFAL

Juiz de Fora, 16/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Tarcisio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 06/06/2025, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lúcia da Silva, Usuário Externo**, em 08/06/2025, às 05:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 10/06/2025, às 21:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2401451** e o código CRC **B1C9A746**.

AGRADECIMENTOS

Não é à toa que, mesmo estando no início, essa parte do texto foi uma das últimas a ser escrita. O processo de escrita foi árduo, mas a ajuda de muitas pessoas, embora não o tenha tornado mais fácil, trouxe luz, refrigério, acalento e esperança. Porém, é importante já frisar que, mesmo assim, a possibilidade da falta de algum nome é real, mas não por isso menos importante. Vocês são igualmente significativos.

Não poderia deixar de começar esses agradecimentos a minha ASA Dani. Sei que dei trabalho. Foram inúmeros percalços no caminho. Mas seu conhecimento, experiência, habilidades e, também, puxões de orelha foram primordiais nesse processo.

Ao meu orientador Tarcísio, pela paciência e compreensão em todos os momentos de crise e nas provações que a vida me impôs.

À professora Janaína Moreira que participou da minha banca de qualificação, à professora Ana Lúcia, que participou da minha banca de qualificação e também da minha banca de defesa e à professora Elisabeth, que participou da minha banca de defesa. Meu muito obrigada por, além de tornarem aqueles que, para mim, eram momentos de extrema tensão, em momentos leves e de enorme aprendizado, me presentearam com orientações não só para a dissertação, mas para a vida.

Sempre falei em nossas conversas que, se tem uma coisa que eu tenho certeza que o mestrado me deu, é a amizade de vocês, meus parceiros de mestrado: Rapha, Roberta, Rafael, Rogério, Reni e Rodrigo. Quantos aprendizados, risadas e torresmos.

Aos melhores inspetores que já encontrei que, de colegas de curso, se tornaram amigos para toda a vida: Fabiana e Alexsandro.

E aos meus parceiros de viagem para Juiz de Fora, meus grandes amores: minha família. Foram muitas viagens e estadias no Constantino. Obrigada meu filho. Como sempre te falo, meu amor: obrigada por existir. E à minha mãe que, nos períodos de aulas presenciais, parou sua vida para me acompanhar a Juiz de Fora e cuidar do meu baby, sonhando junto comigo com a titulação de mestre. Não é por acaso que fazemos aniversário no mesmo dia, você é minha mãe, amiga e parceira.

Ao meu companheiro de vida, *Neghaum*. Nossas almas se encontraram bem no meio dessa loucura chamada mestrado, e seu apoio e incentivo em todos os momentos me trouxeram até aqui. Te amo.

Aos meus alunos e companheiros de trabalho, com quem eu aprendo e cresço diariamente.

E para aquele que eu sempre chamei de Marcos Amigo, e que sem saber, em um encontro do acaso, já na reta final da escrita desta dissertação, em meio ao caos, me trouxe palavras ternas e fortes, de quem acreditava naquele momento mais em mim do que eu mesmo. Suas palavras reverberaram com refrigério e força.

Por fim, como cristã, agradeço a Deus por ter estado comigo em cada momento dessa caminhada. Houve dias muito difíceis, de cansaço e incertezas, mas senti, de maneira muito pessoal, Sua presença me dando forças para continuar. Essa conquista também é fruto dessa fé que me acompanha e me sustenta. Com gratidão no coração, encerro este ciclo reconhecendo que nunca estive sozinha.

Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino, é amor
Negro também é saudade
Um sorriso negro
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
(SORRISO NEGRO, 1981).

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de investigação a implementação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, no contexto de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. A pesquisa é orientada pela seguinte questão norteadora: Quais são as principais dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola “Lélia Gonzales”? O objetivo geral consiste em analisar os modos pelos quais essa legislação é operacionalizada na referida instituição, considerando os marcos normativos e as práticas pedagógicas em curso. Nesse sentido, o estudo examina o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais estabelecem em relação à Lei nº 10.639/2003 e à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, buscando compreender como esses documentos orientam e fundamentam, do ponto de vista legal e pedagógico, a abordagem da temática no espaço escolar. A fundamentação teórica ancora-se em epistemologias negras e decoloniais, dialogando com autoras e autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Achille Mbembe, Paulo Freire Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Conceição Evaristo, Grada Kilomba e Djamila Ribeiro, cujas contribuições são fundamentais para a compreensão crítica das relações étnico-raciais no campo educacional. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que articula análise documental (de legislações e documentos institucionais) com pesquisa de campo realizada na Escola Lélia Gonzales, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes. Os resultados apontam a existência de entraves significativos, sobretudo, no que diz respeito à formação docente e à inserção sistemática da temática afro-brasileira no currículo escolar, de maneira transversal e efetiva. Como desdobramento prático da investigação, propõe-se a elaboração de um Plano de Ação Educacional voltado à formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), articulado à construção e ao fortalecimento de projetos pedagógicos interdisciplinares que abordem, de forma crítica e propositiva, as questões étnico-raciais. A pesquisa conclui que a formação continuada de professores e o desenvolvimento de planejamentos e projetos pedagógicos que contemplem os temas

propostos pela lei e pela EREER são fundamentais para garantir a efetividade da Lei nº 10.639/2003, contribuindo para a construção de uma educação que promova o respeito às diferenças e a valorização das identidades negras. A pesquisa reforça a necessidade de transformar práticas educacionais, rompendo com estereótipos e preconceitos, para que a educação étnico-racial se torne uma ferramenta na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Educação antirracista; Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER); escola pública; Plano de Ação Educacional (PAE).

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of investigation the implementation of Law No. 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in the school curriculum, in the context of a public school in the state of Minas Gerais. The research is guided by the following guiding question: What are the main difficulties in implementing Law No. 10.639/2003 at the "Lélia Gonzales" School? The general objective is to analyze the ways in which this legislation is operationalized in the aforementioned institution, considering the normative frameworks and the pedagogical practices in progress. In this sense, the study examines what the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations (2004), the National Common Curricular Base (BNCC) and the Minas Gerais Reference Curriculum establish in relation to Law No. 10.639/2003 and the promotion of Education for Ethnic-Racial Relations, seeking to understand how these documents guide and support, from a legal and pedagogical point of view, the approach to the theme in the school environment. The theoretical foundation is anchored in black and decolonial epistemologies, dialoguing with authors such as Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Achille Mbembe, Paulo Freire Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Conceição Evaristo, Grada Kilomba and Djamila Ribeiro, whose contributions are fundamental for the critical understanding of ethnic-racial relations in the educational field. From a methodological standpoint, this is a qualitative research study that combines documentary analysis (of legislation and institutional documents) with field research conducted at the Lélia Gonzales School, through semi-structured interviews with administrators and teachers. The results indicate the existence of significant obstacles, especially with regard to teacher training and the systematic inclusion of Afro-Brazilian themes in the school curriculum, in a transversal and effective manner. As a practical development of the research, the proposal is to develop an Educational Action Plan focused on teacher training for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), linked to the construction and strengthening of interdisciplinary pedagogical projects that address ethnic-racial issues in a critical and proactive manner. The research concludes that ongoing teacher training and the development of pedagogical plans and projects that address the topics proposed by the Law and the ERER are essential to ensure the effectiveness of Law No.

10.639/2003, contributing to the construction of an education that promotes respect for differences and the appreciation of black identities. The research reinforces the need to transform educational practices, breaking with stereotypes and prejudices, so that ethnic-racial education becomes a tool in the formation of critical and conscious citizens.

Keywords: Law No. 10.639/2003; Anti-racist education; Education for ethnic-racial relations (ERER); public school; Educational Action Plan (PAE).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Da BNCC à Sala de Aula.....	23
Figura 2	Linha do tempo	33
Quadro 1	Análise dos Planos de Curso por Área do Conhecimento.....	46
Figura 3	Imagem da Escola “Lélia Gonzales”	51
Figura 4	Planejamento 4º Bimestre 2017	63
Figura 5	Planejamento 4º Bimestre 2018	63
Quadro 2	Sujeitos entrevistados	87
Quadro 3	Mapeamento das questões aplicadas na entrevista semiestruturada de acordo com o eixo de análise.....	93
Quadro 4	Cronograma de encontros (agosto a novembro).....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Programa de Iniciação Científica na Educação Básica.....	34
Tabela 2	Número de funcionários da escola em 2022	52
Tabela 3	Número de alunos por ano/etapa em 2022	52
Tabela 4	Número de alunos por raça	54
Tabela 5	Relação de planejamentos entregues disponíveis no drive	59
Tabela 6	Planejamentos sem especificação de ano vigente.....	60
Tabela 7	Supervisoras escolares	61
Tabela 8	Relação de planejamentos bimestrais ligados a temática étnico racial	62
Tabela 9	Temáticas desenvolvidas no segundo bimestre	66
Tabela 10	Projetos pedagógicos desenvolvidos com a temática étnico- racial.....	67
Tabela 11	Análise dos eixos de pesquisa e ações propositivas	102
Tabela 12	Ferramenta 5W2H.....	104
Tabela 13	Sistematização da Apresentação dos Dados da Pesquisa e da Proposta Formativa com Base na Ferramenta 5W2H	105
Tabela 14	Sistematização da Apresentação dos Dados da Pesquisa e da Proposta Formativa com Base na Ferramenta 5W2H - II.....	148
Tabela 15	Sistematização da Apresentação dos Dados da Pesquisa e da Proposta Formativa com Base na Ferramenta 5W2H - III.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELG	Escola “Lélia Gonzales”
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEB	Iniciação Científica na Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NUPEAAs	Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Díaspóra
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professora para o Uso da Biblioteca
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
RI	Regimento interno
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TIC	Território de Iniciação Científica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

Nenhuma entrada de sumário foi encontrada.

1 INTRODUÇÃO

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras. Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros. A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo (CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3, 1993).

Lançada em 1997, a música *Capítulo 4, versículo 3*, do grupo de rap brasileiro Racionais MC's, traz em sua estrofe inicial dados estatísticos que evidenciam o racismo estrutural enfrentado pela população negra no Brasil. Fundado em 1988, em São Paulo, o grupo é composto por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay, sendo amplamente reconhecido pelo público e pela mídia especializada como um dos mais influentes do país. Suas composições abordam temas como a violência policial, o racismo e a exclusão social nas periferias brasileiras. Essa faixa integra o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, cuja relevância é destacada no livro homônimo, no qual se afirma que “Na virada para os anos 1990, os Racionais MC's emergiram como um dos mais importantes acontecimentos da cultura brasileira” (Racionais MC's, 2018).

A escolha dessa estrofe não foi aleatória. Ao longo deste trabalho, outras epígrafes de músicas do gênero rap serão utilizadas, uma vez que:

Desde o princípio o rap nacional vai se reconhecer enquanto gênero cantado por negros que reivindicam uma tradição cultural negra por meio de um discurso de demarcação de fronteiras étnicas e de classe que denuncia o aspecto de violência e dominação contido no modelo cordial de valorização da mestiçagem” (OLIVEIRA, 2018, p.24).

Assim, a análise dessas composições não apenas ilustra a crítica social presente no rap, mas também reforça a importância desse gênero musical como ferramenta de resistência e denúncia das desigualdades raciais no Brasil. Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, considerando sua relevância para o combate ao racismo estrutural e para a valorização da identidade negra.

Quase três décadas após o seu lançamento, a música continua atual e nos fazendo refletir sobre a realidade das pessoas negras¹ na sociedade brasileira. A atualidade da obra musical após quase trinta anos comprova a persistência das desigualdades raciais no país. O verso "nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros" (Racionais MC's, 1997) retratava, com precisão, a marginalização educacional da população negra na década de 90, uma realidade de exclusão que, hoje, apresenta transformações, porém ainda insuficientes.

Dados recentes do INEP (2023) mostram que os negros representam 6,9% dos estudantes universitários atualmente, avanço decorrente, principalmente, da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Apesar do avanço, ainda há uma lacuna entre o número de estudantes negros e o número de estudantes brancos, (42,3%), que ainda são a maioria nas universidades. Os pardos aparecem em seguida, com 27,8%. Somando-se o número de pretos e pardos (34,7%), estes, mesmo sendo a maior parte da população, ainda estão em menor número do que a população branca.

Esta dissertação analisará a implementação da Lei 10.639/2003 a partir desse quadro complexo, articulando dados quantitativos com análises qualitativas. Ao dialogar com a produção intelectual do movimento negro e tomar como referência composições de rap, buscamos contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial.

Como mulher negra, mineira, mãe, uma das primeiras, entre as poucas, de minha família a alcançar a graduação e a primeira a ingressar no mestrado, minha trajetória reflete um caminho de resistência e afirmação identitária. Trajetória que constitui-se em um ato político de existência e resistência, que aqui se expressa através da escrevivência, que Evaristo define como

um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (EVARISTO, 2020, p.30).

Essa escrita não é meramente contemplativa; pelo contrário, é impulsionada por um profundo incômodo diante do estado das coisas. Como afirma Evaristo,

¹ Durante todo o trabalho, faremos menção às pessoas negras, abrangendo também aquelas de pele parda.

“Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (EVARISTO, 2020, p. 34).

Minha pesquisa, de base afrocentrada, se estrutura sobre esse alicerce teórico-metodológico, comprometendo-se com uma educação antirracista que dialogue criticamente com as relações étnico-raciais. Esse compromisso se fortalece e adquire novas camadas de significado por meio da experiência da maternidade. A aplicação da Lei 10.639/2003 representa eixo central deste trabalho, pois, como alerta Carlos Moore (2007, p.27), "se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras".

Meu filho, embora socialmente lido como branco em função dos padrões racistas de classificação étnico-racial no Brasil, recebe diariamente em nossa casa o legado de seus ancestrais negros, numa prática educativa que antecipa e suplementa as possíveis falhas do sistema escolar. Essa formação se torna importante diante das barreiras estruturais que ainda marcam a sociedade brasileira. A identidade negra no Brasil é frequentemente apagada ou relegada a espaços subalternizados, e o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas pode ser um instrumento poderoso para romper com essas dinâmicas.

Minha dissertação busca romper com paradigmas acadêmicos tradicionais, desconstruindo estereótipos seculares sobre a mulher negra. Lélia Gonzalez (2020, p. 53) já denunciava essa realidade ao afirmar: “De um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação ‘profissional’: doméstica e mulata”.

Essa visão limitada e estereotipada precisa ser confrontada, e minha pesquisa se propõe a contribuir para essa transformação. A escrita acadêmica, quando comprometida com a escrevivência, torna-se uma ferramenta de ressignificação e de revalorização da experiência negra.

Como professora-pesquisadora, vivencio diariamente os desafios da implementação da Lei 10.639. Gomes (2017, p. 91) adverte que a simples inclusão de conteúdos africanos no currículo escolar não é suficiente; é fundamental questionar a estrutura eurocêntrica do conhecimento e promover uma mudança de paradigma. A resistência à aplicação da lei é sintoma de um problema estrutural que impede a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras nos espaços escolares.

Além disso, a maternidade negra no espaço acadêmico constitui outra camada de análise. Flauzina (2018, p. 67) pontua que ser mãe negra e pesquisadora significa transitar constantemente entre a urgência do presente e a construção do futuro. Essa dupla jornada se reflete em minha pesquisa, que dialoga diretamente com a escrevivência proposta por Evaristo (2020). As mulheres negras acadêmicas frequentemente enfrentam desafios relacionados ao racismo institucional, à invisibilização de suas produções e à sobrecarga de tarefas, tanto na esfera profissional quanto na pessoal. A maternidade, nesse contexto, intensifica essas dificuldades e, por outro lado, motiva um compromisso ainda maior com a produção de conhecimento emancipatório.

Sou uma negra, de pele negra
De alma negra, postura negra
Tô com as negras, sou mais as negras
Se não é negra, não fala das negras
(SOU + As Negras, 2023)

Meu nome é Raquel e sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Tenho seis pós-graduações, nomeadamente: Gestão Escolar; Psicopedagogia; Docência do Ensino Superior e Educação à Distância; Tecnologias Digitais e Educação 3.0; Biblioteconomia e Educação inclusiva em espaços escolares, esta última pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Também já trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, como Secretária Escolar e, posteriormente, como auxiliar de biblioteca escolar. Desde novembro de 2014, exerço a função de professora para o uso da Biblioteca (PEUB) na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, mais especificamente na Escola “Lélia Gonzales”² (ELG). Conjuntamente, trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte como professora para a educação infantil.

² Optou-se pela utilização de um nome fictício para preservar a identidade da escola pesquisada. O nome escolhido faz referência a Lélia Gonzalez, intelectual e ativista negra nascida na capital mineira, cuja trajetória foi marcada pela atuação no movimento negro e no feminismo negro no Brasil. Pioneira nos estudos interseccionais de gênero, raça e classe, Lélia foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), organizado a partir do protesto de 1978, em São Paulo. A escolha do nome homenageia seu legado político e acadêmico, além de estabelecer uma conexão simbólica com a pesquisadora — igualmente nascida e residente em Belo Horizonte — e com o território em que se insere a escola.

No meu primeiro dia de trabalho como professora para o uso da biblioteca, na escola onde será realizada a pesquisa, coincidentemente, havia uma festa em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra. Passados quase 10 anos de minha entrada em exercício no cargo, e com os 21 anos da promulgação da lei sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares, celebrados no dia 09 de janeiro de 2024, percebo que a temática étnico-racial, até o momento, não é parte da cultura da escola.

Infelizmente, essa ainda não é uma temática valorizada pelos professores e pela gestão pedagógica, o que acaba culminando em poucas ações da escola para efetivar o cumprimento dessa legislação. A investigação afrocentrada, que é o que buscamos nesse trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica centrada em Abdias Nascimento, Lélia González, Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Carlos Moore e outros autores, oferece ferramentas para superar os entraves na aplicação da Lei 10.639/2003, contribuindo para uma educação mais equitativa e comprometida com a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Quando entendida como uma ferramenta de resistência, a lei pode ser um ponto de partida para transformar a estrutura educacional brasileira, criando espaços de pertencimento e valorização para estudantes negros. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que a sociedade e as instituições educacionais estejam dispostas a enfrentar seus próprios preconceitos e a repensar o que é considerado conhecimento legítimo dentro da academia e da escola.

A implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente educacional brasileiro representa um desafio complexo que envolve a superação de estruturas racistas profundamente enraizadas. Como destaca Gomes (2012, p. 134), "a escola reproduz as mesmas hierarquias sociais presentes na sociedade, exigindo uma intervenção consciente para transformar essa realidade".

Essa transformação passa, necessariamente, pelo reconhecimento do racismo como elemento estruturante das relações sociais, conforme demonstra Nascimento (2016, p. 89) ao afirmar que "o racismo no Brasil se constitui como um sistema de poder que organiza as relações sociais e o acesso a direitos". Tais constatações revelam a importância da lei como instrumento de mudança, mas também os obstáculos a serem enfrentados.

A efetivação da legislação encontra resistência tanto no plano institucional quanto no cotidiano escolar. Munanga (2005, p. 112) adverte que "o mito da democracia racial criou uma blindagem contra o reconhecimento do racismo, dificultando ações afirmativas". Essa percepção é reforçada por Kilomba (2019, p. 56), que observa como "o sistema educacional tradicional perpetua epistemologias coloniais que silenciam saberes não-europeus". Tais análises evidenciam como a simples inclusão de conteúdos no currículo é insuficiente sem uma transformação mais ampla das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/2003 exige uma abordagem crítica e transformadora. Freire (1996, p. 103) já alertava que a educação não pode ser neutra — ou serve à dominação ou à libertação. Essa perspectiva é fundamental para compreender a importância política da legislação, que vai além da obrigatoriedade curricular para se constituir como ferramenta de descolonização do saber. Como propõe Gomes (2017, p. 45), "é necessário construir uma pedagogia antirracista que questione os fundamentos eurocêntricos do conhecimento escolar", indicando caminhos para uma efetiva transformação das práticas educativas.

O presente trabalho versará sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em uma instituição de ensino pertencente à rede estadual de educação de Minas Gerais. Trata-se de um estudo de caso que visa compreender os desafios, as barreiras e as possíveis soluções relacionadas à efetiva inclusão da história e cultura negra no currículo escolar.

Esta pesquisa tem como objetivo uma investigação sistemática das práticas e estratégias adotadas no contexto escolar em relação a esta importante legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de todo o país.

Gonzalez (2020, p.124) nos mostra que "enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revificadora de nossas forças". Dessa forma, torna-se fundamental compreender de que maneira a implementação da Lei 10.639/2003 tem sido conduzida nas instituições de ensino, bem como os desafios enfrentados para a efetivação de uma educação antirracista. Lélia Gonzalez ressalta a importância da valorização da herança africana como um elemento essencial na construção da identidade e na resistência da população negra no Brasil.

Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar as práticas pedagógicas e as percepções de educadores sobre a aplicação da Lei. A valorização da cultura e da história afro-brasileira contribui para a desconstrução do racismo estrutural no ambiente escolar e, também desempenha um papel crucial na formação dos alunos negros, fortalecendo sua autoestima, pertencimento e reconhecimento de suas origens como parte fundamental da identidade nacional.

Para atingir esse objetivo, foi realizada uma análise documental em documentos federais relacionados à Lei nº 10.639/2003, seguida por um estudo do contexto estadual, no qual serão examinadas as legislações estaduais pertinentes ao tema da educação para as relações étnico-raciais, além dos projetos e programas propostos pelo governo estadual.

A análise avançará até o ambiente escolar, focando nas práticas relacionadas a essa temática, a partir da avaliação dos documentos pedagógicos que orientam o processo de ensino-aprendizagem na escola em questão. Isso incluirá o exame dos planejamentos anuais elaborados pelos docentes, assim como a investigação dos planejamentos bimestrais organizados pela supervisão escolar. Além disso, serão analisados os projetos pedagógicos implementados na escola com o intuito de verificar como a Lei nº 10.639/2003 é incorporada no currículo e na experiência educacional dos estudantes.

Por meio desse enfoque, almeja-se não somente examinar se estão sendo cumpridas as normas legais, mas também entender de que modo os princípios e conteúdos estipulados pela referida lei estão sendo incorporados no contexto educacional.

Neste contexto, a questão norteadora deste estudo é: “Quais são as principais dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola “Lélia Gonzales”?” O objetivo geral da pesquisa é examinar como essa legislação é aplicada em uma escola da rede estadual de educação de Minas Gerais. Buscamos identificar e analisar as barreiras enfrentadas durante a aplicação da lei, além de investigar as estratégias adotadas pela instituição para lidar com esses desafios. Em um panorama mais amplo, a pesquisa também visa compreender as dinâmicas das relações étnico-raciais dentro da Escola “Lélia Gonzales”.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental mapear as dificuldades específicas encontradas pela escola ao implementar a Lei nº 10.639/2003,

oferecendo, com isso, subsídios para a formulação de estratégias mais eficazes. Assim, o principal propósito é sugerir ações concretas, incluindo a elaboração de projetos e a formação contínua de professores, com o objetivo de tratar a educação para as relações étnico-raciais de forma a reduzir, e eventualmente eliminar, casos de racismo, discriminação e *bullying* no ambiente escolar.

Diante disso, visamos alcançar uma compreensão mais abrangente da forma como a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais se manifesta nas práticas pedagógicas e curriculares dessa instituição. Para atingir o objetivo geral descrito anteriormente neste capítulo, desdobramos nossa pesquisa nos seguintes objetivos específicos:

1. Descrever a escola pesquisada e a forma com que a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece nas práticas pedagógicas e curriculares da instituição, por meio de documentos oficiais da instituição (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Planejamentos Pedagógicos);
2. Analisar documentos governamentais oficiais que versem sobre o assunto e analisar um quadro conceitual cujos autores são reconhecidos no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, buscando, assim, orientações teóricas relacionadas ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003 em instituições escolares;
3. Propor um Plano de Ação Educacional que se configure como instrumento de apoio para a gestão escolar. Esse plano será concebido para fortalecer a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 na escola pesquisada, com foco na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais;

Ao atingir esses objetivos específicos, espera-se que este estudo contribua de forma relevante para a compreensão da importância da Lei nº 10.639/2003 e a importância de sua implementação, além de fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e atentas às questões étnico-raciais nas instituições de ensino.

Na instituição onde será realizada a pesquisa, encontramos desafios na implementação da lei, como pode ser observado pela ausência de menção à temática nos planejamentos anuais dos professores, na pouca ênfase dada às questões étnico-

raciais nos documentos internos da escola e nos raros projetos desenvolvidos na escola sobre esse tema.

O capítulo 2, de perfil descritivo, denominado “A Implementação da Lei nº 10.639/2003: Da Legislação Nacional à Prática Escolar”, apresenta uma análise do caso de gestão a ser examinado por meio do detalhamento das legislações vigentes. Na primeira seção, intitulada “A LDB e os Desafios das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: Legislações e Diretrizes Complementares à Lei nº 10.639/03”, exploram-se as modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação introduzidas pela Lei nº 10.639/2003. Em seguida, aborda-se a interação entre a Lei nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras.

Além disso, examinaremos as legislações relacionadas à Lei nº 10.639/03, que a complementam, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº3, de 10 de março de 2004 e Resolução CNE/CP nº1 de 17 de junho de 2004), bem como a Base Nacional Comum Curricular e sua conexão com a educação para as relações étnico-raciais, assim como o estudo da história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Na segunda seção do capítulo, chamada “Minas Gerais e suas ações referentes à Lei nº10.639/2003”, apresentaremos as iniciativas promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais no contexto da educação racial. Discutiremos a Campanha Afroconsciência e a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora (Nupeaas). Além disso, faremos uma pesquisa no Currículo Referência de Minas Gerais, buscando em seu conteúdo a educação para as relações étnico-raciais.

Na terceira seção, “A Escola ‘Lélia Gonzales’”, forneceremos uma caracterização da escola que foi selecionada como referência para nossa pesquisa, uma vez que faz parte da vivência da pesquisadora há quase 10 anos como professora para o uso da biblioteca. Isso incluirá detalhes sobre sua infraestrutura física, estrutura de gestão, corpo docente, demais funcionários e corpo discente, entre outros dados pertinentes para uma descrição mais detalhada da instituição.

Haverá subseções, a saber:

1. "O Cumprimento da Lei nº 10.639/03 na Escola "Lélia Gonzales", que tem como objetivo descrever se a Lei nº 10.639/03 está sendo efetivamente implementada por meio de ações e projetos desenvolvidos na escola. Esta seção será subdividida em três subseções.

2. "Documentos Internos da Escola em Relação à Questão das Relações Étnico-Raciais": aqui, analisaremos os documentos oficiais da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, para identificar qualquer menção à temática em questão. Também examinaremos as atas pedagógicas em busca de referências à formação de professores e a projetos educacionais relacionados à pesquisa.

3. "Menção a Ações, Atividades ou Conteúdos Referentes à Temática nos Planejamento anual dos Docentes e Bimestral da Supervisão Escolar": investigaremos se há menções a projetos e trabalhos relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos planejamentos docentes e nos planejamentos bimestrais da supervisão escolar, a fim de avaliar a adequada implementação da Lei nº 10.639/03 na escola.

4. "Projetos Desenvolvidos na Escola e sua Correlação com a Lei nº 10.639/2003": analisaremos os projetos institucionais desenvolvidos na escola, buscando entender sua relação com a temática da pesquisa, com base nos documentos oficiais da instituição.

No terceiro capítulo, "Educação, Racismo Estrutural e Transformação Social: Desafios e Possibilidades da Lei nº10.639/2003", que tem perfil analítico, teceremos uma análise por meio de debates conceituais propostos por autoras como Nilma Lino Gomes, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Eliane dos Santos Cavalleiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, além de Grada Kilomba e Djamila Ribeiro. Suas perspectivas e ideias relacionadas à educação e à promoção de uma abordagem mais inclusiva e igualitária serão exploradas de maneira aprofundada.

Este capítulo busca promover uma discussão abrangente acerca dos conceitos-chave, construindo a base teórica necessária para a compreensão do estudo em questão. A divisão do capítulo em eixos teóricos procura proporcionar uma organização mais compreensível do tema.

Nesse cenário, na primeira parte do capítulo, denominada "Percurso Metodológico para Análise da Implementação da Lei nº 10.639/2003", discutiremos

fundamentos e conceitos-chave para o desenvolvimento de uma base teórica que auxilie na compreensão do papel da educação na promoção das relações étnico-raciais. A análise está organizada em dois eixos principais:

1. Eixo 1: formação de professores. O eixo 1 aborda como os professores percebem a formação que tiveram sobre a temática étnico-racial, suas avaliações sobre a suficiência ou ausência dessa formação, e os impactos disso no cotidiano escolar.
2. Eixo 2: educação para as relações étnico-raciais. O eixo 2 concentra-se na educação para as relações étnico-raciais, considerando as ações pedagógicas, os conteúdos curriculares e as estratégias institucionais voltadas à construção de uma prática escolar mais equitativa e inclusiva.

Na seção da Proposta Metodológica, delinearemos a abordagem metodológica adotada para a pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola sob análise. Nesse sentido, detalharemos a metodologia qualitativa escolhida como abordagem principal para a condução da pesquisa. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências, percepções e desafios enfrentados por professores e alunos em relação ao tema pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa são integrantes da equipe gestora e professores que atuam no turno da noite da Escola “Lélia Gonzales”. A escolha dos professores se deu pelo fato de atuarem no mesmo turno da pesquisadora, o que favorece a proximidade, o diálogo e o entendimento das dinâmicas pedagógicas e institucionais observadas. Já a inclusão da equipe gestora justifica-se por sua função estratégica na condução de políticas educacionais e no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola.

Para a coleta de dados, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar e os professores participantes. Esse instrumento permite uma abordagem flexível, possibilitando aprofundar questões relevantes, ao mesmo tempo em que assegura a coleta de dados consistentes e contextualizados. A análise das falas será guiada por dois eixos temáticos: Eixo 1 – Formação de professores para a diversidade racial, que busca compreender como a formação docente aborda as relações étnico-raciais; e Eixo 2 – Educação para as relações étnico-raciais, que

examina as práticas pedagógicas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

No quarto capítulo, “Plano de Ação Educacional”, trataremos de uma proposta de intervenção para garantir a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003 na escola, por meio de um programa de formação continuada para professores. A proposta de formação, centrada na educação das relações étnico-raciais e na história e cultura afro-brasileira, intenciona envolver tanto o corpo docente quanto a equipe gestora e caso seja adotada, poderá ser realizada ao longo de um ano letivo, com módulos mensais.

O capítulo também detalha quais seriam as etapas da capacitação, sendo estruturadas em dois momentos principais: 1. “Tecendo Saberes: Formação para uma Educação Antirracista” e 2. “Tecendo Currículos: Práticas Antirracistas na Sala de Aula”. A primeira ação visa promover a reflexão crítica sobre a história da população negra no Brasil, as bases do racismo estrutural e os marcos legais que fundamentam a educação das relações étnico-raciais. Já a segunda ação tem foco nas práticas pedagógicas, propondo estratégias de abordagem da temática no currículo escolar de forma transversal e contextualizada.

Além da formação em si, o plano inclui ações de sensibilização da comunidade escolar, bem como mecanismos de acompanhamento e avaliação contínua dos resultados. Com isso, a proposta busca não apenas ampliar o conhecimento teórico e metodológico dos profissionais da educação, mas também consolidar uma cultura institucional que valorize a diversidade e combata o racismo no cotidiano escolar.

Ao articular um referencial teórico consistente, eixos temáticos de análise e uma abordagem metodológica qualitativa, buscamos compreender criticamente os processos de implementação da Lei nº 10.639/2003, reconhecendo os desafios e potencialidades presentes no cotidiano escolar. A escolha por investigar a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais não se dá de forma aleatória, mas responde à urgência de se enfrentar as persistentes desigualdades raciais que atravessam a educação brasileira.

A delimitação dos sujeitos da pesquisa e a proposta de intervenção formativa fundamentam-se na crença pessoal da pesquisadora de que mudanças estruturais na escola exigem a escuta ativa, o diálogo entre diferentes agentes e o investimento em processos formativos continuados. Assim, este trabalho pretende não apenas

descrever uma realidade, mas provocar reflexões e apontar caminhos possíveis para a consolidação de uma prática educativa mais justa, crítica e comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira no espaço escolar.

O capítulo final, intitulado *Considerações Finais: Entre desafios e possibilidades na implementação da Lei nº10.639/2003 e a construção de uma educação étnico-racial transformadora*, dedica-se a uma análise crítica dos principais achados da pesquisa, discutindo as implicações pedagógicas e institucionais da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da Escola “Lélia Gonzales”. Além de sistematizar os resultados obtidos, o capítulo também apresenta as limitações enfrentadas ao longo do processo investigativo.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003: DA LEGISLAÇÃO NACIONAL À PRÁTICA ESCOLAR

Para esclarecer a questão em pauta, procederemos com a análise documental de textos oficiais diretamente ligados à implementação da legislação central de nossa pesquisa. Buscaremos descrever a percepção da instituição escolar, bem como as experiências e ações adotadas em relação à educação para as relações étnico-raciais. Para isso, será discutida a legislação pertinente à educação étnico-racial e serão detalhadas as características da escola pesquisada. Este capítulo está estruturado para abordar a Lei nº 10.369/2003 em diferentes níveis: nacional, estadual e escolar.

Figura 1 - Da BNCC à Sala de Aula



Fonte: Minas Gerais, 2021, p.18.

Inicialmente, na seção 2.1, trataremos da perspectiva da lei em nível nacional, abordando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta análise busca fornecer uma compreensão sintética do contexto legal e das diretrizes que norteiam a educação étnico-racial no Brasil. Apresentaremos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004. Tais diretrizes fornecem orientações a gestores e professores para o trabalho com a temática nas escolas, buscando promover a diversidade étnico-racial e a integração do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano e no currículo escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, abordaremos outra alteração na LDB, correlata à pesquisa, a partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008. Adicionalmente, apresentaremos a Lei nº 12.796/2013, que incorporou uma emenda ao Artigo 3º da LDB, introduzindo o inciso XII.

Em seguida, na seção 2.2, será discutida a dimensão estadual da lei, com foco na criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Nupeaas). Esta seção destacará as políticas e iniciativas estaduais que complementam e reforçam as diretrizes nacionais.

Finalmente, na seção 2.3, exploraremos a aplicação da lei na instituição educacional pesquisada. Esta seção detalhará como a legislação é implementada na prática, as estratégias adotadas pela escola e as experiências dos alunos e professores no contexto das relações étnico-raciais.

2.1 A LDB E OS DESAFIOS DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES COMPLEMENTARES À LEI Nº 10.639/2003

A LDB desempenha um papel fundamental na educação brasileira, pois serve como alicerce para o sistema educacional em todas as suas formas e níveis de ensino. Sua importância reside não apenas na regulamentação das práticas educacionais, mas também no compromisso firmado pela legislação com a promoção da igualdade, da diversidade e do respeito às relações étnico-raciais.

A LDB é, portanto, um documento abrangente que incorpora em seu texto artigos que delimitam e regulam a educação no Brasil, tanto em escolas públicas quanto particulares. Por meio desses artigos, a legislação educacional estabelece os princípios para um ambiente educacional inclusivo e equitativo, reconhecendo a pluralidade de origens e culturas presentes na sociedade. Esses princípios são expostos no artigo 22, no qual a LDB apresenta a finalidade da educação básica que é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Diante disso, é possível perceber que, se o objetivo da educação básica é promover o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e físicas, a educação para as relações étnico-raciais é inerente e relevante dentro dessas dimensões. A educação básica tem como objetivo proporcionar a todos os estudantes uma base sólida de conhecimentos, competências e valores que lhes permitam compreender a sociedade em que vivem, participar ativamente dela e exercer seus direitos e deveres como cidadãos.

No artigo 26, parágrafo 1º da referida LDB, é determinado que os currículos “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política” (Brasil, 2018, p.19), com ênfase especial no contexto brasileiro. Este enfoque legislativo já evidencia a relevância das questões étnico-raciais, uma vez que coloca a inclusão do ensino e conhecimento sobre a realidade social e política, na qual a população negra desempenha um papel fundamental no Brasil, não apenas por constituir a base histórica populacional e trabalhadora desde os tempos da escravidão, mas também por ser a maioria da população nos dias de hoje. Essa importância também se deve à contribuição da população negra para a riqueza cultural que caracteriza o povo brasileiro. Reconhecer e valorizar esse papel é fundamental para avançarmos em direção a uma sociedade equânime. Ao destacar e respeitar a diversidade étnico-racial, abrimos caminho para a construção de uma sociedade na qual todos possam participar plenamente, independentemente de cor ou raça. Nesse sentido, a promoção da educação para as relações étnico-raciais torna-se uma peça-chave para o desenvolvimento de uma nação mais equânime.

Explorando ainda mais a LDB é possível perceber que ela incorpora artigos que desempenham um papel significativo na promoção da igualdade étnico-racial, na valorização das relações étnico-raciais e na construção de uma sociedade mais inclusiva por meio da educação. E isso também pode ser percebido observando-se as alterações pelas quais a LDB passou no ano de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que a alterou, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras em todas as escolas do país.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um marco relevante para a temática da educação para as relações étnicas.

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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Brasil, 2003)

Essa iniciativa histórica tem como objetivo promover reparação histórica ao povo negro, combater o racismo e disseminar o conhecimento acerca da história e das contribuições dos afro-brasileiros para o desenvolvimento da sociedade brasileira como um todo.

Na medida em que a implantação da escravidão nas Américas (SIC) conduziu à ocultação e à transfiguração da história africana, como também da própria história dos africanos escravizados nas Américas, a democratização da sociedade passa a depender do tipo de elucidação histórica proposta pela Lei Federal 10.639. Implicitamente, esta Lei Federal é uma recordação das vias ocultas e ocultadas pelas quais os segmentos sociais dominantes de hoje, em todo o Continente Americano, constituíram suas riquezas e assentaram sua hegemonia na sociedade.

Relembrar à sociedade o processo verdadeiro por meio do qual se constituiu realmente a Nação traz também o desafio de se criar um terreno favorável para a implementação de medidas públicas tendentes a reduzir o impacto histórico cumulativo que teve a escravidão sobre aqueles brasileiros, hoje a metade da população, que se encontram confinados, em sua maioria, nas posições sociais de maior precariedade. (MOORE, 2007, p.27)

Em 2004, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento também foi um marco e reforçou a questão do ensino e a valorização da diversidade étnico-racial nas instituições educacionais. O documento procurou orientar gestores e professores para assegurar o cumprimento da lei. Representou um avanço significativo na promoção da diversidade étnico-racial no sistema educacional brasileiro, servindo como ferramenta para implementar a legislação que visa o ensino da história e da cultura afro-brasileira, bem como a promoção da igualdade racial na educação.

Um dos principais pontos enfatizados pelo documento foi a necessidade de incorporar, de maneira transversal e articulada, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas. Dessa forma, a proposta é integrar, de maneira abrangente e efetiva, a pluralidade e a formação étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira no currículo escolar.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecem orientações a gestores e professores na efetivação de um currículo que valorize a pluralidade étnica. Elas apontam a importância de integrar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a promoção da educação das relações étnico-raciais, no dia a dia das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. As diretrizes também enfatizam a inclusão nos currículos de conteúdos de ensino e projetos que abordem os diversos componentes curriculares relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana.

Caminhando mais um pouco, de forma cronológica, em relação às legislações ligadas à temática da Lei nº 10.639/2003, em 2008, a LDB sofreu outra modificação por meio da Lei nº 11.645/2008, que adicionou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, ampliando assim o escopo da educação étnico-racial.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas

social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Como visto acima, em 2008, a Lei nº 11.645 promoveu alterações no artigo 26 da LDB. Apesar de reconhecermos a importância dessa alteração na legislação, nosso foco concentra-se na obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, que tem por objetivo ampliar o entendimento dos alunos sobre a diversidade cultural e étnica do Brasil, dentro da perspectiva da herança africana. Dessa forma, concentraremos nossa atenção nas mudanças do artigo 26, estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003, visto que nossa pesquisa se concentra na obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Em 2013, a Lei nº 12.796/2013 incorporou uma emenda ao Artigo 3º da LDB, introduzindo o inciso XII, que realça a importância de valorizar a diversidade étnico-racial nos princípios e objetivos da educação no Brasil.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Essa alteração, expressa no inciso XII, com a promulgação da Lei nº 12.796/2013, destaca a importância de valorizar a diversidade étnico-racial como um princípio fundamental da educação no país. Ao reconhecer essa diversidade, a legislação ressalta a necessidade de se considerar a diversidade, promovendo a igualdade e reconhecendo os diferentes grupos étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira. Essa medida legislativa reflete a busca, por meio da implementação de legislações, por promover a construção de um ambiente

educacional que não apenas respeite, mas também promova a compreensão e apreciação das diversas culturas e identidades presentes na sociedade brasileira.

Avançando um pouco mais, no ano de 2018, a Lei nº 13.663/2018 introduziu duas emendas à LDB, a saber:

- Art. 12, Inciso IX: Promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência, com destaque para a intimidação sistemática (bullying) no ambiente escolar.
- Art. 12, Inciso X: Estabelecer ações voltadas para fomentar a cultura de paz nas escolas (Brasil, 2018)

Embora esses incisos não mencionem explicitamente o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, eles visam à promoção da criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, estando, portanto, relacionados aos princípios de conscientização e prevenção da violência, incluindo a discriminação racial, étnica e demais formas de agressão.

O ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira desempenha um papel fundamental na valorização da diversidade, no combate às práticas discriminatórias e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao abordar esses temas nas escolas, os educadores têm a oportunidade de quebrar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover o respeito à pluralidade étnica. A inclusão desses conteúdos no currículo escolar não apenas atende aos princípios da Lei nº 13.663/2018, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes, principalmente os afrodescendentes, proporcionando-lhes uma visão mais ampla e positiva de sua herança histórica.

2.2 MINAS GERAIS E SUAS AÇÕES REFERENTES À LEI Nº 10.639/2003

Palmares era assim, um lugar bem sossegado
Os preto lado a lado, tudo aliado
A mística, o sonho de rever nossa mãe África
Angola, Nigéria, Zimbabué, Arábia
Tudo acorrentado dentro de um navio
Tomando chibatada até chegar no Brasil
Mais de 500 anos depois pouco mudou ligou?
Na verdade só o tempo passou
Naquele tempo tinha o capitão do mato
Que era o mó traíra, tremendo acasalado
Ficava na espreita, pra ver quem fugia
Muito parecido com quem hoje é a polícia
Se liga, muitos morreram pra você viver

Orgulho tem que ter, responsa e proceder
Vai vendo, curte pois você ainda é pequeno
Ainda é criança e não sabe do veneno
Menino, você é o futuro desse jogo
Pra resgatar de novo, a honra desse povo
Quando fizer 18 você vai se alistar
E vai se preparar para guerra enfrentar
Então se liga
Só os favelado, só os maloqueiro
Us guerreiro, us guerreiro
Na África de antes, os príncipes herdeiros
Us guerreiro, us guerreiro
Só os aliado, só os companheiro
Us guerreiro, us guerreiro
Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro
Us guerreiro, us guerreiro
(US GUERREIRO, 2001)

Iniciamos este segmento com uma citação de uma música do rapper Rappin' Hood. O rap, um gênero musical originário das comunidades negras, surgiu com o propósito de denunciar as dificuldades enfrentadas nas periferias, abordando temas como desigualdade, racismo, pobreza e violência.

Dentro dessa perspectiva, a letra desta música nos faz refletir sobre as marcas deixadas pela escravidão que os povos africanos enfrentaram e sobre como suas consequências ecoam na sociedade brasileira contemporânea.

Pensar numa proposta que possa minimizar essas consequências é dever de todos e, como veremos adiante, o governo mineiro tem apresentado algumas propostas em prol da educação para as relações étnico-raciais.

Nesta seção, serão exploradas as iniciativas promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em relação à educação racial. Serão abordadas a Campanha Afroconsciência e a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (Nupeaas). Além disso, também será discutido o Currículo Referência de Minas Gerais, com ênfase em seu conteúdo sobre educação para as relações étnico-raciais. Por fim, falaremos a respeito do recurso para compra de livros paradidáticos e obras de literatura antirracistas, além do Programa de convivência democrática.

Para assegurar a concretização da Educação das Relações Étnico-raciais, é essencial que professores, equipes pedagógicas e gestores se comprometam com a elaboração e a implementação de práticas educativas que incorporem a diversidade

étnico-racial de forma transversal, integrando-a ao ambiente escolar. Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) propõe ações estratégicas, como a campanha Afroconsciência e a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora. Essas iniciativas, conforme orientações no site oficial do órgão, seriam fundamentais para garantir a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, promovendo uma educação que reconheça e celebre a pluralidade étnico-racial na sociedade brasileira.

Munanga nos alerta que

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 desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

Dessa forma, a implementação da Lei nº 10.639/2003 não deve ser compreendida apenas como uma política voltada à população negra, mas como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais na formação do Brasil, o currículo escolar passa a desempenhar um papel transformador, rompendo com paradigmas excludentes e promovendo uma educação que valoriza a diversidade. Nesse sentido, ao integrar a história e a cultura afro-brasileira aos conteúdos escolares, combate-se não apenas o racismo estrutural, mas também a alienação histórica que invisibiliza a participação da população negra na construção do país.

Uma reportagem institucional publicada em 21/03/2023, disponível no site da Secretaria Estadual de Educação, ressalta a importância das políticas públicas educacionais antirracistas. De acordo com o site da instituição, a secretaria concentra seus esforços em três frentes:

1. Programa de Convivência Democrática;
2. Repasse de recursos para a compra de livros paradidáticos e literatura antirracista;

3. Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Diáspora (Nupeaas).

2.2.1 Campanha Afroconsciência e Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diáspora (Nupeaas)

Em busca de políticas estaduais e ações governamentais relativas à aplicação da Lei nº 10.639/03 e à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, iniciamos nossa investigação pelo site oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Nosso objetivo era identificar os projetos e recursos educacionais desenvolvidos pelo governo para fomentar o ensino das questões étnico-raciais e implementar a referida legislação. Em nossa busca, nos deparamos com um artigo datado de 2015 no site da SEE-MG, que anunciava o lançamento do projeto "Afroconsciência".

Fernando Pimentel, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), assumiu o cargo de governador em substituição a Alberto Pinto Coelho, que havia ocupado interinamente a posição após a saída de Antônio Anastasia, que deixou o governo para concorrer a uma vaga no Senado. Tanto Anastasia quanto Coelho eram membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido de orientação liberal, em contraste com o perfil socialista do partido de Pimentel.

No primeiro ano de sua gestão, Pimentel deu início a um projeto que representou o primeiro registro documentado de uma iniciativa estadual voltada especificamente à promoção e ao apoio à implementação de ações alinhadas à Lei nº 10.639/2003, bem como ao fomento da educação a educação para as relações étnico-raciais. De acordo com a reportagem, o objetivo era a promoção de ações para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas estaduais através da realização de “relevantes ações nas unidades escolares para a superação do preconceito racial, na busca pelo reconhecimento e valorização da história e da cultura dos africanos na formação da sociedade brasileira” (GERAIS, 2015).

Continuando nossa busca no site da SEE-MG, observa-se que, em 2016, a Secretaria adotou o estabelecimento dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos e Afro-brasileiros e da Diáspora (Nupeaas) como medida para estimular a diversidade

cultural e promover a igualdade no ensino. Esse projeto, que teve origem na já citada "Afroconsciência", representou um avanço na consolidação dos princípios dessa abordagem no contexto educacional. Ao buscar proporcionar uma base para o desenvolvimento intelectual, social e acadêmico dos alunos do Ensino Médio, os Núcleos tinham o intuito de contribuir com a implementação das diretrizes estabelecidas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em 2021, a continuidade dessas ações foi destacada pela própria Secretaria Estadual de Educação como parte do compromisso em promover uma sociedade mais inclusiva, igualitária e consciente de sua herança multicultural.

Desse modo, somente a partir do ano de 2015 são registradas iniciativas do governo estadual para a promoção de educação para as relações étnico-raciais, com o Afroconsciência. Em 2016, a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos e Afro-brasileiros e da Diáspora e, em 2023, a incorporação dos referidos núcleos no Programa de Iniciação Científica na Educação Básica, como podemos observar através da linha do tempo abaixo:

Figura 2 - Linha do tempo



Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação, após modificações no programa, os Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos e Afro-brasileiros e da Diáspora passaram a fazer parte do Projeto de Iniciação Científica para a Educação Básica. Esse projeto, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tem amplitude estadual e é uma iniciativa voltada para promover a pesquisa e os estudos africanos e afro-brasileiros nas escolas.

De acordo com o último edital do programa, de 02 de fevereiro de 2023, a proposta de Iniciação Científica para a Educação Básica tem como objetivo promover o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas

à pesquisa, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Currículos Referência de Minas Gerais (CRMG).

Por meio da criação de núcleos de pesquisa e investigação científica, o programa visa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, além de favorecer a trajetória escolar dos alunos e incentivar tanto a continuidade dos estudos quanto o ingresso no Ensino Superior. Esses núcleos, instalados em escolas estaduais, buscam estimular o desenvolvimento intelectual, social e acadêmico dos estudantes do Ensino Médio, além de contribuir para a implementação das legislações que tratam de questões étnico-raciais. A participação no programa é voluntária e depende da inscrição de projetos elaborados por alunos e professores, com a seleção das escolas que integram a iniciativa ocorrendo após a submissão e avaliação dos projetos.

De acordo com o edital de seleção de projetos de pesquisa de iniciação científica na educação básica, os projetos a serem elaborados devem abordar uma das seguintes áreas do conhecimento:

- 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- 2- Matemática e suas Tecnologias;
- 3- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- 4- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O projeto também deve se estruturar em um dos eixos:

- 1- Território de Iniciação Científica (TIC);
- 2- Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora (Nupeaas): Cultura, história, trajetórias político-sociais e científicas dos povos africanos, afro-brasileiros e diáspora, conforme podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 1 – Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB)

Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB)			
Áreas do conhecimento			
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Eixos			
Territórios de Iniciação científica		Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora (Nupeaas)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ciência e Tecnologia; - Políticas Públicas; - Tecnologia e Inovação; - Agricultura com bases ecológicas; - Educação e o Mundo do Trabalho; - Meio ambiente e Sustentabilidade/Socioambiental; - Diversidade e inclusão; - Economia e desenvolvimento social; - Cidadania e Direitos Humanos; - Juventudes; - Matemática e artes visuais; 		<ul style="list-style-type: none"> - Cultura, memória, corporeidade e ancestralidade; - Construção e fortalecimento das identidades afrodescendentes na contemporaneidade; - Participação social, comunitária e política de combate ao racismo e à discriminação social; - Africanidades, Ciências, Engenharias e Tecnologias; - Memória e patrimônio cultural; - Manifestações culturais, sociais e científicas de comunidades e povos tradicionais e originários. 	

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Direito das mulheres;- Cidadania e Cultura Digital;- Manifestações culturais urbanas, rurais e periurbanas;- Memória e patrimônio cultural;- Pobreza e desigualdade social;- Manifestações culturais, sociais e científicas de comunidades e povos tradicionais;- Produção cultural e artística;- Educação e Saúde;- Violências;- Cultura de paz e convivência democrática;- Gênero e Diversidade;- Empreendedorismo e Mundo do Trabalho. | |
|--|--|

Fonte: Tabela construída pela autora (2024)

O Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) busca se articular com a aplicação da Lei 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais de diversas formas, a fim de promover a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

Existem várias maneiras pelas quais essa articulação pode ocorrer, a primeira delas é com a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar: o programa visa efetivar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, especificamente os artigos 26-A, 79-A e 79-B, garantindo a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar (Minas Gerais, 2023, p.2).

Outro modo é a partir da promoção da igualdade racial no ambiente escolar: programa que tem como objetivo promover a igualdade racial no ambiente escolar, visando a redução dos índices de evasão e ampliação dos níveis de proficiência dos estudantes (Minas Gerais, 2023, p.2).

Os Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora (Nupeaas) também possuem papel importante nessa articulação, uma vez que o programa prevê desses núcleos que abordam temas como cultura, história, trajetórias político-sociais e científicas dos povos africanos, afro-brasileiros e da diáspora (Minas Gerais, 2023, p.3).

Por fim, a valorização dos professores e professoras da rede estadual, por meio da criação e execução dos próprios projetos nas escolas da rede, pode vir a contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva e voltada para as relações étnico-raciais (Minas Gerais, 2023, p.2).

Assim, o Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB), por meio da integração dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora, representa uma tentativa de fortalecer o compromisso da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e alinhada à valorização das culturas e das histórias afrodescendentes. Ao incentivar a participação dos alunos e professores na elaboração de projetos científicos, o programa procura contribuir para a formação cidadã, para a conscientização sobre as questões étnico-raciais e para o desenvolvimento de competências fundamentais ao longo da trajetória escolar, ampliando as

oportunidades de ingresso no Ensino Superior e fomentando assim uma educação que reconheça e celebre a diversidade.

2.2.3 Programa de Convivência Democrática

De acordo com o manual do Programa de Convivência Democrática (2023), publicado pelo do Governo do Estado de Minas Gerais, o projeto é estruturado em três eixos de atuação que sustentam suas diretrizes e ações. Os pilares do programa são os seguintes:

1. Educação em Direitos Humanos: de acordo com a publicação, este eixo visa promover a conscientização e a prática dos direitos humanos, destacando a importância de valores e princípios nessa área. Busca-se fortalecer a cultura de respeito, igualdade e dignidade entre todos os membros da comunidade escolar (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2023, p.18).

2. Prevenção e Encaminhamento das Violências: Este pilar, de acordo com o site da secretaria, foca na prevenção da violência escolar, na identificação de situações de violência e no encaminhamento adequado dessas questões. Inclui ações de conscientização, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2023, p. 18).

3. Resolução Dialogada de Conflitos: Esse eixo, segundo o órgão, destaca a importância da resolução de conflitos de forma dialógica e construtiva, promovendo a mediação de conflitos e a justiça restaurativa como práticas para lidar com situações de violência e indisciplina na escola (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2023, p. 18).

Esses pilares do Programa de Convivência Democrática buscaram criar um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e seguro, promovendo assim a convivência democrática, a defesa dos direitos humanos e o enfrentamento às violências no contexto escolar em Minas Gerais.

O Programa de Convivência Democrática se articula, assim, com a Educação para as Relações Étnico-Raciais por meio de ações e estratégias que promovem a valorização da diversidade, o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial nas escolas. Alguns pontos de articulação incluem o respeito e a valorização das diferenças, incluindo as questões étnico-raciais, como parte fundamental da

convivência democrática. Além disso, busca reconhecer a importância de lidar com as diferenças e evitar manifestações de intolerância e violência, buscando promover a inclusão e combater o preconceito, incluindo o racismo.

A promoção dos direitos humanos, incluindo o direito à igualdade e à não discriminação, é um dos pilares do programa, que também inclui a abordagem das questões étnico-raciais. A abordagem intersetorial do programa, que considera os sujeitos em sua totalidade e valoriza a diversidade, procura contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

Portanto, o Programa de Convivência Democrática dialoga com a Educação para as Relações Étnico-Raciais ao promover a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção de uma cultura de igualdade e não discriminação nas escolas do estado de Minas Gerais.

Existem diversas maneiras pelas quais o Programa de Convivência Democrática pode se integrar à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à aplicação da Lei nº 10.639/2003:

1. Inclusão da temática étnico-racial: o programa pode promover a inclusão da temática étnico-racial nas ações educativas, visando sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da valorização da diversidade e do combate ao racismo.
2. Promoção da igualdade racial: Ao abordar questões relacionadas à igualdade racial, o programa é capaz de contribuir para a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferentes origens étnicas presentes na sociedade.
3. Educação em Direitos Humanos: a ênfase na promoção dos direitos humanos, incluindo o direito à igualdade e à não discriminação, está alinhada com os objetivos da Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.
4. Resolução dialogada de conflitos: a abordagem da resolução dialogada de conflitos proposta pelo programa pode incluir situações relacionadas a questões étnico-raciais, promovendo o diálogo e a conscientização sobre a importância do respeito à diversidade.

Após algumas mudanças, os Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora passaram a fazer parte do Projeto de Iniciação Científica para a Educação Básica. Esse projeto, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tem amplitude estadual e é uma iniciativa voltada para promover a pesquisa e os estudos africanos e afro-brasileiros nas escolas.

2.2.4 Repasse de recursos para a compra de livros paradidáticos e literatura antirracista

Outra ação para o fortalecimento da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas é o repasse de recursos da SEE-MG para compra de livros paradidáticos e obras de literatura antirracista. Essa ação tem como objetivo principal ampliar o suporte à disseminação desses conteúdos nas instituições educacionais, proporcionando às escolas materiais que enriqueçam suas bibliotecas e abordem as temáticas de forma significativa e reflexiva.

Essa ação destina recursos financeiros para a aquisição de obras que conscientizem e combatam o preconceito racial, aumentando os recursos disponíveis nas escolas, procurando assim estimular a reflexão sobre a diversidade étnico-cultural.

Ao destinar recursos específicos para a aquisição de obras antirracistas, a SEE-MG busca responder a alguns dos desafios enfrentados pela educação na promoção da igualdade racial. Isso permite que as escolas tenham acesso a uma variedade de materiais sensíveis e aprofundados sobre o tema, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para o combate às desigualdades raciais no ambiente educacional. Essa medida busca reafirmar o compromisso do estado com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.2.5 Autodeclaração dos estudantes

Além de todas as informações mencionadas anteriormente, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) implementou a autodeclaração racial pelos estudantes durante o processo de matrícula. Esse procedimento de autodeclaração de cor por parte dos alunos pode contribuir para a inserção da História e da Cultura

Afro-Brasileira e Africana no contexto escolar. A autodeclaração dos estudantes fomenta o reconhecimento da diversidade étnico-racial, e também possibilita uma avaliação mais detalhada da composição racial da comunidade estudantil. Dessa forma, pode vir a contribuir para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e para o desenvolvimento de ações afirmativas que promovam maior equidade no ambiente escolar.

2.2.6 Currículo Referência de Minas Gerais

O currículo escolar é um plano ou conjunto de documentos que define o que os alunos devem aprender em uma determinada instituição educacional, como uma escola ou universidade. Ele descreve os objetivos educacionais, os conteúdos a serem ensinados, os métodos de ensino, a sequência de aprendizado e as avaliações que serão utilizadas para medir o progresso e o desempenho dos alunos.

O currículo escolar geralmente é desenvolvido com base em diretrizes e padrões educacionais estabelecidos por autoridades educacionais, como os ministérios e secretarias de educação.

O currículo escolar é uma parte fundamental do sistema educacional e serve como um guia para professores, alunos e pais, estabelecendo as expectativas de aprendizado e definindo o que é considerado conhecimento essencial em uma determinada área de estudo.

O *Currículo Referência de Minas Gerais* é o documento nos quais os planejamentos e ações educacionais dos professores e escolas da rede estadual de Minas Gerais devem se basear. O documento foi elaborado a partir da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular, do Plano Nacional de Educação “e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado” (MINAS, 2021, p. 10).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 busca reconhecer e valorizar a atuação dos africanos e afro-brasileiros na formação do país. As mudanças instituídas pelas referidas leis na LDB implicaram em mudanças significativas no currículo escolar dos estados, inclusive no estado de Minas Gerais, para incorporar essas questões às suas organizações curriculares.

Assim, nos voltamos para a perspectiva estadual, especificamente para o Currículo de Referência de Minas Gerais, documento proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que desempenha um papel crucial ao fornecer diretrizes e fundamentos para a elaboração dos planos de ensino anual dos professores. O documento possui dois volumes: *Currículo Referência de Minas Gerais: Educação infantil e Ensino Fundamental* e *Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio*.

O volume Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio, já em seu primeiro parágrafo, traz os documentos em que o texto se baseia e também comunica sobre o intuito de reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais existentes no estado:

Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), de acordo com as determinações e orientações do Conselho Nacional de Educação expressos por meio de pareceres/resoluções e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, crenças, territórios e tradições existentes em nosso Estado. (Secretaria Estadual de Educação, p.6, 2021B)

No mesmo volume, dentro do capítulo “Modalidades de ensino e temáticas especiais”, encontramos uma seção dedicada à temática em estudo: Educação das Relações Étnico-Raciais.

Essa seção expressa que a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil é uma conquista importante que visa combater o preconceito e a discriminação contra negros e indígenas. Resulta de lutas históricas do Movimento Social Negro e do Movimento Indígena, alinhando-se a esforços internacionais contra a discriminação racial. No entanto, a qualidade e a equidade na educação continuam sendo desafios significativos.

A implementação das referidas leis exige ações afirmativas, como a formação de professores, produção de materiais didáticos, programas de inclusão racial no ensino superior e campanhas de conscientização, como a "Afroconsciência", citada anteriormente.

2.2.7 Análise dos planos de curso

De acordo com o site da SEE-MG, os planos de curso são documentos que organizam o trabalho didático-pedagógico dos professores, abrangendo cada área do conhecimento, e são separados por ano de escolaridade. Esses planos, estruturados por ano de escolaridade, área e componente curricular, servem como roteiros para orientar e alinhar o trabalho dos professores da rede (MINAS, 2024).

Buscando analisar a presença da ERER nos documentos, realizamos a análise dos planos de curso de 2024 presentes no site da SEE-MG, nos anos escolares atendidos pela escola pesquisada (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos/Etapa Ensino Médio).

Quadro 1 – Análise dos Planos de Curso por Área do Conhecimento

Ano	Área do conhecimento	Faz menção a educação para as relações étnico raciais?
1º	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Não
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Sim
	Linguagens e suas Tecnologias	Sim
	Matemática e suas Tecnologias	Não
2º	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Não
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Sim
	Linguagens e suas Tecnologias	Sim
	Matemática e suas Tecnologias	Não
3º	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sim
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Sim

Ano	Área do conhecimento	Faz menção a educação para as relações étnico raciais?
	Linguagens e suas Tecnologias	Sim
	Matemática e suas Tecnologias	Não
EJA 1º ano	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Não
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Sim
	Linguagens e suas Tecnologias	Sim
	Matemática e suas Tecnologias	Não
EJA 2º ano	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Não
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Sim
	Linguagens e suas Tecnologias	Sim
	Matemática e suas Tecnologias	Não
EJA 3º ano	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sim
	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Não
	Linguagens e suas Tecnologias	Sim
	Matemática e suas Tecnologias	Não
6º ano Ensino Fundamental		Não
7º ano Ensino Fundamental		Sim

Ano	Área do conhecimento	Faz menção a educação para as relações étnico raciais?
8º ano Ensino Fundamental		Sim
9º ano Ensino Fundamental		Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O plano de curso do eixo “Linguagens e suas tecnologias 2024” para o 1º ano do Ensino Médio Regular aborda de forma clara a educação para as relações étnico-raciais e para a cultura afro-brasileira. O documento destaca a importância de reconhecer e valorizar as manifestações artísticas e culturais de grupos marginalizados, incluindo a arte indígena, africana e afro-brasileira. Além disso, apresenta a necessidade de integrar essas culturas nos processos de criação artística através da

Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) e grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.) em processos de criação em arte (MINAS GERAIS, 2023, p. 62).

O documento também faz referências à literatura negra, destacando a relevância de incluir autores negros e indígenas no currículo. Essa abordagem procura promover a presença de textos que reflitam a realidade e a perspectiva dessas comunidades, demonstrando um compromisso com a educação para as relações étnico-raciais e a inclusão da cultura afro-brasileira no contexto educacional através do

Conhecimento e valorização dos costumes, línguas, saberes, tradições, modos e perspectiva de vida dos povos indígenas, camponeses, negros, quilombolas, ciganos, imigrantes e refugiados, sobretudo os que estão em Minas Gerais. Relações entre a língua e os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos de outros povos. Posicionamento ético, responsável e respeitoso. Distinção entre ufanismo e sentimento de pertencimento. Os negros na literatura

brasileira. Os indígenas na literatura brasileira. Literatura contemporânea. Autoria de negros e negras, indígenas, mulheres. Intertextualidades. Textos literários de construção identitária (MINAS GERAIS, 2023, p. 38).

Além disso, o documento aborda a questão da "Presença e invisibilidade dos indígenas e negros na literatura brasileira" de forma a promover uma reflexão crítica sobre essas questões (MINAS GERAIS, 2023, p. 32).

O plano de curso do 1º ano do Ensino Médio Regular em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também inclui referências à educação para as relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira. Dentro desse contexto, o racismo estrutural é apresentado como um dos objetos de conhecimento, com orientações para que o estudante seja capaz de reconhecer esse fenômeno na sociedade brasileira por meio de exemplos práticos, refletindo sobre o contexto histórico que ratifica o racismo presente na estrutura social, reconhecendo o Relativismo Cultural do século XX como uma forma de desconstruir a noção de raça e valorizar a ideia de diversidade cultural (p. 61). A unidade temática que explora conceitos como raça, racismo, etnia e etnicidade sugere que os alunos investiguem as origens da noção de raça no contexto do colonialismo europeu e da escravidão moderna, ligando isso à cultura afro-brasileira e sua história. Uma das competências da disciplina de Sociologia estabelece que o aluno deve identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (p. 60). Assim, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades como

analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade, e analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (p. 60).

Esses elementos sinalizam uma possível preocupação com a inclusão da cultura afro-brasileira e com a promoção de uma educação que valorize a diversidade étnica e racial.

No plano de curso do segundo ano do ensino médio regular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento faz referências diretas à educação voltada para as relações étnico-raciais e à valorização da cultura afro-brasileira. Na seção referente à competência específica (EM13CHS601), que aparece nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia (2023, p.21), é destacado que os alunos devem "identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo", promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. Além disso, uma das habilidades (EM13CHS502) menciona a importância de "analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação", o que inclui a promoção dos Direitos Humanos e o respeito às diferenças, que são fundamentais para a educação étnico-racial (2023, p.35).

O documento do plano de curso do segundo ano do ensino médio regular de Linguagens e suas tecnologias menciona, explicitamente, a educação para as relações étnico-raciais e para a cultura afro-brasileira, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Por exemplo, a competência específica mencionada no documento enfatiza a importância de compreender e respeitar as diversidades e pluralidades, incluindo as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem. Na área de conhecimento de Linguagens, a competência 2 destaca a importância de

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos (BRASIL, 2023, p.47).

O plano de curso também menciona a cultura afro-brasileira, especialmente no contexto da literatura. Um exemplo é a abordagem de textos literários de autoria negra que refletem a historicidade de matrizes africanas e as estéticas centradas na afrobrasilidade. O texto afirma, dentro das orientações pedagógicas, que "Explorar textos literários de autoria negra, que abordem a historicidade de matrizes africanas e estéticas centradas na afrobrasilidade, é uma abordagem valiosa para ampliar o

repertório cultural e histórico dos discentes" (p.41). Essas menções demonstram um compromisso com a educação que respeita e valoriza a diversidade étnico-racial, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e crítico, além de destacar a importância da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

No plano de curso do 3º ano do Ensino Médio regular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, há menções explícitas à educação para as relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira no Plano de Curso. Na disciplina de Sociologia, é abordada a análise das demandas e dos protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes, levando o aluno a

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país" (BRASIL, 2023, p.44).

Essas menções evidenciam a intenção de promover uma educação que valorize a diversidade cultural e as relações étnico-raciais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No plano de curso do 3º Ano do Ensino Médio regular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com foco especial em Biologia, há menções explícitas à educação para as relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira, especialmente no contexto das Ciências da Natureza. Por exemplo, na competência (EM13CNT305X), é mencionado que os estudantes devem

investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade (BRASIL, 2023, p.10).

Essa competência enfatiza a importância de discutir questões relacionadas à discriminação e à diversidade, incluindo a cultura afro-brasileira, no ensino de Ciências da Natureza. Além disso, a proposta pedagógica sugere que os professores abordem temas que promovam a equidade e o respeito à diversidade, o que pode incluir a cultura afro-brasileira e suas contribuições para a sociedade. Portanto, a educação para as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira são abordadas nas

orientações pedagógicas e nas competências específicas deste plano de curso, com o objetivo de promover um ensino que valoriza a diversidade cultural e a equidade social, buscando assim a formação crítica e consciente dos estudantes.

No plano de curso do 3º Ano do Ensino Médio regular de Linguagens e suas Tecnologias, na disciplina de Língua Portuguesa, há menções explícitas à educação para as relações étnico-raciais, bem como à cultura afro-brasileira e ao seu ensino. A competência mencionada no documento enfatiza a importância de compreender e respeitar as diversidades e pluralidades, inclusive as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, que refletem as questões étnico-raciais, buscando-se

(EM13LP43X) Compreender e respeitar as diversidades e pluralidades, bem como as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, com vistas ao fortalecimento das identidades dos sujeitos, à construção de vínculos sociais sólidos, democráticos e igualitários e ao exercício de sua autonomia com base nos Direitos Humanos (p.34).

O plano de curso também menciona a cultura afro-brasileira e indígena, especialmente no contexto da literatura e das práticas sociais de linguagem. Um exemplo é a orientação para "explorar textos literários de autoria negra e indígena, que abordem a historicidade de matrizes africanas e indígenas e estéticas centradas na afrobrasilidade e no pertencimento indígena" (p.39). Essas menções indicam um compromisso com a educação que valoriza a diversidade étnico-racial e a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena, promovendo um ambiente de aprendizado que respeita as diferentes identidades culturais.

A inclusão da educação para as relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira nos planos de curso do Ensino Fundamental e Médio em Minas Gerais é um reflexo da Lei 10.639/2003. No plano de curso do 7º ano do Ensino Fundamental, há menções a essas temáticas na disciplina de Artes. O documento enfatiza a importância de "valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias" (p.90). Além disso, destaca a necessidade de que os alunos "conheçam a cultura indígena e africana e suas influências no Brasil através da dança" (p.90). Essas menções são fundamentais para promover a diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar.

No 8º ano do Ensino Fundamental, as referências à educação para as relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira aparecem principalmente na disciplina de História. Na unidade temática "O Brasil no Século XIX", a habilidade (EF08HI19X) incentiva os alunos a "formular questionamentos sobre o impacto da escravidão e o genocídio das populações afro-ameríndias nas Américas e no Brasil, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas" (p.130). Essa abordagem procura discutir criticamente a história e as consequências da escravidão, promovendo uma reflexão profunda sobre as relações étnico-raciais. Outro exemplo é a habilidade (EF08HI20X), que destaca a importância de "identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas, para combater a violência, as desigualdades e preconceitos" (p.130).

No 9º ano do Ensino Fundamental, a educação para as relações étnico-raciais continua a ser um tema em debate, especialmente na disciplina de História. O plano de curso aborda a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil, destacando as lutas de resistência das comunidades quilombolas e movimentos negros. Na habilidade (EF09HI04X), por exemplo, é mencionado que os alunos devem

discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil, identificando as lutas de resistência das comunidades quilombolas e movimentos negros no Brasil e em Minas Gerais contra o preconceito e a discriminação (p.137).

A cultura afro-brasileira é igualmente enfatizada como um elemento de resistência e superação das discriminações, sugerindo que os alunos pesquisem sobre a participação da população negra em diversas áreas, como "movimentos operários e sindicais, no teatro, na educação (fundação de escolas para negros), em associações carnavalescas, na música e no futebol" (p.137).

Já a análise do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º período do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta na disciplina de Sociologia menção à educação para as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira. A habilidade (EM13CHS502) menciona que os alunos devem

pesquisar e estudar as raízes da noção de raça no Colonialismo europeu, na explicação religiosa histórica da 'humanidade' dos diferentes povos não europeus e no advento da escravidão moderna (sec. XV), refletindo e analisando o discurso do Racismo Científico (p.44).

Além disso, a habilidade (EM13CHS504) aborda o "racismo estrutural como resultado das relações e práticas sociais estabelecidas historicamente", incentivando a análise crítica das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade racial.

Na disciplina de Língua Portuguesa do 1º período da EJA na área de Linguagens e suas tecnologias, o plano de curso propõe uma reflexão crítica sobre a linguagem e suas relações com o mundo social e cultural, especialmente em relação à educação para as relações étnico-raciais. A habilidade (EM13LP60MG) sugere a análise de obras de autores(as) negros(as) e a promoção de debates sobre a literatura negra, conforme mencionado: "Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores (as) Artístico Literário negros (as) e gêneros da literatura brasileira de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos" (p.30). Já a habilidade (EM13LP58MG) foca na literatura afro-brasileira, ressaltando a importância de

identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura afro-brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais dessa vertente literária para perceber a historicidade de matrizes africanas e procedimentos estéticos pautados pela afrobrasilidade (p.31).

No 2º período da EJA, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a disciplina de Filosofia também inclui a educação para as relações étnico-raciais, destacando as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes. Por exemplo, o plano de curso menciona que os alunos devem

relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual (MINAS GERAIS, 2023, p.14).

O documento também enfatiza a cultura afro-brasileira como uma matriz importante na formação cultural brasileira, sugerindo que os educadores apresentem aos estudantes "filosofias africanas e aspectos culturais de nossa afrodescendência"

(p.16). Além disso, o plano de curso sugere atividades que ajudem os alunos a reconhecerem os elementos da cultura afro presentes em seu cotidiano.

Por fim, o Plano de Curso da EJA do 3º período do Ensino Médio em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aborda explicitamente a educação para as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira. A unidade temática que trata de "Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética" menciona a importância de "analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação" (p.24). Além disso, na seção que discute o "Apartheid (1948)", é sugerido que os alunos reflitam sobre a questão racial, traçando paralelos entre o regime de exceção sul-africano e os movimentos de igualdade racial e civil nos Estados Unidos e no Brasil (p.34).

Na disciplina de Língua Portuguesa, do Plano de curso de Linguagens e suas Tecnologias, a habilidade (EM13LP58MG) novamente destaca a literatura afro-brasileira como um elemento central para a compreensão da historicidade e das influências africanas na cultura brasileira.

Essas análises demonstram que a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afro-brasileira estão integradas em diversas disciplinas do currículo escolar de Minas Gerais. Contudo, essas temáticas ainda não são abordadas na disciplina de Matemática, o que contrasta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes sugerem a inclusão de conteúdos que abordem contribuições de matriz africana em disciplinas como Matemática, através da Etnomatemática, que valoriza as contribuições africanas para o desenvolvimento da matemática e a importância de reconhecer essas influências no currículo escolar (p.25).

Em conclusão, embora haja um esforço significativo para integrar a educação para as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Educação Física, História e Sociologia, é necessário expandir essa integração para outras disciplinas, como Matemática, para cumprir plenamente a Lei nº10.639/2003.

2.3 A ESCOLA “LÉLIA GONZALES”

Figura 3: Imagem da Escola “Lélia Gonzales”



Fonte: Instagram da instituição

A Escola “Lélia Gonzales” situa-se na cidade de Belo Horizonte, no bairro Regina, região do Barreiro. A cidade de Belo Horizonte destaca-se como uma das principais metrópoles do Brasil. De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no censo mais recente, realizado em 2022, Belo Horizonte abrigava uma população de 2.315.560 habitantes, solidificando sua posição como a sexta cidade mais populosa do país.

Um aspecto notável da diversidade de Belo Horizonte é a sua população racialmente heterogênea, 53% da população da cidade se autodeclara como preta ou parda, o que ilustra sua riqueza da herança cultural e étnica, além de reforçar importância da efetivação da Lei nº 10.639/2003.

A escola analisada funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, atendendo a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o ensino médio (1º, 2º e 3º ano), Educação de Jovens e Adultos (1º, 2º e 3º segmentos do ensino médio) e ensino técnico de nível médio (curso técnico em Administração). A seguir, são apresentados

os dados relativos aos funcionários e alunos da escola, separados de acordo com o ano escolar, para o ano de 2022.

Tabela 2 - Número de funcionários em 2022

Cargo	Efetivos	Designados
Auxiliar de Serviços de Educação (ASB)	0	18
Assistente Técnico de Educação (ATB)	5	2
Professores	21	20
Professores para o uso da Biblioteca	1	2
Direção	2 (vice direção)	1 (direção)

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Com relação ao número de alunos temos:

Tabela 3 - Número de alunos por ano/etapa em 2022

ETAPA DE ENSINO		NÚMERO DE ALUNOS
Ensino Fundamental II	6º ano	40
	7º ano	43
	8º ano	39
	8º ano integral	8
	9º ano	52
Ensino Médio	1º ano	161
	2º ano	93
	3º ano	55
Educação de Jovens e Adultos	EJA 1	13
	EJA 2	22
	EJA 3	23
Ensino técnico	Ensino técnico em Administração	50

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Com base nos dados apresentados na Tabela 3, podemos observar uma significativa concentração de estudantes no Ensino Médio, com destaque para o 1º

ano, que contabiliza 161 alunos — número expressivamente superior aos registrados nas demais etapas. O Ensino Fundamental II apresenta uma distribuição mais equilibrada entre os anos, embora o 9º ano se sobressaia com 52 estudantes. Já a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela um número mais reduzido de matrículas, totalizando 58 alunos distribuídos entre as três fases. Por fim, o curso técnico em Administração registra 50 estudantes, o que indica uma demanda considerável por formação técnica na instituição. Esses dados evidenciam a diversidade de modalidades ofertadas e a variação no interesse ou acesso dos alunos conforme a etapa educacional.

2.3.1 O cumprimento da Lei nº 10.639/2003 na Escola “Lélia Gonzales”

Na posição de educadora na instituição escolar sob investigação, identifiquei desafios significativos no que tange à concretização de ações e práticas associadas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Estes obstáculos têm impacto direto na promoção da diversidade e na abordagem adequada da história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente educacional.

Para delinear a situação enfrentada, conduzi uma pesquisa documental exploratória, analisando os documentos internos da escola: Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, bem como os planejamentos pedagógicos dos professores e supervisores pedagógicos, e também os projetos desenvolvidos pela própria escola.

Esta pesquisa documental se divide em três subseções distintas, correspondentes aos espaços nos quais era esperada a inclusão e especificação de iniciativas voltadas para a implementação da Lei 10639/2003. Esses espaços compreendem:

Na primeira subseção, denominada Documentos internos da escola e sua relação com a questão do trabalho com as relações étnico-raciais, vamos descrever a análise dos documentos internos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno (RI), em relação à inclusão das temáticas relacionadas à Lei nº 10.639/2003. Discute-se se esses documentos fazem menção direta à lei, se

estabelecem objetivos e propostas relacionadas à promoção da igualdade racial e da história e cultura afro-brasileira e africana.

Já a segunda seção, denominada Menção a ações, atividades ou conteúdos referentes à temática no planejamento anual dos docentes e no planejamento bimestral da supervisão escolar, explora como a Lei nº 10.639/2003 é refletida nos planejamentos pedagógicos dos professores e supervisores escolares. Procura-se então por menções específicas a atividades, ações ou conteúdos relacionados à temática étnico-racial, analisando se os professores estão incorporando de forma efetiva esses elementos em seu ensino.

A última seção, Projetos desenvolvidos na escola e sua correlação com a Lei nº 10.639/2003, investiga os projetos desenvolvidos pela escola e analisa como eles se relacionam com os princípios da Lei nº 10.639/2003. Busca-se verificar se há projetos específicos voltados para a promoção da igualdade racial e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A questão das relações étnico raciais é relevante em todos os setores da sociedade. Ao direcionarmos nosso olhar para a escola analisada sob a ótica da Lei nº 10.639/2003 percebemos o quanto essa temática é importante dentro dessa instituição uma vez que a maioria do corpo discente é composta por estudantes de ascendência negra. No contexto da Escola “Lélia Gonzales”, a pertinência dessa temática se intensifica, uma vez que a "população negra é composta por indivíduos que se autodefinem como pretos e pardos" (BRASIL, 2013).

Apresentamos no quadro abaixo a relação de estudantes por raça entre os anos de 2017 e 2020 da Escola “Lélia Gonzales”.

Tabela 4 – Número de alunos por raça (2017 a 2020)

Ano	Alunos - Raça não declarada	Alunos-Brancos	Alunos-Pretos	Alunos-Pardos	Alunos-Amarelos	Alunos-Indígenas
2020	150	65	40	359	1	0
2019	159	76	41	419	2	0
2018	241	94	57	472	1	1
2017	197	100	76	634	0	2

Fonte: <https://bi.qedu.org.br/>

O fato da maioria dos alunos pertencer a população negra reforça a importância do cumprimento da lei, já que

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (BRASIL, 2004).

A prevalência de estudantes pertencentes à comunidade negra realça a significância do cumprimento dessa legislação não somente em benefício dos alunos negros, mas para a sociedade como um todo, uma vez que a lei foi concebida com o propósito de combater o preconceito, fomentar a equidade racial e resgatar o papel fundamental da população negra na construção da sociedade brasileira.

2.3.2. Documentos internos da escola e sua relação com a questão do trabalho com as relações étnico-raciais

Como documentos norteadores específicos e internos da escola temos o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em consulta ao Projeto Político Pedagógico sobre projetos e trabalhos ligados ao tema em questão, foram usadas palavras chaves e expressões ligadas à temática, a saber “étnico-raciais”, “Educação para as Relações Étnico-Raciais” e “África”.

De acordo com Santos “O PPP não apenas define a identidade e os valores da instituição, mas também orienta as práticas educativas e define metas educacionais que devem contemplar a diversidade étnico-racial de forma integral” (SANTOS, 2024, p.12). O Projeto Político-Pedagógico de uma escola é um instrumento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a diversidade e a equidade. Conforme Santos (2024), o PPP reflete a identidade e os valores institucionais, e também direciona as práticas educativas e estabelece metas que devem garantir a inclusão da diversidade étnico-racial de maneira efetiva. Nesse sentido, a análise do PPP é importante para compreender como a Lei nº10.639/2003 é implementada no cotidiano escolar, avaliando se as diretrizes e ações propostas contribuem ou não para a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Começamos com uma menção ao termo “étnico-raciais” que está na seção denominada “Diversidade e inclusão na aprendizagem”. Nesse segmento do texto é feita uma relação entre a demanda de formação integral dos alunos com a educação

para as relações étnico raciais e também com a educação ambiental. O referido documento propõe a formação integral do ser que:

contempla o respeito a si e aos outros, a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento, da atenção e do cuidado com o meio ambiente que nos cerca (p.25)

É feita, portanto, uma menção à importância do trabalho com a temática das relações étnico-raciais, mas não há um detalhamento de como isso seria operacionalizado, ou quais ações seriam implementadas para alcançar esse desenvolvimento integral.

Na seção “Cidadania e Direitos Humanos” também é feita uma alusão à diversidade e à Educação para as relações étnico-raciais e sua importância para a construção de uma escola igualitária e democrática:

A Educação das relações Étnico-Raciais, favorece que a escola promova um ambiente democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias (p.28).

Nesta mesma seção também é mencionada “a importante contribuição do negro no processo de formação da sociedade Brasileira, marca a formação da identidade da nação com herança africana trazida para o Brasil, construindo um país diversificado racial e culturalmente” (p.28). O excerto demarca a questão da diversidade e o reconhecimento do negro e de sua importância na construção da sociedade brasileira.

Caminhando mais à frente no PPP, encontramos uma seção intitulada “Relações étnico-raciais”. Nessa seção há o reconhecimento de práticas racistas no interior da escola, e fica disposto que a escola se compromete a “desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação” (p.34). Apesar do documento indicar, nessa seção, a implementação de projetos sobre o tema, o documento não cita nenhum trabalho desenvolvido efetivamente pela escola nesse sentido. A menção feita no PPP com relação a essa temática indica apenas os documentos oficiais como ferramentas importantes para nortear o trabalho pedagógico da escola sobre o tema: “A apreciação de uma série de documentos oficiais como livros de registros, ofícios, portarias e também o Projeto Político Pedagógico, representam importantes ferramentas para

organizar um trabalho de conscientização sobre o tema” (p.35). A partir da leitura do excerto percebe-se que não há especificação de quais seriam esses documentos e nem de quais trabalhos efetivos foram ou podem ser implementados pela instituição.

Já com relação ao Regimento Escolar foram realizadas buscas com as palavras “étnico”, “raça”, “racial”, “África”, “negro”, “pardo” e “racismo”, mas nenhuma dessas palavras constam no documento. Uma vez que o Regimento Interno da escola não faz nenhuma menção específica à educação para as relações étnico-raciais, isso representa uma lacuna a ser problematizada. Desse modo

É possível afirmar então que a história e a cultura negras estão na escola pela presença dos(as) negros(as) que lá se encontram, mas não devidamente valorizados(as) dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou matérias didáticos, de forma contextualizada, explícita e intencional (ORIENTAÇÕES, 2005, p.86).

O Regimento Interno é um documento essencial que define as diretrizes e normas da instituição escolar, devendo também refletir as demandas educacionais contemporâneas. Ao não abordar a questão étnico-racial, esse documento deixa de aproveitar a oportunidade de consolidar o compromisso da escola com uma educação inclusiva e com o combate ao racismo e outras formas de discriminação.

Embora a diversidade esteja presente no cotidiano escolar por meio dos estudantes, suas trajetórias e culturas muitas vezes não são devidamente valorizadas nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Dessa forma, a instituição de ensino acaba reproduzindo uma estrutura que não enfrenta adequadamente as desigualdades históricas, deixando de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Essa situação exige uma reflexão crítica e a implementação de ações que garantam o reconhecimento e a representação adequada de todas as identidades no cotidiano escolar.

Após pesquisa nesses dois documentos, buscou-se nas atas pedagógicas referências a trabalhos, projetos e formações relativas à temática étnico-racial, uma vez que esse é o eixo central da Lei nº 10.639/2003. No entanto, após pesquisa nos Cadernos de Ata da escola averiguou-se que há registros de reuniões de Conselho de Classe e também registros de reuniões de Assembleia Escolar, mas em nenhum registro há menção à temática racial.

Outro espaço potencial para se discutir e trabalhar a temática das relações étnico-raciais seria as reuniões coletivas de módulo II da escola, espaço em que há a

previsão de desenvolvimento de reuniões e capacitações sobre temas caros à escola. Em busca dos Cadernos de Ata da escola, não foi encontrado nenhum registro das reuniões coletivas de Módulo II nos últimos 5 anos, ou seja, de 2018 a 2023. O fato de não haver registros indica a dificuldade da gestão escolar em sistematizar os registros dessas reuniões, a falta de formação que deveria ser ofertada aos professores e dificulta, em especial, a investigação de uma formação sistemática dos professores ligadas à nossa temática de pesquisa.

Com base nos registros apresentados pode-se indicar uma falta de abordagem explícita e direcionada para a promoção da diversidade étnico-racial na escola. A Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma abordagem importante para combater o racismo, a discriminação e o preconceito nas escolas, além de promover o respeito e a valorização das diferentes identidades culturais, principalmente no que diz respeito a cultura afro-brasileira.

Diante do exposto é importante refletir sobre maneiras de incorporar essa abordagem no currículo e nas atividades escolares, visando a promoção da inclusão, a igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial na instituição educacional.

2.3.3 Menção às ações, atividades ou conteúdos referentes à temática no planejamento anual dos docentes e no planejamento bimestral da supervisão escolar

Entende-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares através da Lei nº 10.639/2003, e a consequente promoção da diversidade étnico-racial na escola como um passo crucial para a construção uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminações. Para viabilizar essa obrigatoriedade, considera-se que a análise dos planejamentos é pertinente para verificar se a implementação da lei está ocorrendo adequadamente. A lei vai além da simples inclusão de novos conteúdos, pois exige que sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, bem como os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos da educação ofertada pelas escolas. (BRASIL, p.17, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preveem a

inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (Brasil, p.24, 2004).

Desse modo buscou-se analisar os planejamentos docentes em busca de trabalhos ligados à temática em questão. Em pesquisa realizada no computador de trabalho das supervisoras educacionais da escola em busca dos planejamentos dos professores no período de 2018 a 2023, foram encontrados 106 planejamentos pedagógicos.

Ao examinar os planejamentos educacionais dos docentes não foi encontrado em nenhum deles menção à algum tipo de trabalho ligado à Lei nº 10.639/2003, conforme é apresentado no quadro a seguir:

Tabela 5 - Relação de planejamentos entregues disponíveis no drive. Anos 2018 a 2023

Ano	Nº de planejamentos entregues	Fazem menção ao trabalho com a temática
2018	32	0
2019	37	0
2020	1	0
2021	0	0
2022	0	0
2023	7	0
Total	77	0

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A Lei nº 10.639/2003, em seu inciso segundo, cita que “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” (Brasil, 2003). Apesar da lei trazer em seu cerne a ministração de tal temática por todo currículo, em especial nas disciplinas de História, Artes e

Português, nenhum dos planejamentos analisados das referidas disciplinas contemplam tal temática.

Com relação aos planejamentos do ano escolar de 2023, foi constatado que até o dia 10 de abril do presente ano, apenas 5 professores haviam enviado seus planejamentos anuais, referentes ao ano de 2023, que foram os docentes das disciplinas de química, matemática, português, matemática financeira e redação. Analisados os referidos planejamentos, não foi encontrado nenhuma alusão a temática étnico racial. Esse fato mostra, que apesar da Lei nº 10.639/2003 apontar que a temática deve perpassar por todo currículo escolar, a escola não tem desenvolvido projetos e também não tem existido nenhum trabalho referente a tal temática pelos professores.

É importante ressaltar que nos anos de 2020 e 2021, vivemos anos atípicos, uma vez que foi necessário o isolamento social em virtude da pandemia da Covid-19. No estado de Minas Gerais foi implantado o Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP. Com as atividades educacionais sendo realizadas de forma remota, não temos então planejamentos desses dois anos escolares relacionados nos arquivos de planejamentos anuais.

Além desses planejamentos foram encontrados 21 planejamentos em que não constam a que ano se referem. Também em nenhum desses planejamentos foram encontradas menção a temáticas ligadas à Lei nº 10.639/2003.

Tabela 6 - Planejamentos sem especificação de ano vigente

Disciplina	Ano/série	Menção a projetos ligados à Lei nº 10.639/2003
Filosofia	Não especificado	Não
Português	3º	Não
Matemática	1º	Não
Matemática	EJA 1º ano EM	Não
Química (turma 1)	EJA 2º ano EM/ 1º Bimestre	Não
Química (turma 2)	EJA 2º ano EM/ 2º Bimestre	Não
Química	EJA 3º ano EM/ 1º Bimestre	Não

Disciplina	Ano/série	Menção a projetos ligados à Lei nº 10.639/2003
Química	EJA 3º ano EM/ 2º Bimestre	Não
Física	EJA 2º ano EM	Não
Artes	EJA 2º ano EM	Não
Química (turma 2)	EJA 2º ano EM/ 1º Bimestre	Não
Química (turma 2)	EJA 2º ano EM/ 2º Bimestre	Não
Matemática	EJA 2º ano EM	Não
Química	EJA 1º ano EM/ 1º Bimestre	Não
Química	EJA 1º ano EM/ 2º Bimestre	Não
Química	2º ano EM - 1º Bimestre	Não
Química	2º ano EM - 2º Bimestre	Não
Química	2º ano EM - 3º Bimestre	Não
Química	2º ano EM - 4º Bimestre	Não
Biologia	3º ano EM	Não
Biologia	1º ano EM	Não

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Importante destacar o baixo número de planejamentos entregues. Tal fato pode apontar para a dificuldade da gestão pedagógica da instituição. Um fator que pode estar contribuindo para consolidar esse cenário de baixo número de planejamentos de disciplinas entregues é o fato de que grande parte das supervisoras escolares da escola serem designadas³, razão pela qual temos a cada ano uma supervisora escolar diferente. Essa rotatividade pode dificultar uma continuidade do trabalho pedagógico, uma vez que a cada ano as supervisoras passam por um período de adaptação e conhecimento da escola implementando então seu sistema de trabalho junto aos professores. Esse fato é visto nos planejamentos pedagógicos anuais. A cada ano

³ Termo utilizado para os profissionais contratados temporariamente para desenvolverem funções nos mais variados cargos nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais nas vagas em que não há funcionário efetivo ou em substituição a funcionários licenciados

eles se apresentam em um formato, tendo formato que nem indica a qual ano pertence.

Tabela 7 – Supervisoras escolares

Situação funcional	ANO					
	2023	2022	2021	2020	2019	2018
MANHÃ	Designada	Designada	Designada	Efetiva	Efetiva	Efetiva
TARDE	Designada	Designada	Designada	Designada	Designada	Designada
NOITE	Designada	Designada	Designada	Efetiva	Efetiva	Efetiva

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No computador de trabalho das supervisoras foram encontrados também planejamentos bimestrais, que é um documento organizado pela supervisão escolar com o objetivo de estruturar o bimestre escolar e orientar o trabalho dos professores. Nele constam todas as datas relativas a atividades avaliativas e pedagógicas da escola e a estrutura das atividades avaliativas (pontuação, data de entrega das questões/provas, data e horário da aplicação e número de questões). Também consta a data do conselho de classe, os horários dos turnos (entrada, saída, intervalo e horário das aulas) e os e-mails da supervisão pedagógica por turno para envio de questões de provas, recuperação, atividades e planejamentos. Foram localizados 8 planejamentos bimestrais da supervisão entre 2017 a 2022, que estão apresentados no quadro a seguir:

Tabela 8 – Relação de planejamentos bimestrais ligados à temática étnico racial

Ano	Bimestre	Turno	Menção a projetos ligados à Lei nº 10.639/2003
2017	2º	Tarde	Não
2017	4º	Tarde	Sim 20/11: Consciência negra/projeto interdisciplinar
2018	1º	Noite	Não
2018	4º	Tarde	Sim 20/11: Consciência negra/projeto

Ano	Bimestre	Turno	Menção a projetos ligados à Lei nº 10.639/2003
			interdisciplinar
2019	3º	Noite	Não
2019	4º	Noite	Não
2019	Final/Estudos independentes	Tarde	Não
2022	4º	Manhã/tarde/noite	Não

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A Lei nº 14.759/2023 foi promulgada no dia 21 de dezembro de 2023 e estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Embora a Lei nº 10.639/2003 já tenha determinado anteriormente a inclusão dessa data no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra, conforme o artigo 79-B, observa-se que, na prática, essa data aparece apenas em dois planejamentos bimestrais, com a realização de um projeto interdisciplinar específico. Isso é evidenciado na imagem abaixo, extraída dos Planejamentos Bimestrais correspondentes ao 4º Bimestre dos anos de 2017 e 2018.

Figura 4 – Planejamento 4º Bimestre 2017

<p><u>NOVEMBRO</u></p> <p>02/11 Feriado 03/11 Recesso 08/11 Proeb – 7º ano 11/11 Sábado letivo referente a uma quinta-feira. 15/11 Feriado. 18/11 Sábado de reposição (12/04 quarta-feira). 20 a 24/11 Semana educação para a vida. 20/11 Consciência Negra //projeto interdisciplinar 28/11 – Reunião do colegiado.</p> <p><u>DIAS LETIVOS DO MÊS DE NOVEMBRO.</u> Segunda: 6,13,20,27. Terça: 7,14,21,28. Quarta: 1,8,18,22,29. Quinta: 9,11,16,23,30. Sexta: 10,17,24.</p>
--

Fonte: Planejamento bimestral 2017

Figura 5 – Planejamento 4º Bimestre 2018

NOVEMBRO	
Dias letivos do mês de Novembro	
2ª feira: *	5,12,19,26
3ª feira: *	6,13,20,27
4ª feira: *	7,14,21,28
5ª feira: *	8,22,29
6ª feira: *	9,16,23,30
Sábado	16/11 (Repondo04/04) 17/11(Repondo10/04)

02/11 – Feriado Nacional
09/11 – Entrega das questões do simulado
10/11 Feira de Ciências
15/11 Feriado Nacional
20/11 – Dia da Consciência Negra – Projeto interdisciplinar
21/11 – Entrega de trabalhos e provas de estudos independentes. Cada professor deverá elaborar um trabalho no valor de 40,0 pontos e uma avaliação no valor de 60,0 pontos. A avaliação deverá conter 20 questões, sendo 15 fechadas e 5 questões abertas. Máximo de duas laudas (4 páginas _frente e verso), tanto para o trabalho, quanto para a avaliação.

Fonte: Planejamento bimestral 2018

Como pode ser visto acima, os planejamentos apontam para a celebração do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, mas não especificam como será o desenvolvimento deste projeto.

Como explicitado anteriormente, a falta de registro de planejamento pode estar ligada a grande rotatividade de supervisoras, o que acaba prejudicando a apresentação do cenário mais amplo de como se efetivam os espaços e as práticas de planejamento da instituição em prol do trabalho da temática das relações étnico-raciais.

2.3.4 Projetos desenvolvidos na escola e sua correlação com a lei nº 10.639/2003

Em busca sistemática nos documentos oficiais da escola (PPP e Regimento Escolar), não foi encontrado nenhum registro de projetos institucionais desenvolvidos pela escola. Dessa forma, os projetos serão aqui descritos com base na experiência profissional da pesquisadora na escola pesquisada.

Desde 2019 a Escola “Lélia Gonzales” conta com dois projetos anuais: (i) Festa Junina e (ii) Mostra Artística e Cultural.

No que diz respeito à Festa Junina, antes realizada em um sábado durante o período letivo e aberta a toda a comunidade escolar, é relevante destacar a natureza

tradicional dessas celebrações no Brasil, principalmente durante o mês de junho. Um elemento característico são as quadrilhas, que constituem danças típicas desse evento, onde os participantes se vestem com trajes caipiras e formam pares para executar coreografias específicas.

Desde o ano de 2019, ocorreu uma significativa alteração na organização da festa. Em 2019, optou-se pelo cancelamento da festa em razão de graves problemas disciplinares, que estavam ocorrendo na escola. Com a pandemia do Coronavírus e consequente suspensão das aulas, também não houve a festa no ano de 2020. A partir de 2021, a Festa Junina passou a ocorrer em novo formato. Agora, ela é agendada para um dia letivo determinado em comum acordo entre os professores e a direção escolar, nos dois últimos períodos de aula. O enfoque mudou para uma quadrilha improvisada, na qual os estudantes são convidados a vestir trajes tradicionais e se juntarem à dança. Apesar das mudanças na forma da organização do evento e da falta de participação da comunidade, a festa ainda oferece um momento de confraternização entre alunos e professores, possibilitando a apreciação das raízes culturais do país.

A Mostra Artística e Cultural foi criada em 2019 como uma reformulação da antiga Feira de Cultura, que já era realizada nos anos anteriores. Nesse novo formato, a Feira foi integrada à Gincana Esportiva, originando um evento mais abrangente. Organizada ao longo de todo o ano, a Mostra envolve a participação de todos os professores. No terceiro bimestre, os docentes de Educação Física e Artes coordenam a Gincana, enquanto nos outros bimestres ocorre uma Feira de Ciências, sendo que cada grande área do conhecimento é responsável por organizar o evento em um bimestre específico.

A Mostra Artística e Cultural tem como objetivo incentivar a participação dos estudantes em atividades artísticas, culturais e esportivas, proporcionando-lhes oportunidades de expressão e desenvolvimento de habilidades além do currículo acadêmico tradicional. De acordo com as orientações disponibilizadas no planejamento bimestral organizado pela supervisão escolar as atividades da Mostra Artística e Cultural devem ocorrer:

em diálogo com as metodologias ativas, utilizando espaços diferenciados do Colégio (laboratório, multimídias, Sala Maker, quadra, informática, biblioteca). Podem ser elaboradas atividades em sala, em

diálogo com alguma metodologia de aprendizagem (Sala de Aula Invertida, Pedagogia de Projetos, Mapas Mentais, Roteiro de Estudos, Aprendizagem baseada em Projetos, Ensino por Investigação, dentre outros). (Planejamento Escolar, 2023, p.4)

Fica a cargo dos professores responsáveis pela consecução do projeto de cada etapa de ensino decidir qual temática será trabalhada (dois professores por turma). Nos primeiros, segundos e quartos bimestres, é designado um dia específico para as apresentações, e os trabalhos são expostos nas salas de aula, possibilitando a visita dos alunos e demais membros da comunidade escolar. Já no terceiro bimestre, ocorre a Gincana Esportiva e Cultural, que se estende ao longo de uma semana. Durante esse período, são realizadas atividades esportivas e culturais, envolvendo os alunos em um torneio e promovendo a interação entre eles.

A responsabilidade de executar cada fase do projeto de ensino é atribuída aos educadores encarregados, os quais determinarão os métodos de implementação alinhados com a temática escolhida pelo coletivo durante a reunião pedagógica mensal (reunião de Módulo II). Abaixo trazemos a temática a ser trabalhada no segundo bimestre de 2023 de acordo com ano/modalidade de ensino.

Tabela 9 – Temáticas desenvolvidas no segundo semestre

Ano/Modalidade de ensino	Temática central
6º/7º Ano	Biodiversidade Brasileira
8º/9º Ano	Moradias, Tradição e Sustentabilidade
1º Ano (Regular e EJA)	Fake News e Meio Ambiente
2º Ano (Regular e EJA)	Consumismo, o corpo na mídia e ações sustentáveis.
3º Ano (Regular e EJA)	Metaverso e Inteligência Artificial

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os projetos são pontuados no valor de 4 pontos para o Ensino Regular e 8 pontos para o EJA nas disciplinas de Formação Geral Básica e 8 pontos para os Itinerários Formativos e 16 pontos na EJA, ou seja, o trabalho deve perpassar por todas as disciplinas uma vez que a pontuação será em todas as matérias. A análise realizada das temáticas, em conjunto com a experiência profissional da pesquisadora ao longo de dez anos na escola, sugere que a Mostra Cultural não tem sido um espaço em que a temática da educação para relações étnico-raciais é abordada.

Além dos dois projetos acima, em pesquisa documental foi possível perceber a realização de ações referentes à educação para as relações étnico-raciais apenas em alguns anos, de forma pontual e assistemática, limitadas à comemoração do dia da Consciência Negra. A escola não possui nenhum projeto institucional fixo ou ação específica para trabalhar a temática das relações étnico-raciais instituídas em documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico. Essa ausência pode ser considerada uma lacuna importante na abordagem da educação para as relações étnico-raciais dentro do ambiente educacional, tornando-se, assim, uma questão relevante para pesquisa e análise. É fundamental que as escolas em geral promovam ações afirmativas e programas que visem combater o racismo, valorizar a diversidade étnico-racial e garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

No que se refere à celebração do Dia da Consciência Negra, o que ocorre na escola em que ocorre a pesquisa, são projetos de iniciativas individuais, ao invés de ser uma ação abrangente em todo o ambiente escolar. Dos planejamentos pedagógicos bimestrais analisados, somente os referentes aos anos de 2017 e 2018, referentes ao período da tarde, contemplaram a temática. Como resultado, a escola pesquisada não implementou nenhuma atividade nesse sentido nos últimos quatro anos, embora a Lei nº 10.639/2003 exija essa prática obrigatória. Apresentamos abaixo a relação dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola com relação à temática étnico-racial nos últimos anos:

Tabela 10 – Projetos pedagógicos desenvolvidos com a temática étnico racial

	Houve ação no dia 20/11 (sim/não)	Se sim, descrição da ação/projeto
2017	Sim	Projeto interdisciplinar desenvolvido no turno da tarde
2018	Sim	Projeto interdisciplinar desenvolvido no turno da tarde
2019	Não	
2020	Não	
2021	Não	
2022	Não	

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Assim sendo, a abordagem da escola em relação ao Dia da Consciência Negra não é uniforme. Por exemplo, enquanto o turno da tarde pode realizar atividades alusivas a essa data, os turnos da manhã e da noite podem não se realizar. Nos anos de 2017 e 2018, ocorreu a celebração do Dia da Consciência Negra apenas no período da tarde. Em 2017, houve uma apresentação de um grupo tradicional de Capoeira do bairro onde a escola está situada, além de uma exposição de quadros pintados pelos alunos com a temática principal voltada para a cultura negra. Já em 2018, ocorreram apresentações de dança, também com a participação dos alunos. Esses dois eventos ocorreram apenas no turno da tarde com a participação dos alunos do respectivo período e foram propostos pela supervisão pedagógica e vice direção do turno. Não houve, portanto, nenhuma ação referente à celebração do Dia da Consciência Negra nos turnos da manhã e noite no período pesquisado de 2017 a 2022.

Embora a abordagem do Dia da Consciência Negra seja um passo importante, é essencial que as questões relacionadas às relações étnico-raciais sejam incorporadas de maneira mais abrangente e sistemática no currículo escolar. A inclusão de espaços de projeto ou ações específicas dedicadas a essa temática pode proporcionar um ambiente mais propício para o aprendizado e a reflexão sobre as desigualdades raciais e a valorização da diversidade.

É importante ressaltar que as iniciativas isoladas dentro dos turnos, como aconteceu nos anos de 2017 e 2018 no turno vespertino, podem ser positivas e contribuir para a conscientização e sensibilização dos alunos. No entanto, para que a abordagem seja efetiva e abranja todo o conjunto escolar, é necessário um compromisso institucional estabelecido em documento e uma estratégia educacional que contemplem a temática de forma transversal, permeando todas as disciplinas e atividades desenvolvidas na escola, como instituído na Lei nº 10.639/2003.

Ao não ter um projeto institucional com uma ação conjunta que contemple todos os turnos, a escola pode estar perdendo a oportunidade de promover um ambiente inclusivo, onde os alunos possam aprender sobre a história, cultura e contribuições das diferentes etnias e raças presentes na sociedade. Além disso, abordar a temática

das relações étnico-raciais é essencial para combater o preconceito, desenvolver o respeito mútuo e construir uma sociedade mais justa.

É possível identificar alguns elementos que podem estar dificultando a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na escola pesquisada. A permanência da mesma equipe gestora no cargo de direção por três mandatos consecutivos, com mudanças apenas nas vice direções dos turnos da manhã e da noite, pode ter contribuído para a continuidade de práticas mais tradicionais. Nesse contexto, observa-se a ausência de iniciativas relacionadas à temática da referida lei, o que sugere a necessidade de maior atenção institucional à sua implementação.

Outro ponto relevante é a composição da comunidade escolar discente, majoritariamente negra, conforme mostrado anteriormente. No entanto, essa diversidade não se reflete no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou no Regimento Escolar, tampouco é contemplada por projetos desenvolvidos na escola. Essa ausência de representatividade e inclusão nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas evidencia uma lacuna significativa no cumprimento da Lei nº10.639/2003. A falta de reconhecimento e valorização da identidade cultural dos alunos negros não só contraria os princípios da lei, mas também compromete a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

A análise dos planejamentos anuais dos professores revela uma ausência de menções a trabalhos ou projetos relacionados à temática das relações étnico-raciais. Essa falta de integração do conteúdo étnico-racial nas práticas pedagógicas diárias reflete um baixo comprometimento dos docentes e da gestão escolar com a implementação da Lei nº10.639/2003. É essencial que os professores recebam formação continuada e apoio da gestão para desenvolverem projetos que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a equidade no ambiente escolar.

Em 1977, Abdias Nascimento fala da falta de representatividade do negro no currículo escolar

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1977, p.61)

Quase 50 anos depois, a pesquisa no planejamento dos professores sobre o trabalho com a questão étnico-racial e a história africana e afro-brasileira, ainda não acontece de forma sistematizada e intencional.

Conclui-se, portanto, que a ausência de abordagens sistematizadas sobre as relações étnico-raciais nos planejamentos docentes evidencia a persistência de uma lacuna histórica no sistema educacional brasileiro, que, desde a crítica de Abdias Nascimento nos anos 1970, continua a negligenciar a memória e a contribuição africana e afro-brasileira. Essa omissão reforça a alienação identitária e a desigualdade, contrariando os princípios da Lei nº 10.639/2003. Para transformar essa realidade, é urgente que a formação continuada dos professores e o engajamento da gestão escolar promovam a integração intencional e crítica dessa temática no currículo, valorizando a diversidade e construindo uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Além disso, a pesquisa identificou uma baixa sistematização das ações voltadas para a formação de professores no interior da escola. Não foram encontradas evidências de que o Módulo 2, um momento destinado ao estudo e formação continuada, esteja sendo utilizado para esses fins. Inicialmente, o Módulo 2 deveria focar na formação de professores, porém, ao longo de um ano e meio de observação, constatou que nenhuma formação foi realizada nesses momentos. Em vez disso, o Módulo 2 tem sido utilizado para reuniões administrativas, tanto de professores quanto de pais e conselhos de classe. Esse desvio de finalidade aponta para um baixo comprometimento da gestão escolar com a formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, com a efetivação da Lei nº10.639/2003.

Para finalizar, é evidente que a efetivação da Lei na escola pesquisada enfrenta inúmeros desafios. A continuidade na gestão escolar, a falta de representatividade nos documentos oficiais e projetos pedagógicos, a ausência de formação continuada dos professores e a falta de engajamento dos professores são alguns dos principais obstáculos identificados. Superar esses desafios requer uma mudança significativa na postura da gestão escolar e dos professores, um compromisso mais efetivo com a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial e um esforço contínuo para promover a formação continuada dos docentes.

Como Abdias Nascimento diz

A história africana, a verdadeira imagem de nossas civilizações, devem ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças devem ser alertadas para o fato de que essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas pela “ciência” europeia para assegurar sua dominação. (NASCIMENTO, 2020, p. 34).

Somente assim será possível construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e cumprir os objetivos da Lei nº10.639/2003.

3 EDUCAÇÃO, RACISMO ESTRUTURAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA LEI 10.639/2003

O número de jovens vítimas de violência policial, citado na canção dos Racionais Mc's que dá início à essa dissertação, encontra respaldo em Gonzales, que nos mostra que além da questão da dificuldade de acesso ao ensino superior

Outro “detalhe” a que a comunidade afro-brasileira já está acostumada se refere à violência policial: quando atua em bairros e residências da classe dominante branca, a ação da polícia visa “proteger”; mas em relação às favelas e áreas periféricas, onde se concentra a população negra, a polícia passa para a repressão ... Por esse motivo, afro-brasileiros têm medo de sair de casa sem seu documento de identidade, especialmente sem sua carteira de trabalho; uma pessoa pode ser presa sem motivo, torturada ou simplesmente morta como um “delinquente perigoso”.
(GONZALES, 2020 p.59)

É crucial compreender que a educação étnico-racial vai além do cumprimento de uma exigência legal, abrangendo uma dimensão ética e moral relevante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A promoção do ensino da história e da cultura negra representa não apenas um dever jurídico, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de cidadãos informados e críticos, capazes de reconhecer e combater as manifestações de racismo e a desigualdade racial ainda presentes em nossa realidade.

A obrigatoriedade do ensino da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura (MOORE, 2008, p. 158).

Nesse sentido, construir uma sociedade mais justa e igualitária envolve a necessidade de transformar mentalidades, rompendo com estereótipos e preconceitos históricos que marginalizam determinados grupos. Uma sociedade mais justa e igualitária é aquela em que todos os indivíduos, independentemente de raça,

gênero, classe social ou outras características, têm acesso às mesmas oportunidades e são tratados com dignidade e respeito.

Nessa sociedade, as diferenças são valorizadas e a diversidade é reconhecida como uma riqueza. Continuar a desenvolver o ensino sobre a história e a cultura negra é um passo fundamental para dismantelar estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação que prepare os cidadãos para participar ativamente da transformação social em direção a uma convivência mais inclusiva e solidária. A educação, portanto, tem um papel central nesse processo, pois, ao promover o conhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial, fomenta a inclusão e a equidade, preparando uma nova geração que valoriza a pluralidade e diversidade.

Deste modo, esse trabalho se fundamenta na relevância significativa dessa questão. Segundo dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) durante o último censo realizado em 2022, constatou-se que 56,1% da população brasileira se identifica como negra ou parda. Essa estatística ressalta a relevância do ensino da história e da cultura negra nas escolas como uma ferramenta essencial na erradicação de qualquer forma de discriminação racial e racismo⁴. Além disso, tal ensino contribui para o cultivo do respeito às diferenças e à riqueza da cultura africana, abrangendo aspectos como religiões, etimologia das palavras, literatura, culinária, vestuário, músicas entre outros aspectos, reconhecendo assim a significativa influência da comunidade negra na construção e desenvolvimento do país

A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia. (Moore, 2007, p.27)

A implementação da Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, visa a conscientização sobre o valioso legado africano no Brasil, como também a promoção da valorização da diversidade étnico-racial. Seu impacto deveria ser inicialmente visível no contexto educacional, onde se busca transformar a maneira como a história é ensinada e compreendida, dando

⁴ Traremos a diferenciação entre discriminação e racismo mais à frente no texto.

destaque às contribuições dos afrodescendentes e desafiando os estereótipos racistas (BRASIL, 2004).

Contudo, os impactos da transformação educacional proposta pela legislação vão além do espaço escolar, alcançando dimensões estruturais da sociedade brasileira. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a incorporação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, representa um marco na luta contra o racismo no Brasil. Essa legislação não apenas reconhece a importância da valorização das identidades negras, mas propõe uma formação escolar crítica, que questione as bases históricas da exclusão racial no país.

Nesse sentido, a educação passa a desempenhar um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O Atlas da Violência (2024) destaca que “a escolaridade é um aspecto protetivo relevante contra a violência letal” (p. 56), indicando que quanto mais anos de estudo um indivíduo possui, maior é sua proteção frente aos riscos sociais. No entanto, é preciso enfatizar que não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência na escola, mas de garantir uma educação que seja de fato transformadora, antirracista e comprometida com a superação das desigualdades.

Para que esse potencial de transformação se concretize, é fundamental que os conteúdos escolares abordem criticamente as relações étnico-raciais, tal como prevê a Lei 10.639/03, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, capazes de reconhecer e enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões. Assim, compreender a profundidade dessa mudança exige, antes de tudo, uma reflexão sobre o próprio conceito de racismo e sua permanência nas estruturas educacionais e sociais brasileiras.

Para compreender o que é racismo em sua forma geral, é necessário aprofundar o olhar para o racismo estrutural, tema abordado de forma contundente por Oliveira (2008).

O racismo estrutural mantém o negro distante dos lugares de prestígio da sociedade, engessa sua mobilidade social e o condena a viver em espaços de menos-vida como é a marginalidade, o desprezo por seu corpo e saúde, a redução de sua cultura ao folclore a não-legitimação de seu conhecimento originário, o não reconhecimento da participação do afrodescendente na construção do Brasil. (OLIVEIRA, 2008, p.273)

O autor evidencia como o racismo estrutural não se limita a atitudes individuais de preconceito, mas está enraizado nas instituições e nas práticas sociais que moldam a vida cotidiana. Oliveira (2008) expõe que esse sistema mantém os negros afastados de espaços de poder e prestígio, limitando suas oportunidades de ascensão social. Além disso, impõe a esse grupo condições de existência marcadas pela marginalização e pela desvalorização de sua identidade, como o desprezo pelo corpo negro, a negligência à sua saúde, e a negação do valor de sua cultura e saberes tradicionais. Ao destacar a invisibilização da contribuição afrodescendente na formação do Brasil, o autor evidencia a urgência de um enfrentamento coletivo e sistêmico ao racismo que sustenta essas desigualdades históricas.

A questão da democracia racial também se faz importante neste debate pois revela a contradição entre o mito da igualdade racial e a realidade de um sistema que privilegia um grupo em detrimento de outros. A noção de uma convivência harmoniosa entre raças no Brasil serve, na verdade, para ocultar mecanismos sutis de exclusão e manutenção de hierarquias sociais. Como denuncia Nascimento (1977, p. 30):

Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial” (NASCIMENTO, 1977, p. 30)

De acordo com Nascimento (1977), a crítica à chamada "democracia racial" brasileira escancara o caráter ilusório de uma convivência harmônica entre os grupos étnico-raciais, revelando, em vez disso, a concentração de poder nas mãos da população branca em todas as esferas da vida social. Sua denúncia aponta para o controle branco sobre os principais instrumentos de formação da consciência coletiva — como a educação e a mídia — e para a imposição de valores, discursos e práticas que perpetuam a exclusão e a subalternização da população negra.

Essa constatação dialoga diretamente com a concepção de racismo estrutural apresentada por Almeida, ao evidenciar que a desigualdade racial não é fruto de desvios pontuais ou de comportamentos individuais, mas sim expressão de um sistema historicamente construído para manter privilégios raciais. O "exclusivismo" a

que Nascimento se refere revela, portanto, a dimensão sistêmica dessa opressão, reforçando a necessidade de desnaturalizar as estruturas que sustentam a hegemonia branca e impedem a efetiva construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Ao longo da história brasileira, construiu-se uma narrativa em torno da ideia de uma convivência harmônica entre diferentes grupos étnicos, promovendo a imagem de um país isento de tensões raciais profundas. Essa visão, frequentemente celebrada como um traço distintivo da identidade nacional, mascara realidades mais complexas e dolorosas. Nesse sentido, Cavalleiro (2020) reflete criticamente sobre essa ideologia e seus impactos na sociedade contemporânea:

Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2020, p. 28-29).

Dessa maneira, fica evidente que a ideia de uma democracia racial no Brasil, embora amplamente difundida, não apenas falha em representar a realidade, como também contribui para a manutenção das desigualdades raciais. Ao encobrir o racismo estrutural, essa ideologia impede avanços concretos nas condições de vida da população negra e dificulta a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Complementando essa visão, Djamila Ribeiro reflete sobre a profundidade e complexidade do racismo estrutural, ressaltando que "reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande?" (Ribeiro, 2019, p. 7). A autora ressalta a magnitude desse desafio, mas também enfatiza que tal percepção não deve nos desencorajar, afirmando que "não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas" (Ribeiro, 2019, p. 7). Para Ribeiro, combater o racismo exige um compromisso constante com ações concretas no cotidiano, desafiando as estruturas que sustentam essa discriminação.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 surge como uma ferramenta de enfrentamento ao racismo e à discriminação no Brasil. Ao introduzir na educação o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a lei propõe uma desconstrução dos estereótipos e preconceitos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Compreender o racismo como uma questão estrutural, conforme sugerido por Ribeiro, reforça a importância de iniciativas como essa, que buscam transformar a sociedade e promover mudanças efetivas.

De acordo com Grada Kilomba,

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. Toda vez que sou colocada como “*outra*” – seja a “*outra*” indesejada, a “*outra*” intrusa, a “*outra*” perigosa, a “*outra*” violenta, a “*outra*” passional, seja a “*outra*” suja, a “*outra*” excitada, a “*outra*” selvagem, a “*outra*” natural, a “*outra*” desejável ou a “*outra*” exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido (Kilomba, 2019, p. 78)

Ou seja, o racismo é um processo estrutural que se manifesta cotidianamente por meio de discursos, imagens, gestos e olhares que reduzem a pessoa negra à condição de “*outra*”, ou seja, alguém que existe em oposição ao sujeito branco e à sua identidade hegemônica. Esse mecanismo de exclusão não apenas define quem pertence ao espaço social privilegiado, mas também impõe à população negra a carga de representar tudo aquilo que a sociedade branca rejeita em si mesma.

Assim, a construção da negritude no imaginário racista é marcada por estereótipos que variam entre a criminalização e a exotização, reforçando desigualdades e perpetuando a marginalização. Dessa forma, o racismo não se restringe a atos isolados de discriminação, mas constitui um sistema de poder que regula hierarquias sociais e sustenta privilégios historicamente consolidados.

A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial. Esse quadro vai além da violação individual. Em termos coletivos, remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência, entre outros. As

desigualdades raciais podem ser facilmente percebidas nos indicadores sociais referentes aos mais variados vetores (Henriques; Cavalleiro, 2005, p. 212).

Compreender o racismo em suas diferentes formas é fundamental para combatê-lo de maneira eficiente. Para além da identificação de atitudes e práticas discriminatórias, é necessário reconhecer o racismo como uma estrutura profunda e histórica que permeia instituições, saberes e relações sociais. Essa compreensão implica em questionar os alicerces da própria educação escolar, que muitas vezes reproduz lógicas coloniais, eurocentradas e excludentes. É nesse contexto que se faz urgente uma perspectiva descolonizadora no campo educacional, capaz de confrontar não apenas os sintomas do racismo, mas sua raiz estrutural e epistêmica.

Entender o racismo como um princípio organizador, na perspectiva apontada por Grosfoguel (2019), é construir um processo de descolonização na educação. Mas estamos muito mais próximos de uma indagação discursiva do processo de descolonização na sociedade e na educação do que realmente de sua efetivação como políticas sociais e educacionais, currículos e práticas. O combate e a superação ao racismo parecem uma boa proposta para colocar a descolonização em ação, tanto na sociedade quanto na educação, desde que não se invisibilize e silencie as negras, os negros e o Movimento Negro — suas lutas, memórias propostas políticas alternativas —, enquanto os principais sujeitos sociais e coletivos que nos reeducam nesse processo e com os quais temos muito ainda a aprender. (Gomes, 2021, p. 436–437)

A citação de Gomes (2021) nos alerta para a distância entre o discurso descolonizador e a sua implementação efetiva, especialmente no que se refere às políticas educacionais, como a Lei 10.639/2003. A autora critica a ideia de que a descolonização seja tratada de forma superficial ou discursiva, sem que haja um real comprometimento em transformar as práticas pedagógicas. A Lei 10.639, ao obrigar o ensino da história e cultura afro-brasileira, representa um avanço, mas Gomes nos lembra que é necessário mais do que cumprir uma exigência legal; é preciso uma mudança profunda na maneira como as relações raciais são abordadas no currículo e nas práticas escolares.

Segundo a autora, a efetivação de políticas como esta só será possível se as lutas e as contribuições dos sujeitos negros forem verdadeiramente incorporadas ao processo educativo, sem que suas vozes sejam silenciadas ou marginalizadas. A educação para as relações étnico-raciais, portanto, exige uma transformação

estrutural, que vá além da introdução de temas ou conteúdos, mas que seja capaz de reconfigurar a própria forma de ensino, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e histórica das populações negras.

A distinção entre preconceito e racismo é crucial para uma compreensão adequada das dinâmicas sociais relacionadas às relações étnico-raciais. Preconceitos não são necessariamente manifestações de racismo, mas o racismo, em sua essência, pode gerar preconceitos extremamente violentos, como a noção de superioridade ou inferioridade racial inata entre os seres humanos. Segundo Moore (2007), preconceito é um conceito mais amplo, abrangendo uma série de atitudes e crenças negativas direcionadas a grupos específicos, com base em características como raça, etnia, gênero ou religião.

Por outro lado, o racismo é uma forma mais profunda e sistêmica de discriminação, sustentada pela ideia de superioridade ou inferioridade de determinados grupos raciais. Moore (2007) destaca que, embora o preconceito possa existir de forma isolada, o racismo implica em uma relação de poder e hierarquia, que perpetua a subjugação e marginalização de certos grupos étnico-raciais.

Essa estrutura de poder pode se manifestar em políticas discriminatórias, práticas institucionais injustas e até violência física e psicológica. Reconhecer essa distinção é essencial para promover uma análise mais profunda das desigualdades sociais e desenvolver estratégias eficazes de combate ao racismo e à discriminação racial, especialmente dentro das instituições educacionais.

O racismo, presente nas diversas esferas da vida cotidiana, reflete-se também no ambiente escolar, que muitas vezes reproduz desigualdades, preconceitos e exclusões, já que é um reflexo direto da sociedade em que está inserido. É importante destacar que, ao abordar questões étnico-raciais, se faz necessário reconhecer os lugares de fala, ou seja, a posição social e histórica de onde partem essas discussões (Ribeiro, 2019, p.18), permitindo uma compreensão mais profunda dos impactos do racismo e das suas implicações nas relações interpessoais e institucionais. Segundo Nascimento (2016)

Devemos compreender 'democracia racial' como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente

penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (Nascimento, 2016, p.60)

Conquista do movimento negro brasileiro, a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos em janeiro de 2023. O Movimento Negro Unificado (MNU) teve sua origem em 1978, em São Paulo, durante o regime militar, a partir da mobilização do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Esse grupo surgiu com a convocação de um protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, marcando um momento crucial na luta antirracista no Brasil. Em 1979, a organização foi renomeada como Movimento Negro Unificado (MNU), consolidando-se como uma das principais entidades na defesa dos direitos da população negra, no combate ao racismo e na promoção da equidade racial.

O movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. (Gomes, 2011, p.137)

A lei em questão representa um grande marco para toda sociedade e é fruto de lutas antirracistas no país ao longo das últimas décadas (Brasil, 2013, p.13).

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil ...diante de muitas utas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei. (Pereira e Silva, 2012, p.2)

Esta lei traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de todo o país, em todo currículo escolar, perpassando por todas as disciplinas e também níveis da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

o Art. 26^a acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repense relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p.17)

A implementação da Lei nº 10.639/2003 marca um passo significativo na luta contra o racismo no Brasil, promovendo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira como forma de conscientizar sobre o legado africano e valorizar a diversidade étnico-racial. A lei almeja transformar o contexto educacional, e também tem o potencial de impactar a sociedade, alterando a percepção das questões raciais e contribuindo para a redução do racismo estrutural.

É preciso se pensar em uma educação antirracista, que segundo Cavalleiro

visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias pré-concebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc), precisam ser duramente criticados e banidos (Cavalleiro, 2001, p.150)

No entanto, é fundamental que essa transformação vá além de reformas institucionais, abordando as raízes profundas do racismo enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Para que iniciativas como a Lei nº 10.639/2003 tenham um impacto duradouro, é necessário um comprometimento contínuo com práticas antirracistas tanto no âmbito educacional quanto na sociedade em geral.

A distinção entre preconceito e racismo, como discutido anteriormente, é essencial para entender as complexas dinâmicas sociais relacionadas às relações étnico-raciais. Enquanto o preconceito pode existir de forma isolada, o racismo é uma manifestação sistêmica e estrutural que perpetua desigualdades e violência. Reconhecer essa diferença é crucial para desenvolver estratégias eficazes no combate ao racismo e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1. PERCURSO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico adotado para investigar a implementação da Lei 10.639/2003 na instituição de ensino pesquisada. A seleção dos participantes considerou o papel fundamental destes na implementação da Lei 10.639/2003, priorizando gestores escolares e professores. Entretanto, a estratégia inicial de coleta de dados enfrentou obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito ao envolvimento do corpo docente, como veremos mais adiante.

O objetivo principal das entrevistas foi aprofundar a investigação em torno dos eixos norteadores delineados no Capítulo 1: compreender os obstáculos que ainda dificultam a plena implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar e identificar as estratégias adotadas pela escola para enfrentar tais desafios.

Os entrevistados foram identificados por siglas específicas para preservar o anonimato dos participantes, sem menção a nomes ou turnos de trabalho. Esta observação, além de atender aos princípios éticos da pesquisa qualitativa, permite uma interlocução mais precisa entre os diferentes depoimentos, facilitando a análise do conjunto de dados encontrados.

Quadro 2 – Sujeitos entrevistados

Instrumento	Equipe	Sujeito	Sigla
Entrevista Semiestruturada	Gestão Pedagógica	Vice-diretor 1	VD1
		Vice-diretor 2	VD2
	Docentes	Professor 1	PROF1
		Professor 2	PROF2
		Professor 3	PROF3

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir das falas dos entrevistados, torna-se possível identificar elementos centrais que ajudam a compreender tanto os entraves enfrentados pela escola na efetivação da Lei nº 10.639/2003 quanto às ações que vêm sendo articuladas no sentido de superá-los. As respostas revelam percepções, práticas e desafios cotidianos que evidenciam como a temática das relações étnico-raciais tem sido incorporada – ou negligenciada – na dinâmica escolar.

Com relação às entrevistas com os gestores e professores, a escola possuía, no período de sua realização, em novembro de 2024, uma diretora e três vice-

diretores: uma vice-diretora responsável pelo turno da manhã, outra pelo turno da tarde e um vice-diretor responsável pelo turno da noite. Os professores do turno da noite contabilizavam um total de 21 docentes. Contudo, as entrevistas foram conduzidas apenas com uma das vice-diretoras e com o vice-diretor, uma vez que a terceira vice-diretora encontrava-se de licença médica durante o período da pesquisa, em razão de uma cirurgia no joelho. Além disso, a diretora assumia temporariamente também as funções de vice-diretora, o que resultava em uma sobrecarga de responsabilidades e tarefas em sua rotina.

Além da dificuldade na participação, outra situação também chamou a atenção: durante a entrevista com o participante VD2, observou-se um comportamento reservado e desconforto ao tratar de temáticas mais sensíveis, especialmente aquelas relacionadas ao racismo no contexto escolar. Suas respostas, em grande parte, foram breves e pouco desenvolvidas, denotando uma tentativa de esquivar-se diante de questionamentos mais diretos.

Esse comportamento persistiu mesmo após a pesquisadora ter esclarecido que a entrevista seria sigilosa, sem menção a nomes ou qualquer dado identificável. Embora VD2 não tenha declarado explicitamente sua identidade racial, a fala do participante VD1 — que afirma que toda a equipe gestora da escola à época era composta por pessoas brancas — permite inferir que G2 é branca. Essa informação torna-se relevante na análise de suas percepções, uma vez que, apesar de não vivenciar o racismo em sua própria pele, G2 demonstra ter alguma consciência de sua existência e de seus impactos cotidianos.

Essa consciência, no entanto, não se revelou de forma explícita durante a gravação. Foi apenas após o encerramento da entrevista, quando a gravação já havia sido finalizada, que a participante se mostrou mais relaxada e disposta a compartilhar experiências pessoais. Nesse momento, relatou uma situação recorrente em seu convívio familiar: um amigo próximo de seu pai — descrito por ela como "uma pessoa muito boa" — costuma proferir falas de cunho racista, sendo frequentemente repreendido pelo pai da entrevistada.

Esse relato, embora informal e fora do registro oficial da entrevista, é significativo, pois revela uma compreensão, ainda que não plenamente elaborada ou assumida publicamente, de que o racismo está presente nas relações mais próximas, inclusive entre pessoas queridas e tidas como "boas". A contradição implícita nessa

observação — como pode alguém ser considerado bom mantendo posturas ou discursos racistas? — convida a uma reflexão crítica sobre a banalização do racismo no cotidiano e os limites da moralidade quando confrontada com práticas discriminatórias naturalizadas.

Assim, ainda que VD2 não tenha abordado diretamente o racismo institucional ou escolar durante a entrevista gravada, seu relato posterior evidencia que a consciência sobre a presença do racismo está presente, mesmo que silenciada ou reprimida em contextos formais. Tal postura pode ser interpretada como uma manifestação do desconforto em assumir, enquanto pessoa branca, uma posição crítica mais explícita diante de um sistema racialmente desigual do qual, consciente ou inconscientemente, também se beneficia.

Recorrendo às Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004), encontramos uma referência ao autor Frantz Fanon, que mostra a importância das pessoas ditas brancas estarem cientes e conscientes da questão racial:

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações (p.14)

Dessa forma, o episódio relatado por VD2 — ainda que ocorrido fora do ambiente formal da entrevista — reforça a complexidade das dinâmicas raciais no cotidiano e evidencia como o silêncio, a omissão ou o desconforto em verbalizar criticamente o racismo podem coexistir com uma percepção latente de sua existência. Ao iluminar essas nuances, o relato contribui para a compreensão de que o enfrentamento ao racismo exige mais do que boas intenções: demanda posicionamento ético, consciência crítica e responsabilidade moral e política, especialmente por parte daqueles que, historicamente, ocupam lugares de privilégio. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que combater o racismo não é apenas uma escolha individual, mas uma exigência coletiva e inadiável diante das desigualdades persistentes.

A resistência dos professores em participar da pesquisa configurou-se como um desafio importante no processo de coleta de dados. Embora tenham sido

fornechas garantias explícitas de sigilo, anonimato e a inclusão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no instrumento de pesquisa, a adesão docente permaneceu extremamente baixa. Inicialmente, a estratégia adotada envolveu o envio de questionários online, disponibilizados por meio do *WhatsApp* institucional, escolhido pela praticidade e ampla utilização entre os professores. No entanto, mesmo após reiterados convites, a resposta recorrente era uma promessa futura de participação, que, na prática, não se concretizava, mantendo o número de respondentes estagnado.

Diante desse cenário, foi necessário adotar uma estratégia metodológica complementar. Os docentes que responderam ao questionário foram convidados a participar de entrevistas individuais online, realizadas via *Google Meet*, também sob garantia de sigilo e confidencialidade. Essa etapa visou ampliar e qualificar a análise das informações já obtidas, favorecendo uma escuta mais atenta e permitindo que os participantes aprofundassem suas percepções, experiências e sentidos atribuídos às práticas relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/2003.

A baixa adesão inicial pode ser atribuída a múltiplos fatores, como a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores e um certo desinteresse ou desconforto em abordar a temática étnico-racial. Ainda assim, as entrevistas realizadas ofereceram subsídios relevantes para a análise, permitindo compreender de maneira mais densa as dinâmicas escolares envolvidas na efetivação da legislação.

Apesar dos obstáculos encontrados, os dados coletados revelam aspectos significativos da realidade escolar e evidenciam a importância de estratégias metodológicas flexíveis e sensíveis às especificidades do ambiente educacional. A experiência também se configura como um aprendizado para pesquisas futuras, reforçando a necessidade de abordagens diversificadas no trabalho de campo.

Com relação à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, esta ocorreu em dois momentos distintos: as entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar foram realizadas em novembro de 2024, enquanto os questionários e entrevistas com os professores foram aplicados em fevereiro de 2025. A escolha desses meses considerou a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa e a dinâmica institucional da escola pesquisada.

Optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar e professores. Esse instrumento foi escolhido por permitir a coleta de dados aprofundados sobre as percepções, desafios e práticas pedagógicas relacionadas à temática étnico-racial no ambiente escolar, além de permitir diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

A escolha por métodos qualitativos para análise dos dados justifica-se pela natureza complexa do objeto de estudo, que demanda uma compreensão aprofundada das relações e significados construídos pelos atores escolares. A análise tem como foco principal identificar e interpretar as questões relacionadas aos eixos da (1) formação docente para a diversidade racial e da (2) educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, serão examinados os discursos dos sujeitos pesquisados, buscando convergências, divergências e nuances nas diferentes perspectivas.

Optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas, uma técnica que proporciona um ambiente flexível para a coleta de dados detalhados. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é uma abordagem rica para a coleta de informações, pois permite que novos questionamentos surjam conforme a conversa se desenvolve, oferecendo ao entrevistado a oportunidade de contribuir significativamente para o conteúdo da pesquisa.

Essa metodologia facilita um mergulho profundo na realidade dos participantes, conforme ressaltado por Duarte (2004), que destaca a capacidade das entrevistas em mapear práticas, crenças e valores, além de capturar indícios da percepção dos sujeitos sobre sua realidade.

De acordo com os autores Marconi e Lakatos, a entrevista é

uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador e a outra o entrevistado. O papel de ambos pode variar de acordo com o tipo de entrevista. Todas elas têm um objetivo, ou seja, a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas (Marconi; Lakatos, 2011, p. 280).

A análise de dados, em diálogo com a literatura existente, permitirá uma compreensão mais aprofundada das práticas educativas voltadas para a temática racial e os desafios e avanços na implementação da referida lei.

A tabela a seguir sistematiza as questões da entrevista semiestruturada aplicada aos gestores e professores, apresentando a correspondência entre cada

pergunta formulada e os respectivos respondentes permitindo visualizar a abrangência temática e a distribuição das respostas.

QUADRO 3 - Mapeamento das questões aplicadas na entrevista semiestruturada de acordo com o eixo de análise

Eixo	Formação de professores para a diversidade racial		Eixo	Educação para as relações étnico-raciais	
Pergunta	Respondentes		Pergunta	Respondentes	
	Gestão	Professores		Gestão	Professores
Qual é a sua formação acadêmica?	X	X	Você está familiarizado com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas?	X	X
Há quanto tempo trabalha como gestor escolar?	X		Em sua opinião, qual é a importância dessa legislação para a educação?	X	
Quais são suas principais responsabilidades na escola?	X		Em sua opinião, qual é o principal objetivo da Lei 10.639/2003?		X

Você já teve alguma formação específica sobre a Lei nº 10.639/2003? Em que contexto?	X		A escola desenvolve ações e projetos relacionados à Lei nº 10.639/2003? Se sim, poderia nos contar um pouco mais sobre ele?	X	
A escola já realizou algum tipo de formação ou capacitação sobre a implementação dessa lei?	X		Existem materiais ou recursos didáticos específicos utilizados para trabalhar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas?	X	
Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na implementação dessa lei?	X		Como a comunidade escolar (professores, alunos, pais) têm respondido às atividades ou projetos relacionados à lei?		
Você acredita que a escola tem apoio institucional (SEE) suficiente para trabalhar com as questões étnico-raciais? Que tipo de suporte seria mais adequado?	X		Como você avalia o impacto da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar e no comportamento dos alunos?	X	
Quais temas você considera importantes para serem abordados em		X	Quais sugestões você daria para aprimorar a implementação dessa lei no contexto escolar?	X	

futuras formações sobre a Lei 10.639/2003 e educação étnico-racial?					
Você acha que a escola teria uma boa receptividade a atividades e formações?	X		Na sua opinião, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva?	X	
Quais sugestões você daria para aprimorar a implementação dessa lei no contexto escolar?	X	X	Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o tema ou sobre o trabalho da escola relacionado à educação das relações étnico-raciais?	X	
			No seu planejamento escolar, há algum tema ou disciplina ligado à história e cultura afro-brasileira e à educação para as relações étnico-raciais?		X
			A escola desenvolve ações (formações, projetos, eventos) relacionados à Lei nº 10.639/2003 e a educação para as relações étnico-raciais? Se sim, poderia nos contar um pouco mais sobre ele?		X

			Na sua percepção, qual tem sido (ou poderá ser) o impacto da implementação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar e no comportamento dos alunos?		X
			Na sua opinião, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva?		X
			Na sua opinião, quais os principais desafios que você encontra ou pode encontrar ao tentar aplicar a lei?	X	X
			Em sua opinião, como a aplicação da Lei nº 10.639/2003 pode impactar a melhoria das relações étnico-raciais na escola?		X
			Quais sugestões você daria para melhorar a implementação da Lei 10.639/2003 e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais em sua escola?		X

			Você acha que a escola teria uma boa receptividade, tanto com relação aos alunos quanto com relação aos professores?	X	X
--	--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A organização nos dois eixos analíticos apresentados se baseia na necessidade de distinção entre os aspectos formativos e os aspectos práticos. O primeiro eixo dedica-se à análise da formação docente, contemplando a dimensão biográfica profissional, os processos de capacitação continuada e os entraves estruturais que condicionam a efetivação de uma práxis pedagógica antirracista.

O segundo eixo, por sua vez, volta-se para a operacionalização da legislação, investigando as estratégias para implementação, os recursos pedagógicos mobilizados, a recepção pela comunidade escolar e os impactos observáveis no espaço educativo. Essa distinção metodológica permite uma abordagem sistêmica que articula os elementos constitutivos da base formativa com os processos de execução e consolidação das diretrizes legais no cotidiano escolar.

No entanto, é importante destacar que há perguntas que por sua complexidade se encaixam nos dois eixos, como por exemplo: A escola desenvolve ações (formações, projetos, eventos) relacionados à Lei nº 10.639/2003 e a educação para as relações étnico-raciais? Se sim, poderia nos contar um pouco mais sobre ele? O que irá nos mostrar em qual eixo ela se mostra mais participativa é a resposta dada pelo entrevistado.

Os docentes convidados a responder ao questionário foram aqueles que atuam no turno da noite da escola pesquisada, visto que este é o turno de trabalho da pesquisadora, que há dez anos exerce sua função exclusivamente nesse período. Por essa razão, a pesquisadora não possui acesso aos grupos de comunicação virtual, como o WhatsApp, dos demais turnos, tampouco mantém vínculo com os docentes que atuam fora do horário noturno. Ressalta-se, no entanto, que alguns professores do turno da noite também lecionam em outros períodos da escola, seja por possuírem dois cargos na rede pública de ensino, seja por extensão de jornada. Destaca-se, ainda, que os professores convidados a participar da pesquisa são docentes do Ensino Médio, etapa de ensino ofertada no turno da noite da instituição em questão.

Dessa forma, a metodologia adotada nesta pesquisa contemplou duas frentes: entrevistas com os gestores escolares e a aplicação de questionários aos professores, seguidos por entrevistas com aqueles que se mostraram disponíveis para contribuir mais extensivamente. Essa abordagem mista permitiu triangular os dados, articulando diferentes pontos de vista e aprofundando a análise qualitativa. A escuta dos gestores forneceu elementos relevantes sobre as políticas institucionais e as iniciativas de

formação, enquanto a participação dos docentes trouxe à tona desafios e possibilidades concretas na prática pedagógica. Encerrando, essa combinação metodológica revelou-se fundamental para captar as múltiplas dimensões envolvidas na efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar investigado.

3.1.1. EIXO 1 DE ANÁLISE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE RACIAL

O eixo de análise número 1 – Formação de Professores para a Diversidade Racial – dá início a esta seção por constituir a base estruturante para a transformação das práticas pedagógicas. A escolha passa pela urgência de superar a formação docente tradicional, muitas vezes indiferente às questões raciais, que reproduz epistemicídios e invisibiliza saberes não eurocêtricos. Investir na capacitação crítica dos professores é fundamental para desconstruir racismos institucionais, promover representatividade curricular e garantir que a escola se torne efetivamente um espaço de acolhimento e valorização da diversidade étnica e racial. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer, problematizar e combater o racismo estrutural presente nas instituições escolares. Sem essa fundamentação teórico-prática, qualquer iniciativa antirracista tende a se restringir à superficialidade, daí a primazia deste eixo como alicerce para ações educacionais decoloniais.

Uma formação crítica e sensível às questões étnico-raciais contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, promovendo o respeito à diversidade e fortalecendo a identidade de estudantes negros. Assim, investir na formação para a diversidade racial é um passo essencial para que a escola exerça seu papel social na promoção da justiça, da inclusão e da cidadania, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei nº10.639/2003 e pelos documentos orientadores da educação brasileira.

Para que a Lei nº10.639/2003 tenha impacto real na educação e na transformação das relações raciais no espaço escolar, é imprescindível que os professores estejam preparados não apenas para trabalhar com os conteúdos

relacionados à história e cultura afro-brasileira, mas também para lidar com as questões relacionadas à diversidade racial de maneira ampla e integrada ao currículo.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a formação docente contemple não apenas os saberes específicos de cada área, mas também o preparo para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, de modo que o professor seja capaz de promover relações de respeito e equidade, considerando que

há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (Brasil, 2004, p.17)

A formação de professores, nesse sentido, vai muito além da simples transmissão de conhecimentos; envolve a sensibilização para as questões raciais, a desconstrução de preconceitos e estereótipos, além da construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Entretanto, um dos maiores desafios observados é a falta de formação específica e contínua para os docentes sobre a temática racial. A ausência de uma formação sólida sobre a temática racial não é um problema isolado, mas sim um reflexo de uma sociedade marcada por desigualdades e pela marginalização histórica das contribuições afro-brasileiras à construção da identidade nacional.

A escola, como espaço social, tende a reproduzir as hierarquias e exclusões presentes na sociedade, e, sem uma formação específica, os professores muitas vezes perpetuam práticas pedagógicas que ignoram ou minimizam a importância da diversidade racial. Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/2003 enfrenta barreiras tanto institucionais quanto culturais, que dificultam sua efetivação.

Além disso, é importante destacar que a formação de professores para a diversidade racial não pode ser vista como um processo pontual, limitado a um curso ou evento isolado. Trata-se de um processo contínuo que deve estar presente ao longo de toda a carreira docente, por meio de formações continuadas e do desenvolvimento de práticas reflexivas.

Os professores precisam ser capacitados não só para transmitir conteúdos, mas para refletir criticamente sobre suas próprias práticas e atitudes em relação à diversidade racial. Assim, “não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente” (Barbosa, 2005, p.52).

A formação continuada, portanto, se configura como uma ação importante para que os docentes se mantenham atualizados e comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais.

Outro ponto crucial a ser analisado é a resistência por parte de alguns professores e gestores escolares em relação à implementação da EREER. Em muitos casos, há uma percepção equivocada de que o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana é um conteúdo extra ou marginal ao currículo principal. Tal visão ignora a importância de integrar essas temáticas em todas as disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar que reconheça a diversidade racial como elemento central na formação dos estudantes. Para superar essa resistência, é necessário um trabalho conjunto que envolva gestores, professores e a comunidade escolar como um todo, no sentido de promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da educação.

Além disso, é importante mencionar que a formação de professores para a diversidade racial não é apenas uma questão técnica, mas envolve também aspectos éticos e políticos. A educação para as relações étnico-raciais é uma prática de resistência contra o racismo e as desigualdades históricas que permeiam a sociedade brasileira. Nesse sentido, formar professores para lidar com a diversidade racial é também formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação dos professores, pode transformar a escola em um espaço de inclusão e respeito à diversidade. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um comprometimento político e institucional com a efetivação da Lei 10.639/2003, garantindo que os professores tenham acesso a uma formação que os prepare para lidar com as questões raciais de forma consciente e transformadora. A Educação para as Relações Étnico-Raciais não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva dos professores de história ou de disciplinas afins, mas como um compromisso de toda a escola, que deve se engajar na promoção de uma cultura antirracista.

Para além do professorado, as(os) demais profissionais de educação têm um papel educativo fundamental que deve ser reconhecido, valorizado e considerado nas estratégias de promoção de uma educação comprometida com a igualdade das relações raciais. Estamos falando de merendeiras, serventes, vigias, pessoal da secretaria escolar, entre outros – funções muitas vezes exercidas por pessoas negras. Além de cozinhar, higienizar os ambientes, cuidar da segurança e dos procedimentos burocráticos de uma escola, esses profissionais estabelecem, no cotidiano, relações de troca, mediação, aconselhamento, orientação e interferência em situações de conflito junto a alunos e alunas. Muitas vezes, são capazes de identificar problemas que estão acontecendo com algumas crianças e estudantes, que passaram despercebidos pelo professorado. No caso dos profissionais de educação que atuam na secretaria escolar, são eles e elas responsáveis pelo preenchimento do quesito cor/raça do Censo Escolar, momento delicado no qual famílias e estudantes optam pelo seu pertencimento racial entre as alternativas fixadas pelo IBGE (pardo, preto, branco, indígena e amarelo). Investir na formação desses profissionais e envolvê-los no planejamento da escola, a partir do reconhecimento de seus saberes e suas experiências, é ponto fundamental para a melhoria da qualidade educacional e construção de uma educação antirracista no ambiente escolar (Carreira, 2013, p. 82)

Assim, a formação de professores para a diversidade racial, dentro da perspectiva da Lei 10.639/2003 e da EREER, é um processo que requer mudanças profundas tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada. Desse modo, um

compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com expertise prática e teórica no campo. Infelizmente os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei n. 10.639/2003 (CARINE, 2023, p.54)

Somente por meio de uma formação sólida e contínua será possível preparar os professores para enfrentar os desafios do racismo e promover uma educação que valorize e respeite a diversidade racial. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior, assumam o compromisso de promover uma educação antirracista, que prepare os professores para transformar a realidade escolar e, por extensão, a sociedade.

Logo no início das entrevistas, foi perguntado aos docentes e gestores “Você já teve alguma formação específica sobre a Lei nº 10.639/2003?” com o objetivo de compreender de que forma o tema central da pesquisa esteve presente na formação inicial dos entrevistados. A partir das respostas, observa-se que o Gestor 1 apresenta uma trajetória formativa mais consistente e reflexiva em relação ao tema,

demonstrando preocupação em aprofundar seus conhecimentos e em orientar os professores nesse processo. Embora tenha tido contato com a temática durante a graduação, ele reconhece que ainda existem lacunas, especialmente em áreas como Física e Química.

VD1: Aí, durante a minha formação acadêmica, eu tive muito contato. Na graduação, eu tive, durante as disciplinas, um bloco de diversidade. Na pós-graduação, também fiz. Então, eu tive muito contato.

Mas eu acredito que eu ainda precisaria ter mais para discutir a obrigatoriedade dessa lei em campos disciplinares específicos. Por exemplo, na Física, na Química. Porque eu acho que a gente na gestão, que atua no Pedagógico, nós temos que passar essas ideias para os professores. Então, você tem que saber especificidades. Mas você precisa dar uma orientação, um direcionamento. Mas tive sim, durante a minha formação.

Por outro lado, o Gestor 2 revelou uma experiência mais limitada ao afirmar que apenas leu sobre a Lei. Essa resposta indica uma abordagem mais superficial, sugerindo um menor envolvimento com a temática e possíveis dificuldades na efetivação de ações concretas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar. VD2 responde da seguinte maneira:

VD2: Formação não, mas já li a respeito.

Com relação aos docentes, as respostas foram

PROF1: Não, infelizmente não tive. A gente vai aprendendo no dia a dia, com os colegas, com pesquisas, mas formação mesmo, estruturada, não aconteceu. E isso faz falta, viu? Porque tem muitas dúvidas que aparecem, e às vezes a gente não sabe nem por onde começar, né?!

PROF2: Não. Nunca tive nenhuma formação sobre isso. A gente até ouviu falar, mas uma formação mais aprofundada mesmo, nunca tive.

PROF3: Sim, já tive sim, o que ajudou bastante a entender melhor a importância da lei e como ela pode ser inserida no dia a dia da escola. Mesmo assim, ainda vejo que falta mais aprofundamento, porque o tema é amplo, né?! E sempre tem coisa nova pra se discutir e aprender.

As respostas dos docentes à pergunta sobre a formação específica relacionada à Lei nº 10.639/2003 revelam uma realidade marcada pela ausência ou insuficiência de capacitação formal sobre o tema. Dois dos três professores afirmam nunca ter participado de uma formação estruturada, recorrendo a iniciativas próprias, como pesquisas e trocas com colegas, para suprir essa lacuna. Essa ausência de formação

formal é sentida no cotidiano escolar, como destaca o primeiro professor, que relata insegurança diante de dúvidas recorrentes ao abordar as relações étnico-raciais em sala de aula. O terceiro docente, embora tenha vivenciado uma formação voltada ao tema, reconhece que ela não foi suficiente frente à complexidade e amplitude das questões envolvidas, apontando a necessidade de aprofundamento contínuo. Esses relatos reforçam o entendimento de que a simples existência da lei não garante sua implementação efetiva, conforme ressalta Santos

Uma lei não é o bastante no intuito de se corrigir distorções históricas sofridas por negros e afrodescendentes, é preciso acrescentar a ela um intenso trabalho de formação dos professores, que realizaram o trabalho junto aos alunos, suscitando primeiro neles o interesse e significação para que se considere legítimo mudar sua prática ou que se crie uma nova. (SANTOS, 2010, p. 41)

Dessa forma, evidencia-se a urgência de ações formativas que subsidiem os professores a atuar com mais segurança, criticidade e eficácia na promoção de uma educação antirracista no cotidiano escolar.

A pergunta referente ao apoio institucional oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) para o desenvolvimento de ações voltadas às questões étnico-raciais — "Você acredita que a escola tem apoio institucional (SEE) suficiente para trabalhar com as questões étnico-raciais? Que tipo de suporte seria mais adequado?" — foi direcionada exclusivamente aos gestores escolares. A decisão de direcionar essa pergunta apenas aos gestores se justifica pelo fato de que esses, em sua função administrativa e pedagógica, são os principais interlocutores entre a escola e os órgãos superiores do sistema educacional. São eles os responsáveis por receber e implementar as orientações, políticas e programas advindos da SEE. A inclusão dessa questão apenas para os gestores visa, portanto, assegurar maior precisão e relevância nas respostas coletadas, mantendo o alinhamento entre o conteúdo da pergunta e as atribuições específicas do cargo.

As respostas a seguir apresentam a perspectiva dos entrevistados sobre esse tema

VD1: Então, assim, aqui nessa escola, a gente tem uma certa autonomia pedagógica, que em algumas outras escolas que são mais rígidas, né? Escolas militares, enfim. Então, eu acredito que o Estado teria que investir em mais projetos que sejam acessíveis para que os professores participem das formações, né? E que disponibilizem tempo para esses professores participarem. Eu fiz parte, da Diretoria de Modalidades Especiais, tem um outro nome, chama DMTE, acho

que você conhece, que ele tem o Nupeaas, que é uma parte que trabalha as relações étnico-raciais. E eu vejo também que pouca gente ficou sabendo, sabe, desses projetos, então que a gente desenvolveu, na DMTE, diversos projetos que envolvem as relações étnico-raciais, que foram... Invisibilizadas, sabe? Então, falta maior divulgação, faltam mais pessoas atuando nisso. E eu acredito numa gestão que seja diversa. Então, eu acho que a escola precisa repensar essas situações para os próximos anos. Vamos construir uma gestão que a gente tenha mulheres, que a gente tenha homens, que a gente tenha pessoas negras. Precisa de ter essa maior diversidade para que a gente consiga enxergar... Para que a gente consiga enxergar essas lacunas aqui na escola, né? Então, e que as pessoas negras aqui da escola, que elas tenham condições de assumir mais esse protagonismo, igual eu te disse, da supervisão pedagógica. Às vezes, o professor não consegue enxergar o potencial que tem, mas se você tem um supervisor atento a essas questões, ele tem que demandar do vice-diretor para abrir caminhos para que isso seja desenvolvido. Então, essa escola tem agora, dois supervisores negros, e que eles precisam olhar para essa lei com mais efetividade. Ano que vem (2025)⁵, a gente tem uma semana de dia escolar. Cinco dias. No início do ano. Cinco dias. Então, a primeira semana inteira de fevereiro. Então, essa semana inteira, precisa ter um momento para falar de diversidade na escola. Se não tiver, está falho. Porque, se já deu essa semana, então a gente vai falar... Um dia... A gente vai tirar para discutir diversidade na escola. Vamos fazer um trabalho coletivo esse ano? Então, precisa ser falado nesses dias. Então, espero mudanças nesse âmbito.

VD2: Eu acho que seria um trabalho mais autônomo mesmo. A escola não teria problema em fazer isso. Acho que a gente conseguiria... Envolver muito bem o grupo docente e os funcionários, com tranquilidade. Não posso falar pelos demais turnos, mas os turnos em que eu atuo, na gestão, acho que seria muito tranquilo implantar isso. Eles aceitaram com muita facilidade a vinda da atleta⁶, mesmo sendo dia de prova. Então, eles gostam dessas coisas. Agora, Secretaria de Educação, eu tenho meus receios. Não pelo tema, mas assim, pelo processo que é mesmo, burocrático.

A partir das falas dos gestores entrevistados (VD1 e VD2), observa-se uma compreensão clara da importância de abordar as relações étnico-raciais no ambiente escolar de forma estruturada e contínua. Ambos os gestores reconhecem que a escola tem potencial para desenvolver ações significativas nessa área, mas também apontam caminhos para fortalecer esse trabalho — seja pela ampliação da visibilidade

⁵ A entrevista com esse gestor foi realizada em novembro de 2024.

⁶ O entrevistado referiu-se a uma atleta paralímpica que participou dos Jogos Paralímpicos de 2024 e, no mesmo ano, esteve na escola para proferir uma palestra aos estudantes.

de projetos já existentes, seja pela valorização da diversidade nas instâncias de gestão escolar.

O gestor VD1 destaca que existem iniciativas relevantes promovidas pela Secretaria de Educação, como as desenvolvidas pela Diretoria de Modalidades Temáticas Especiais (DMTE) e pelo Nupeaas, mas que ainda carecem de maior divulgação e participação efetiva das escolas. Ele defende uma gestão escolar mais representativa e atenta às questões raciais, onde profissionais negros tenham oportunidades de protagonismo em cargos de liderança, o que pode favorecer a implementação mais efetiva da Lei 10.639/03. Além disso, propõe que momentos formativos, como a semana pedagógica, incluam espaços específicos para discussão sobre diversidade racial, reconhecendo a importância de tratar o tema de maneira transversal e estruturada.

De forma complementar, o gestor VD2 aponta que certos trâmites institucionais ainda podem representar desafios, não por falta de interesse da Secretaria, mas devido à própria natureza dos processos administrativos.

Essas reflexões dialogam diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que apontam que

Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p. 18).

Nesse sentido, a atuação dos gestores entrevistados reflete uma busca por práticas pedagógicas que estejam alinhadas a esse compromisso. A análise evidencia que, ainda há espaço para fortalecer a articulação entre a política pública e sua implementação na escola. A consolidação de uma educação antirracista requer investimentos em formação, em representatividade e em canais de comunicação mais eficientes entre as escolas e a Secretaria, para que o compromisso institucional se traduza, de fato, em experiências transformadoras no cotidiano escolar.

Para finalizar a entrevista, foi questionado aos entrevistados se gostariam de adicionar algum comentário sobre a educação para as relações étnico-raciais na

escola, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003, além de sua visão sobre a abordagem do racismo no contexto escolar. A questão foi formulada da seguinte maneira: "Quais sugestões você daria para aprimorar a implantação dessa lei no contexto escolar?" A resposta obtida foi:

VD2: Eu acho que a gente deveria ser mais trabalha. Deveria ser mais trabalha. Um projeto, ou palestras, mas com muita cautela.

Diante da resposta dada por VD2, a pergunta foi complementada da seguinte forma: "Porque o trabalho deve ser com cautela?" cuja resposta foi

VD2: Porque hoje nós não temos grandes problemas. (...) Mas não pode ser trabalhado em um ambiente onde o preconceito, o racismo não é aflorado. Tem que se saber trabalhar para não ter um processo inverso. Esse é um medo em trabalhar isso que eu teria. Hoje eu não tenho problemas maiores.

Eu não tenho casos de alunos que chegou até a mim reclamando que foi discriminado pela cor, que algum professor discriminou pela cor, um colega discriminou pela cor. O que eu tenho são brincadeiras entre pessoas da mesma cor ainda. O que eu acho é que eles não têm nem noção do que eles estão falando. Quando fala, a gente para, explica. Até diminuiu bastante do início para um determinado tempo para cá. Mas trabalhar tem sim. Tem que ser com muito cuidado. Com cuidado. Muito cuidado. Porque o que você fala nem sempre é o que é ouvido. Principalmente em assuntos tão delicados.

Diante de sua colocação é possível refletir que a fala do Gestor 2 revela uma postura cautelosa em relação à implementação de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo no ambiente escolar. O Gestor 2 demonstra preocupação com a possibilidade de abordagens inadequadas gerarem um "processo inverso", ou seja, de despertar tensões ou conflitos que, segundo ele, não são evidentes no contexto atual da escola. Essa visão sugere uma percepção de que o racismo e o preconceito não são problemas significativos na instituição, uma vez que não há registros formais de denúncias ou queixas relacionadas à discriminação racial. No entanto, a menção a "brincadeiras entre pessoas da mesma cor" e a necessidade de intervenções pontuais para explicar e conscientizar os alunos indicam que práticas e discursos potencialmente preconceituosos ainda persistem, mesmo que de forma velada ou inconsciente.

A ênfase na necessidade de "muito cuidado" ao abordar tais temas reflete um receio de que a discussão sobre racismo possa gerar desconforto ou resistência, o que evidencia a complexidade e a delicadeza do tema. Contudo, essa cautela

excessiva pode, paradoxalmente, contribuir para a manutenção de silêncios e invisibilidades em torno das questões raciais, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003. Portanto, é fundamental que a escola, enquanto espaço de formação cidadã, avance na implementação de projetos e práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, de forma intencional e contínua, superando o medo de abordar temas considerados delicados e assumindo seu papel na desconstrução do racismo.

Essa declaração contrasta significativamente com as orientações apresentadas no documento de referência (ORIENTAÇÕES, 2005, p. 95), que destacam a necessidade de um olhar atento para as dinâmicas raciais no espaço escolar. O texto orientador aponta que o silêncio da escola sobre as relações raciais permite a transmissão de uma "pretensa superioridade branca" e reforça práticas prejudiciais aos alunos negros. Além disso, enfatiza a importância de reconhecer e combater o racismo de forma ativa, promovendo o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças e a criação de um ambiente onde seja possível discutir as questões raciais sem medo ou preconceito (ORIENTAÇÕES, 2005).

A fala do Gestor 2, no entanto, sugere uma postura de neutralidade ou indiferença em relação ao racismo. Ao afirmar que não há "problemas maiores" relacionados à raça e que a disciplina é o foco principal da gestão escolar, o gestor parece ignorar que o racismo pode se manifestar de formas sutis e estruturais, nem sempre explícitas, mas igualmente danosas. Ao vincular a ausência de conflitos raciais ao "controle da disciplina", ele desconsidera que o racismo não se limita a episódios de violência ou discriminação explícita, mas também se expressa por meio de microagressões, exclusão simbólica e falta de representatividade no currículo e no ambiente escolar.

Essa visão reducionista do problema, ao associá-lo apenas a situações de indisciplina, contraria as legislações que orientam a implementação de medidas concretas para combater o racismo e valorizar o pertencimento racial dos alunos negros. A postura do Gestor 2 reforça a necessidade de uma educação antirracista que vá além do controle disciplinar e promova a equidade e o respeito às diferenças, reconhecendo que o silêncio da escola diante do racismo contribui para a perpetuação de estereótipos e hierarquias raciais. Portanto, é imprescindível que a gestão escolar

adote uma postura mais proativa e engajada no enfrentamento do racismo, alinhando-se às diretrizes que visam à construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e antirracista.

A fala do Gestor 2 revela uma compreensão ainda limitada sobre as múltiplas formas pelas quais o racismo pode se manifestar no ambiente escolar, ao priorizar a disciplina como principal foco da gestão e considerar a ausência de conflitos explícitos como indicativo de inexistência de problemas raciais. Embora essa perspectiva possa refletir uma intenção de manter a ordem e o bom funcionamento da escola, ela tende a desconsiderar as expressões mais sutis e estruturais do racismo, que também impactam profundamente a vivência dos estudantes negros. Essa abordagem, ainda que não intencionalmente excludente, acaba por invisibilizar demandas legítimas por representatividade, pertencimento e justiça. Nesse contexto, como destaca Oliveira (2020)

mais do que proposições e retóricas antirracistas a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. E isto não requer somente uma formação pedagógica e teórica fundamentada em processos cognitivos formais (OLIVEIRA, 2020, p.17).

A superação do racismo no espaço educacional exige mais do que ações pontuais ou formações técnicas; é preciso cultivar uma “profunda vontade utópica” — uma disposição ética e política para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e equitativo. Essa utopia não se opõe à realidade, mas a impulsiona, guiando práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Os gestores e professores entrevistados apresentaram suas perspectivas de acordo com a pergunta: "Quais sugestões você daria para melhorar a implementação da Lei nº 10.639/2003 e fortalecer a Educação para as Relações Étnico-Raciais em sua escola?" Essa questão teve como objetivo compreender as propostas e percepções dos gestores para o fortalecimento das práticas pedagógicas e institucionais, dentro da concepção da EREER, relacionadas à aplicação da referida legislação no ambiente escolar, considerando os desafios enfrentados no cotidiano educacional e as possibilidades de avanço por meio de ações formativas e estruturais. A seguir, será apresentada a resposta do entrevistado VD1 a essa indagação.

VD1: *Acho que eu precisaria trazer formadores com lugar de fala para falar dessa obrigatoriedade, não vejo isso muito evidente nos outros turnos, esse ano, assim, ficou mais claro, né, a gente não fez muita coisa envolvendo, fez quase nada envolvendo essa obrigatoriedade dessa lei, mas eu sei que anterior a mim, né, antigamente tinha, né, projetos, né, dessa valorização, eu acho que precisa, para o próximo ano, sentar e ver essas falhas formativas e começar a trazer para a escola, né, atividades que possam promover, né, essa lei e trabalhar essas relações étnico-raciais.*

VD2: *Não, não é algo difícil de pensar numa ação, gente. Eu falaria para você uma ação aqui agora, que eu precisaria refletir, uma ação legal, mas não seria difícil.*

PROF1: *Acho que primeiro ter materiais didáticos melhores, que realmente tragam esses temas de forma mais completa, mais acessível pro professor. E, além disso, pensar em disciplinas ou projetos específicos, que tratem do assunto com mais profundidade, sem depender só de datas comemorativas.*

PROF2: *Acho que a escola podia ampliar mais essa discussão, sabe? Muitas vezes fica tudo concentrado só na semana da consciência negra. Seria bom ter ações ao longo do ano e envolver mais os professores de todas as áreas.*

PROF3: *Acho fundamental que os materiais didáticos tragam essa temática de forma mais clara e completa. Isso facilitaria muito o trabalho do professor em sala de aula. Também seria importante que a escola oferecesse cursos e formações, porque a gente precisa de mais preparo para tratar essas questões.*

A análise das respostas dos gestores e professores à pergunta sobre sugestões para aprimorar a implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar evidencia diferentes percepções e níveis de elaboração das propostas apresentadas. O gestor VD1 aponta a necessidade de trazer formadores com lugar de fala para discutir a obrigatoriedade da lei, reconhecendo que a escola pouco trabalhou essa temática no ano em questão e que há falhas formativas a serem enfrentadas. Ele sugere a retomada de projetos anteriores e o planejamento de atividades que promovam efetivamente a abordagem das relações étnico-raciais.

A resposta de VD2, por sua vez, demonstra que o entrevistado acredita ser possível propor ações, embora não tenha detalhado nenhuma sugestão concreta no momento da entrevista. Já entre os docentes, há uma preocupação recorrente com a qualidade dos materiais didáticos e com a superficialidade das ações desenvolvidas. O PROF1 defende a melhoria dos recursos pedagógicos e a criação de projetos ou disciplinas que abordem o tema de forma mais aprofundada, indo além das datas

comemorativas. PROF2 reforça essa crítica ao calendário pontual, sugerindo que a discussão sobre relações étnico-raciais seja ampliada ao longo do ano e envolva professores de todas as áreas.

PROF3 também destaca a importância de materiais mais completos e acessíveis, além da oferta de cursos e formações que preparem melhor os docentes para tratar dessas questões. As respostas indicam que tanto gestores quanto professores reconhecem a importância da lei, mas apontam desafios relacionados à formação continuada, que segundo Gomes e Munanga é fundamental para nós educadores

[...] cremos que a Educação é capaz de dar tanto ao jovem quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Gomes, Munanga, 2004, p. 13)

No âmbito da pesquisa com gestores escolares sobre a aplicação da Lei 10.639/2003, buscou-se investigar a disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos voltados para o ensino da cultura étnico-racial, com ênfase na cultura afro-brasileira. O objetivo era compreender se as escolas dispõem de ferramentas específicas para abordar essa temática e como os gestores percebem a existência e utilização desses materiais no ambiente educacional. Para atender a esse objetivo foi feita a pergunta “Existem materiais ou recursos didáticos específicos utilizados para trabalhar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas?” Cujas respostas de VD1 foi:

VD1: *Eu tive a oportunidade de contribuir para alguns livros envolvendo literatura afro. Mas sou uma pessoa muito estudiosa. Então, se a pessoa me perguntar, eu consigo dar alguns direcionamentos. Eu sou amigo da Bárbara Carini, conheço. Ela é da Química também. Foi vencedora do prêmio Jabuti nesse ano. Então, ela é uma referência. Agora, me incomoda muito, não que não possa, mas me incomoda muito eu, enquanto pessoa branca, falar de relações étnico-raciais em espaços formativos. Eu preciso ter ao meu lado uma orientação mais efetiva com uma pessoa negra. Eu não me considero capaz... Por exemplo, lá em fevereiro, vou ser chamado para falar do tópico diversidade. Na formação de professores. Eu preciso ter comigo pessoas negras conversando. Você, ou supervisores, comigo do lado, compreendendo, acrescentando, ver o*

que afeta, porque só pode falar de um certo assunto com propriedade quem é afetado por ele. Questão de homossexualidade, eu consigo falar. Me afeta. Me afeta muito. Até que nessa escola eu sou muito bem respeitado. Mas... Então, trabalhar com relações étnico-raciais, eu gostaria dessa pessoa do meu lado. Só para completar uma coisa que falta nessa escola, falta nessa escola um mapeamento de habilidades, que tanto se fala, mas pouco se faz. Então, por exemplo, fulano, o professor de inglês, ele tem essa habilidade X, a escola precisa dar uma função para ele naquele ano, para ele se sentir pertencente, útil. Então, isso falta que é poucas pessoas fazendo muito, e o outro não faz, não é porque ele não quer, é porque ele não sabe onde que ele pode fazer, e é muito chato você chegar para a pessoa, o que eu posso ajudar? Então, a escola, já que ela tem lideranças, ela precisa delegar essas funções, sabe? Então, você pode ter professores lidando com a diversidade, professores lidando com a robótica, professor lidando com as relações étnico-raciais. Então, isso para mim, nessa escola, é falha, e eu tive essa experiência no interior. Eu era responsável pela Feira de Ciências. Então, em fevereiro, eu já sabia que eu era responsável pela Feira de Ciências e ficava por conta disso. No Tiradentes é assim. Em fevereiro, eu já sei que eu tenho responsabilidade na Feira de Ciências, que eu vou ter um dia que eu vou ter a hora cívica da Feira de Ciências. Então, a gente já se concentra, entra nisso, já vai trabalhando em sala de aula. Então falta essa organização pedagógica.

VD2: *Não. Material específico, não.*

Para os docentes, a pergunta relacionada aos materiais didáticos foi um pouco diferente, uma vez que eles já contam com os livros didáticos como principal recurso para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, a avaliação sobre a abordagem das questões étnico-raciais nesses materiais considera a realidade do conteúdo presente nos livros adotados, diferentemente dos gestores, cuja perspectiva pode estar mais voltada à análise dos materiais complementares ou à proposta pedagógica da escola como um todo. A pergunta foi “Você considera que os materiais didáticos utilizados abordam adequadamente as questões étnico-raciais?”

PROF1: *Não*

PROF2: *Parcialmente*

PROF 3: *Não aborda não.*

A análise das respostas à pergunta sobre a existência de materiais ou recursos didáticos específicos voltados para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana revela uma realidade marcada por lacunas e iniciativas individuais. A resposta de VD1 demonstra uma postura reflexiva e crítica, reconhecendo a importância da representatividade e da vivência nas discussões étnico-raciais, ao mesmo tempo em

que evidencia a ausência de um trabalho institucional estruturado para lidar com o tema. O entrevistado aponta a necessidade de mapeamento de habilidades entre os docentes e de uma organização pedagógica mais clara que delegue responsabilidades relacionadas à diversidade, o que indica que, na ausência de diretrizes claras, o engajamento com a temática depende da disposição e da formação individual dos professores. Por outro lado, VD2 responde objetivamente que não há material específico, reforçando a percepção de ausência de recursos sistematizados. Essa percepção também se reflete entre os docentes, que, embora contem com os livros didáticos como principal recurso, expressam que esses materiais não abordam adequadamente as questões étnico-raciais — sendo as respostas majoritariamente negativas ou, no máximo, parciais.

O conjunto das respostas revela, portanto, que o trabalho com a temática ainda carece de formação continuada e de ações pedagógicas efetivas por parte da escola, que promovam uma abordagem mais consistente e comprometida com a educação antirracista.

3.1.2 EIXO 2 DE ANÁLISE: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) foi eleita como o segundo eixo de análise desta pesquisa por representar um paradigma transformador no enfrentamento do racismo institucionalizado no ambiente escolar, com a Lei 10.639/2003 funcionando como marco legal indissociável desse processo. A escolha justifica-se pela necessidade da escola, enquanto instituição social reprodutora de saberes e hierarquias, se converter em espaço de descolonização do conhecimento e de construção de novas epistemologias antirracistas, através de uma práxis decolonial.

A educação para as relações étnico-raciais é uma temática que ganha cada vez mais relevância no cenário educacional brasileiro. O conceito de étnico-racial, como discutido no primeiro capítulo desta dissertação, abrange uma diversidade de fatores que se entrelaçam entre os domínios culturais, históricos e biológicos associados à etnia e à raça. No Brasil, um país historicamente moldado por um sistema escravocrata e pela colonização, essas categorias são muitas vezes

utilizadas como justificativa para a manutenção de hierarquias sociais e a perpetuação da exclusão.

O racismo, portanto, não é apenas um fenômeno individual, mas estrutural, enraizado nas instituições e práticas sociais, incluindo o ambiente escolar. A escola, como um microcosmo da sociedade, reflete e reproduz, consciente ou inconscientemente, as dinâmicas de poder e opressão presentes no tecido social. Por isso, pensar em uma educação que combata o racismo implica transformar as práticas escolares e inserir, de forma significativa, o debate racial nos currículos e na formação cidadã dos alunos.

É nesse contexto que a Lei 10.639/2003 assume importância. Além de demandar a introdução de conteúdos específicos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, a lei também desafia a escola a reexaminar suas práticas pedagógicas e seu papel na desconstrução do racismo, já que “as experiências em sala de aula não estão alheias ao racismo e seus derivados; conectam-se às de muitos outros espaços” (Brandão et al, 2006, p.81). A aplicação efetiva dessa lei, entretanto, não se limita à inserção de tópicos no currículo, mas requer uma mudança profunda no entendimento e tratamento das questões étnico-raciais por parte de toda a comunidade escolar, desde a gestão até os alunos.

No entanto, para que a educação desempenhe efetivamente esse papel transformador, é essencial que a implementação dessa legislação ocorra de forma robusta e integrada ao cotidiano escolar. Não basta inserir conteúdos esporádicos sobre a cultura afro-brasileira; é necessário que as questões étnico-raciais permeiem as diretrizes pedagógicas, as práticas diárias dos docentes e toda a dinâmica institucional das escolas. A educação para as relações étnico-raciais (ERER) precisa ser tratada como um eixo transversal, que se manifeste em todas as disciplinas, e não apenas em momentos pontuais, como nas datas comemorativas ou em algumas poucas aulas de história e sociologia.

Infelizmente, mesmo com os avanços promovidos pela Lei 10.639/2003, sua implementação continua sendo desafiadora. Em muitas escolas, o tratamento das questões étnico-raciais permanece superficial. A ausência de uma abordagem sistêmica faz com que a ERER se torne algo pontual e, muitas vezes, descontextualizado da realidade dos alunos, limitando seu potencial transformador. Além disso, a ausência de formação adequada para os professores é um dos

principais obstáculos. Muitos docentes não se sentem capacitados para tratar do tema ou, em alguns casos, nem mesmo consideram relevante a inclusão dessas discussões em suas práticas pedagógicas, o que perpetua a marginalização da temática no ambiente escolar.

Contudo, os desafios não se limitam à formação dos professores e à qualidade dos materiais didáticos. A resistência estrutural da sociedade brasileira ao reconhecimento e combate ao racismo também se reflete nas práticas escolares. Muitas vezes, o racismo aparece de forma velada nas interações cotidianas, seja por meio de práticas pedagógicas excludentes, seja pela omissão de debates importantes sobre raça e etnia no currículo escolar. Essas formas sutis de racismo reforçam a exclusão e perpetuam as desigualdades raciais dentro da escola, comprometendo o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente antirracista.

Diante desses desafios, é imprescindível que as escolas adotem uma postura proativa em relação à EREER. A simples inclusão de tópicos no currículo não é suficiente; é necessário um compromisso institucional de toda a comunidade escolar na luta contra o racismo. Isso envolve a revisão constante dos projetos políticos pedagógicos das escolas, a formação continuada dos docentes e a promoção de debates críticos e reflexivos sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Mais do que cumprir uma exigência legal, a incorporação da EREER deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que visa transformar a escola em um espaço de respeito à diversidade e de promoção da igualdade racial. Dessa forma

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p.21)

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 representa um marco importante na busca por uma educação mais justa e inclusiva. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a legislação visa promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dessas culturas para a formação da sociedade brasileira. No entanto, para que essa legislação alcance seu pleno

potencial, é fundamental que sua implementação seja realizada de maneira crítica e profunda, integrando a temática racial em todas as áreas do conhecimento e nas práticas cotidianas das escolas.

O caminho para uma educação antirracista exige esforços permanentes. Ao reconhecer a importância da EREER e trabalhar pela sua plena implementação, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso exige um compromisso real com a transformação das práticas pedagógicas, a valorização da diversidade racial e cultural e a formação de cidadãos conscientes do papel que desempenham na luta contra o racismo. O desafio não é pequeno, mas os benefícios de uma educação verdadeiramente inclusiva são gigantes. A escola deve ser, acima de tudo, um espaço de construção de uma nova sociedade, onde a equidade racial seja não apenas um ideal, mas uma realidade vivida por todos.

No decorrer da entrevista com a gestão escolar, foram abordadas questões centrais sobre a percepção e o impacto da legislação na área educacional. Perguntado “*Em sua opinião, qual a importância dessa legislação para a educação?*”, temos a seguinte resposta da gestão escolar, que oferece uma visão aprofundada sobre o papel das normas legais na organização, funcionamento e qualidade do ensino.

VD1: Com certeza, tem, né? Para a grande maioria de pessoas pretas e pardas, cabe discutir essa lei na escola; para as pessoas questionarem algo que não é comum. Eu até faço reflexões aqui na “Lélia Gonzales”. Já fiz com os meus alunos, para eles refletirem sobre a seguinte situação: a escola é periférica, a maioria dos alunos são pretos e pardos, se você for fazer a contabilidade. Só que a maioria dos professores... A maioria dos professores não são. Então, não é normal. Essas pessoas, elas não são, a maioria dos professores não são pretos e pardos, por quê? Sendo que a população brasileira a grande maioria é? Então, existe aí lacunas, existe um racismo estrutural, que precisa ser desconstruído. Apesar dos inúmeros enfrentamentos que a gente ainda tem percebido, né? Mas isso é extremamente importante.

A fala de VD1 evidencia uma consciência crítica sobre a importância de discutir o racismo estrutural no ambiente escolar, especialmente em uma escola periférica onde, como já visto anteriormente no capítulo 2, a maioria dos alunos é composta por pessoas pretas e pardas, enquanto a maioria dos professores não é. O gestor aponta essa discrepância como um reflexo do racismo estrutural, destacando que essa

desigualdade não é natural, mas sim resultado de um sistema opressivo que precisa ser desconstruído, assim como também aponta Nascimento (1977, p. 53):

O mito da “democracia racial”, tão corajosamente analisado e desmascarado por Florestan Fernandes, orgulha-se com a proclamação de que o “Brasil tem atingido um alto grau de assimilação da população de cor dentro do padrão de uma sociedade próspera”. Muito pelo contrário, a realidade dos afrobrasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos.

Ao promover reflexões sobre essa temática com seus alunos, o VD1 assume um papel ativo na conscientização e no questionamento das estruturas que perpetuam a desigualdade racial. Sua abordagem dialoga com a perspectiva de Ribeiro (2019), que enfatiza a responsabilidade crítica das pessoas brancas em relação ao sistema de opressão que as privilegia. O gestor, ao se identificar como uma pessoa branca, demonstra uma postura de autorreflexão a respeito da desconstrução dessas estruturas, uma vez que é papel dos privilegiados históricos questionar e transformar as dinâmicas de poder que perpetuam a desigualdade.

Como afirma Ribeiro (2019, p.50), “Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los”, destacando a responsabilidade das pessoas brancas, mas também o papel das pessoas negras no processo de conscientização sobre os mecanismos históricos de opressão.

A seguir, apresentamos as considerações de VD2 a respeito da legislação educacional, conforme levantado na entrevista realizada. A pergunta formulada foi: “Em sua opinião, qual a importância dessa legislação para a educação?”. Após essa questão, serão expostas as respostas do entrevistado, permitindo compreender sua perspectiva sobre o papel e a relevância da legislação no contexto educacional.

VD2: Claro. Todas as culturas, todas as religiões, todos os ambientes que o mundo possui, ele tem que ser trabalhado dentro desse corpo. Ele tem que ser conhecido de uma forma correta, acadêmica e teórica, real, com o conhecimento não direcionado, não aplicado, ele se torna mito, muitos mitos. E isso vai trazer preconceito, racismo etc.

Na sua opinião, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva?

PROF1: Eu acho que conhecer mais sobre a nossa história, sobre nossas raízes, contribui pra isso. Quando a gente entende de onde veio a gente também aprende a respeitar mais o outro. É um caminho pra transformar a sociedade, mesmo, com mais igualdade, mais inclusão.

PROF2: Pode contribuir muito. A escola tem papel grande nisso, então o ensino dessa história ajuda a construir uma base mais justa pra todos.

PROF3: Contribui muito. Como já disse antes, esse ensino ajuda a desconstruir pensamentos que estão enraizados. Quando os alunos aprendem a respeitar o outro desde cedo, a gente vai formando cidadãos mais conscientes.

As respostas dos docentes evidenciam uma compreensão sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como ferramenta para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Os professores destacam que o conhecimento das raízes históricas contribui para o respeito às diferenças e para a valorização da diversidade, sendo um caminho para a transformação social. Também reconhecem o papel central da escola nesse processo, tanto na promoção da equidade quanto na desconstrução de preconceitos historicamente enraizados. Com a ênfase na formação de cidadãos mais conscientes desde a infância, os docentes reforçam a ideia de que a educação é um agente de mudança essencial para combater o racismo e promover a inclusão.

Em outra parte da entrevista, VD1 responde de acordo com a pergunta: “Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o tema ou sobre o trabalho da escola relacionado à educação das relações étnico-raciais?” A partir dessa questão, buscou-se compreender se o entrevistado teria considerações finais, complementações ou reflexões adicionais que pudessem enriquecer a discussão sobre o tema abordado, bem como lançar luz sobre práticas, desafios e avanços no contexto escolar quanto à promoção da equidade étnico-racial.

VD2: Eu acho que as coisas devem ser ensinadas de forma pedagógica, com a teoria real, para que não virem preconceitos, diz que me diz, uma forma inadequada do conhecimento, voltada para trazer culturas coloquiais erradas.

PROF1: *Não, acho que é isso mesmo.*

PROF2: *Sim. Acho que o tema tem que aparecer mais vezes, não só em eventos específicos. E também que todas as disciplinas sejam envolvidas. Todo professor pode contribuir, mesmo que seja com pequenas ações no dia a dia.*

PROF3: *Não.*

Enquanto o Gestor 1 aborda a lei sob a perspectiva do racismo estrutural, destacando a discrepância racial entre alunos e professores e a necessidade de desconstruir essa realidade, o Gestor 2 foca na importância do conhecimento teórico e acadêmico, evitando mitos e preconceitos, mas sem mencionar diretamente as questões raciais ou o racismo estrutural. Sua fala sugere uma visão mais global da diversidade, que engloba culturas e religiões, mas não aborda especificamente as demandas da população negra.

Essa diferença é significativa, pois a Lei 10.639/2003 foi criada justamente para combater o racismo e valorizar a história e a cultura afro-brasileira, o que exige uma abordagem específica e intencional. Enquanto o Gestor 1 está alinhado com os objetivos da lei, o Gestor 2 parece adotar uma postura mais genérica e um pouco menos engajada.

O estudo revela uma aparente contradição entre as percepções dos gestores sobre a abordagem da questão racial na escola. Enquanto, como vimos acima, VD1 aponta a existência de barreiras para a articulação de atividades e estudos sobre o tema, VD2 afirma que a escola já promove iniciativas nesse sentido.

Ao abordar a receptividade da instituição escolar em relação à formação continuada de professores, questionou-se o participante VD1: “Você acha que a escola teria uma boa receptividade, tanto com relação aos alunos quanto com relação aos professores?” Em sua resposta, VD1 apresentou as seguintes considerações:

VD1: *Não, com os alunos, eu acredito que sim, né?! Os alunos do turno tarde, do turno da manhã, eles falam algumas coisas em que você nota que é uma questão de racismo estrutural mesmo, sabe?! Eu acho que quando a pessoa não sabe, a gente precisa formar, precisa conversar, precisa dialogar e não tem que ser uma questão punitiva. Contudo, eu vejo uma equipe profissional ainda muito tradicional, então você tem, a escola meio polarizada nessas questões de opiniões, então a gente vê uma escola de professores que não se vacinaram na pandemia, de professores negacionistas, né?! Então eu acredito que ao discutir essa diversidade, a gente vai encontrar uma*

certa resistência. Nesse âmbito que precisa ser dialogada, quando eu trouxe a palestra da diversidade para você ter uma ideia, tem professores que não assistiu, saíram da palestra.

A efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas demanda mais do que a inclusão pontual de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira — ela convoca uma revisão crítica das formas tradicionais de ensinar e aprender, que muitas vezes se sustentam em uma lógica eurocentrada.

As dificuldades enfrentadas ao propor debates sobre temas ligados à diversidade e a EREER revelam como certos referenciais e posturas ainda se encontram presentes no ambiente escolar, dificultando a ampliação de perspectivas. Nesse cenário, a construção de uma educação antirracista exige o envolvimento consciente da equipe gestora e do corpo docente, de modo que haja abertura ao diálogo e à formação continuada.

Essa mudança não ocorre sem tensões; ela implica, como afirma Gomes, um movimento de descolonização do currículo que desafia estruturas consolidadas de poder e saber, e exige da escola a disposição para reconfigurar suas práticas e visões de mundo.

(...) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 108)

Dessa forma, o trabalho de descolonização do currículo e a superação da perspectiva eurocêntrica são passos fundamentais para a efetivação da Lei 10.639/2003, pois é justamente por meio dessa revisão crítica das bases do conhecimento escolar que se cria espaço para a valorização das histórias, culturas e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Ao desafiar a centralidade do pensamento ocidental na construção do saber, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas e assume o compromisso com uma educação plural, que reconhece e legitima outras experiências e visões de mundo. Trata-se, portanto, de processos interdependentes, nos quais a transformação curricular e a aplicação da lei se alimentam mutuamente, exigindo rupturas e reposicionamentos constantes por parte da escola.

Foi questionado aos entrevistados "A escola desenvolve ações e projetos relacionados à Lei nº 10.639/2003? Se sim, poderia nos contar um pouco mais sobre ele?".

PROF1: Sim, geralmente no mês da consciência negra a escola se movimenta, organiza apresentações, faz murais, atividades com os alunos. Mas ainda acho que poderia ser mais constante, não só concentrado em novembro.

PROF2: Sim, a escola realiza algumas ações, principalmente no mês da Consciência Negra. Tem apresentações, atividades culturais, trabalhos com os alunos. É bacana, mas é só nesse período. Acho que dava pra espalhar mais ao longo do ano, porque o tema merece mais espaço.

PROF3: Sim, desenvolve. Isso aparece principalmente em amostras culturais, onde trabalhamos com tecidos africanos, penteados e outras manifestações culturais. São ações pontuais, mas que ajudam a valorizar essa identidade. No entanto, seria interessante ampliar essas atividades para outros momentos do ano, e não só em eventos específicos.

A análise das respostas dos docentes evidencia que a escola realiza ações pontuais relacionadas à Lei nº 10.639/2003, no mês de novembro, em razão do Dia da Consciência Negra. As atividades incluem apresentações, murais, trabalhos culturais e amostras que exploram elementos da cultura afro-brasileira, como tecidos africanos e penteados. No entanto, todos os professores demonstram uma percepção crítica quanto à limitação temporal dessas ações, apontando que, embora positivas, elas ocorrem de forma pontual e não contínua.

Há um consenso entre os professores de que a valorização da cultura e da identidade afro-brasileira deve ser incorporada de maneira mais sistemática e ao longo de todo o ano letivo, o que reforça a importância de um compromisso pedagógico mais constante e integrado com a temática.

Com relação aos gestores, VD2 menciona que, embora o assunto não constasse no planejamento pedagógico formal, a temática racial acabou sendo abordada de maneira incidental durante um evento, sugerindo uma incorporação ainda não sistematizada das diretrizes da lei no cotidiano escolar. Essa análise indica possíveis lacunas entre a intenção declarada e a prática efetiva, levantando questionamentos sobre o compromisso institucional com a educação antirracista.

VD2: A gente teve um evento, não voltado para isso, mas que acabou se tornando algo motivador, que foi quando a gente trouxe a atleta aqui paraolímpica, né? Para conversar. Então, foi algo no turno da

manhã. (...) Foi, a gente trouxe uma atleta paraolímpica, que chegou a ir para as Olimpíadas, para conversar com os alunos. E foi um momento legal. Então, foi falado sobre vários tipos de preconceitos e até mesmo sobre o negro, né, no esporte.

Quando questionado sobre a receptividade dos alunos com a pergunta "E os alunos gostaram do evento?", o gestor respondeu que eles "amaram" a palestra. Curioso que o evento, não teve como objetivo o trabalho com a Lei nº 10.639/2003, ou o trabalho com as relações étnico-raciais, e dessa forma a temática acaba surgindo por acaso, mas mesmo assim foi citado como um evento para a promoção da temática na escola.

Além disso, de acordo com VD2, esse foi o único evento ocorrido na escola ligado à temática, ou seja, algo pontual e não planejado para esse fim. Sobre isso Santomé nos alerta que

uma política educacional anti-discriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinado ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos. (SANTOMÉ, 1998, p.150)

Já VD1 menciona lacunas na promoção de ações e projetos para a efetivação da lei

VD1: Não, assim... Na verdade, eu pequei um pouco, né? A gente fez um evento aqui, que foi o Enebio, que é o Encontro Nacional de Biologia, e uma das formações que foram ofertadas aos docentes, diferentes, foi sobre sexualidades, né, até porque a nossa escola tem muitas questões nesse sentido, mas eu acho que eu pequei nessa parte, acho que eu precisaria trazer formadores com lugar de fala para falar dessa obrigatoriedade, não vejo isso muito evidente nos outros turnos. Esse ano, assim, ficou mais claro, né?! A gente não fez muita coisa envolvendo, fez quase nada envolvendo a obrigatoriedade dessa lei. Mas eu sei que anterior a mim, antigamente tinha, projetos dessa valorização. Eu acho que precisa, para o próximo ano, sentar e ver essas falhas formativas e começar a trazer para a escola, atividades que possam promover essa lei e trabalhar essas relações étnico-raciais

Ao comparar as falas dos gestores com as dos professores sobre a implementação de ações relacionadas à Lei nº 10.639/2003, observa-se uma diferença significativa na percepção e no grau de envolvimento com o tema. Os professores reconhecem que a escola realiza atividades voltadas à valorização da

cultura afro-brasileira, especialmente durante o mês da Consciência Negra, por meio de apresentações, murais e manifestações culturais. No entanto, também manifestam uma crítica construtiva ao caráter pontual dessas ações, sugerindo a necessidade de maior constância ao longo do ano letivo.

Por outro lado, os gestores revelam um olhar mais reflexivo e, em certa medida, autocrítico. Enquanto um deles relata uma ação inspiradora, embora não diretamente voltada à temática racial — a visita de uma atleta paraolímpica — e destaca a discussão sobre diferentes tipos de preconceito, inclusive o racial, o outro gestor reconhece uma falha na condução de ações voltadas especificamente à Lei nº 10.639/2003. Ele admite que houve uma lacuna nas formações oferecidas aos docentes e aponta a necessidade de retomar projetos voltados à valorização da cultura negra, trazendo pessoas com lugar de fala e reforçando a obrigatoriedade da lei.

Essa comparação mostra que, enquanto os professores percebem e vivenciam mais diretamente as ações realizadas, ainda que de forma pontual, os gestores demonstram maior consciência das falhas institucionais e da necessidade de um planejamento mais consistente e estruturado. Ambos os grupos reconhecem a importância do tema, mas é entre os gestores que surgem com mais clareza as propostas de mudança para um compromisso mais efetivo e contínuo com a educação das relações étnico-raciais — o que é especialmente positivo, considerando o papel estratégico que ocupam na articulação e proposição de projetos pedagógicos dentro da escola.

Diante da pergunta “Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o tema ou sobre o trabalho da escola relacionado à educação das relações étnico-raciais?”,

PROF1: Não, acho que é isso mesmo.

PROF2: Sim. Acho que o tema tem que aparecer mais vezes, não só em eventos específicos. E também que todas as disciplinas sejam envolvidas. Todo professor pode contribuir, mesmo que seja com pequenas ações no dia a dia.

PROF3: Não.

VD1: Só para completar uma coisa que falta nessa escola, falta nessa escola um mapeamento de habilidades, que tanto se fala, mas pouco se faz. Então, por exemplo, fulano, o professor de inglês, ele tem essa habilidade X, a escola precisa dar uma função para ele naquele ano,

para ele se sentir pertencente, útil. Então, isso falta que é poucas pessoas fazendo muito, e o outro não faz, não é porque ele não quer, é porque ele não sabe onde que ele pode fazer, e é muito chato você chegar para a pessoa, o que eu posso ajudar? Então, a escola, já que ela tem lideranças, ela precisa delegar essas funções, sabe? Então, você pode ter professores lidando com a diversidade, professores lidando com a robótica, professor lidando com as relações étnico-raciais. Então, isso para mim, nessa escola, é falha, e eu tive essa experiência no interior. Eu era responsável pela Feira de Ciências. Então, em fevereiro, eu já sabia que eu era responsável pela Feira de Ciências e ficava por conta disso. No Tiradentes é assim. Em fevereiro, eu já sei que eu tenho responsabilidade na Feira de Ciências, que eu vou ter um dia que eu vou ter a hora cívica da Feira de Ciências. Então, a gente já se concentra, entra nisso, já vai trabalhando em sala de aula. Então falta essa organização pedagógica.

As respostas à pergunta evidenciam diferentes níveis de engajamento e percepção sobre o trabalho da escola relacionado à educação das relações étnico-raciais. Enquanto alguns respondentes, como PROF1, PROF3 e VD2, optaram por não acrescentar informações, outros trouxeram contribuições relevantes. PROF2 destacou a necessidade de integrar o tema de forma mais contínua e transversal, envolvendo todas as disciplinas e promovendo pequenas ações cotidianas, o que reforça a importância da abordagem interdisciplinar e permanente das questões étnico-raciais. Já a resposta de VD1 vai além e aponta para uma falha estrutural na organização pedagógica da escola, sugerindo a necessidade de um mapeamento de habilidades entre os docentes para que todos possam contribuir de forma mais efetiva, inclusive no trabalho com a diversidade. Essa análise revela que, embora haja reconhecimento da importância do tema, ainda existem desafios relacionados à organização, valorização das competências individuais e à integração do tema no cotidiano escolar de maneira planejada e compartilhada.

No contexto da pesquisa, também se buscou compreender as percepções dos gestores e professores sobre a aplicação da lei em questão e sua influência na formação e atuação dos mesmos, bem como seus reflexos no ambiente escolar e no desenvolvimento dos alunos. Para isso, foram realizados os seguintes questionamentos: "Como você avalia o impacto dessa lei no cotidiano da escola?" A resposta a seguir apresenta a perspectiva de VD1 sobre a questão.

VD1: Se ela fosse implementada, né? Se ela tivesse sido implementada, não só aqui, mas em outros contextos. Primeiro, respeito a diversidade, respeito ao próximo, que eu acho essencial. A

escola precisa trabalhar essas questões. Isso é algo que faz parte da natureza humana, então discutir sobre a obrigatoriedade dessa lei. Espero que daqui a um tempo a gente não discuta essa obrigatoriedade, que seja algo normal de estar na escola. Então isso é um ponto: as pessoas conhecerem a legislação, porque hoje eu vejo muitos casos de racismo acadêmico; a gente tem casos na UFMG, casos em institutos federais, pessoas burlando cotas, então quanto mais você empodera pessoas pretas e pardas para conhecer os seus direitos, mais elas vão conseguir ouvir e serem ouvidas. Então, a gente precisa ocupar o espaço que são delas, que estão sendo ocupadas por outras pessoas que elas não denunciam, precisa desse empoderamento. Eu vou recapitular uma fala que eu disse aqui: a escola, desde quando eu entrei, a gente implementou as jornadas do ensino médio, depois ficou a jornada do “Lélia Gonzales”, porque abarcou a escola inteira. Nessas jornadas eu tive o cuidado de ter pessoas negras falando, só para você ter uma ideia, na primeira jornada, a abertura foi a professora Viviane Alves, uma professora negra da UFMG, que veio aqui falar com a gente. Então eu tento trazer essas pessoas, não são muitas, então a gente já nota aí essa escassez, e quando a gente chama, essas pessoas estão muito atribuladas, muita gente chamando. Também acho que a gente não deve chamar só na Semana da Consciência Negra, acho isso muito feio, acho isso uma falha acadêmica, sabe?

Ah, novembro é o mês da consciência, então vamos falar só novembro, tem que ser o ano inteiro, então é empoderamento, escola se não empodera, a escola falha em sua função social, né?

PROF1: Ah, o impacto é real. Dá pra ver que os alunos estão mais atentos, mais cuidadosos com o que falam, e os alunos negros se sentem mais representados, mais à vontade. Os alunos começam a entender o que é racismo e isso muda a forma como eles se enxergam e enxergam o outro.

PROF2: Olha, quando o tema é trabalhado, a gente percebe que os alunos ficam mais abertos, mais respeitosos. Eles começam a enxergar as coisas de outro jeito, começam a questionar. Isso é um grande passo pra melhorar o ambiente na escola. Dá pra ver uma diferença.

PROF3: Mesmo quando o tema já é bastante trabalhado, o impacto continua sendo positivo. Os alunos passam a enxergar a diversidade com mais respeito. É como se algo fosse se transformando aos poucos na forma como eles interagem uns com os outros. E esse tipo de mudança é essencial.

VD2: Acho que ainda não tem muito impacto, porque não é trabalhada sempre, né?!. A gente já teve algumas ações, os meninos gostam, participam, mas se for colocada em prática de verdade, com ações e projetos, com certeza vai fazer diferença. Os alunos gostam, participam, e dá pra ver que tem resultado.

As respostas dos docentes e da vice direção revelam percepções diversas, porém complementares, sobre o impacto da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar. A fala de VD1 evidencia uma crítica contundente à falta de implementação efetiva da lei, ressaltando que, embora sua importância seja reconhecida, ainda há um longo caminho até que ela seja naturalizada no cotidiano escolar.

O entrevistado aponta para a necessidade de empoderamento da população negra, especialmente por meio do conhecimento da legislação e da ocupação de espaços historicamente negados. A escola, segundo ela, deve cumprir sua função social de formar cidadãos críticos e conscientes, e o trabalho com a temática étnico-racial não deve se restringir a datas específicas, como o mês de novembro, mas ser contínuo e integrado ao currículo. A experiência com as jornadas escolares também é citada como um exemplo positivo, apesar das dificuldades enfrentadas, como a escassez de profissionais negros disponíveis para participar.

Já as falas dos professores demonstram que, quando a lei é trabalhada de forma concreta, mesmo que pontualmente, há efeitos visíveis no comportamento dos alunos. Eles relatam um ambiente mais respeitoso, com maior consciência racial, tanto por parte de alunos brancos quanto negros, o que contribui para relações mais saudáveis e inclusivas. Os docentes notam transformações graduais nas atitudes dos estudantes, especialmente no que diz respeito à compreensão do racismo e ao reconhecimento da diversidade. No entanto, a fala de VD2 alerta para a necessidade de constância nas ações: o impacto ainda é limitado justamente porque o tema não é trabalhado de forma sistemática. Assim, a análise indica que o potencial transformador da Lei 10.639/2003 está diretamente ligado à sua aplicação efetiva e contínua, exigindo um compromisso institucional para além de eventos isolados.

Ao serem questionados sobre ações para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar, os gestores foram convidados a refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados à implementação dessa legislação, considerando as perspectivas e práticas no contexto educacional, respondendo à seguinte pergunta: "Quais sugestões você daria para aprimorar a implementação dessa lei no contexto escolar?".

VD2: Não, não é algo difícil de pensar numa ação, gente. Eu falaria para você uma ação aqui agora, só que eu precisaria refletir, uma ação legal, mas não seria difícil. Eu acho que seria algo de uma boa aceitação.

VD1: Bom, pra mim, pra aprimorar a implementação dessa lei na escola, o primeiro passo é a formação contínua dos professores. Não só formar, mas trazer pessoas negras, com lugar de fala, para trabalhar com a gente. Eu, por exemplo, mesmo com bastante estudo sobre o tema, sei que não tenho o mesmo impacto ao falar sobre isso, se não estiver ao lado de alguém que realmente vivencia a questão. Então, seria muito importante que a escola busque essas parcerias e traga profissionais que possam enriquecer essas discussões. A escola também precisa identificar as habilidades de cada professor. Eu sinto que falta um mapeamento de habilidades mais preciso, sabe?! Assim, a gente consegue trabalhar de maneira mais eficaz, sem sobrecarregar os mesmos profissionais, e também garantindo que cada um possa contribuir com o que tem de melhor. E o trabalho precisa ser feito de forma mais estruturada, como, fazer um planejamento coletivo que envolva todos os turnos. Se a gente não organiza isso desde o início do ano letivo, os professores acabam se perdendo e não fazem.

PROF1: Acho que primeiro ter materiais didáticos melhores, que realmente tragam esses temas de forma mais completa, mais acessível pro professor. E, além disso, pensar em disciplinas ou projetos específicos, que tratem do assunto com mais profundidade, sem depender só de datas comemorativas.

PROF2: Acho que a escola podia ampliar mais essa discussão, sabe? Muitas vezes fica tudo concentrado só na semana da consciência negra. Seria bom ter ações ao longo do ano e envolver mais os professores de todas as áreas.

PROF3: Acho fundamental que os materiais didáticos tragam essa temática de forma mais clara e completa. Isso facilitaria muito o trabalho do professor em sala de aula. Também seria importante que a escola oferecesse cursos e formações, porque a gente precisa de mais preparo para tratar essas questões.

As respostas evidenciam um consenso entre docentes e gestores sobre a importância de fortalecer a implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar, ainda que se enfoquem aspectos diferentes. A fala de VD1 é a mais estruturada e aponta caminhos concretos, como a formação continuada dos professores, a valorização do lugar de fala de pessoas negras, e a necessidade de planejamento coletivo e mapeamento de habilidades da equipe docente. Essa abordagem demonstra consciência da complexidade da temática e da importância de um trabalho articulado e consistente ao longo do ano letivo. Já VD2, embora traga uma percepção otimista quanto à viabilidade de ações, revela uma necessidade de maior reflexão e planejamento para propor intervenções realmente eficazes.

Entre os docentes, há um destaque claro para a necessidade de melhorias nos materiais didáticos — apontados como insuficientes ou pouco acessíveis — e para o aumento da oferta de formações específicas. Os professores também ressaltam a limitação das ações às datas comemorativas, como a Semana da Consciência Negra, defendendo a inserção contínua da temática no currículo e a participação mais ampla dos professores de todas as áreas. Essas análises mostram que, para além da boa vontade, é preciso investimento em formação, recursos adequados e uma gestão comprometida com a transversalidade da abordagem étnico-racial no projeto pedagógico da escola.

Os entrevistados foram questionados sobre os desafios envolvidos na aplicação da Lei nº10.639/2003, com a seguinte pergunta: "Na sua opinião, quais os principais desafios que você encontra ou pode encontrar ao tentar aplicar a lei?"

VD1: Eu acredito que seria um desafio, então eu precisaria talvez de uma formação com a supervisão e eu fico um pouco assim pensativo porque a gente teve uma supervisora negra de manhã, né, e eu sei que ela encontrou certas resistências, sei que ela teve uns enfrentamentos. A tarde e à noite os supervisores também são negros e não houve esse movimento, então assim, por que? Então eu acho que eles poderiam também ter sido protagonistas disso, agora se falta um apoio de gestão, é algo que precisa ser corrigido ano que vem, mas a gente quer ouvir eles também.

Eu me considero branco, a diretora também é branca, né, os outros vices também, então a gente precisa ouvir as pessoas negras para ver sobre essa falha e começar a implementar. Então começa pela supervisão, falta esse protagonismo da supervisão, que eu acho que esse ano deixou a desejar e espero que os supervisores do ano que vem se coloquem mais, se mostrem mais, a que veio, se imponham mais e eles têm essa capacidade.

VD2: Esse é um medo em trabalhar isso que eu teria. Hoje eu não tenho problemas maiores. Eu não tenho casos de alunos que chegou até me reclamando que foi discriminado pela cor, que algum professor discriminou pela cor, um colega discriminou pela cor. O que eu tenho são brincadeiras entre pessoas de mesma cor ainda. Para não dizer que é... que as brincadeiras que eu acho só porque "eu sou preto". Que eu acho que eles não têm nem noção do que eles estão falando. Quando fala, a gente para, explica. Até diminui bastante do início para um determinado tempo pra cá. Mas trabalhar tem, sim. Tem que ser com muito cuidado. Porque o que você fala nem sempre é o que é ouvido. Principalmente em assuntos tão delicados.

PROF1: O maior desafio, sem dúvida, é encontrar conteúdos. Os livros trazem muito pouco, e aí você precisa correr atrás, buscar material por fora, adaptar... E nem sempre dá tempo. Fora que, dependendo da

série e da disciplina, também fica difícil encaixar de uma forma natural, né?

PROF2: Olha, a Física dificulta muito a aplicação, né? O conteúdo é bem técnico. Mas mesmo assim, sempre que dá, eu tento puxar alguma referência, trazer alguma fala. Já usei exemplos de cientistas negros em algumas aulas. Não é fácil, mas dá pra encaixar em alguns momentos.

PROF3: A maior dificuldade é a falta de material nos livros didáticos. Muitas vezes, os conteúdos que temos disponíveis não trazem informações suficientes ou tratam o tema de forma superficial. Isso exige que o professor busque outros recursos, o que demanda tempo e preparo. Se houvesse mais apoio nesse sentido, seria bem mais fácil trabalhar o assunto.

Após a fala dos entrevistados, é possível perceber como os desafios na implementação da Lei 10.639/03 se materializam na prática escolar, especialmente no que tange ao protagonismo da supervisão pedagógica. VD1 evidencia uma lacuna importante: a ausência de uma atuação mais incisiva por parte de supervisores negros, o que, segundo ele, poderia ter impulsionado ações afirmativas dentro da escola. No entanto, ele também reconhece a responsabilidade da gestão como um todo, especialmente no que se refere à escuta ativa das vozes negras e à promoção de um ambiente mais inclusivo. Sua fala revela uma compreensão de que a efetividade dessa política exige tanto formação quanto uma postura mais ativa e comprometida dos atores escolares, sobretudo daqueles em posições de liderança. Essa constatação encontra respaldo na literatura que analisa os entraves estruturais à efetivação da política educacional antirracista.

Do ponto de vista dos docentes, destaca-se a carência de material didático adequado como um dos maiores desafios. Professores relatam que os livros didáticos oferecem pouca ou superficial abordagem das questões étnico-raciais, o que os obriga a buscar materiais complementares e adaptar suas aulas, muitas vezes sem o tempo ou os recursos necessários. Isso é agravado em disciplinas do campo da Exatas, como Física, onde os conteúdos não se prestam facilmente à inclusão de discussões culturais ou históricas, exigindo ainda mais criatividade e esforço por parte dos educadores. Esses relatos evidenciam que, para além do discurso institucional, a implementação efetiva da lei requer investimento em materiais pedagógicos, planejamento curricular e apoio sistemático aos professores.

O medo de abordar a temática de forma inadequada, mencionado por um dos vice-diretores, aponta para a insegurança existente entre os profissionais da educação

ao lidar com questões étnico-raciais, sobretudo em função da delicadeza do tema e da possibilidade de interpretações equivocadas por parte da comunidade escolar. Essa insegurança reforça a necessidade de formações continuadas, que não apenas ampliem os conhecimentos dos educadores, mas também os capacitem a mediar conversas sensíveis com sensibilidade e segurança.

Nesse sentido, Henriques e Cavalleiro (2005, p. 214) destacam que a gestão educacional é um dos eixos centrais para a consolidação de políticas voltadas ao enfrentamento do racismo no contexto escolar. No planejamento da gestão escolar é que são definidos os recursos destinados à formação continuada de professores, à elaboração e à distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, bem como as prioridades e temáticas a serem abordadas ao longo da gestão. Para que a temática étnico-racial seja contemplada, os autores indicam a necessidade de um corpo técnico com conhecimento e experiência no trato dessa temática, alertando que o desconhecimento e, sobretudo, as ideias atreladas às ideologias racistas impedem a construção de uma agenda educacional voltada ao respeito e à valorização da diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, há outro aspecto de fundamental importância que figura obstáculos para a efetividade da política: eixo da gestão educacional. No planejamento da gestão escolar é que são definidos os recursos destinados à formação continuada de professores, à elaboração e a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos; as prioridades e as temáticas a serem abordadas no decorrer de sua gestão. Para que a temática étnico-racial seja contemplada, identifica-se a necessidade de um corpo técnico com conhecimento e experiência no trato dessa temática, pois o desconhecimento e sobretudo as ideias atreladas às ideologias racistas impedem a elaboração de uma agenda de políticas educacionais afirmativas para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p. 214).

Dessa forma, tanto o relato do entrevistado quanto as reflexões teóricas de Henriques e Cavalleiro (2005) convergem para a compreensão de que a efetivação das políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade étnico-racial demanda um compromisso político-pedagógico consistente por parte da gestão escolar. O entrevistado reconhece, ainda que de modo incipiente, que a ausência de protagonismo por parte dos supervisores, aliada à falta de escuta e de iniciativas mais estruturadas por parte da equipe gestora, compromete a implementação da Lei nº 10.639/03. Sua fala evidencia que, embora exista a percepção da importância da

temática, persistem lacunas formativas, hesitações institucionais e uma ausência de articulação entre os sujeitos responsáveis pela condução das práticas pedagógicas antirracistas.

Nesse sentido, os apontamentos de Henriques e Cavalleiro reforçam que tais fragilidades não são isoladas, mas integram um quadro mais amplo de omissão institucional, no qual o desconhecimento técnico e a permanência de visões racialmente hierarquizadas operam como barreiras para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Portanto, torna-se imprescindível que os gestores, como sujeitos estratégicos no processo educacional, se apropriem criticamente das diretrizes legais e assumam uma postura ativa na criação de condições concretas para o enfrentamento do racismo no espaço escolar.

3.1.3 Aprofundando a análise dos dados: considerações relevantes

Ao encerrar o capítulo, é possível refletir sobre a fala VD2, que revela uma postura cautelosa em relação à implementação de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo no ambiente escolar. O VD2 demonstra preocupação com a possibilidade de abordagens inadequadas gerarem um "processo inverso", ou seja, de despertar tensões ou conflitos que, segundo ele, não são evidentes no contexto atual da escola. Essa visão sugere uma percepção de que o racismo e o preconceito não são problemas significativos na instituição, uma vez que não há registros formais de denúncias ou queixas relacionadas à discriminação racial. No entanto, a menção a "brincadeiras entre pessoas da mesma cor" e a necessidade de intervenções pontuais para explicar e conscientizar os alunos indicam que práticas e discursos potencialmente preconceituosos ainda persistem, mesmo que de forma velada ou inconsciente.

A ênfase na necessidade de "muito cuidado" ao abordar tais temas reflete um receio de que a discussão sobre racismo possa gerar desconforto ou resistência, o que evidencia a complexidade e a delicadeza do tema. Contudo, essa cautela excessiva pode, paradoxalmente, contribuir para a manutenção de silêncios e invisibilidades em torno das questões raciais, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003. Portanto, é fundamental que a escola, enquanto espaço de formação

cidadã, avance na implementação de projetos e práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, de forma intencional e contínua, superando o medo de abordar temas considerados delicados e assumindo seu papel na desconstrução do racismo

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL TECENDO SABERES: FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Durante todo o trabalho, até aqui tecido tivemos como temática central a Lei nº 10.639/2003, buscando investigar a efetivação de sua implementação na Escola “Lélia Gonzales”. Essa lei representa um avanço significativo na luta contra o racismo e na valorização da diversidade cultural no Brasil. No entanto, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios, como a falta de formação docente.

Desse modo, após a pesquisa documental e da pesquisa de campo, pensou-se na elaboração de um Plano de Ação Educacional para formação continuada dos professores da escola pesquisada.

O Plano de Ação Educacional (PAE) é um instrumento estratégico que visa articular e sistematizar ações formativas com base em um diagnóstico prévio, no intuito de promover transformações no contexto educacional. No âmbito de nossa pesquisa, o PAE emergiu como resposta concreta às demandas identificadas por meio de entrevistas com professores e gestores escolares, direcionando-se especificamente à formação docente voltada para a implementação da referida lei. Assim, o PAE elaborado não se limitou a uma proposta genérica, mas foi concebido a partir das realidades locais, com ações planejadas para fortalecer as competências dos educadores na abordagem das relações étnico-raciais, favorecendo uma prática educativa crítica, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade cultural brasileira.

Este Plano de Ação Educacional (PAE), intitulado Formação Docente para a Educação Antirracista: Aplicação da Lei nº 10.639/2003 na Prática Pedagógica propõe, como já dito anteriormente, uma formação continuada para professores, com o objetivo de capacitá-los para a aplicação transversal e interdisciplinar da lei, utilizando recursos como música, literatura, audiovisuais e educação patrimonial, além

da criação de um drive compartilhado para postagem e divulgação de textos, eventos e recursos audiovisuais relativos a temática. Para além disso, a formação continuada vai ao encontro do que nos diz bell hooks:

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017, p.36)

Para além disso, temos testemunhado nos jornais e noticiários inúmeros crimes contra mulheres no país, se tornando algo quase recorrente e comum, o que não deveria ser jamais. Diante disso, vamos trazer a análise de autoras negras, como fonte principal, buscando a interseccionalidade entre gênero, raça e condição social que atinge as mulheres negras e pobres em nosso país.

Assim, este Plano de Ação Educacional tem como objetivo central não apenas capacitar os professores para a efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003, mas também transformar a escola em um espaço de valorização da cultura afro-brasileira, de combate ao racismo estrutural e discriminação de gênero.

Ao integrar recursos como música, literatura e educação patrimonial, o plano propõe uma abordagem pedagógica interessante, lúdica e interdisciplinar, que procura instrumentalizar os professores através de formação continuada e acesso à materiais diversos para que sejam capazes de conectar os estudantes à sua história e cultura, promovendo uma educação antirracista.

As atividades ocorrerão tanto no ambiente escolar (espaços de reunião) quanto em locais externos, como praças públicas que abrigam monumentos relacionados à cultura negra, como o Parque Municipal de Belo Horizonte, que abriga as estátuas das personalidades negras femininas Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus, conectando os professores à história e cultura afro-brasileira em seu contexto local.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p.164)

A implementação da Lei nº 10.639/2003 não se restringe a um cumprimento burocrático, mas se apresenta como um instrumento de transformação social. A conexão entre teoria e prática, mediada por uma educação antirracista, possibilita que

docentes, e conseqüentemente os discentes, reconstruam narrativas historicamente marginalizadas. Ao ocupar espaços internos e externos da escola com debates, reflexões e vivências, acreditamos na ampliação da consciência crítica sobre o racismo estrutural e fortalecimento do protagonismo negro na construção do conhecimento.

Abaixo, organizamos um quadro síntese dos dados da pesquisa e propostas de ação por eixo teórico.

Tabela 11 – Análise dos da pesquisa e ações propositivas de acordo com os eixos de análise

Questão da pesquisa	Eixo teórico	Dados da Pesquisa	Ação propositiva
Quais são as principais dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola “Lélia Gonzales”?	Formação de professores para a diversidade racial	Ausência de formação continuada para docentes	Apresentação dos dados da pesquisa de campo e da proposta de formação Elaboração, juntamente com a gestão da escola, do calendário para formação teórica sobre a temática da lei
		Falta de recursos e materiais didáticos adequados	
		Desafios na aplicação da lei	
	Educação para as relações étnico-raciais	Ausência de menção à lei e a educação para as relações étnico-raciais nos planejamentos dos professores	Criação de um drive colaborativo para compartilhamento de material e informações sobre a ERER
		Ausência de atividades ligadas à questão étnico-racial durante o ano, concentrando-se, quando há, na Semana da Consciência Negra	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para a estruturação deste Plano de Ação Educacional, optou-se pela utilização da metodologia 5W2H, uma ferramenta de planejamento amplamente empregada na gestão de projetos por sua capacidade de organizar, de forma objetiva e sistemática, os principais elementos de uma ação. A sigla, de origem inglesa, corresponde às iniciais de sete perguntas-chave que orientam o planejamento: What (O que será feito?), Why (Por que será feito?), When (Quando será feito?), Where (Onde será feito?) e Who (Quem fará?), que compõem os cinco "W", além de How (Como será feito?) e How much (Quanto custará?), representando os dois "H".

Dessa forma, a ferramenta 5W2H poderia ser estruturada da seguinte forma:

Tabela 12 - Ferramenta 5W2H

W	What	O quê?
	When	Quando?
	Why	Por quê?
	Where	Onde?
	Who	Como?
H	How	Quem?
	How Much	Quanto?

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Compreendida a estrutura e a finalidade da ferramenta 5W2H, partimos para a aplicação concreta desse modelo na elaboração do plano de ação educacional. Cada ação será descrita com base nos eixos Formação de professores para a diversidade racial e ensino história e cultura afro-brasileira e Educação para as relações étnico-raciais, de modo a garantir coerência, viabilidade e alinhamento com os princípios de uma educação comprometida com a equidade racial. Trata-se de uma etapa estratégica da pesquisa, que busca transformar diretrizes teóricas em práticas educativas contextualizadas, intencionais e potencialmente transformadoras no cotidiano escolar.

4.1 AÇÃO 1: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Tabela 13 - Sistematização da Apresentação dos Dados da Pesquisa e da Proposta Formativa com Base na Ferramenta 5W2H

EIXO	WHAT? (O QUE?)	WHEN? (QUANDO?)	WHY? (POR QUE?)	WHERE? (ONDE?)	WHO? (QUEM?)	HOW? (COMO?)	HOW MUCH? (QUANTO?)
Formação de professores para a diversidade racial e ensino de história e cultura afro-brasileira	Apresentação dos dados da pesquisa de campo e da proposta de formação	Agosto de 2025	Apresentar a comunidade os pontos de entrave da aplicação da Lei nº10.639/2003 na escola Sensibilização sobre a necessidade de cumprimento da lei e sobre a importância da	Na Escola “Lélia Gonzales”	Pesquisadora	Através de reunião com a gestão e posterior reunião com os docentes	Sem custos

EIXO	WHAT? (O QUE?)	WHEN? (QUANDO?)	WHY? (POR QUE?)	WHERE? (ONDE?)	WHO? (QUEM?)	HOW? (COMO?)	HOW MUCH? (QUANTO?)
			formação continuada				

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O percurso formativo tem como ponto de partida a fala dos entrevistados nas entrevistas, durante a pesquisa de campo, sobre a dificuldade na aplicação da Lei nº10.639/2003, seja por falta de formação sobre a temática, seja pela falta de projetos permanentes sobre os temas abrangidos pela Lei nº10.639/2003 e também sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Será agendada uma reunião com a gestão da escola e os supervisores para apresentar a proposta de formação, mencionando as dificuldades para a efetivação da lei relatadas pelos entrevistados durante a pesquisa de campo. A partir daí será proposta a formação docente continuada a ser realizada nos momentos denominados como Módulo II.

Neste ponto, cabe destacar a definição e a regulamentação do que se denomina *Módulo II*, conforme estabelecido no Ofício Circular nº 2663, de 13 de setembro de 2016, emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Esse instrumento normativo trata da organização do tempo destinado às atividades extraclasse dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em consonância com a legislação que assegura o direito ao uso de um terço da carga horária total para esse fim.

De acordo com o referido ofício, os docentes que atuam na educação básica da rede estadual mineira, cuja carga horária semanal é de 24 horas, têm direito a dedicar oito horas às atividades extraclasse. Dessas, quatro horas podem ser cumpridas em local de escolha do professor, enquanto as outras quatro devem ser destinadas a ações vinculadas às atribuições docentes, desde que não envolvam o exercício direto da docência.

Em relação a essas quatro horas presenciais, o documento estabelece que:

Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo, e as demais deverão ser destinadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como a outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência (MINAS GERAIS, 2016).

O ofício também prevê a possibilidade de reorganização das horas semanais destinadas às reuniões coletivas, permitindo seu acúmulo a fim de ampliar o tempo disponível para encontros pedagógicos mais longos e produtivos. É nesse contexto

que se insere o *Módulo II*, entendido como o conjunto de horas reservadas para o trabalho coletivo, cuja flexibilização visa ao fortalecimento do planejamento e da prática pedagógica colaborativa no âmbito escolar.

Durante a análise textual do PPP, constatou-se que a palavra *formação* é mencionada quarenta e nove vezes, aparecendo tanto em referência à formação dos estudantes quanto à dos professores. Tal frequência revela que o conceito ocupa um lugar de destaque no discurso institucional e aponta para uma compreensão ampliada da formação como elemento estruturante das práticas escolares.

No que se refere à formação docente, observa-se que o documento expressa, de modo explícito, o reconhecimento da importância desse processo para a qualidade do ensino. A escola demonstra interesse no tema e afirma incentivar a participação dos professores em atividades formativas

A escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores que, além de formar alunos e cidadãos, também é responsável por promover o crescimento profissional dos seus docentes, pois a formação de professores representa um papel estratégico na qualidade da educação. (ESCOLA “LÉLIA GONZALES”, 2020).

Diante dessa leitura, e considerando também o que estabelece o Ofício Circular nº 2663, de 13 de setembro de 2016, acreditamos que haverá apoio institucional para a proposição de ações formativas dentro da escola. Assim, acredita-se que a gestão atual — por permanecer a mesma desde a elaboração da última versão do PPP (2020) — esteja aberta ao diálogo e ao apoio efetivo de iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores.

Também ocorreu com os docentes uma reunião tratando dos achados da pesquisa e apresentando a proposta de formação. O objetivo desse encontro é sensibilizar os professores tanto para a obrigatoriedade da lei, quanto para a importância da formação. Essa reunião ocorrerá em um sábado escolar e será feita através de apresentação visual, com uma apresentação de slides, para tornar o processo mais dinâmico, interativo e envolvente.

A data para início das formações será acertada com os gestores, porém sugere-se que se iniciem em agosto, para que haja tempo hábil para organização. As formações terão uma duração de 2 horas, prazo máximo estipulado por lei para formação.

4.2 AÇÃO 2: IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL TECENDO SABERES: FORMAÇÃO HISTÓRICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Tabela 14 - Sistematização da Apresentação dos Dados da Pesquisa e da Proposta Formativa com Base na Ferramenta 5W2H - II

EIXO	WHAT? (O QUE?)	WHEN? (QUANDO?)	WHY? (POR QUE?)	WHERE? (ONDE?)	WHO? (QUEM?)	HOW? (COMO?)	HOW MUCH? (QUANTO?)
Formação de professores para a diversidade racial e ensino história e cultura afro-brasileira	Elaboração, juntamente com a gestão da escola, do calendário para formação teórica sobre a temática da lei	Segundo semestre de 2025	Capacitar os professores para compreenderem os fundamentos históricos da educação antirracista, possibilitando uma prática mais consciente e engajada para ERER e para aplicação da Lei nº10.639/2003	Escola “Lélia Gonzales”	Professores, supervisores e gestores da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de rodas de conversa e palestras com especialistas -Leitura orientada de obras negras -Discussões sobre as obras -Compartilhamento de experiências nos grupos de estudo 	R\$3.000,00 para pagamento das formações e R\$500 para despesas com transporte e lanche dos palestrantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A proposta do PAE Tecendo Saberes: Formação para uma Educação Antirracista fundamenta-se em uma abordagem teórico-histórica, tendo como eixo estruturante a formação continuada antirracista de professores, gestores e supervisão escolar da Escola “Lélia Gonzales”, com foco na efetiva implementação da Lei 10.639/2003. Esta etapa se desenvolve a partir da necessidade de ampliar o repertório teórico dos docentes acerca das relações étnico-raciais, promovendo uma imersão crítica e reflexiva na história e cultura afro-brasileira e africana, bem como no entendimento das dinâmicas do racismo na sociedade e na escola. Nesse sentido, a formação se sustenta em encontros mensais, planejados com base na mediação dialógica, de modo a garantir o protagonismo dos participantes e o estímulo ao pensamento crítico.

Desenvolver uma formação continuada com foco na incorporação crítica das práticas antirracistas no currículo escolar, promovendo a construção e aplicação de experiências didáticas antirracistas.

Assim, propõe-se uma formação teórica básica, que instrumentalize os docentes no ensino da história e cultura afro-brasileiras. Parte-se então do reconhecimento da ausência histórica de conteúdos que abordem criticamente o legado da população negra na formação do Brasil. Com isso, busca-se promover um resgate crítico da memória e da trajetória de resistência dos povos africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a colonização, a escravidão, os movimentos de luta por direitos civis e a construção de identidades negras no Brasil. As discussões serão alimentadas por referenciais teóricos provenientes preferencialmente de autoras negras, cujas produções acadêmicas contribuem para a construção de uma epistemologia antirracista e para a descolonização dos currículos escolares.

Ao longo do processo formativo, será incentivada a produção de narrativas pedagógicas pelos docentes, com o objetivo de registrar experiências, inquietações e descobertas que emergirem dos encontros. Esses registros funcionarão tanto como instrumento avaliativo quanto como dispositivo formativo, ao permitir o acompanhamento dos efeitos da formação sobre a prática docente, além de ser fonte para a escolha da temática para as próximas formações. Além disso, ao valorizar as experiências dos participantes, fortalece-se a construção de um espaço de escuta e acolhimento das subjetividades atravessadas pelo racismo, seja enquanto objeto de enfrentamento na prática pedagógica, seja como vivência pessoal e profissional.

O Plano de Ação, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui uma proposta de formação crítica e emancipadora, que reconhece a centralidade do debate étnico-racial na educação e que visa provocar rupturas com práticas escolares excludentes e eurocêntricas.

Trata-se de um compromisso político-pedagógico com a transformação das escolas em espaços mais inclusivos, representativos e comprometidos com a justiça social. A aplicação prática desta etapa da formação se dará por meio da apropriação, pelos professores, dos referenciais discutidos nos encontros e sua incorporação progressiva nas práticas pedagógicas cotidianas, promovendo mudanças tanto nos conteúdos quanto nas metodologias de ensino e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

QUADRO 4 - Cronograma de encontros (agosto a novembro)

Mês	Tema do Encontro
Agosto	Apresentação da formação e sensibilização
Setembro	História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Conhecimento que Transforma
Outubro	Racismo Estrutural e Educação: Desafios e Responsabilidades da Escola
Novembro	Práticas Pedagógicas Antirracistas: Currículo, Projetos e Experiências Inspiradoras

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A proposta formativa construída a partir da pesquisa de campo visa contribuir com o processo de implementação da Lei 10.639/2003 na Escola “Lélia Gonzales”, oferecendo aos docentes momentos de reflexão e aprendizado em torno da temática das relações étnico-raciais. A formação inicial será composta por quatro encontros, com início previsto para o mês de agosto de 2025 e término em novembro do mesmo ano. Cada encontro será planejado de forma a articular vivências significativas com aprofundamento teórico, permitindo que os professores possam repensar suas práticas pedagógicas à luz de uma educação antirracista e comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira.

O primeiro encontro acontecerá em agosto e terá um caráter introdutório e sensibilizador. Nesse momento, serão apresentados aos professores os resultados da pesquisa de campo, com o objetivo de compartilhar os dados coletados, evidenciar as percepções e desafios identificados e expor a relevância da formação proposta. Mais do que expor números e análises, esse encontro buscará provocar a escuta e o envolvimento dos docentes desde o início do processo, valorizando suas experiências, suas dúvidas e suas contribuições.

Para isso, pretende-se utilizar recursos artísticos, como vídeos, músicas e poesias, que ajudem a criar um ambiente de acolhimento e abertura ao diálogo. Esse será o primeiro passo para construir um compromisso coletivo com a mudança de postura frente às questões raciais no cotidiano escolar.

Os encontros seguintes ocorrerão nos meses de setembro, outubro e novembro. A metodologia adotada será flexível, permitindo que os palestrantes convidados proponham abordagens que considerem suas vivências e trajetórias profissionais, de acordo com suas propostas de trabalho. No entanto, sugere-se que cada encontro seja estruturado em três momentos principais: uma etapa inicial de sensibilização, com uso de recursos expressivos que promovam o engajamento afetivo; uma segunda etapa dedicada à apresentação e discussão do tema central; e um encerramento voltado à reflexão individual e coletiva, e seguido de um momento de avaliação. Essa estrutura busca garantir que o processo formativo seja mais do que transmissivo, mas que seja participativo e significativo.

A escolha dos três primeiros temas que serão trabalhados nos encontros de setembro, outubro e novembro foi realizada com base em dois critérios: a necessidade de construir uma base conceitual sólida e contextualizada para o início do percurso formativo, e a escuta atenta das demandas levantadas na pesquisa de campo. Dessa forma, os temas foram pensados não apenas pela relevância teórica e política que possuem, mas também por seu potencial de provocar reflexões profundas sobre o cotidiano escolar e por dialogarem diretamente com inquietações e desafios expressos pelos próprios professores.

Para o mês de setembro, o tema proposto será História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Conhecimento que Transforma, com foco na valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. O encontro terá como objetivo ampliar o repertório dos docentes em relação

a essas temáticas, oferecendo subsídios para que possam trabalhar os conteúdos previstos pela Lei 10.639/2003 de forma crítica, contextualizada e conectada às realidades dos estudantes.

Em outubro, o tema será Racismo Estrutural e Educação: Desafios e Responsabilidades da Escola, em consonância com uma das inquietações identificadas na pesquisa. Essa formação buscará promover reflexões sobre como o racismo se manifesta nas estruturas escolares e nas práticas pedagógicas, muitas vezes de forma sutil e naturalizada. Serão discutidas estratégias para identificar e enfrentar atitudes discriminatórias, bem como promover uma cultura escolar mais inclusiva, equitativa e respeitosa da diversidade racial.

Já em novembro, será trabalhado o tema Práticas Pedagógicas Antirracistas: Currículo, Projetos e Experiências Inspiradoras, com o objetivo de apresentar e discutir propostas concretas que possam ser aplicadas nas escolas. O encontro incentivará a troca de experiências e o planejamento de projetos que articulem os conteúdos da lei à realidade da escola e da comunidade. Este momento também marcará o encerramento do ciclo formativo do ano e será dedicado à escuta ativa dos professores para a construção do planejamento das formações do ano seguinte.

A escolha por não realizar encontros no mês de dezembro se deve ao fato de que esse período marca o encerramento do ano letivo, quando os professores estão envolvidos com o fechamento das notas, recuperação paralela e organização das atividades finais da escola. Reconhecendo a sobrecarga que esse momento impõe aos docentes, considerou-se mais adequado concentrar a formação nos meses anteriores, quando há maior possibilidade de participação e envolvimento.

Conforme identificado na pesquisa de campo, os docentes participantes trouxeram sugestões valiosas de temas a serem aprofundados futuramente. Entre eles, destacam-se questões como: a miscigenação brasileira e o pertencimento “opcional” pela etnia negra; a ausência de pertencimento e de consciência racial entre os estudantes; formas de divulgar e ampliar os movimentos étnico-raciais dentro da escola e na sociedade; o racismo estrutural e o colorismo. Esses temas revelam a complexidade do debate racial no contexto escolar e indicam a necessidade de aprofundamentos contínuos, articulando teoria, prática e vivência.

Essas sugestões serão retomadas no encontro de novembro, quando será realizada, junto aos professores, uma dinâmica de escuta e discussão para a escolha

colaborativa dos temas que comporão a formação do ano seguinte. Acredita-se que, ao envolver os docentes nesse processo de decisão, promove-se o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, o que tende a fortalecer o engajamento e a participação nas ações formativas. Assim, a formação se constrói de forma dialógica, valorizando a escuta, o diálogo horizontal e o reconhecimento da experiência docente como fonte legítima de saber.

A decisão de iniciar a formação no mês de agosto também está relacionada à necessidade de tempo hábil para a seleção, contato e confirmação dos palestrantes convidados. Considerando a especificidade e a complexidade dos temas a serem abordados, optou-se por contar com a colaboração de especialistas externos à escola. A busca por profissionais com vivência concreta nas temáticas propostas tem como objetivo enriquecer os debates a partir de múltiplas perspectivas. Esse cuidado na escolha dos palestrantes exige planejamento antecipado, especialmente em relação à agenda, disponibilidade e logística de deslocamento, razão pela qual o mês de agosto foi definido como ponto de partida do ciclo formativo.

Os convidados para conduzir os encontros formativos serão prioritariamente integrantes de movimentos negros organizados, ativistas com atuação em coletivos antirracistas, pesquisadores da área de educação para as relações étnico-raciais, professores universitários pesquisadores do tema, artistas e educadores populares com vivência em projetos voltados à valorização da identidade negra. Para viabilizar a participação desses palestrantes, foi estimado o pagamento de um valor simbólico de R\$ 1.000,00 por palestra, como forma de reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido.

Considerando três palestrantes — um para cada encontro dos meses de setembro, outubro e novembro —, o valor total destinado será de R\$ 3.000,00, acrescido de R\$ 500,00 para custear despesas com transporte e lanche dos convidados, totalizando R\$ 3.500,00. Esse valor representa um investimento necessário para assegurar uma formação de qualidade, conduzida por profissionais comprometidos com a promoção da equidade racial e com a transformação do ambiente escolar.

4.3 AÇÃO 3: CRIAÇÃO DE UM DRIVE COLABORATIVO PARA COMPARTILHAMENTO DE MATERIAL E INFORMAÇÕES SOBRE A ERER

Tabela 15 - Sistematização da Apresentação dos Dados da Pesquisa e da Proposta Formativa com Base na Ferramenta 5W2H - III

EIXO	WHAT? (O QUE?)	WHEN? (QUANDO?)	WHY? (POR QUE?)	WHERE? (ONDE?)	WHO? (QUEM?)	HOW? (COMO?)	HOW MUCH? (QUANTO?)
Educação para as relações étnico-raciais	Criação de um drive colaborativo para compartilhamento de material e informações sobre a ERER	Durante o ano letivo, em encontros mensais, durante a reunião de módulo 2.	Falta de formação docente para aplicar os conteúdos obrigatórios propostos pela Lei nº10.639/2003 em suas disciplinas, de maneira interdisciplinar e contextualizada.	Google Drive	Professores, supervisores e gestores da escola.	Oficina de análise de músicas, curtas e documentários. Produção de planos de aula interdisciplinares. Criação de um repositório digital de recursos pedagógicos no Google Drive, através do e-mail institucional. Planejamento de	Custo zero

						visitas pedagógicas a espaços públicos que dialoguem com a cultura afro-brasileira. Construção de projetos colaborativos entre diferentes disciplinas.	
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como parte das ações estratégicas previstas no plano de ação educacional voltado à implementação da Lei nº10.639/2003 e ao fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Escola “Lélia Gonzales”, propõe-se a criação de um repositório digital colaborativo, hospedado na plataforma Google Drive, que será utilizado ao longo de todo o ano letivo. A proposta surge como resposta às demandas identificadas durante a pesquisa de campo, nas quais professores relataram a escassez de materiais pedagógicos adequados à temática étnico-racial e a limitação dos livros didáticos em abordar de forma aprofundada a história e a cultura afro-brasileira. Essa carência impacta diretamente o trabalho docente e reforça a necessidade de ampliar o acesso a conteúdos que favoreçam práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, o respeito e a equidade racial.

Durante as entrevistas, um docente mencionou a dificuldade em estabelecer interlocução entre os conteúdos de sua disciplina — pertencente à área das exatas — e os temas propostos pela legislação. Essa fala evidencia que, além dos materiais, é necessário que os professores tenham acesso a exemplos concretos de transversalização da temática étnico-racial nas diferentes áreas do conhecimento.

O repositório colaborativo poderá, assim, conter exemplo de práticas pedagógicas, planos de aula interdisciplinares, sequências didáticas, vídeos, podcasts, sugestões de leitura e materiais visuais que orientem os professores sobre como integrar de forma significativa a temática da ERER em suas rotinas escolares.

Para facilitar tanto a postagem quanto a consulta dos conteúdos, o repositório será previamente organizado em pastas nomeadas por ano e nível de ensino, o que permitirá maior clareza e facilidade de navegação. Essa estrutura será montada antes da liberação do acesso aos usuários. Além disso, a pesquisadora responsável fará, mensalmente, uma verificação do conteúdo postado, com o objetivo de manter a organização e realocar, quando necessário, materiais que tenham sido inseridos fora do local adequado. O acompanhamento contínuo garantirá que o repositório se mantenha funcional, prático e realmente útil no cotidiano da comunidade escolar.

O acesso a materiais de qualidade, diversos e atualizados é uma das condições fundamentais para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas consistentes e alinhadas aos princípios de uma educação antirracista. Com esse objetivo, o repositório será um espaço de formação continuada.

Além de arquivos e projetos, incluirá links para cursos online sobre relações étnico-raciais, ofertados por universidades públicas, institutos federais, organizações do movimento negro e plataformas governamentais, como o AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação). Poderão ainda ser adicionados links de podcasts e vídeos, infográficos, reportagens, entrevistas, indicações de obras literárias e artigos científicos, bem como referências legislativas e documentos institucionais que contribuam com o aprofundamento teórico e prático da temática. Dessa forma, o repositório deixará de ser apenas um espaço de arquivamento e passará a funcionar como um verdadeiro ambiente de pesquisa, formação e troca colaborativa entre os professores da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL TRANSFORMADORA

A pesquisa realizada na Escola “Lélia Gonzales” revela um cenário complexo em relação à implementação da Lei 10.639/2003. Os dados coletados demonstram que, mesmo após mais de vinte anos de sua promulgação, a lei ainda não se consolidou como elemento estruturante do projeto pedagógico. Esta situação reflete um padrão que se repete em muitas escolas brasileiras, onde avanços legislativos muitas vezes não se traduzem em transformações das práticas educativas.

Os resultados desta pesquisa colocam em evidência a necessidade urgente de superar a abordagem meramente formal da lei. Para que ela cumpra seu papel transformador, é fundamental uma mudança estrutural na forma como a escola concebe e organiza seu trabalho pedagógico. A temática étnico-racial precisa deixar de ser tratada como conteúdo adicional, para se tornar eixo estruturante do projeto educativo.

Ainda que a legislação exija a inserção da história e cultura afro-brasileira, a pesquisa ressalta que essa inclusão deve ir além da formalidade. A efetivação da lei requer compromisso com mudanças estruturais que desfaçam hierarquias raciais e promovam um ambiente mais inclusivo. As escolas precisam se tornar espaços de crítica e reflexão sobre os preconceitos históricos que persistem na sociedade.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)

Ao encerrar esta dissertação, é imprescindível reconhecer as limitações e fragilidades que marcaram o percurso investigativo, fruto de um programa de mestrado com duração restrita a dois anos. Ainda que o estudo tenha contribuído para o aprofundamento da compreensão acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar e de suas múltiplas implicações pedagógicas, esbarrou em obstáculos metodológicos, como a baixa adesão de participantes à etapa empírica. Essa limitação, longe de invalidar os achados, evidencia a complexidade estrutural que envolve a temática das relações étnico-raciais na escola, ao mesmo tempo em que abre caminho para pesquisas subsequentes que incorporem um escopo diverso incluindo outros sujeitos escolares, redes de ensino e realidades socioterritoriais diversas — capazes de enriquecer debates trazer novas estratégias de enfrentamento ao racismo no ambiente educacional.

Não se pode deixar de pontuar também que esta pesquisa guarda um valor singular enquanto expressão de uma epistemologia situada: é fruto do olhar crítico e sensível de uma mulher negra oriunda das periferias urbanas, cuja trajetória pessoal atravessa e informa o processo analítico. Essa perspectiva, longe de comprometer a objetividade do trabalho, constitui sua principal força, pois possibilita uma abordagem comprometida com a valorização da cultura afro-brasileira e com a construção de práticas escolares que respeitem e celebrem a diversidade. Acreditamos que a incorporação dessa vivência contribui de maneira significativa para a ampliação das formas de produzir conhecimento, ao romper com os modelos tradicionais que muitas vezes excluem saberes oriundos de trajetórias periféricas e racializadas. Ao valorizar experiências pessoais como parte legítima do processo investigativo, especialmente aquelas marcadas por uma vivência negra e feminina, esta abordagem afirma a

importância de incluir perspectivas historicamente silenciadas na construção de uma educação comprometida com a equidade racial e com a transformação social.

Em síntese, esta dissertação não pretende oferecer respostas conclusivas, mas sim abrir caminhos. Caminhos que convidam à continuidade da reflexão e à ampliação das práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a justiça social. Que este trabalho possa inspirar outros pesquisadores e educadores a aprofundar o debate sobre a efetividade da Lei 10.639/2003, explorando novos recortes, territórios e sujeitos, e contribuindo, assim, para a consolidação de uma escola plural, crítica, e comprometida com a formação de cidadãos conscientes, respeitosos das diferenças e agentes de transformação social.

Não poderia terminar essa dissertação sem tocar em um ponto muito sensível enquanto negra: o quanto esse processo de escrita me mudou e me despertou. Apesar de filha de pais negros, minhas duas avós, tanto materna, quanto paterna eram brancas. A minha avó paterna, Ana, não cheguei a conhecer, faleceu antes do meu nascimento, mas a minha avó materna, Flora, sim. E foi a minha avó Flora quem me criou, até o dia em que foi internada, quando eu tinha 12 anos e de lá não voltou mais. Hoje, consigo olhar para trás e ver o quanto minha avó via, sentia e tentava nos proteger do racismo vivo do nosso país.

Ser negra, mulher e mãe solo neste país não é fácil, mas com o coração cheio de orgulho e esperança eu posso dizer: eu venci! EU VENCI!

Carla Akotirene (2018, p.21) nos diz que "O dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões". A frase de Carla Akotirene ressalta como as identidades não são estáticas, mas sim dinâmicas e em constante transformação. Esse dinamismo permite que novas formas de existência, pensamento e sentimentos sejam construídas a partir das experiências individuais e coletivas. No entanto, essas novas identidades podem acabar sendo incorporadas dentro de categorias já existentes, especialmente aquelas que surgem como resistência às opressões. Ou seja, as identidades insurgentes, que emergem da luta contra desigualdades, não apenas desafiam estruturas de poder, mas também ressignificam as opressões que as moldam, transformando-as em instrumentos de afirmação e resistência. Quando comecei a ler a obra da autora, confesso que fiquei muito resistente, por sua complexidade. No entanto, durante a leitura fui compreendendo

mais sobre o texto e mais sobre mim mesma. Ser negra e professora é um ato de resistência e luta. Ser mãe e mestranda também é um ato de resistência e luta. Me ver atravessada por todas essas identidades e chegar até aqui é vitória, uma vez que Akotirene destaca que a interseccionalidade não apenas identifica múltiplas formas de opressão, mas também reconhece que as identidades são construídas em resposta a essas estruturas. O processo de ressignificação das opressões pelas identidades insurgentes sugere que sujeitos historicamente marginalizados encontram novas maneiras de existir e se afirmar no mundo, contestando hierarquias sociais e criando espaços para novas formas de subjetividade. E assim, em busca do meu tão sonhado título de mestre, posso dizer que contestando o lugar que a sociedade escolhe para nós negros, já no nascimento, vislumbro hoje outros caminhos acadêmicos e profissionais no horizonte.

Quando temos na cabeça um assunto, em toda parte topamos com referências a ele. E é isso mesmo: escrever é uma obsessão, paixão. É ter um título, problema-tema-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazemos tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvidamos que escrevêssemos melhor. A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso. (MARQUES, 2003, p.17)

Ao me deparar com esse texto durante minhas pesquisas para escrita da dissertação, fiquei muito pensativa, já que no início comecei achando muito interessante a fala do autor pois a questão da Lei nº10.639/2003 e a EREER foi algo que esteve presente durante todo o processo de escrita desta dissertação na minha vida. Seja nas leituras, vídeos, conversas em família. Esse passou a ser o assunto central do meu dia a dia. No entanto, percebi que não podia concordar plenamente com o autor, sobretudo quando ele afirma que escrever é uma paixão. Para mim, Raquel, o processo de escrita foi algo extremamente difícil, diria mesmo sofrido. Se sou extremamente prolixa para falar, justamente o contrário acontece na hora de escrever. Foi um processo árduo, muitas vezes até frenético, mas de muito aprendizado, muito crescimento.

Ao revisitar minha trajetória acadêmica, percebo como cada livro descoberto, cada autor negro apresentado pela banca, cada curso gratuito que descobri sobre o

tema, foram tijolos na construção de uma nova consciência. Esses achados intelectuais enriqueceram minha pesquisa, mas, com toda certeza, para muito além disso, me presentearam com ferramentas para decifrar meu lugar no mundo - como mulher que carrega sua ancestralidade, como mãe que tece no cotidiano um novo imaginário possível para seu filho. A academia, antes espaço de estranhamento, transformou-se em território de reinvenção, onde aprendi a traduzir minhas dores em análise crítica e minhas alegrias em projeto político.

Chego ao fim desta etapa compreendendo que o mestrado foi muito mais que um processo acadêmico - foi um ritual de passagem. Nas entrelinhas das leituras obrigatórias, encontrei lições sobre resiliência; nos intervalos entre os estudos e os cuidados com meu filho, descobri a potência do amor como ato revolucionário. As poetisas no topo cantaram em meus ouvidos a força que eu mesma não sabia ter, enquanto as teóricas negras me ensinaram a ler minhas cicatrizes como mapas de sobrevivência. Hoje me reconheço como herdeira de um legado de resistência e como sementeira de novos caminhos. Este diploma carrega o cheiro dos livros descobertos, o eco das vozes que me guiaram e, principalmente, o sabor doce de quem ousou sonhar contra todas as probabilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019, 52p.

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Edipucrs, 2015.

BARBOSA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Educação e diversidade: formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2005. p. 35-56

BARROS, José Márcio. [et al]. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. 60p.

BRANDÃO, Ana Paula; CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; SOUZA, Edileuza Penha de; SOUZA, Andréia Lisboa de. **Saberes e fazeres: modos de ver**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116 p. (A cor da cultura).

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação, 2004. 37p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, BRASÍLIA: Coordenação de Edições Técnicas, 2018. p. 1-62. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo: Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo: Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, 2013. 104 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192#:~:text=O%20Plano%20tem%20como%20finalidade,CN E%2FCP%2003%2F2004. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 112 p.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CAPÍTULO 4, versículo 3. Intérprete: Racionais MC's. Compositor: Mano Brown. In: **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. CD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YLa77FGfkY8>. Acesso em: 20 maio 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em 26 de fev 2025.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Da Silva, R. (2007). **Metodologia Científica** (6ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **GOLDENBERG, M.** (Org.). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 205-227.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PAULO I. **Planejamento Pedagógico**. Belo Horizonte: EE João Paulo, 2023.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PAULO I. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: EE João Paulo, 2020a.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PAULO I. **Regimento interno**. Belo Horizonte: EE João Paulo, 2020b.

FRANTZ, Fanon. Os condenados da terra. In: BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação, 2004. 37p.

GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas. **Campanha Afroconsciência ganha escala com apoio do Ministério Público**. 2015. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de->

privacidade/story/6924-campanha-afroconsciencia-ganha-escala-com-apoio-do-ministerio-publico. Acesso em: 09 set. 2023.

GERAIS, Governo do Estado de Minas. **Ter acesso à Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2023. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/ter-acesso-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. *Política & Sociedade*, vol. 10, nº18, abril de 2011, p. 133–54. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em 20 abr. 25.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 20 abr. 2025.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SALES AUGUSTO DOS SANTOS (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/93473>. Acesso em: 04 out. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BARROS, José Márcio. [et al]. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. 60p.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M.A. (2003). **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 1º Ano - Ensino Médio: Plano de Curso 2024. Belo Horizonte, 2023. Disponível em <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ensino Médio Regular - Linguagens e suas Tecnologias 1º Ano. Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio Regular - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1º Ano**. Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio Regular - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2º Ano**. Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio Regular - Ciências da Natureza e suas Tecnologias 3º Ano**. Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio Regular - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3º Ano**. Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio Regular - Linguagens e suas Tecnologias 3º Ano**. Belo Horizonte, 2023.

MOORE, C. W. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Mazza Edições. 2007. 320p.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nadyala, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Prefácios de Florestan Fernandes e Wole Soyinka. Posfácio de Elisa Larkin Nascimento. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. “O evangelho marginal dos Racionais MC’s”. In: **Racionais MC’s: Sobrevivendo no inferno**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Educar o Brasil com raça. In: **Educação e Afrodescendência no Brasil**. GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA Jr, Henrique (org.). Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas”. Revista ABPN, Uberlândia, v. 12, n. 32, p. 11 –29, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 05 mai. 2025.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. Linguagens & Cidadania, v. 14, jan./dez, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010> . Acesso em 20 abr. 25

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia Das Letras, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Santos, Carlos Antonio dos, et al. **Caminhos para uma Educação Antirracista, Guia de atividades.** Instituto Unibanco, 2024.

SANTOS, Rodrigo. A Lei nº 10639/03: Entre práticas e políticas curriculares. *História & Ensino*. Londrina, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2010.

Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: educação infantil e ensino fundamental.** 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWlv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 27 out. 2023.

Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: ensino médio.** 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (MG). Governo do Estado de Minas Gerais. EDITAL Nº 04, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2023. SELEÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, Belo Horizonte, 2 fev. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/EDITAL-No-04-DE-02-DE-FEVEREIRO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de Convivência Democrática. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Programa_de_Convivencia_Democratica__1_.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

SENA, Fernanda Ferreira Mota de. **ESTUSO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Caed-Centro de Políticas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Lany Pereira da. **Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial.** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVIO LUIZ DE ALMEIDA. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

SORRISO Negro. Intérprete: Dona Ivone Lara. Compositor: Jorge Portela, Adilson de Barro e Jair de Carvalho. In: **SORRISO Negro**. Intérprete: Yvonne da Silva Lara. Rio de Janeiro: Warner Music, 1981. CD, (3:23). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVtowndTTiE>. Acesso em: 5 fev. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e Outros Movimentos**. Rio de Janeiro: Malês, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Festas Populares no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: História cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

SOU + As Negras. Intérprete: Afreekassia. Compositor: Cassia Sabino, Gabriel Marinho. In: **SOU + As Negras**. Intérprete: Afreekassia. Brasil: Mondé, 2023. (2:41). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4RqoUzXPTDgQSgSiPxmjHJ>. Acesso em: 5 fev. 2025.

US GUERREIRO. Intérprete: Rappin' Hood. Compositor: Rappin' Hood. In: **SUJEITO HOMEM 2**. São Paulo: Trama, 2005. CD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8S9itjrt7iU>. Acesso em: 20 maio 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTÃO ESCOLAR

Bloco 1: Formação e Experiência

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo trabalha como gestor escolar?
3. Quais são suas principais responsabilidades na escola?
4. Você já teve alguma formação específica sobre a Lei nº 10.639/2003? Em que contexto?

Bloco 2: Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003

5. Você está familiarizado com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas?
6. Em sua opinião, qual é a importância dessa legislação para a educação?
7. A escola já realizou algum tipo de formação ou capacitação sobre a implementação dessa lei?

Bloco 3: Implementação e Projetos Relacionados

8. A escola desenvolve ações e projetos relacionados à Lei nº 10.639/2003? Se sim, poderia nos contar um pouco mais sobre ele?
9. Existem materiais ou recursos didáticos específicos utilizados para trabalhar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas?
10. Como a comunidade escolar (professores, alunos, pais) têm respondido às atividades ou projetos relacionados à lei?

Bloco 4: Desafios e Perspectivas

11. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na implementação dessa lei?
12. Você acredita que a escola tem apoio institucional (SEE) suficiente para trabalhar com as questões étnico-raciais? Que tipo de suporte seria mais adequado?
13. Como você avalia o impacto da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar e no comportamento dos alunos?
14. Quais sugestões você daria para aprimorar a implementação dessa lei no contexto escolar?

Bloco 5: Reflexões Finais

15. Na sua opinião, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva?

16. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o tema ou sobre o trabalho da escola relacionado à educação das relações étnico-raciais?

Agradecemos sua participação nesta entrevista. Suas respostas serão valiosas para entender melhor como a Lei nº 10.639/2003 tem sido implementada nas escolas e quais melhorias podem ser feitas nesse processo.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA – DOCENTES

Questionário sobre o Conhecimento e Aplicação da Lei 10.639/2003 e suas Implicações na Educação para as Relações Étnico-Raciais

Instruções: Este questionário tem como objetivo compreender o conhecimento e a aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar, bem como suas implicações na promoção da educação para as relações étnico-raciais. O questionário contém perguntas objetivas e subjetivas, e suas respostas serão confidenciais.

Dados Gerais

1. Nome (Opcional)

2. Tempo de atuação como docente
 - Menos de 1 ano
 - De 1 a 5 anos
 - De 6 a 10 anos
 - Mais de 10 anos

3. Área de atuação
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental I
 - Ensino Fundamental II
 - Ensino Médio
 - Outro: _____

Parte 1: Conhecimento sobre a Lei 10.639/2003

4. Você já ouviu falar sobre a Lei 10.639/2003?
 - Sim
 - Não

5. Em sua opinião, qual é o principal objetivo da Lei 10.639/2003?

6. Você acredita que a Lei 10.639/2003 é importante para o desenvolvimento da educação no Brasil?
 - Sim
 - Não
 - Não sei

7. Você teve formação específica sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto educacional?
 - Sim
 - Não

8. Em caso afirmativo, onde essa formação foi realizada?
- Formação inicial (Graduação, Licenciatura, etc.)
 - Formação continuada (Cursos, palestras, workshops)
 - Projetos e iniciativas dentro da escola
 - Não tive formação
 - Outro: _____

Parte 2: Aplicação da Lei no Contexto Escolar

9. Você utiliza conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana em suas aulas?
- Sim, frequentemente
 - Sim, ocasionalmente
 - Não

10. Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar aplicar a Lei 10.639/2003 no seu planejamento pedagógico?

11. A sua escola promove ações específicas para a implementação da Lei 10.639/2003?
- Sim
 - Não
 - Não sei

12. Em caso afirmativo, quais ações são promovidas? (Marque todas as que se aplicam)
- Seminários e palestras sobre cultura afro-brasileira
 - Semana da Consciência Negra
 - Projetos interdisciplinares
 - Treinamentos e formações para professores
 - Outro: _____

13. Você sente que há apoio suficiente da gestão escolar para aplicar a Lei 10.639/2003?
- Sim
 - Não
 - Parcialmente

Parte 3: Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar

14. Você acredita que as relações étnico-raciais são discutidas de forma adequada em sua escola?
- Sim
 - Não
 - Em partes

15. Você percebe a presença de atitudes ou comportamentos racistas no ambiente escolar?

- Sim, frequentemente
- Sim, ocasionalmente
- Não

16. Em sua opinião, como a aplicação da Lei 10.639/2003 pode impactar a melhoria das relações étnico-raciais na escola?

17. Você considera que os materiais didáticos utilizados abordam adequadamente as questões étnico-raciais?

- Sim
- Não
- Parcialmente

18. Quais sugestões você daria para melhorar a implementação da Lei 10.639/2003 e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais em sua escola?

Parte 4: Ações Futuras

19. Você estaria disposto(a) a participar de formações ou projetos voltados à aplicação da Lei 10.639/2003?

- Sim
- Não
- Talvez

20. Quais temas você considera importantes para serem abordados em futuras formações sobre a Lei 10.639/2003 e educação étnico-racial?