

EXPRESSÕES INSTITUCIONAIS DO RACISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:
análises da implementação da Lei 10639/2003 em redes municipais de educação em
Minas Gerais

INSTITUTIONAL EXPRESSIONS OF RACISM IN PUBLIC EDUCATION:
analysis of the implementation of law 10639/2003 in municipal education networks in
Minas Gerais

**EXPRESSIONS INSTITUTIONNELLES DU RACISME DANS L'ÉDUCATION
PUBLIQUE :**
analyses de la mise en œuvre de la loi 10639/2003 dans les réseaux d'éducation
municipaux du Minas Gerais

Antelmo Caetano de Paula

Mestre em Estado, governo e políticas públicas pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
flacsobr@flacso.org.br

Recebido em: 02/03/2022

Aceito para publicação: 01/08/2022

Resumo

Este artigo é parte da dissertação “Políticas afirmativas educacionais: a percepção de gestores/as educacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros” dentro do programa de mestrado no curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Trata-se dos capítulos destinados às análises epistemológicas das entrevistas realizadas com gestores municipais de educação a fim de compreender a percepção acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639 nas redes de educação municipais em que atuavam.

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

Abstract

This article is part of the dissertation "Políticas afirmativas educacionais: a percepção de gestores/as educacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros" (Affirmative educational policies: the perception of educational managers about the implementation of Law nº 10.639/2003 in three municipalities of Minas Gerais) within the Master's degree programme in the course Estado, Gobierno y Políticas Públicas of the Latin American Faculty of Social Sciences. These chapters are devoted to the epistemological analysis of the interviews conducted with municipal education managers in order to understand the perception about the implementation of the Federal Law 10.639 in the municipal education networks in which they worked.

Résumé

Cet article fait partie du mémoire "Políticas afirmativas educacionais : a percepção de gestores/as educativas sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros" (Politiques éducatives affirmatives : la perception des gestionnaires de l'éducation sur la mise en œuvre de la loi nº 10.639/2003 dans trois municipalités de Minas Gerais) dans le cadre du programme de maîtrise du cours Estado, Gobierno y Políticas Públicas de la Facultad latino-americana de ciencias sociales. Ces chapitres sont consacrés à l'analyse épistémologique des entretiens réalisés avec les responsables municipaux de l'éducation afin de comprendre leur perception de l'application de la Loi fédérale 10.639 dans les réseaux municipaux d'éducation dans lesquels ils travaillent.

Introdução

Primeira lei sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) no seu artigo 26-A, tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Essa inclusão representa uma das maiores conquistas dos direitos sociais voltados à população negra, estabelecendo formalmente o reconhecimento às bases epistemológicas da cultura e da história deste povo, restituindo no campo do conhecimento os significados simbólicos afirmativos muito além daquelas perspectivas restritivas históricas ancoradas nas contingências escravistas, colonialistas e na ilusão mítica de que gozamos de uma democracia racial no Brasil. Em que pesem a demanda histórica por incorporação de conteúdos referentes à produção de conhecimentos negros e à promulgação da legislação educacional e seus complementos, estudos empíricos como os realizados por GOMES (2012); FERREIRA, (2019), têm revelado que a implementação da Lei Federal 10.639/2003 ainda encontra muitas barreiras, seja por parte dos profissionais da educação que não se sentem suficientemente qualificados em relação aos conteúdos, seja porque julgam que esse tema diz respeito a um grupo de professores/as específicos.

Passados dezessete anos da promulgação da Lei 10.639/03, o que se pode constatar sobre sua recepção nas estruturas educacionais municipais? Mais especificamente, como esta lei e seus respectivos significados para a cidadania e para o combate ao racismo têm sido compreendidos pelos gestores/as municipais de política públicas educacionais, i. é., pelos(as) Secretários(as) de Educação Municipais?

Daí a importância de se verificar como estes atores políticos e educacionais compreendem a importância da implementação da Lei Federal 10.639/2003, tendo em mente as premissas que consideram tais atores aptos ao exercício de suas atribuições, entre as quais o domínio de requisitos políticos, pedagógicos e admirativos indispensáveis, necessários ao balizamento e ordenamento das diversas conjunturas imprescindíveis ao andamento seguro e eficiente das rotinas educacionais.

A partir do conceito apresentado por Henry Fayol, a pesquisadora GONZAGA (2017) enfatiza que o

Gestor público é aquele que desenvolve os planos estratégicos e operacionais mais eficazes para atingir os objetivos propostos, que estabelece regras, políticas e procedimentos mais adequados aos planos desenvolvidos e, por fim, que

implementa e coordena a execução dos planos através de um determinado tipo de liderança e de controle (2012, p. 237).

Portanto, é responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, sob o comando do secretário(a), coordenar os processos educacionais em curso, viabilizar e estimular as formações continuadas, atuar como instância referencial na orientação pedagógica, desenvolver estratégias concernentes a realização eficiente de práticas educacionais, monitorar periodicamente os processos educacionais visando corrigir eventuais discrepâncias, avaliar os processos pedagógicos com ênfase no ensino e aprendizado buscando identificar inconformidades a serem ajustadas, entre outras.

Tendo em vista tais proposições, acreditamos ser relevante compreendermos melhor como se encontra a recepção e/ou percepção da lei 10639/03 pelos gestores de políticas educacionais municipais, representados pela amostragem dos municípios de Lassance, Várzea da Palma e Buritizeiro no estado de Minas Gerais.

Compreender melhor os elos procedimentais hierárquicos da educação, legislações, regulamentações, documentos educacionais diversos, bem como práticas pedagógicas, nestes entes federativos, considerado estratégico pelo fato de poder realizar processos de ligação entre o formalismo da lei e a realidade factual com suas singularidades, possibilitaria construir estratégias específicas para corrigir aqueles pontos identificados como desfavoráveis que interferem na efetiva internalização da referida lei.

A seguir apresentaremos o resultado do trabalho de pesquisa realizado em 2021.

As Vozes dos Sujeitos de Pesquisa

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

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

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

Assim, entendemos que os dados levantados através das entrevistas encontram-se inscritos em um vasto conjunto de circunstancialidades, que ora expressam fidedignamente os pensamentos e intenções do entrevistado, ora podem ir além dos controles conscientes deles.

Nosso esforço está em identificar, nesses discursos, principalmente elementos recorrentes presentes nas narrativas que, sob a luz do marco teórico, possibilitem alguma compreensão sobre as percepções que os/as gestores/as têm sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, enquanto política pública afirmativa destinada ao combate do racismo estrutural e institucional.

Seguiremos, então, pelas escutas e análises dos diálogos com os sujeitos da pesquisa. Partimos do levantamento de perfis pessoais e profissionais com base nos seguintes informações: nome do(a) entrevistados; pertencimento racial / étnico; gênero; idade; área de formação, curso de graduação, modalidade dos cursos de pós-graduação; área de atuação profissional; tempo no cargo de gestor/a; participação em cursos voltados a questões raciais.

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

Elencamos as seguintes categorias de análise para reflexões acerca das percepções dos sujeitos de pesquisa: Perfis pessoais e de formação dos dirigentes; Conhecimentos e estratégias para implementação da Lei nº 10639/2003 nos municípios; Percepções sobre o racismo; Papéis dos dirigentes no campo da educação; Reconhecimento das conjunturas de desigualdades sociais para o dimensionamento das equidades.

Perfis das/os Dirigentes municipais de educação

A partir das informações dos perfis de gênero das/o entrevistadas/o, os dados vão ao encontro do estudo realizado no ano de 1999, por iniciativa da UNDIME e UNESCO, denominado “Primeira Pesquisa Nacional sobre o Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação do Brasil”. O estudo informa que, entre os dirigentes investigados, o maior percentual de gestores é do sexo feminino (72,3%), com faixa etária acima dos quarenta anos de idade. A maioria se autodeclarou de raça/cor branca (63,6%), seguida de autodeclarados/as pardos(as) (28,7%). No levantamento relativo à escolaridade, declararam-se majoritariamente formados em cursos de pós-graduações *Lato sensu* (59,4%)¹.

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

Ressaltamos que o cargo de dirigente educacional nos municípios brasileiros é frequentemente ocupado por indicação política, é prerrogativa de prefeitos/as e objeto de grande articulação político-partidária. Conjeturamos que essa questão seja assim porque a área de educação tem um peso social relevante e, em que pesem os contingenciamentos de recursos, sobretudo no contexto atual, ainda goza de alguma disponibilidade orçamentária, mesmo nos pequenos municípios. Como mencionado na pesquisa do INEP: “O dirigente típico é filiado a partido

¹ Esses dados foram extraídos da Pesquisa Nacional sobre o Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação do Brasil, promovido pela Undime e Unesco no ano de 1999.

político e participa de eventos partidários. Como era esperado, a grande maioria dos filiados é do partido do prefeito ou, pelo menos, da coligação que governa o município” (INEP, 2011, p. 31).

Corroborando a pesquisa do INEP, os dados obtidos em nossas entrevistas apontam que as graduações dos dirigentes se mostraram diversificadas, mas com ênfase na área de humanas. O repertório de conhecimentos produzidos na área educacional tem seus pilares constituídos, sobretudo, nas conjunturas epistemológicas da Pedagogia, como enfatiza J. F. Herbart, citado por Ghiraldelli Júnior (1996, p. 8-9), “Pedagogia como ciência da educação”², que abrigam saberes indispensáveis às práticas nas gestões articuladas entre ciência, filosofia e ética. A importância desses domínios pode ser refletida e/ou expressa nas características, nas funcionalidades e no pragmatismo dos documentos reguladores da educação municipal, tais como: Planos Políticos Pedagógicos, os Currículos Educacionais e Projetos Políticos Pedagógicos, os quais são desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação ou a partir da supervisão e orientação estabelecidas por ela, guardando sempre os princípios de autonomias das escolas.

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

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

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

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

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

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

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNIDCNERER):

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

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

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

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

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

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

- “Sim”. (Gestor 1)
- “Eu tenho conhecimento. Não conheço ela a fundo, mas tenho conhecimento dela sim”. (Gestor 2)
- “Sim”. (Gestor 3)

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

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

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

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

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

A estratégia apresentada pelo Gestor 1, relativa às atividades em datas comemorativas, reflete as ações identificadas com grande frequência nos municípios brasileiros, conforme evidenciou a pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei nº 10.639/2003”, organizada pela pesquisadora Dra. Nilma Lino Gomes e Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (2013).

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro. (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

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

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

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

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

Nos termos das DCNEEQ, exige-se dos municípios que têm a presença de territórios tradicionais quilombolas que estabeleçam normatizações e orientações específicas

educacionais que contemplem, nas estruturas pedagógicas de ensino e aprendizado, as formações básicas comuns presentes em toda a rede ou sistema educacional, bem como exige-se que se evidenciem, nas estruturas curriculares, a presença da cultura e história daqueles povos.

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

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

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

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

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

Ao considerar o adjetivo “excluído” de forma genérica, invisibilizam-se grupos e sujeitos em suas singularidades de etnia / raça, de gênero, de classe, de território, entre outros. Também se negligenciam questões que não podem e não devem ser tratadas da mesma forma. A população negra no Brasil encontra-se excluída em virtude de construtos históricos e políticos estabelecidos desde o período colonial, os quais se rearticulam no cotidiano e são incorporadas às narrativas, inclusive, acadêmicas, em discursos tendenciosos mitigados e incorporados pelo Estado até os dias atuais. Isso implica formas específicas de atuação e de combate aos efeitos perversos do racismo. Não são as mesmas circunstâncias e especificidades observadas na exclusão de classe, comumente afirmada pelos dirigentes.

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

Ter a consciência histórica e crítica de que a escola é um dos territórios onde as questões sociais encontram-se latentes, exige dos gestores educacionais posicionamentos outros e

comprometimento com a promoção de uma educação realmente democrática baseada em princípios éticos.

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

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

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

Nos documentos orientadores que norteiam os currículos escolares no conteúdo disciplinar Educação para Patrimônio Histórico, buscamos identificar elementos da cultura material e/ou imaterial com alguma referência às memórias, expressões e objetos que trouxessem alguma evidência de elementos culturais das populações afrodescendentes da localidade ou fora dela. A introdução desse campo de experiência surgiu nos currículos municipais de educação, seguindo as recomendações do **Instituto Estadual do Patrimônio Histórico (IEPHA)**³, como estratégia direcionada à ampliação de repasses de recursos financeiros à área cultural.

Investigamos os registros documentais que se seguiram ao ato do estabelecimento curricular do mencionado conteúdo, desde as normas presentes no Departamento de Cultura do Município balizada pela Lei nº 1.261/1997 até as propostas programáticas presentes no material bibliográfico disponível nas unidades de ensino e que têm sido utilizados pelas professoras e pelos alunos nos processos de ensino e aprendizado. Porém, não foram identificados, nesses documentos e/ou material bibliográfico, quaisquer menções à Lei nº 10.639/2003 ou mesmo quaisquer fragmentos textuais que corroborem com algum dos objetivos do PNIDCNERER.

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

Estratégias de implementação da Lei nº 10.639/2003

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

Perguntamos aos dirigentes municipais, se as SEMEDs utilizavam alguma estratégia de acompanhamento, avaliação e monitoramento dos processos de aprendizado empregados na efetivação da Lei Nº 10639/2003, bem como se elas dispunham de algum segmento institucional ou setorial para tal fim. E obtivemos a seguinte resposta: “Sim, eu tenho técnicas na SEMED que fazem isso” (Gestor 1).

³Lei n.º 18.030/2009 – distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios de minas gerais – Critério Patrimônio Cultural – Deliberação normativa do conselho estadual do patrimônio cultural (CONEP) nº 01/2016 e nº 03/2017 – consolidada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O conjunto de documentos que regulamentam os processos educacionais nesses municípios, em especial, os Regimentos Escolares, Planos Políticos Pedagógicos, Planejamentos Pedagógicos, Currículos Escolares, trazem menções à educação com ênfase ao respeito às diversidades étnicas e combate ao racismo, mas sempre apresentados a partir de recortes extraídos de documentos disponibilizados pelo MEC como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e os Itinerários Avaliativos. Este último foi realizado no ano de 2019/2020, com o objetivo de reformular os Projetos Políticos Pedagógicos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os gestores ao serem indagados sobre suas percepções e experiências com situações de racismo no cotidiano, evidenciaram a presença das formas institucionais de discriminação racial. Eles informaram ter conhecimento de atos discriminatórios presentes no interior das unidades de ensino em casos envolvendo estudantes e professores(as).

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

Os efeitos estruturais do racismo podem ser observados em episódios como esse, os quais são reforçados pelos processos midiáticos ideológicos⁴ que, de maneira recorrente, inferiorizam os corpos negros exaltando os brancos. Essa situação se torna ainda mais perversa quando se tem todo um contexto social que reforça as práticas discriminatórias, como se observa, por exemplo, nas redes de televisão que mantêm em suas programações, figuras estereotipadas, tipos caricaturados e grotescos representando pessoas negras. Essas situações são problematizadas pelo professor Doutor Adilson Moreira (2019) na obra “Racismo recreativo”. O autor lembra alguns personagens como a “Adelaide, a desvairada”, interpretada pelo ator Rodrigo Sant’Anna em um dos programas da Rede Globo de televisão, o Zorra Total. Segundo Moreira (2019):

Adelaide era também personagem de um programa de televisão muito popular no qual circulavam vários elementos do imaginário social sobre mulheres negras pobres. Um deles era sua feiura, o que era sempre associado à sua pobreza. Ela era interpretada por um homem que tinha o rosto pintado de preto. Como não poderia deixar de ser, seu nariz era significativamente aumentado, seu cabelo não era penteado e suas roupas eram velhas. Observamos nas situações em que ela aparecia uma variedade de manifestações de formas de humor. O tema da incongruência estava sempre presente nas situações em que ela se apresentava: ela era uma pessoa pobre, mas tinha bens incompatíveis com sua condição social. O personagem também era construído para reforçar a superioridade moral de pessoas brancas de classes superiores porque ela representava vários elementos que ao longo do tempo vêm sendo considerados como traços ligados a pessoas inferiores: a impureza moral associada à pobreza e a degradação moral como produto da condição racial (MOREIRA, 2019, p. 72).

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

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

A negritude da personagem era o fator-chave nesse processo. É claramente um humor físico, no qual o ator fazia questão de acentuar certas expressões faciais para acentuar o que era então apresentado como uma aparência horrenda. Sua cara pintada de preto e seu nariz de borracha foram elaborados para fazer as pessoas rirem por ela representar o que é sempre referido como exemplo máximo da feiura. Outros personagens fazem comparações e comentários derogatórios comuns na

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

vida social brasileira em relação a negros: associam sua aparência física com piche, com urubus, com fezes, com escuridão – todas referências simbólicas que ao longo do tempo relacionam a negritude com algo negativo, como indício de uma moralidade inferior, como ausência de humanidade (MOREIRA, 2019, p. 73)⁵.

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

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

Segundo Silvério (2002),

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

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

Segundo Silvio Almeida (2018),

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

O racismo estrutural, pela sua característica ideológica, torna os atos muitas vezes invisíveis e naturalizados pelos sujeitos da ação. Assim, o racismo é “tanto evidente como dissimulado”, como salienta Almeida (2018), ao mencionar os autores Charles V. Hamilton e Kwame Tare na obra **Black Power**. Inúmeros atos e atitudes racistas veladas encobertas pelas despretensiosas piadas e/ou brincadeiras, comuns em todos os círculos de relações sociais — escola, trabalho,

⁵O autor destaca alguns dos programas exibidos pela Rede Globo (ZORRA Total, 2012; 2018a; 2018b).

religião, lazer —, evocam o menosprezo às pessoas não-brancas vítimas e, ao mesmo tempo, a superioridades das pessoas brancas.

O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas. A posse exclusiva desse bem público garante a elas acesso privilegiado a oportunidades materiais porque o humor racista tem como consequência a perpetuação da ideia de que elas são as únicas pessoas capazes de atuar como agentes sociais competentes. O racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de status cultural e de status material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna. Embora ele almeje salientar a suposta degradação moral de minorias raciais por meio do humor, ele expressa também a intenção de impedir a mobilização política em torno da raça. Essa forma de política cultural possibilita a preservação de narrativas sociais baseadas na noção de neutralidade racial, elemento responsável pela manutenção de uma imagem positiva dos membros do grupo racial dominante que praticam crimes de injúria e racismo (MOREIRA, 2019, p. 73).

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

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

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

Parece-nos que os referidos gestores não se dão conta das formas do racismo presentes em narrativas depreciativas comuns em seus cotidianos, como: cabelo ruim ou duro; samba do crioulo louco, a cor do pecado, a coisa está preta, além das inúmeras piadas e insultos. Todavia, para o Gestor 1, a presença do racismo nas microrrelações cotidianas é percebida, mesmo que de uma forma intuitiva. Ela nos diz: “...já não deixa de ouvir uma piadinha, né. A

gente não deixa de ouvir alguma coisa. Não assim diretamente, mas acaba que indiretamente a gente percebe, né algum desconforto, alguma coisinha.”

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

Essa dificuldade em nomear atos discriminatórios como racistas decorrem dos processos históricos de opressão racial e desigualdade que através dos processos de invisibilidade, os quais buscam negar o racismo em defesa de um discurso que já deveria ter sido superado. O fato de o povo brasileiro ser predominantemente miscigenado serve como justificativa para as pessoas que não querem enfrentar esse grave problema social.

O fundamento dessa tese é creditado ao pensamento de Gilberto Freyre (1993)⁶. Discursos que foram questionados em termos dialéticos pela pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no pós-guerra, realizada ao longo da década de 1950 e que buscava compreender como se dava de fato, a suposta harmonia racial entre as populações no Brasil. Essas narrativas escamoteavam as situações de desigualdades resultantes dos efeitos nefastos da escravidão e que, na contemporaneidade, implicam iniquidade na vida do povo negro.

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

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

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

Segunda a autora,

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

É possível afirmar que essas formas desconcertantes de silêncios sobre a presença negra em espaços de valorização social e a crueldade do racismo na sociedade brasileira que, em diversas situações discriminatórias implícitas e explícitas, emudecem aqueles que as presenciam, são reflexos estruturais das formas de manutenção da hegemonia e dos privilégios

⁶ Gilberto Freyre disseminou ao longo de sua produção teórica a ideia de democracia racial no país, apesar de não tê-la escrito.

da branquitude. Trata-se de uma engenharia ideológica que chega ao Brasil trazida pelos colonizadores europeus a partir dos arquétipos de intolerância e medo aos não-europeus, como é salientado nas pesquisas sociais de Maria Aparecida Silva Bento (2002): “O olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e, muitas vezes, ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio” (BENTO, 2002, p. 6).

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

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

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

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

Bento (2002) enfatiza que

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

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

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

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

Para Bento (2002),

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

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

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

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

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

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

Papéis dos dirigentes no campo da educação

Segundo afirma o pesquisador Silvio Luiz de Almeida (2018), no livro **Racismo estrutural**, as instituições sociais são capazes de moldar os comportamentos das pessoas, inclusive na maneira como pensam e se relacionam socialmente. Tal atributo se dá através de comandos formais os quais buscam balizar os processos de interações dos indivíduos nas relações com

os outros. Nessas mesmas instituições, também são observados tensões e conflitos oriundos da sociedade, que podem condicionar as formas como as operações e os procedimentos são estabelecidos delas para os indivíduos nos espaços da sociedade.

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

- a) as instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social;
- b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição.

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

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

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

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

Nos municípios investigados, não constatamos nenhum avanço significativo, como os observados em algumas instituições citadas nas pesquisas nacionais, mesmo considerando a ampliação e a disseminação de alguns temas a partir de 2020 com atenção aos objetivos da Lei através da modalidade de educação a distância coordenada pela SEE-MG e adotada pelas redes educacionais dos municípios.

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

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

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

Experiências exitosas têm sido realizadas em alguns municípios e merecem destaque, como Belo Horizonte, que desde a década de 1990, já estabelece alguns procedimentos normativos tanto na Lei Orgânica do Município (1990) como no Plano Municipal de Educação (2016), a partir do panorama institucional/formal: Lei orgânica art. 182; Plano Municipal de Educação, metas 1.22; 6.6; 7.27; 7.28.

É notório que tais atos jurídicos formais, como os documentos legais de Belo Horizonte, não se constituem em si como mecanismos últimos nas mudanças sociais objetivas da sociedade, mas é, sem dúvida, um marco necessário para essas esperadas mudanças.

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

A educação, nessa perspectiva, segue como a principal dimensão para mudanças raciais efetivas e necessárias, por se constituir como um dos principais elementos estruturais capazes de reconstruir as formas de se ver no mundo e de perceber os outros nas relações sociais. É necessário enfatizar que a educação a qual nos referimos encontra-se alinhada, sobretudo às concepções freirianas⁷ de educação para autônoma, cidadania, ética, criticidade e estética.

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

Reconhecimento das conjunturas de desigualdades sociais para o dimensionamento das equidades

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

⁷ Aqui estamos nos referindo às abordagens trazidas por Paulo Freire na obra **Pedagogia da autonomia** onde descreve alguns dos principais fundamentos da educação que se pretende libertadora, levando o estudante a processos autor referenciais críticos e éticos na relação entre ele, o outro e a natureza.

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

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

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

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

O outro argumento que se encontra alinhado à nossa pesquisa refere-se aos aspectos reparatórios de políticas públicas, que focalizam nas características históricas e culturais de grupos sociais que, através das políticas universais, não seriam contemplados em suas especificidades.

O segundo sentido, um pouco menos óbvio, atribui à noção de focalização o significado de ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente, apenas formalmente, iguais (acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, fruto, por exemplo, de desiguais oportunidades de realização de gerações passadas, que se transmite às presentes por intermédio de seu escasso acesso a recursos de natureza variada). Sem a ação/política/programa, focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta (KERSTENETZKY, 2003, p. 83).

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

É imprescindível que as ações de combate às formas estruturais e institucionais do racismo histórico na sociedade brasileira deem-se de maneira proporcional a sua dimensão e extensão de sorte a atuar efetivamente a partir de suas estruturas e segmentos sociais. Dessa forma, a estrutura formal de educação, nas suas diversas articulações - políticas, sociais e pedagógicas - representa um dos pontos nevrálgicos que requerem mudanças estruturais e afirmativas.

As investigações desenvolvidas nesta pesquisa apontam para o enfrentamento do racismo através do fortalecimento e da implementação de políticas públicas consideradas importantes

no combate ao racismo estrutural, através de ampliações as ações de efetivação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios estudados, bem como nos demais municípios brasileiros. Nisso, a participação de gestores e gestoras é fundamental.

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

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

Deve-se ter como horizonte de prioridade políticas e ações destinadas à formação de gestores/as e demais profissionais da educação concatenada às estratégias pedagógicas contínuas e a práticas programáticas conceituais concomitantes a procedimentos de pesquisas e projetos multidisciplinares voltados a história e cultura dos afrodescendentes e africanos, como estratégia de se promover a justiça cognitiva, isto é, acesso a outras formas de conhecimentos estruturados pautados em objetivos epistemológicos os quais apresente no contexto histórico e cultural do país as diversas contribuições da população afrodescendentes,. Para tal, é necessário que as Secretarias de Educação promovam a formação continuada e criem, no interior das escolas, condições suficientes que permitam a realização de ações de engajamento dos docentes.

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray;

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

FERREIRA, Soraia Aparecida Belton. A diversidade étnico-racial, a lei 10.639/2003 e a Filosofia no Ensino Médio: reflexões sobre o racismo e o filosofar. Tese de Doutorado Em Filosofia. Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Pucminas, 2019.

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

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

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

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

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

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

GONZAGA, Yone Maria. A reeducação para as Relações Étnico-raciais: compromisso ético e político. In. SANTANA, Patrícia M.S. ROCHA, Rosa Margarida. (Org.). **Africanidades e Brasilidades no currículo da Educação Básica**: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas. Ribeirão Gráfica e Editora, 2018. Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, Uberlândia-MG, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZORRA Total. Adelaide, 30 jun. 2012. Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3KCcwRBHF6E&t=126s>>. Acesso em: 22 maio 2018

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