



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – MESTRADO

POLIANA SANTOS DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DE GESTORES ESCOLARES NA PROMOÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE MINAS GERAIS**

**Belo Horizonte
2025**

POLIANA SANTOS DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DE GESTORES ESCOLARES NA PROMOÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração – Mestrado do Centro Universitário
Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Versiani de Rezende

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das
Organizações

Área de concentração: Organização e Estratégia

Temática: Gestão Pública e Sociedade

Belo Horizonte
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiet de Almeida CRB6 3082

O48t	Oliveira, Poliana Santos de. O trabalho de gestores escolares na promoção e implementação de ações educacionais antirracistas em escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2025. 119 p. Orientadora: Dr^a. Fernanda Versiani de Rezende Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes. Programa de Pós-graduação em Administração. 1. Educação antirracista - Racismo estrutural - Gestão democrática - Educação para as relações étnico raciais I. Poliana Santos de Oliveira II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título. CDD: 658.37
------	---

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO do(a)

Senhor(a) **POLIANA SANTOS DE OLIVEIRA** REGISTRO Nº. **864** No dia **07/03/2025** às **10:00**

horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**O TRABALHO DE GESTORES ESCOLARES NA PROMOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS.**" Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Profª. Drª. Fernanda Versiani Rezende** após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA.**

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA VERSIANI DE REZENDE**
Data: 14/03/2025 19:12:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

07/03/2025

Profª. Drª. Fernanda Versiani Rezende
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **FELIPE GOUVEA PENA**
Data: 17/03/2025 15:55:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe Gouvea Pena
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **JUSSARA JESSICA PEREIRA**
Data: 15/03/2025 00:04:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Jussara Jéssica Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada O TRABALHO DE GESTORES ESCOLARES NA PROMOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO de autoria de POLIANA SANTOS DE OLIVEIRA contendo 120 páginas sob orientação de Prof.^a Dra. FERNANDA VERSIANI DE REZENDE.

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 07 de abril de 2025

Documento assinado digitalmente
 SANDRA DE ALMADA MOTA
Data: 07/04/2025 11:12:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Sandra de Almada Mota

Doutora em Letras pela PUC –MINAS
CV: <http://lattes.cnpq.br/5235854541215701>
<https://orcid.org/0000-0003-2098-330X>

REVISORA CREDENCIADA:

Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Ciências Econômicas - Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração
Escola de Enfermagem - Col. de Pós-graduação em Gestão de Serviços de Saúde
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA- UNIFOR-MG

AGRADECIMENTOS

Acredito que esta tenha sido a experiência acadêmica mais desafiadora da minha vida. Iniciei essa jornada cheia das maiores e melhores expectativas, que pareciam se confirmar nas aulas, que mesmo aos sábados eram um refúgio, nos colegas, que não podiam ser mais incríveis.

Não poderia, no entanto, imaginar que aquilo que começou como um sonho adiado por muitos anos, se transformasse num lugar de dor. Eu jamais pensei que o desejo de sucumbir pudesse estar presente no meu dia a dia; a sensação de constante incapacidade e frustração me tomaram de tal forma que me vi paralisada e eu não soube como sair, me mover e vencer.

De repente o que parecia fácil de construir se tornou impossível. Por mais que a razão me dissesse o que eu precisava fazer, havia algo que me mantinha numa letargia estranha e tão grande que me faltam, ainda as forças. O poço se tornou profundo e uma extrema angústia me abraçou e eu quis desistir. Não me reconheci mais nesse trabalho, não havia vontade, gosto e desejo. O fogo se apagou.

A medida que o tempo passava eu não vi saída, eu não fui capaz de me fazer entender e a dúvida diante da minha condição tornava a angústia e o sentimento de ter me tornado uma fraude cada vez maiores. Não poderia fazer um agradecimento sem, antes, fazer esse desabafo, que talvez não seja lido por nenhuma pessoa, ou mesmo aqueles que o leiam não se importem de fato.

Dito isso, quero agradecer...

Inicialmente eu agradeço a Deus, que mesmo vendo a minha fé abalada, não deixou a centelha se apagar totalmente. À minha mãe que acompanhou silenciosamente e em oração meu desespero, minha angústia e as oscilações constantes de humor.

Agradeço à Fernanda Versiani, minha orientadora.

Agradeço a Valentina e Victor pela companhia permanente, especialmente nas noites insones e nos choros escondidos. Agradeço ao Arthur que lá do outro plano guiou meu pai para que encontrasse o Chico, que me trouxe momentos de alegria e leveza.

Quero ainda agradecer aos meus alunos, inspiração para esta pesquisa, aos meus colegas de trabalho que de várias maneiras contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Em especial minha imensurável gratidão à pessoas sem as quais esse trabalho não teria se concretizado, pessoas que se dispuseram a me ajudar e que acreditaram mais em mim que eu mesma e que me ouviram e me orientaram de inúmeras formas e maneiras e me ofereceram afeto e amparo. Obrigada, Ana Fátima, Carol, Renata Fantin, Max, Dani, Pedro, Josenildo, Amanda, aos professores Jefferson e Marina e ao meu terapeuta, que me ajudou a reabrir as

minhas janelas.

Tenho ainda que agradecer à oportunidade ímpar que o programa Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, nos proporcionou.

Por fim, agradeço a todos os entrevistados que, gentilmente, me cederam parte de seu tempo e colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Objetivo: Analisar a promoção e implementação de ações educacionais antirracistas no ambiente escolar, a partir da percepção de diretores e vice-diretores, professores em duas escolas estaduais de Minas Gerais.

Teoria: O referencial teórico aborda a evolução da educação das pessoas negras no Brasil e os desafios enfrentados pelas escolas públicas a implementação das diretrizes da Lei 10.639/03 para uma educação antirracista. Para contextualizar essas dificuldades, a Teoria do racismo Estrutural é apresentada, explicando como as estruturas sociais – representadas pelo Estado, pela sociedade e pela cultura influenciam o cotidiano nas escolas e moldam as ações individuais e coletivas, mostrando como as políticas públicas e o envolvimento dos agentes no processo de inclusão da Educação para as Relações Étnico Raciais impactam a realidade do trabalho dos gestores das escolas e dos negros.

Método: trata-se de uma pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa. Os sujeitos de pesquisa foram organizados em 2 grupos: Escola 1 (composto pela diretora, vice diretora, por professores regentes, e especialista), Escola 2 (composto pela diretora, vice diretora, por professores regentes, e especialista) totalizando 16 participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas individualmente. Os dados coletados foram analisados utilizando a estratégia da Análise de Conteúdo de Bardin.

Resultados: a pesquisa revelou que apesar de ter sido implementada há mais de 20 anos a Lei 10.639/03 ainda tem sua implementação e aplicação prática muito tímidas nas escolas. Os gestores apontam a falta de interesse e engajamento das equipes necessidade de maior apoio e investimento, por parte da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Os professores apontam a ausência de letramento racial e a dificuldade de aplicar as diretrizes de uma educação antirracista. A pesquisa apontou que o corpo docente entende que as ações para a implementação da EREER devem ser institucionalizadas e que o papel mais efetivo da gestão é necessário, para que as ações sejam permanentes e não apenas ações isoladas.

Contribuições teórico-metodológicas: A pesquisa avança ao entender a Teoria do Racismo Estrutural no contexto escolar, propondo uma reflexão aprofundada sobre como as interações entre as estruturas envolvidas moldam a eficácia da educação antirracista. Destaca-se a importância da colaboração entre Gestão, Corpo Docente, Estado e Comunidade Escolar para

superar os desafios relacionados à infraestrutura, a formação docente para ampliação do alcance da Erer.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: A pesquisa sugere a necessidade de maior investimento em políticas públicas que apoiem a formação de professores e a infraestrutura escolar, além de incentivar a participação ativa de toda comunidade escolar no processo de inclusão de práticas de educação antirracista. A aplicação de práticas inclusivas mais integradas e colaborativas entre as partes envolvidas pode melhorar a experiência e o desenvolvimento da Educação antirracista nas escolas públicas de Minas Gerais.

Contribuições sociais: Este estudo contribui para o debate sobre educação antirracista, ao destacar o trabalho dos gestores escolares e a importância de políticas públicas eficazes, colaboração entre todos os atores da escola, e práticas educacionais que favoreçam o combate ao racismo. A pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem efetiva e bem informada que leve em conta as realidades enfrentadas pelas escolas públicas, propondo uma melhoria contínua nas práticas escolares para o combate ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Racismo Estrutural, Gestão Democrática, Educação para as relações étnico raciais.

ABSTRACT

Objective: To analyze the promotion and implementation of anti-racist educational actions in the school environment, based on the perception of principals and vice-principals, and teachers in two state schools in Minas Gerais.

Theory: The theoretical framework addresses the evolution of education for black people in Brazil and the challenges faced by public schools in implementing the guidelines of Law 10.639/03 for anti-racist education. To contextualize these difficulties, the Theory of Structural Racism is presented, explaining how social structures – represented by the State, society, and culture – influence daily life in schools and shape individual and collective actions, showing how public policies and the involvement of agents in the process of inclusion of Education for Ethnic-Racial Relations impact the reality of the work of school administrators and black people.

Method: this is a descriptive and qualitative study. The research subjects were organized into 2 groups: School 1 (composed of the principal, vice principal, teachers, and a specialist), School 2 (composed of the principal, vice principal, teachers, and a specialist), totaling 16 participants. Data collection was carried out through semi-structured interviews, which were recorded and transcribed individually. The data collected were analyzed using Bardin's Content Analysis strategy.

Results: the study revealed that, despite having been implemented more than 20 years ago, Law 10.639/03 is still very timidly implemented and applied in schools. The managers point out the lack of interest and engagement of the teams and the need for greater support and investment from the State Department of Education of Minas Gerais. The teachers point out the lack of racial literacy and the difficulty in applying the guidelines for anti-racist education. The research showed that the teaching staff understands that actions for the implementation of ERER must be institutionalized and that a more effective role for management is necessary, so that the actions are permanent and not just isolated actions.

Theoretical and methodological contributions: The research advances in understanding the Theory of Structural Racism in the school context, proposing an in-depth reflection on how the interactions between the structures involved shape the effectiveness of anti-racist education. The importance of collaboration between Management, Teaching Staff, State and School

Community is highlighted to overcome the challenges related to infrastructure, teacher training to expand the scope of ERER.

Pragmatic and organizational contributions: The research suggests the need for greater investment in public policies that support teacher training and school infrastructure, in addition to encouraging the active participation of the entire school community in the process of including anti-racist education practices. The application of more integrated and collaborative inclusive practices among the parties involved can improve the experience and development of anti-racist education in public schools in Minas Gerais.

Social contributions: This study contributes to the debate on anti-racist education by highlighting the work of school administrators and the importance of effective public policies, collaboration among all school stakeholders, and educational practices that favor the fight against racism. The research reinforces the need for an effective and well-informed approach that takes into account the realities faced by public schools, proposing continuous improvement in school practices to combat structural racism.

Keywords: Anti-racist Education, Structural Racism, Democratic Management, Education for ethnic-racial relations.

RESUMEN

Objetivo: Analizar la promoción e implementación de acciones educativas antirracistas en el ambiente escolar, a partir de la percepción de directores y subdirectores docentes de dos escuelas públicas de Minas Gerais.

Teoría: El marco teórico aborda la evolución de la educación de los negros en Brasil y los desafíos que enfrentan las escuelas públicas en la implementación de las directrices de la Ley 10.639/03 para la educación antirracista. Para contextualizar estas dificultades, se presenta la Teoría del Racismo Estructural, explicando cómo las estructuras sociales – representadas por el Estado, la sociedad y la cultura – influyen en la vida cotidiana en las escuelas y configuran las acciones individuales y colectivas, mostrando cómo las políticas públicas y la participación de los agentes en el proceso de inclusión de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales impactan la realidad del trabajo de los gestores escolares y de las personas negras.

Método: se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Los sujetos de la investigación se organizaron en 2 grupos: Escuela 1 (compuesta por el director, subdirector, docentes líderes y especialista), Escuela 2 (compuesta por el director, subdirector, docentes líderes y especialista) totalizando 16 participantes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas y transcritas individualmente. Los datos recopilados se analizaron utilizando la estrategia de Análisis de Contenido de Bardin.

Resultados: la investigación reveló que a pesar de haber sido implementada hace más de 20 años, la Ley 10.639/03 aún tiene muy limitada implementación y aplicación práctica en las escuelas. Los directivos señalan la falta de interés y compromiso de los equipos y la necesidad de mayor apoyo e inversión por parte del Departamento de Educación del Estado de Minas Gerais. Los profesores señalan la falta de alfabetización racial y la dificultad de aplicar directrices educativas antirracistas. La investigación demostró que el profesorado entiende que las acciones para implementar la EREER deben ser institucionalizadas y que es necesario un rol de gestión más eficaces, para que las acciones sean permanentes y no aisladas.

Aportes teórico-metodológicos: La investigación avanza en la comprensión de la Teoría del Racismo Estructural en el contexto escolar, proponiendo una reflexión profunda sobre cómo las interacciones entre las estructuras involucradas configuran la efectividad de la educación antirracista. Se destaca la importancia de la colaboración entre Dirección, Profesorado, Estado

y Comunidad Escolar para superar desafíos relacionados con infraestructura y formación docente para ampliar el alcance de Erer.

Aportes pragmáticos y organizacionales: La investigación sugiere la necesidad de una mayor inversión en políticas públicas que apoyen la formación docente y la infraestructura escolar, además de incentivar la participación activa de toda la comunidad escolar en el proceso de inclusión de prácticas educativas antirracistas. La aplicación de prácticas inclusivas más integradas y colaborativas entre las partes involucradas puede mejorar la experiencia y el desarrollo de la educación antirracista en las escuelas públicas de Minas Gerais.

Contribuciones sociales: Este estudio contribuye al debate sobre la educación antirracista, al resaltar el trabajo de los gestores escolares y la importancia de políticas públicas efectivas, la colaboración entre todos los actores escolares y prácticas educativas que favorezcan la lucha contra el racismo. La investigación refuerza la necesidad de un enfoque eficaz y bien informado que tenga en cuenta las realidades que enfrentan las escuelas públicas, proponiendo una mejora continua en las prácticas escolares para combatir el racismo estructural.

Palabras clave: Educación Antirracista. Racismo estructural. Gestión democrática. Educación para las relaciones étnico-raciales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Perfil demográfico população brasileira – Censo 2022	26
Figura 2	Taxa de Analfabetismo por Idade, Gênero e Raça.....	29
Figura 3	Taxa de Abandono Escolar entre Negros e Brancos.....	30
Figura 4	Número Médio de Anos de Estudo das Pessoas de 25 Anos ou Mais de Idade, Segundo o Sexo, a Cor ou Raça e as Grandes Regiões (anos)	30
Figura 5	Organograma Padrão da Estrutura Organizacional das Escolas Estaduais “Maria Pereira dos Santos” e “Luzia Luiza de Magalhães”	34
Figura 6	Sistema de Distribuição de vagas de acordo com a Lei 12.711/2012.....	49
Figura 7	Tipos Básicos de Projetos para Estudos de Caso	65
Figura 8	Esboço das Unidades integradas para o Estudos de Caso.....	656
Figura 9	Síntese do Percorso Metodológico Seguido	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Busca de Estudos na Plataforma Spell com Foco na Gestão Escolar para a Diversidade Racial.....	22
Tabela 2	Organização da Equipe Pedagógico-Educacional da EE “Maria Pereira dos Santos”	34
Tabela 3	Corpo Discente EE “Maria Pereira dos Santos”	35
Tabela 4	Organização da Equipe Pedagógico-Educacional da EE “Luiza Luiza de Magalhães”	35
Tabela 5	Corpo Discente EE “Luzia Luiza de Magalhães”	36
Tabela 6	Perspectiva da Implementação de Políticas Públicas Afirmativas	51
Tabela 7	Atribuições do Diretor escolar – SEE/MG	55
Tabela 8	Atribuições do Cargo de Vice-Diretor Escolar da SEE/MG	56
Tabela 9	Sujeitos de Pesquisa.....	68
Tabela 10	Categorias Identificadas.....	72
Tabela 11	Aspectos Demográficos dos Entrevistados.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EEB	Especialista de educação Básica
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GP	Gestão de Pessoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NSE	Nível Sócio econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEB	Professor de educação Básica
PEUB	Professor em uso da Biblioteca
PFAA	Programa Federal de Ações Afirmativas MNU - Movimento Negro Unificado
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivos da Pesquisa.....	20
1.1.1 <i>Objetivo Geral</i>	20
1.1.2 <i>Objetivos Específicos</i>	20
1.2 Justificativa	20
1.3 Adequação à Linha de Pesquisa.....	24
1.4 Contextualização e Ambiência da Pesquisa	25
1.4.1 <i>Os Números Falam: Diversidade das Relações Étnico Raciais na Educação</i>	25
1.4.2 <i>Escola Estadual “Maria Pereira dos Santos” e Escola Estadual “Luzia Luiza de Magalhães”</i>	33
2 REFERENCIAL TEÓRICO	37
2.1 Considerações sobre a História do Negro no Brasil e o Racismo Estrutural	37
2.1.1 <i>Estereótipos, preconceitos e vieses inconscientes</i>	40
2.1.2 <i>Diversidade racial: evolução histórica das ações afirmativas no Brasil</i>	44
2.1.3 <i>Gestão Escolar: Funções e Responsabilidades de diretores e Vice-Diretores</i>	52
2.1.4 <i>A Gestão Escolar e a Responsabilidade de uma Educação Antirracista</i>	58
3 PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1 Tipo de Pesquisa, Abordagem e Método de Pesquisa	63
3.2 Unidade de análise e Sujeitos de Pesquisa.....	67
3.3 Técnicas de Coleta de Dados.....	68
3.4 Estratégia de Análise dos Dados.....	70
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	73
4.1 Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica.....	74
4.2 O Racismo Estrutural e a Implementação de Ações Educacionais Antirracistas nas Instituições Escolares	81
4.3 A Educação Antirracista e os Desafios da Gestão	86
4.4 Um contexto – Duas realidades: Identidade e Pertencimento da Gestão para uma Educação Antirracista.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	110
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	112
ANEXO I – META DO PNE	118

1 INTRODUÇÃO

A escola como uma organização complexa também se insere num sistema permanente de construção e reprodução de significados, a partir de sistemas sociais e culturais complexos e que, em certa medida, estão amparados em ideologias que determinam a construção e a reprodução de estereótipos. Cria uma representação da sociedade a partir da estrutura de poder vigente e é nesse campo de poder que instala sua maior contradição, pois, ela não consegue de modo efetivo romper com as relações que compõem esses lugares de poder, que são previamente estabelecidos política, social, econômica e culturalmente (Tragtenberg, 2018).

Dentro da estrutura das sociedades, as instituições educacionais, por meio daqueles que executam os ofícios pedagógicos e/ou administrativos, gestores e professores em especial, desenvolvem de maneira contínua, sutil e nem sempre esclarecida, os mecanismos de conservação das estruturas de poder e, em geral, da reprodução da desigualdade social existente (Tragtenberg, 2018). Desse modo, no Brasil, onde o racismo estrutural ainda impacta diversas esferas sociais, a educação antirracista surge como uma das funções complexas e desafiadoras para os gestores escolares (Almeida, 2019; Carine, 2023).

Dentre os desafios, destaca-se a gestão de recursos limitados; burocracia excessiva; problemas estruturais; conflitos entre professores, alunos, pais e comunidade; segurança; pressão por resultados; gestão de pessoas; qualidade no ensino; inclusão da diversidade, cujos gestores precisam promover um ambiente educacional inclusivo, garantindo o cumprimento de legislações como a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira (Tragtenberg, 2018).

Para além do cumprimento desta e de outras legislações, é importante refletir que o papel da gestão envolve também a formação de cidadãos e a promoção de valores sociais. Neste contexto, Bourdieu (1989) afirma que a escola é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo e, portanto, deve ser observado com mais atenção; argumenta que a escola contribui para a reprodução das características sociais, favorecendo aqueles que já possuem o capital cultural dominante, ou seja, os conhecimentos e comportamentos valorizados pelas elites. Na visão do autor, a escola é um espaço de reprodução das desigualdades sociais reforçando as divisões de classe e outras formas de distinção social como a questão do racismo. A escola dissimuladamente contribui para que uma cultura dominante continue sendo transmitida como tal e dessa forma acaba favorecendo alguns alunos em detrimento de outros (Silva, 2014).

Já para Barros (2016), a lei pode ser vista como um campo de forças e lutas políticas, uma relação definida dentro do campo dos conflitos e nesse aspecto as legislações impuseram

durante muito tempo a exclusão formal de pessoas negras e impediram que tivessem acesso à educação formal. A partir da premissa de que as leis estão dentro da lógica de conflito e interesses políticos e sociais de acordo com as demandas do tempo, podemos entender que as mudanças nas legislações que regem a educação no Brasil acompanharam as mudanças na mentalidade da sociedade, nas novas demandas, na emergência de grupos sociais mais conscientes da exclusão e da necessidade de se colocarem como atores sociais protagonistas (Barros, 2016; Tragtenberg, 2018; Bourdieu, 2000).

A Constituição de 1988 nos artigos 205 e 206 estabelece como objetivos e princípios, o direito fundamental à educação, que segundo a Carta Magna devem visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, [a] seu preparo para o exercício da cidadania e [à] sua qualificação para o trabalho” (CFRB, 1988). Contudo, embora, hoje, a Constituição garanta a igualdade jurídica de direitos, e a diversidade no ensino, os reflexos de uma estrutura social escravista, racista e classista ainda estão de modo agudo dentro das estruturas educacionais brasileiras, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas. A exclusão que havia por medidas legislativas instituídas pelo Estado Brasileiro (Santos et al., 2013), deixa de existir e no lugar delas, se estabelece as exclusões derivadas do racismo estrutural (Nogueira & Guzzo, 2017).

Há uma dificuldade na aplicação das políticas educacionais que propõem a revisão das estruturas racistas no ensino, em especial aquelas que observam uma perspectiva não colonizada da História. Há uma necessidade de revisão nos processos de gestão das políticas de diversidade racial nas escolas, que esbarram com uma provável falta de competências e habilidades de gestores e corpo docente e em que pese a falta de interesse genuíno dos poderes públicos (Carine, 2023).

Desse modo, precisa-se pensar a escola como um espaço de percepção, acolhimento, respeito e valorização das diversidades. A melhoria da qualidade da educação no Brasil, implica a promoção de um ensino intencionalmente antirracista e voltado efetivamente para as relações étnico-raciais, com ações reais de combate às práticas de discriminação racial no ambiente escolar (Almeida, 2019; Brenner & Ferreira, 2020; Carine, 2023).

A posição dos gestores dentro desse contexto conflituosa é determinante para a implementação e sucesso de práticas para uma educação antirracista, mas, não como uma administração rígida e centralizadora, e sim, entendendo a necessidade de colaboração permanente dos diversos atores que compõem o espaço escolar (Brenner & Ferreira, 2020). Assim pode-se reconhecer que a gestão escolar (diretores e vice-diretores), possuidora de autoridade, é representante ideal da instituição e tem o dever de subsidiar as práticas pedagógicas que acolham o respeito às diversidades (Macedo, 2017).

A ação dos gestores deve ser fundamentada pelo entendimento de que a obrigatoriedade do ensino da História e culturas africanas e indígenas é explícita (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008), como também é explícita a tipificação do racismo como crime. Desse modo, o reconhecimento de que o racismo está presente no discurso e nas práticas escolares é fundamental para a construção de uma educação antirracista que os gestores estejam atentos para perceber as relações de poder que engendram as práticas de discriminação racial no espaço escolar. A escola é responsável pelo enfrentamento do preconceito nos seus espaços, e isso só é possível com a adoção de mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas (Carvalho & França, 2019).

Ao considerar o contexto educacional de Minas Gerais, região onde esta pesquisa foi realizada, destaca-se o papel da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG). Para o combate ao racismo no ambiente escolar, a SEE/MG toma como base as leis 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (Bonamino, 1996), a Declaração de Durban/2001, as resoluções CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

Em 2019, a Lei nº 23.366/2019 “instituiu a política estadual de promoção da paz nas escolas, a ser implementada nos estabelecimentos de ensino vinculados ao sistema estadual de educação”. Nesta lei a questão das relações étnico raciais é colocada como uma das bases para a construção de um ambiente escolar pacífico.

Desse modo, podemos inferir que o racismo é entendido como uma das várias formas de violência, presente nas estruturas das escolas estaduais, e que a questão deve ser tratada de maneira contínua. Nesses documentos, a orientação é a implementação permanente de medidas que determinem uma ação efetiva de combate às práticas racistas no ambiente escolar, segundo a lei o seu objetivo é fortalecer o papel social da escola na promoção da paz, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e do respeito ao pluralismo e à diversidade étnica e cultural.

A legislação, ao propor medidas generalizantes para as questões da educação das relações étnico raciais, deixa a cargo dos gestores de cada unidade de ensino a gerência das questões que envolvem a diversidade e os conflitos que podem surgir. Assim, os gestores se tornam responsáveis por estabelecer as ações de promoção da equidade no ambiente escolar. A gestão precisa assumir uma função social no combate permanente ao racismo, se responsabilizando pelo combate do preconceito no seu espaço entendendo com clareza como o racismo está estruturado nas práticas e discursos escolares cotidianos (Gonzaga, 2019).

Portanto, esta dissertação tem como problema de pesquisa: Como a promoção e implementação de ações educacionais antirracistas no ambiente escolar é percebida por diretores, vice-diretores e professores?

1.1 Objetivos da Pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a promoção e implementação de ações educacionais antirracistas no ambiente escolar, a partir da percepção de diretores e vice-diretores, professores em duas escolas estaduais de Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, enquanto política para promover a educação antirracista nas instituições escolares estaduais de Minas Gerais.
- b) Analisar como racismo estrutural influencia na promoção e na implementação de ações educacionais antirracistas nas instituições escolares estaduais de Minas Gerais.
- c) Compreender os desafios vivenciados gestores (diretores, vice-diretores, especialistas e professores) na promoção e implementação de ações educacionais antirracistas, bem como ações que podem ser realizadas para minimizar o racismo nas instituições escolares do ensino básico.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa se justifica em quatro níveis: pessoal, acadêmico, mercadológico e social. No primeiro nível, a escolha da temática se deu a partir da minha percepção pessoal e profissional. Ao longo de mais de 18 anos em sala de aula, tenho visto a manutenção e o aumento do racismo dentro do ambiente escolar. A violência racial ocorre nas relações entre estudantes e seus pares, na postura de parte do corpo docente, na inabilidade e desconhecimento das premissas da EREER, na falta de amparo institucional das SEE e SRE do estado de Minas Gerais e bem como a ação ineficaz das equipes gestoras, em lidar de forma mais contundente

em relação ao combate ao racismo e à implementação de uma educação antirracista, tendo como princípios norteadores as legislações e orientações que tratam do tema.

Desse modo o interesse desta pesquisa consiste em propor uma análise sob a perspectiva de uma educação e antirracista, e aposição dos gestores escolares em sua implementação. A ideia é propor um entendimento sobre a questão da diversidade étnico racial, tendo em vista a premissa, uma reconciliação entre a sociedade e o modelo educacional existente. Numa ideia de construção dialógica (Freire, 2000) em que as culturas locais seriam incluídas no processo educacional, em que as ideias de uma estrutura de segregação poderiam ser desconstruídas por meio de um programa de uma educação libertadora, sem imposição de ideias pré-estabelecidas pelo *status quo* e do capital cultural dos grupos dominantes (Bourdieu, 1989), sabidamente os mais brancos e mais ricos (Silva 2014; Oliveira, 2018).

Uma educação antirracista pressupõe uma intencionalidade, ou seja, a necessidade de ações sistemáticas e objetivas, entendendo que o antirracismo é o resgate de um direito humano negado à população negra. A experiência em sala de aula me revelou durante muitos anos que a questão do racismo no ambiente escolar é sempre tratada de modo secundário e a temática fica circunscrita a momentos específicos do calendário escolar, à ação pontual dos professores, em especial, os professores de História e Sociologia. De modo geral a gestão não se ocupa em estabelecer as diretrizes para implementação de uma educação antirracista, permanente e multidisciplinar, e se ocupa, de modo geral, em tentar solucionar os episódios cada vez mais frequentes de racismo, em meio a outras situações de conflito e violência.

Estar na gestão escolar, desde o ano de 2022, me permitiu perceber que as ações para o combate do racismo nas escolas, a implementação da EREER e a aplicação das legislações sobre o tema, carecem de uma estruturação e da ampliação do conhecimento da gestão e do corpo docente. É necessário o entendimento de que o racismo é um tema que atravessa o processo educativo e todas as relações de ensino-aprendizagem. E que se trata de obrigatoriedade legal a existência e a prática de uma cultura de valorização das relações étnico raciais e da história e cultura dos negros e indígenas para além da perspectiva da escravidão. Para tanto é preciso decolonizar as mentes, ter claro que, que para além de ações individuais e políticas públicas educacionais, todos nós precisamos renovar nossa mente para transformar (Hooks, 2017).

No segundo nível, tem-se primeiramente o interesse em aumentar os números de pesquisas na administração tendo as escolas do ensino básico como organizações públicas ainda carentes de uma análise que envolva o olhar para melhoria da gestão escolar. Para evidenciar a lacuna acadêmica, em relação à temática, construiu-se a Tabela 1 como forma de demonstrar como foi feita a busca de estudos em uma das principais bases bibliográficas eletrônicas da área

da administração, (SPELL). A busca foi feita dentro do período 2014 a 2024 e no filtro de palavras-chave e título.

Tabela 1

Busca de Estudos na Plataforma Spell com Foco na Gestão Escolar para a Diversidade Racial

Termo	Quantidade
Racismo	17
Racismo Estrutural	3
Racismo/Escola/Educação	0
Antirracismo	1
Educação Antirracista	0
Diversidade	106
Diversidade Racial	2
Diversidade étnico racial	0
Gestão Escolar	9
Gestão Escolar/Educação Antirracista	0
Gestão Escolar/Diversidade	0
Gestão Escolar/Diversidade Étnico Racial	0
Gestão Escolar/Racismo	0
Gestão Escolar/Racismo estrutural	0
Epistemicídio	1

Após o levantamento bibliográfico na biblioteca eletrônica SPELL, de pesquisas realizadas nos últimos dez anos sobre racismo, na área da administração de empresas e administração pública, constatou-se 17 publicações. Deste total, considerando o contexto do trabalho educacional (foco desta pesquisa), percebe-se que a discussão sobre racismo acontece apenas em instituições do ensino superior como, por exemplo, os três estudos encontrados na plataforma: de Paulo César Ramos e Ana Maura Tomesani. (2020) - *Racismo e Antirracismo: Produção Acadêmica e Ativismo Negro no Brasil* (2020); Isabela Ariane Bujato, Eloisio Moulin de Souza. (2020) - *O Contexto Universitário enquanto Mundo do Trabalho segundo Docentes Negros: Diferentes Expressões de Racismo e como Elas Acontecem* e Maria José Santos Oliveira (2015) - *Reflexões sobre negras (in)confidências: bullying não. Isto é racismo*.

Dos 9 (nove) artigos encontrados sobre gestão escolar, não foi encontrado nenhum que

fizesse a associação entre a gestão escolar e as relações étnico raciais ou ao combate às ocorrências de racismo no ambiente escolar. Porém, considerando que as instituições escolares do ensino básico são um dos primeiros espaços para socialização do indivíduo, antes da entrada no ensino superior e, sobretudo, do mercado de trabalho, ressalta a importância de olhar para as escolas do ensino básico, do setor público, como um ambiente de pesquisa importante para área da administração. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para as discussões teóricas sobre racismo, vieses inconscientes, preconceitos, discriminações, estereótipos, estigmas, trazendo novas possibilidades de reflexão, a partir do trabalho de gestores escolares.

No terceiro nível, o mercadológico, esta pesquisa pretende criar uma reflexão sobre o papel dos gestores na promoção das políticas afirmativas e como as ausências ou omissões colaboram para a manutenção de um sistema desigual e que desvaloriza pessoas negras. Estudantes conscientes de seu papel e do seu lugar no mundo poderão concorrer de forma mais justa às oportunidades que, tradicionalmente, lhes foram negadas ao longo da história. Os apontamentos ao final dessa pesquisa poderão apresentar uma visão mais nítida do que precisa ser melhorado e entender quais os gargalos ainda precisam ser superados pelos gestores para o desenvolvimento das políticas afirmativas e na aplicação de uma gestão escolar pensada na diversidade étnico-racial e no combate ao racismo.

No que diz respeito ao aspecto social, quarto nível, precisamos pensar em quais os impactos do racismo na construção das relações sociais. Como a ausência de equidade nas relações étnico-raciais impacta negativamente na formação de profissionais e nos lugares que as pessoas negras ocupam no mercado de trabalho, entendendo como a construção de uma consciência antirracista determina na oferta de oportunidades reais que podem impactar positivamente na construção de uma sociedade menos desigual.

Entender a escola como uma estrutura organizacional em que as relações entre os indivíduos são determinantes para o sucesso do que ali é produzido. Essa estrutura tem que enfatizar valores relacionados a competências individuais e também coletivas, em que os sujeitos estão aptos a lidar com as diversidades.

Quando entendemos a escola como uma estrutura organizacional, responsável pela formação inicial de praticamente qualquer profissão, devemos perceber que assim como tem ocorrido com as corporações, a escola também tem um papel de destaque no enfrentamento ao racismo e no combate à desigualdade racial. Por se tratar de um centro de formação em sua atividade fim, a construção de um ambiente antirracista deve estar colocada como parte indispensável de sua constituição. Entender a diversidade e a promoção do debate permanente e o combate ao racismo a fim de permitir a criação de ferramentas e instrumentalização capazes

de modificar as estruturas que determinam as desigualdades.

A perpetuação das enormes carências e desigualdades sociais presentes no Brasil podem ser derivadas da falta da efetiva responsabilidade social por parte das instituições, que precisam se reconhecer como agentes de transformação social, capazes de promover uma nova cultura na qual a diversidade étnica racial seja percebida como um componente agregador de valores e não como signos de distinção excludente. A escola pensada a partir de uma lógica organizacional possui enorme responsabilidade sobre a sua gestão, sobre a sua atuação, que precisa estar totalmente voltada para a promoção e proteção dos valores e direitos humanos.

Em tese, as escolas já têm incorporado em sua constituição as premissas de respeito aos direitos humanos, contudo sem uma atuação efetiva e ação prática de uma gestão que intencionalmente torne as práticas antirracistas parte do comportamento cotidiano esses preceitos se tornam apenas pró-forma, mostrando-se inócuos. As respostas para o combate ao racismo precisam ser criadas, como práticas permanentes, a partir de uma revisão ampla de como essa cultura escolar perpetua o racismo.

Assim, como as empresas e corporações, as escolas têm que entender e colocar a pauta da diversidade como aspecto decisivo para o pleno e desejável desenvolvimento das relações daquele ambiente. Cabe à escola como instituição e na ação dos gestores buscar mecanismos de prevenção às condutas discriminatórias como meios e alternativas palpáveis de redução de desigualdades e de promoção de uma agenda sustentável.

Dessa forma, diante da existência de diversos instrumentos normativos antidiscriminatório e de promoção da diversidade vigentes no Brasil, em especial aqueles que versam diretamente sobre a educação, verificamos que é necessário investigar a (in)aplicabilidade destes mecanismos por parte dos gestores escolares nas instituições de ensino de Minas Gerais e, ainda, examinar quais as barreiras que justificam a (in)eficiência destes institutos.

1.3 Adequação à Linha de Pesquisa

O trabalho situa-se na área de concentração: Organização e Estratégia; e linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. A temática central perfila-se a esta linha de pesquisa pois dedica-se a analisar as relações de poder nas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual, bem como analisar as novas formas organizacionais e de negócios.

Desse modo, entendemos que a análise de como a gestão (Diretores e Vice-diretores) elabora a necessidade de uma educação que verse sobre a diversidade étnico-racial está alinhado a pensar as relações de poder nas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual. As unidades escolares são sistemas organizacionais importantes para a sociedade e que nela se projetam de forma aguda as tensões que podemos identificar na vida social.

1.4 Contextualização e Ambiência da Pesquisa

Esta seção será dedicada à duas subseções apresentando (i) dados atuais sobre a diversidade étnico raciais nos cenários educacionais; e em seguida (ii) a apresentação das duas unidades de ensino onde esta pesquisa foi realizada; a Escola Estadual “Maria Pereira dos Santos” e a Escola Estadual “Luzia Luiza de Magalhães” (nomes fictícios).

Na primeira, de maneira geral, apresenta-se informações e dados atuais sobre a diversidade étnico racial nas escolas, a partir de dados fornecidos pelo MEC, pelas secretarias de educação, e institutos que avaliam os parâmetros educacionais no Brasil e em Minas Gerais.

A segunda seção se dedicará apresentação sucinta, das informações relativas à duas escolas estaduais, uma na capital, Belo Horizonte e outra na cidade de Conselheiro Lafaiete no interior de MG. Para melhor identificá-las nesta dissertação, optou-se por dar-lhes nomes fictícios, sendo estes: “Maria Pereira dos Santos” e “Luzia Luiza de Magalhães”. Ressalta-se que as informações aqui expostas foram autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Metropolitana C e pela Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete.

1.4.1 Os Números Falam: Diversidade das Relações Étnico Raciais na Educação

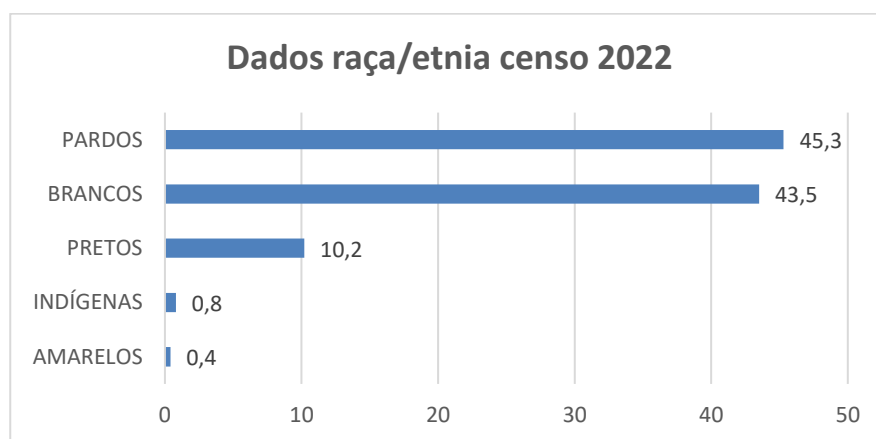
A história do Brasil é atravessada pela diáspora Africana que determinou os contornos demográficos do país desde sua origem. O perfil racial da população brasileira tem apresentado mudanças significativas ao longo das últimas décadas, refletindo tanto transformações demográficas quanto uma maior conscientização e reconhecimento das identidades raciais. De acordo com o censo realizado em 2022, a maioria da população brasileira é negra. Tendo em vista os parâmetros do IBGE (2023), que definem que a população negra é composta por pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas.

Embora representem a maior parte da população diametralmente os negros estão localizados dentro de todos os parâmetros de vulnerabilidade no país. As desigualdades raciais

no Brasil são profundas e se manifestam em diversas esferas sociais, refletindo um histórico de discriminação e exclusão que persiste até os dias atuais e na educação não é diferente. Ao longo da história do Brasil, leis que propuseram algum tipo de reparação histórica, como as leis abolicionistas da segunda metade do século XIX, apenas criaram simulacros de mudanças, sem, contudo, mudar a realidade, sem oferecer respostas efetivas às necessidades dos negros, naquela época. As contradições da sociedade brasileira se acentuaram com a liberdade que não ofertou oportunidades (Santos,2020).

Figura 1

Perfil Demográfico População Brasileira – Censo 2022



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

No livro *Racismo Estrutural*, Sílvia Almeida, destaca que paradoxalmente a educação é um dos principais campos onde as desigualdades raciais se perpetuam e se reproduzem, já que a desigualdade educacional é vista como um reflexo das condições históricas e sociais que marginalizam certos grupos raciais, especialmente a população negra. A desigualdade na educação não é apenas uma questão de acesso, mas também de qualidade e oportunidades (Almeida, 2019).

As escolas frequentadas por alunos negros geralmente têm menos recursos, professores menos qualificados e infraestruturas inadequadas. Além disso, o currículo escolar muitas vezes ignora ou marginaliza a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo para a desvalorização da identidade negra, o que chamamos de epistemicídio (Almeida, 2019).

De acordo com os dados do INEP as escolas com predominância de estudantes negros têm os piores indicadores estruturais do país, apenas 46,9% dessas instituições dispõem de laboratório de informática, em contraste com 74,69% das escolas majoritariamente brancas. Menos da metade dessas escolas dispõem de bibliotecas e quadras esportivas; cerca de 75% das

escolas com predominância de estudantes negros concentram alunos nos níveis socioeconômicos 3 e 4, caracterizados por menor acesso a recursos e menor escolaridade dos responsáveis, como por exemplo o saneamento básico no entorno das escolas que é de menos de 60%, enquanto esse índice salta para mais de 80% nas escolas onde predominam estudantes brancos (INEP, 2021).

Além da infraestrutura a desigualdade educacional também se manifesta nas taxas de evasão escolar e no acesso ao ensino superior, alunos negros enfrentam maiores dificuldades para concluir o ensino médio e ingressar em universidades, o que limita suas oportunidades de ascensão social e econômica. Pessoas negras, historicamente, estão submetidas ao “domínio de uma supremacia branca politicamente construída” e que está incorporada em todos os espaços de poder e de prestígio social, o que acaba por tornar mais complexa a ascensão social destes grupos. A solução para que essa disparidade seja amenizada está na construção de políticas afirmativas que promovam maior equidade, tais medidas são essenciais para promover a igualdade de oportunidades e combater o racismo estrutural na educação. (INEP, 2024 & Almeida, 2019).

Em 09 de janeiro de 2003, entrou em vigor no Brasil a Lei n. 10.639, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, públicas e privadas, de ensino fundamental e médio de todo o país. (BRASIL, 2003). Embora sancionada há mais de 20 anos, esta lei ainda encontra resistências e dificuldades por parte das redes ensino, gestores e educadores (Santana, 2018).

A desigualdade no Brasil possui caráter estrutural e sistêmico, no que diz respeito às questões que compreendem também os aspectos raciais, os números deixam evidentes esses abismos. Na educação as disparidades entre negros e brancos ainda é enorme e as políticas públicas ainda são frágeis e sua eficácia está muito distante do minimamente desejável. No entanto, à medida em que o direito e o acesso à educação se ampliam, assim como a universalização da educação básica e a democratização do acesso ao ensino superior, mais sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento adentram aos espaços escolares. Esses sujeitos surgem com conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições e experiências de vida, sofrimentos e sucessos. Deste modo passam a questionar nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas de emancipação (Gomes, 2012; Santana, 2018).

A observação mais atenta da realidade da educação no Brasil não pode prescindir de estabelecer a relação que articule as condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às “dinâmicas culturais, identitárias e políticas”. A proposição de uma nova abordagem

curricular não colonizada, a partir do que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), ao incorporar as diretrizes da Lei 10.639/03, requer uma estratégia igualmente desvinculada da manutenção de padrões de exclusão que se mantém dentro de uma lógica de ignorância cultural e epistêmica das relações étnico raciais (Gomes, 2012).

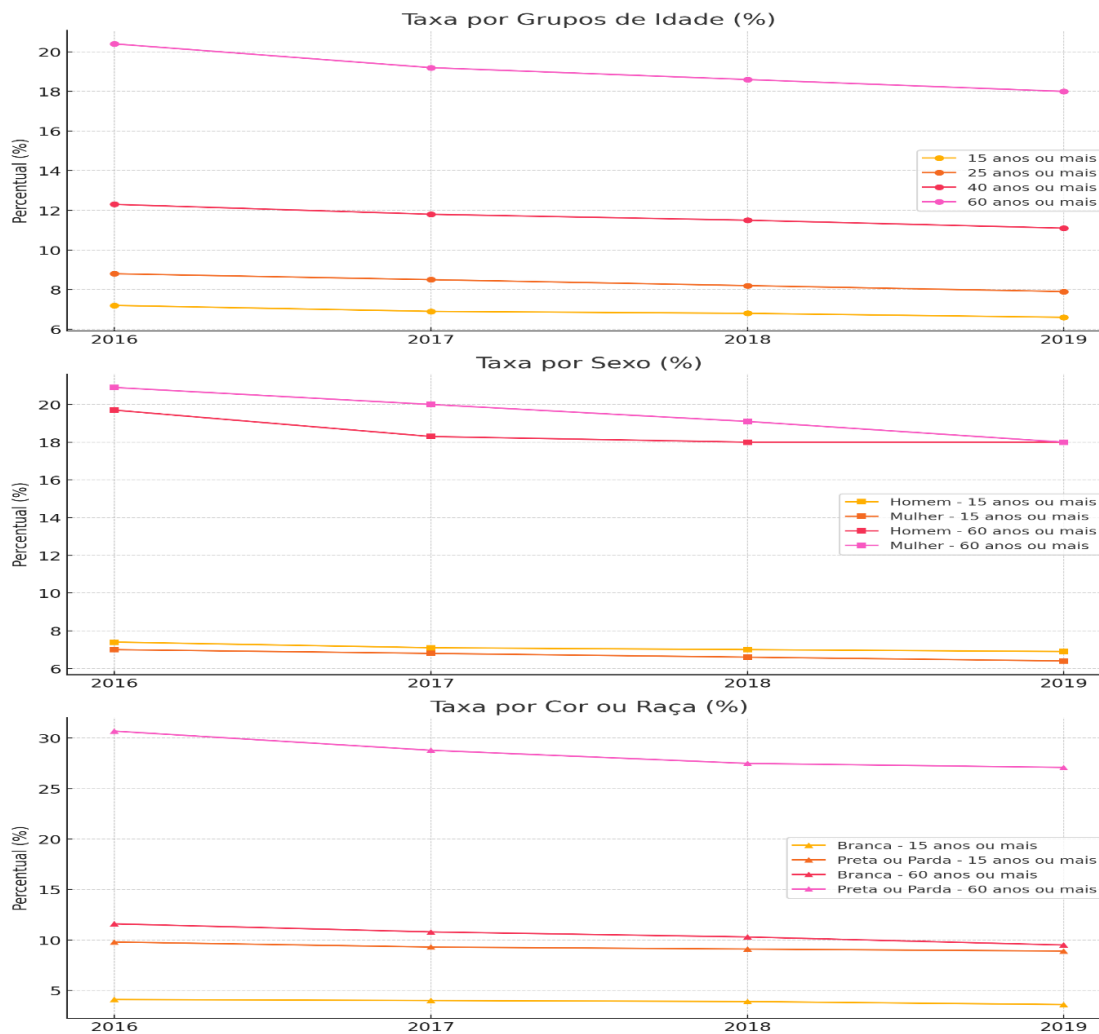
A reconstrução da educação a partir de uma perspectiva antirracista traz a necessidade de recuperar a história e superar a hierarquia de conhecimentos e saberes, estabelecidos nas relações de poder determinadas pela sujeição das pessoas negras à ideia de inferioridade, impostas pela escravidão e sua extensão por meio do racismo estrutural. Resgatar os saberes esquecidos pelo epistemicídio da cultura ancestral de África, introduzido pela diáspora e redefinir novas categorias simbólicas de conhecimento. A educação deve ser percebida como um ato político no qual a existência de uma pedagogia crítica reconheça e combata as desigualdades sociais, incluindo as raciais. (Freire, 1996; Gomes, 2012; Almeida, 2019)

A emergência de novos atores sociais impõe a necessidade de renovação no ambiente escolar, bem como a necessidade de renovação dos currículos, das práticas e do modo de agir dos gestores escolares e docentes; não se trata de uma “renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação entre teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação” (Gomes, 2012, p.32).

Os estudantes negros são a maioria no ensino público brasileiro e enfrentam desafios importantes no sistema educacional, evidenciando disparidades em diversos aspectos. De acordo com o Censo Escolar 2023, estudantes que se declararam pretos e pardos representam a maioria dos concluintes do ensino médio.

No entanto essa proporção não se repete no ensino superior, mesmo que número tenha aumentado exponencialmente desde a instituição da Lei de Cotas em 2012. De acordo com a PNAD contínua, apenas em 2018 os ingressos no ensino superior em instituições públicas, representou uma maioria, 50,3% das matrículas. Esse crescimento contínuo foi interrompido em 2023, quando o número de estudantes negros nas universidades públicas foi de 48,3%, o menor percentual em 10 anos (IBGE, 2023).

O relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Contínua - Educação 2023, divulgado em março de 2024, mostra que pessoas pretas e pardas têm menor acesso à educação além de permanecerem menos tempo na escola. E mesmo após avanços consideráveis as taxas de analfabetismo ainda apresentam índices maiores entre negros. (IBGE, 2023).

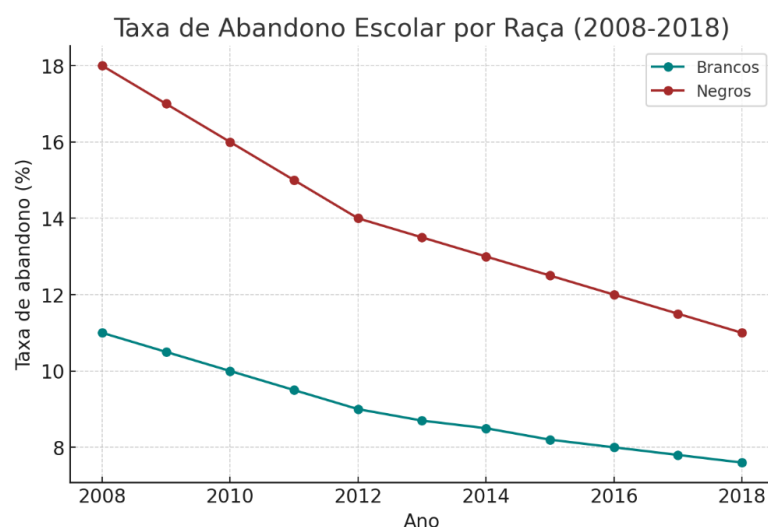
Figura 2*Taxa de Analfabetismo por Idade, Gênero e Raça*

Fonte: Adaptado da PNAD (IBGE, 2023).

O mesmo estudo demonstra ainda que a maioria dos jovens fora da escola são negros. No ano de 2022, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros, e apenas 27% destes brancos (IBGE, 2023).

Figura 3

Taxa de Abandono Escolar entre Negros e Brancos

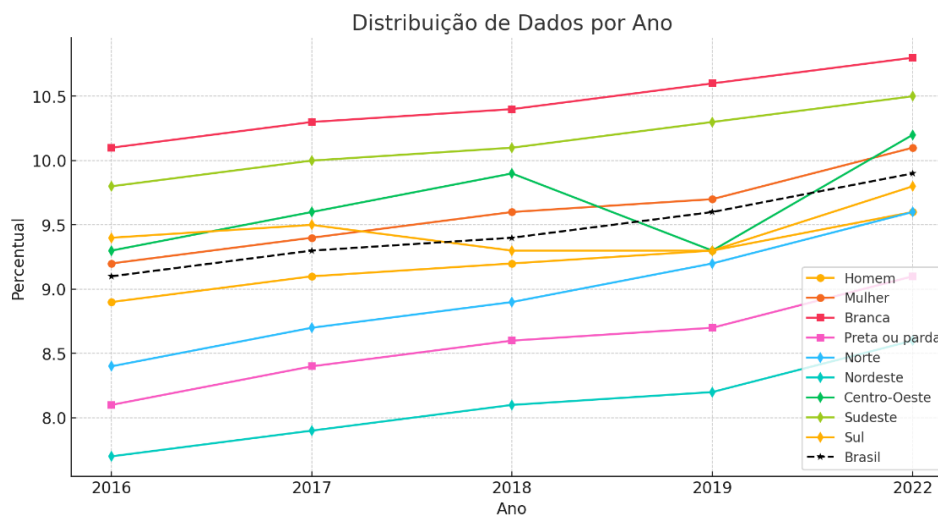


Fonte: Adaptado da PNAD (IBGE, 2023).

A partir dos dados do INEP e da PNAD Contínua – Educação, o Instituto Mobilidade e desenvolvimento social produziu dados que apontam que as chances de um jovem negro entre 20 a 24 anos não ter concluído ao menos o Ensino Médio é cerca de 55% maior que um jovem branco na mesma idade, que só 48,3% da população negra no Brasil conseguiu concluir o ensino médio. Conforme o levantamento, a média para brancos é de 61,8%, enquanto a do país é de 54,5%. (IBGE, 2023).

Figura 4

Número Médio de Anos de Estudo das Pessoas de 25 Anos ou Mais de Idade, Segundo o Sexo, a Cor ou Raça e as Grandes Regiões (anos)



Fonte: Adaptado da PNAD (IBGE, 2023).

Os dados da PNAD contínua – educação, mostram que apesar dos avanços nas últimas duas décadas, a distorção na educação entre negros brancos permanece grande. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 criam perspectivas para a modificação de um cenário de apagamento e discriminação, no entanto, 20 anos após a promulgação da primeira, ainda temos pouca efetividade na implementação da educação antirracista (IBGE, 2023).

Os casos de racismo cometidos em ambiente escolar são cada dia mais comuns. Carvalho e França (2019) afirmam que a escola, como um lugar pensado para o desenvolvimento dos indivíduos, acaba se tornando um lugar onde o preconceito e a discriminação são alimentados. Casos de crianças e adolescentes vítimas de injúria e até violência física, relacionadas à questão racial são casos noticiados com frequência nas mídias tradicionais e redes sociais.

Os dados apresentados em 2023 após pesquisa encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e Projeto Seta, e realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC) revelou que a escola é o primeiro espaço onde as crianças vivem a violência racial. A pesquisa “Percepções do racismo no Brasil” demonstrou que as pessoas negras entrevistadas afirmaram já ter vivido alguma situação de racismo, 38% afirmam que a situação de violência e discriminação ocorreu na escola, faculdade ou na universidade (Peregum, 2023).

Outro dado aponta que 63% das mulheres negras entrevistadas afirmaram que percebem a questão racial como o principal fator motivador de violência nas escolas. O pós-abolição não restitui a humanidade retirada - a escola, sem um projeto efetivo de educação antirracista, reitera os processos de exclusão. Sueli Carneiro, fundadora do Portal Geledes, afirmou em artigo publicado pelo *Observatório da igualdade racial do Instituto Unibanco* que “não é gratuito que nossas primeiras experiências com o racismo tenham a ver com a entrada na escola” (Carneiro 2023).

Márcio Black coordenador de projetos executivos do Instituto Peregum em entrevista ao Observatório da Educação do Instituto Unibanco afirma que a “ausência de uma abordagem profunda sobre racismo dentro das escolas afasta a compreensão da diversidade e faz com que jovens continuem reproduzindo e perpetuando o racismo”, Black afirma ainda que a escola é o espaço para pautar uma educação de fato antirracista (Unibanco, 2024).

Pesquisa realizada pela ONG Nova Escola demonstrou que 87% dos educadores entrevistados acham extremamente relevante trabalhar com uma educação antirracista, contudo apenas 27% dos docentes analisados afirmam se sentir bem preparados para trabalhar o tema. A pesquisa aponta também que 80% das principais vítimas de racismo no ambiente escolar são

os alunos, seguidos dos professores, cerca de 30%, e outros profissionais, 13%. Em outra pesquisa, agora, realizada pela ONG Todos pela educação a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), apontou que o total de escolas públicas com projetos para combater racismo, machismo e homofobia caiu ao menor patamar em dez anos, entre 2011 e 2021 (SAEB, 2021).

Em reportagem do jornal, *O Tempo*, os dados da Secretaria de Segurança Pública – SSP/MG, por meio da SEJUSP, demonstram que os casos de violência racial cresceram assombrosamente nos últimos anos, no estado de Minas Gerais, conforme os dados apresentados na matéria, são cometidos pelo menos 5 casos de racismo ou injúria racial, por dia em Minas Gerais; as denúncias de injúria racial aumentaram cerca de 190% até agosto de 2024, esse número refere-se apenas aos casos denunciados. Grande parte desses casos ocorreram nas escolas de todo o estado. São denúncias contra alunos, professores e outros profissionais da educação; especialistas apontam que o número de pessoas que denunciam esses crimes e buscam apoio jurídico tem crescido, o que explica o aumento da visibilidade dos casos (Camilo & Gomes, 2024).

A realidade que se impõe pelos números demonstra que, de modo geral, os profissionais da educação básica não possuem conhecimentos suficientes para desenvolver um projeto de educação antirracista. A falta de repertório da maioria dos profissionais da educação básica é decorrente da sua própria formação. Incluídos entre esses profissionais os gestores escolares e os gestores das secretarias de educação (Carvalho & França, 2019).

Contudo a formação desse repertório é inócua se implicar apenas em iniciativas individualizadas. A formação contínua dos profissionais da educação ajuda, porém não resolve o problema. A professora da USP Iracema Santos do Nascimento afirma que o princípio da educação antirracista precisa ser uma política de Estado e dessa forma as gestões, começando pelas secretarias de estado da educação devem fomentar ações permanentes e amplas (Silva, 2022 a).

Em parte, podemos considerar que há um despreparo das instituições para romper com um processo educacional vinculado à estrutura racista. Um estudo realizado pela ONG Nova escola atestou que 87% dos educadores acham extremamente relevante trabalhar com uma educação antirracista, mas apenas 27% dos docentes analisados se sentem bem preparados para falar sobre o tema. Além disso, 80% das principais vítimas de racismo no ambiente escolar são os alunos, seguidos dos professores, que correspondem a 30%, e outros profissionais, 13% (Pecinato, 2024).

Assim, pensar nos impactos da Lei 10.639/2003 na reconstrução das perspectivas de

ação para uma educação antirracista é entendê-la como resultante de um processo longo e árduo de lutas e ação política de um povo que ainda está caminhando às margens da própria história. As ações e as práticas antirracistas em todos os níveis, em especial na educação básica, são absolutamente necessárias para a mudança do cenário descrito (Gomes, 2012).

As mudanças nos currículos fomentadas pelas legislações impõem em uma relação de ruptura nos processos de ensino-aprendizagem, implicando em como as escolas aplicam ou deveriam aplicar uma educação baseada nas relações étnico-raciais. A partir dos novos horizontes delineados nos currículos, é necessário pensar em como traduzi-los para as práticas pedagógicas de modo contínuo e permanente.

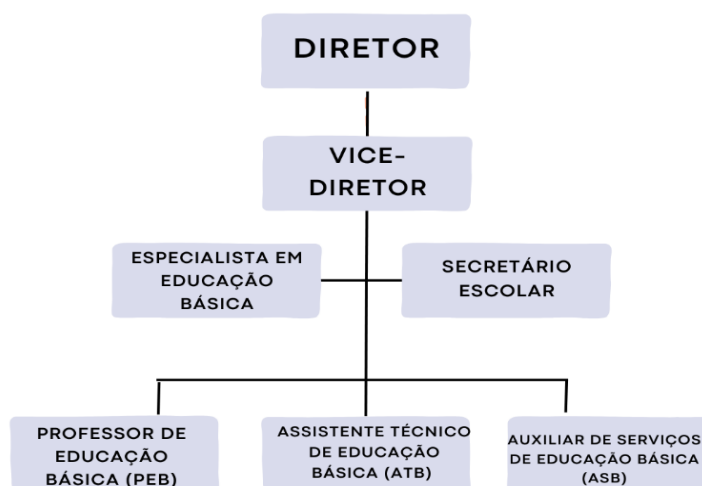
1.4.2 Escola Estadual “Maria Pereira dos Santos” e Escola Estadual “Luzia Luiza de Magalhães”

Duas escolas da rede estadual foram escolhidas para a realização desta pesquisa, ambas possuem estrutura organizacional semelhante, pois compõem a mesma rede de ensino com diferenças pontuais que serão observadas, dito isto, ressaltamos que a estrutura diretiva e administrativa são as mesmas, e seguem os padrões da SEE/MG, assim as informações pertinentes a essa estrutura fazem referência às duas unidades educacionais observadas.

As equipes escolares são compostas por servidores, tanto efetivos quanto contratados temporariamente, que se dividem entre o quadro administrativo e do magistério. Na categoria servidores administrativos estão incluídos Diretor, Vice-diretor, Secretário escolar, Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB). O quadro dos servidores do magistério é composto pelo Especialista em Educação Básica (EEB) e Professor de Educação Básica (PEB). A categoria Professor de Educação Básica (PEB) se subdivide em regente de turmas e regente de aulas professor de apoio, encarregados do suporte aos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A estrutura organizacional de ambas escolas está representada pelo organograma apresentado, conforme Figura 5.

Figura 5

Organograma Padrão da Estrutura Organizacional das Escolas Estaduais “Maria Pereira dos Santos” e “Luzia Luiza de Magalhães”



A Escola Estadual “Maria Pereira dos Santos” (nome fictício) é uma instituição de ensino pública estadual, está localizada em Belo Horizonte, MG e foi fundada na década de 1980. Funciona na região norte, da cidade, área considerada periférica e atende ao público do Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e EJA nos turnos manhã, tarde e noite.

A equipe pedagógica – educacional da EE “Maria Pereira dos Santos”, atualmente está organizada, conforme tabela seguinte:

Tabela 2

Organização da Equipe Pedagógico-Educacional da EE “Maria Pereira dos Santos”

Cargos	Quantidades
Diretor	1
Vice-diretores	3
Especialista em Educação Básica	3
Secretário Escolar	1
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	6
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	22
Professor de Educação Básica (PEB) – Regente de aulas	69
Professor de Educação Básica (PEB) - Apoio	8
Total	113

O corpo discente da EE “Maria Pereira dos Santos” é composto por a 1.334 alunos,

matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA turmas regulares. A faixa etária dos mesmos está compreendida entre 10 e 62 anos de idade. Por estar localizada na em região populosa, a escola recebe alunos de diversos bairros da região. Segundo estimativa apresentada pela secretaria da escola, não há informação precisa sobre a raça dos estudantes, tendo em vista que a declaração de raça não é obrigatória no ato da matrícula, está informação está em consonância com os dados do INEP que sinalizam que cerca de 25% dos estudantes não declaram raça (INEP, 2024).

Tabela 3

Corpo Discente EE “Maria Pereira dos Santos”

Série	Turno	Número de alunos
6º ano	Tarde	92
7º ano	Tarde	74
8º ano	Tarde	104
9º ano	Tarde	102
1º ano	Manhã/Tarde/Noite	320
2º ano	Manhã/Tarde/Noite	274
3º ano	Manhã/Tarde/Noite	257
EJA	Noite	111
Total		1.334

A segunda escola - Escola Estadual “Luzia Luiza de Magalhaes” também está localizada em uma região periférica da cidade de Conselheiro Lafaiete, foi fundada em 1963 e atende estudantes do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º) regular e integral, Ensino Médio e possui Curso técnico profissionalizante ofertado no turno da noite. A equipe pedagógica – educacional da EE “Luiza Luiza de Magalhães”, atualmente está organizada, conforme tabela abaixo:

Tabela 4

Organização da Equipe Pedagógico-Educacional da EE “Luiza Luiza de Magalhães”

Cargos	Quantidades
Diretor	1
Vice-diretores	1
Especialista em Educação Básica	02
Secretário Escolar	1
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	04

Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	08
Professor de Educação Básica (PEB) – Regente de aulas	48
Professor de Educação Básica (PEB) – Apoio	01
Total	64

Tabela 5

Corpo Discente EE “Luzia Luiza de Magalhães”

Série	Turno	Número de alunos
6º ano	Manhã/Tarde/Integral	34
7º ano	Manhã/Tarde/Integral	34
8º ano	Manhã/Tarde/Integral	39
9º ano	Manhã/Tarde/Integral	32
1º ano	Manhã/Tarde/Noite	36
2º ano	Manhã/Tarde/Noite	47
3º ano	Manhã/Tarde/Noite	31
Total		253

O corpo discente da EE “Luzia Luiza de Magalhães” é composto por 253 alunos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental II Regular e Integral, Ensino Médio Regular. A faixa etária dos mesmos está compreendida entre 10 e 22 anos de idade. A escola também recebe alunos de diversos bairros da cidade. Assim como na EE “Maria Pereira dos Santos” também não há dados precisos sobre a auto declaração raça dos estudantes.

Em ambas as escolas foram entrevistados gestores e professores que apresentaram suas percepções sobre a educação para as relações etnico raciais – ERER e as práticas educacionais antirracistas em suas escolas e práticas docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Considerações sobre a História do Negro no Brasil e o Racismo Estrutural

Na constituição da sociedade brasileira, temos a escravidão como um dos pilares da formação econômica, social e cultural do país, último a abolir o trabalho cativo. A escravização de pessoas negras e indígenas durante mais de três séculos foi legal e naturalmente aceita e tornou-se parte da ordem social brasileira (Santos, 2005). Segundo dados do IBGE no continente americano, o Brasil foi o país que importou mais africanos escravizados. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4,8 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro (Araújo & Braga, 2019).

Os variados povos africanos trazidos forçadamente ao Brasil durante o tráfico transatlântico, são parte da origem do que chamamos de povo brasileiro e um dos pilares da nossa cultura. A mão de obra das pessoas negras construiu as bases da economia do Brasil, mas, serviu para promover a emancipação econômica, política e social apenas de uma minoria que compunham as elites brancas escravocratas (Araújo & Braga, 2019).

A diáspora africana foi muito mais importante nas Américas que na Europa e na Ásia. No início do século XIX, a população afro-americana total, livre e escravizada, correspondia a cerca de 8,5 milhões de pessoas. Ao longo de todo o período de tráfico negreiro, o Brasil recebeu cerca de 38% do efetivo total de africanos introduzidos no Novo Mundo (Silvério, 2013)

As milhões de pessoas trazidas ao continente americano, e em especial ao Brasil, tinham sua identidade e história negadas e apagadas, deixavam de existir como sujeitos e agentes de sua própria vida para se tornarem produtos úteis ao modo de produção mercantilista/capitalista. O continente africano não considerado em toda a sua complexidade étnica e cultural tornou-se uma “unidade” fornecedora de mão de obra escravizada. A África ou as Áfricas diversas e múltiplas, compostas de sociedades que têm sua individualidade cultural que não se encerra na ideia de uma pretensa unidade difundida a partir da ótica colonialista, deixou de existir (Munanga, 2006).

A diáspora impôs a inserção brutal dessas pessoas em uma nova sociedade, as lutas pela sobrevivência e a construção de novas identidades se colocam como marcas estruturais do passado cativo numa conexão social e cultural vibrante e genuína. Nesse sentido a diáspora produziu no Brasil uma estrutura bastante complexa, repleta de contradições e paradoxos. A Diáspora Africana à medida que violentava os corpos escravizados pela imigração forçada

durante o tráfico transatlântico, embarcava nos *tumbeiros*, modos de vida, culturas, práticas sociais, religiosas, costumes, línguas, formas de organização política que se incorporaram às sociedades às quais essas pessoas se viram obrigadas a viver (Mortari, 2015).

Desde o momento em que a escravidão passa a ser questionada pelo pensamento liberal e iluminista no século XVIII como indigna, atrasada e aviltante ao progresso e passa a ser rejeitada até sua extinção formal, surgem como uma retórica inversa teorias que hierarquizam os sujeitos de acordo com sua raça e cultura e passam a impor a esses lugares de subalternidade que justificam as desigualdades econômicas e sociais (Santos, 2005).

A perspectiva racial no Brasil está sedimentada na construção do “mito da democracia racial”, conceito construído desde o século XIX e que ganhou status de verdade quase absoluta com as publicações de Gilberto Freyre. Esta ideia estabelece que a miscigenação seria um componente positivo na construção de uma nacionalidade forjada na “mistura”. Deste modo, as questões raciais seriam mais brandas e suplantadas pelas diferenças econômicas, criando no Brasil uma maleabilidade social que não se percebia em outros lugares do mundo (Oliveira, 2018).

A defesa dessa perspectiva, segundo Munanga (2006), é condizente com o universalismo ou humanismo abstrato, entendido como democrático, pelo princípio legal da “igualdade de todos perante a lei”. O grupo que ainda defende essa tese, se opõe ao reconhecimento público das diferenças entre brancos e não brancos constituindo um antirracismo oposto à ideia de diferença (Munanga, 2006).

Durante muitos anos, a academia e também parte da sociedade civil, consideraram que a racialização fosse uma categoria inventada para oprimir pessoas negras e preferiam o conforto de termos como etnia e a presunção de humanismo universalizante; desse modo, defendiam que as categorias raciais levariam à ruptura do equilíbrio e da paz social construídos pela pretensa “democracia racial” no país. As melhores políticas públicas, segundo eles, devem ser capazes de resolver as mazelas e desigualdades da sociedade brasileira, deviam ser somente macrossociais, ou melhor, universalistas (Munanga, 2006).

O Racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019). O conceito de racismo estrutural faz referências às formas pelas quais, instituições, organizações, sistemas sociais e práticas individuais e coletivas perpetuam a desigualdade racial, mesmo na ausência de intenções e expressões explícitas de discriminação. Este tipo de racismo está profundamente enraizado nas estruturas das sociedades, refletindo

nas práticas cotidianas como no sistema educacional, no mercado de trabalho, no sistema judiciários e em praticamente todas as esferas sociais, políticas e econômicas. De acordo com Silva (2022b), o racismo estrutural é uma reproduz as desvantagens raciais que estão incorporadas nas estruturas da sociedade (Silva, 2022b).

O racismo é parte inerente da tessitura da estrutura social do Brasil, apresentando-se como ação institucionalizada – estrutural, e não apenas uma conduta individualizada, destoante do nosso ser social. A partir dele se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares (Silva, 2022b). O racismo está enraizado em uma história de colonização, escravidão, segregação e outras formas de opressão racial (Quijano, 2000). Historicamente, o racismo estrutural tem suas raízes no colonialismo e na escravidão, que estabeleceram hierarquias raciais que continuam a influenciar as relações sociais e econômicas contemporâneas. O colonialismo instaurou um "padrão de poder" que associava a raça a posições de privilégio e marginalização (Santos, 2013).

Mesmo após mudanças nas leis e políticas, os efeitos dessas práticas históricas podem persistir por gerações. Percebemos, então, a desigualdade sistêmica que esta estrutura cria e mantém disparidades raciais em muitas áreas da vida, incluindo rendimento, oportunidades educacionais, acesso a cuidados de saúde, dentre outras. Dessa forma, compreendemos o racismo como algo enraizado nas instituições sociais, políticas e econômicas de uma sociedade (Almeida, 2019).

O racismo não se manifesta apenas através de ações individuais de preconceito ou discriminação, mas está embutido nas práticas e normas que governam a sociedade (Almeida, 2019). A permanência no poder de um grupo racial que detém os meios de produção, capital social e político determina a criação de sistemas e mecanismos que bloqueiam e obstruem a possibilidade de mobilidade social e econômica de pessoas negras (Santos, 2013).

Nesse contexto, para Almeida (2019), o racismo no Brasil deve ser entendido como estrutural. É o produto de uma estrutura social e histórica de produção e reprodução de riquezas, seu fundamento está alicerçado na base material das sociedades. É concebido na própria estrutura social, e não consiste em uma patologia social ou um desarranjo das instituições, reforça que o racismo fornece o “sentido, a lógica e a tecnologia” para a reprodução das violências e desigualdades (Almeida, 2019).

Gomes aponta que o racismo estrutural não se manifesta apenas por meio apenas de atos explícitos de discriminação, mas essencialmente por meio da reprodução das desigualdades em todas as áreas da sociedade, como na educação, na economia e no sistema judiciário. Isso quer dizer que o racismo estrutural se impõe de modo insidioso, muitas vezes invisível, ou

discreto, camuflado, moldando as oportunidades e os resultados de vida dos indivíduos com base em sua raça (Gomes, 2019).

Santos (2020) afirma que o racismo estrutural se mantém por normas culturais e práticas institucionais, e que estas não necessitam de uma intenção consciente de discriminar, e têm como resultado a marginalização e exclusão sistemática de grupos marcados pela racialização. Desse modo temos que o racismo estrutural deve ser considerado de forma a perceber seu alcance tanto nas políticas institucionais quanto nas normas culturais e sociais que sustentam as desigualdades baseadas na raça (Santos, 2005).

O princípio racista da nossa sociedade perpetua as desigualdades e a exclusão como afirmam Dias, Passos e Rodrigues (2020); desse modo o racismo está impregnado na tessitura do ser social brasileiro. Por ser estrutural, o racismo se manifesta em tudo no país, incluindo a educação. Dentro de uma estrutura racista, o silenciamento cria uma ideia de permanente evolução do “não pertencer”, da inadequação, do não lugar, incluindo aí a escola. O racismo estrutural é o silenciar, é o epistemicídio que permanece na contemporaneidade e obriga que haja resistência (Alves, 2023).

Na educação, o racismo estrutural é evidente nas disparidades no acesso e na qualidade do ensino oferecido aos estudantes de diferentes origens raciais. Gonçalves e Silva (2021) apontam que, no Brasil, estudantes negros têm menores taxas de conclusão escolar e enfrentam barreiras significativas, como menor acesso a recursos educacionais de qualidade e altas taxas de evasão escolar. Além disso, a presença de um currículo eurocêntrico e a falta de representatividade de professores negros agravam as desigualdades educacionais (Gonçalves & Silva, 2021).

O sistema que determina a estrutura de uma sociedade estratificada está fundamentado na raça, etnia e cor da pele. As sociedades capitalistas contemporâneas, como o Brasil, em sua maioria são derivadas da dominação colonial e escravista e desse modo o racismo se manifesta dentro dessas sociedades de forma estrutural. São sociedades, que apesar de multirraciais impõem divisões racistas no mundo do trabalho, nas relações sociais e na educação, de diferentes formas. A persistência do racismo é resultado do legado da escravidão e também da permanência dos interesses de grupos dominantes, que de forma continuada usufrui dos benefícios e privilégios gerados pela desigualdade (Silva, 2022b).

2.1.1 Estereótipos, preconceitos e vieses inconscientes

Uma das grandes preocupações em trabalhar a questão da discriminação racial é tentar

evidenciar que não se trata de uma prática derivada de uma ação de indivíduos de forma isolada e direcionada a uma pessoa, mas, sim de entender que a discriminação racial se manifesta como parte da natureza de uma sociedade intrinsecamente racializada. O mito da democracia racial, que já mencionamos anteriormente, faz com que no Brasil o problema da desigualdade fosse percebido, por grande parte das pessoas, como uma questão apenas econômica e de renda, entendendo que a falta de acesso à educação, bons empregos e salários, saúde, dentre outros direitos básicos, se dê apenas pela carência de recursos. Essa crença é uma forma de mascaramento da questão racial e da discriminação no país (Pinto & Ferreira, 2014).

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à que a estratificação social, se torne um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado (Almeida, 2019).

O conjunto de preconceitos direcionados à população negra encontra-se enraizado no inconsciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, se expressando em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis (Almeida, 2019). Desde o final do século XIX, argumentos pseudocientíficos como os presentes nos estudos do médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues, que identificavam uma suposta inferioridade e degenerescência de pessoas negras¹, eram usados como forma de sustentar o racismo na estrutura social, no entanto, hoje essas ideias não se sustentam, mas, ainda que de modo tácito, permanecem no imaginário coletivo (Pinto & Ferreira, 2014).

E mesmo na atualidade, ainda temos que o preconceito e a discriminação racial, ou racismo, consiste em sustentar que existem raças distintas; que certas raças são inferiores

¹ Utilizamos novamente a definição de negros e negras como são denominadas e classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (Pinto & Ferreira, 2014).

(normalmente, intelectualmente, tecnicamente) às outras; que esta inferioridade não é social ou cultural (quer dizer adquirida), mas inata e biologicamente determinada (Fleuri, 2006).

A discriminação racial é evidenciada em todo e qualquer tratamento que desfavorece uma pessoa ou grupo étnico, ou mesmo, se traduz em privilégios direcionados ao grupo dominante. Compõe uma construção ideológica, pois traduz juízos construídos para definir o “outro”, em geral de forma inferiorizada. Essa formulação ideológica do racismo cria as condições materiais para as ações discriminatórias. Assim, a discriminação racial atende sua finalidade de inferiorizar um indivíduo ou grupo por sua identificação étnica (Fleuri, 2006).

No Brasil é comum que as atitudes de discriminação estejam presentes no cotidiano de todas as pessoas, negras. Piadas, “brincadeiras”, apelidos, comentários negativos associados à cor da pele são comuns e rotineiros. Mas, por que essa atitude se mantém na nossa sociedade, apesar da ampliação das discussões sobre racismo e mesmo como a tipificação criminal? Isso se dá devido ao legado maléfico da escravidão e ao fato de que na construção da nossa identidade social, aprendemos a ver o negro num lugar de inferioridade, “associado à sua aparência e/ou atributos físicos de sua origem africana”. Crescemos em uma estrutura racista em que a cor da pele se torna, em muitíssimos casos, determinante para o destino social, tornando o caráter, a história, a trajetória e as habilidades, não relevantes (Gomes, 2012).

A ausência de ações estatais após a abolição e o abandono que determinou a manutenção de uma existência dentro dos mais altos parâmetros de vulnerabilidade fez com que crescesse e se mantivessem as desigualdades raciais entre negros e brancos. A suposta neutralidade das forças políticas promoveu aos negros a negação da cidadania e hoje, o racismo estruturado mantém esses lugares distanciados (Almeida, 2019).

Quando se trata de discriminação racial no Brasil, temos que entendê-la na sua quase excentricidade, uma vez que há uma negação latente de que sejamos racistas. Assim, vivemos e experimentamos um racismo cheio de ambiguidades, pois enquanto as pessoas negam veementemente o racismo, as estatísticas das várias pesquisas sobre o tema atestam que na vida real, os negros ainda vivem em profunda desigualdade se comparados com outros grupos étnicos raciais (Gomes, 2012).

Há 20 anos, os resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Perseu Abramo davam conta que 82% dos entrevistados diziam que existia racismo no Brasil, porém, apenas 4% dos respondentes admitiam serem racistas, diante dessas respostas uma campanha saiu às ruas do Brasil com a seguinte questão: “Onde você guarda o seu racismo?” As respostas a esta pergunta confrontavam os números da pesquisa e ainda nos apontavam para refletir como o racismo opera no inconsciente social e coletivo (Silveira et al., 2023).

Vinte anos atrás, e mesmo se repetida, hoje, essa campanha, certamente a maioria das pessoas não conseguia responder à questão, mas, não conseguiriam de igual modo, negar que nelas existia e ainda existe, mesmo que inconscientemente, racismos guardados. Essa inconsciência faz parte do que chamamos de estereótipos ou vieses inconscientes (Silveira et al., 2023).

A existência de leis e orientações – antidiscriminatórias é uma realidade em quase todas as instâncias da sociedade, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde 1964, consagrou o princípio da não discriminação em matéria de emprego e profissão, e define discriminação como “(...) toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou de tratamento no emprego ou profissão”. A Constituição de 1988 consagra a igualdade de todos perante e em seus artigos 3º e 5º especifica sua posição contra todo tipo de discriminação, especificando a discriminação de raça² (Santos, 2013).

A construção de uma ideia de respeito à diversidade, em especial à diversidade racial, requer a identificação de possíveis vieses e estereótipos em relação a certos grupos e embora existam medidas de proteção às minorias e leis antidiscriminatórias, o preconceito e a discriminação permanecem fenômenos evidentes nas relações sociais, nem sempre essas ações são intencionais ou conscientes, acontecem de forma quase automática e marcada por sutilezas, que não agridem de forma declarada as convenções sociais (Silveira et al., 2023). Campos (2019) afirma que é necessário que a sociedade reconheça suas práticas de segregação racistas para que as políticas de minimização do abismo racial sejam efetivas.

O preconceito é entendido, pelo senso comum, por uma atitude explícita e hostil ou preenchida de desconfiança em relação à uma pessoa ou grupo, no entanto, existe no comportamento social ações e atitudes que acontecem de maneira implícita ou inconsciente, que derivam de experiências externas que influenciam nos juízos estabelecidos sobre essas pessoas e grupos. Essas “experiências” são “ativadas involuntariamente, sem consciência ou controle intencional e todos são suscetíveis” e são elas que fazem com que as pessoas atravessem a rua ou segurem com força suas bolsas quando percebem a aproximação de “pessoas de cor” ou mesmo quando deduzem que uma mulher negra é a faxineira e não a moradora do prédio de luxo (Silveira et al., 2023).

² Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...) IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, **raça**, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Os vieses inconscientes dizem respeito às atitudes implícitas que limitam os acessos de pessoas negras e outras minorias sociais e culturais a espaços ou oportunidades, sem que haja para tal os vetos explícitos. Os vieses inconscientes afetam a compreensão e as decisões de forma “implícita ou inconsciente”, por meio de atitudes que constroem ou reforçam estereótipos.

Todas as pessoas independentemente de sua posição, letramento, crenças, posicionamentos declarados, possuem vieses que se alimentam de preconceitos inconscientes. Não há, portanto, condições totalmente imparciais que estabeleçam os critérios dos juízos sociais que interferem nas ações práticas das ações sociais, no mundo do trabalho, na educação e nas próprias relações interpessoais. (Silveira et al., 2023).

O domínio dos vieses inconscientes tem efeitos sobre como as pessoas são inseridas ou permitidas de terem acesso ao mundo real, na educação, no mundo do trabalho, na criminalidade, na justiça, nos afetos, entre outros. O que está no inconsciente determina como os seres humanos tomam suas decisões e fazem suas escolhas. Os vieses inconscientes são atalhos cognitivos forjados por apreensões baseados mais na intuição, na emoção do que numa fundamentação racional sobre as coisas, são padrões que acabam distorcendo os julgamentos alterando percepções da realidade. Esses processos cognitivos determinam como as pessoas estabelecem juízos de valor sobre as outras com base em crenças, estereótipos e “pré conceitos” acerca de um grupo ou pessoas (Silveira et al., 2023).

O racismo enquanto característica estruturante da sociedade mantém e reforça as desigualdades. Sampaio (2021) afirma que o racismo estrutural pode ser entendido como fracasso coletivo que pode ser visto ou detectado em “processos, atitudes e comportamentos que totalizam em preconceito involuntário”. Essa ideia reforça que muitos comportamentos que determinam as relações dentro das organizações são resultantes de ignorância e estereotipação racista que promovem prejuízos às pessoas (Santos, 2005).

A consciência dos vieses funciona como estratégias para mitigar os preconceitos e tem se tornado práticas comuns nas corporações. Tal estratégia reflete na tomada de decisões que afetam como certos grupos poderão deixar de ser excluídos, delegando ao indivíduo e não somente ao Estado ou às instituições a responsabilidade de reconstruir os padrões que possibilitam a existência de programas de diversidade e inclusão. As lideranças estão no centro dos esforços para a mudança que vai informar as tomadas de decisões com viés conscientes para alcance real da diversidade (Silveira et al., 2023).

2.1.2 Diversidade racial: evolução histórica das ações afirmativas no Brasil

Ação afirmativa pode ser definida como toda ação ou programa, público ou privado, que intente conferir recursos ou direitos especiais a pessoas que façam parte de grupos sociais desfavorecidos, que possuam como consequência bem que alcance a coletividade desses grupos. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (Feres Júnior et al., 2018). Observe-se que esta é a definição adotada no Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para a elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), publicado em novembro de 2023.

Esses recursos e oportunidades distribuídos por meio de ação afirmativa incluem “participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico”. As medidas para alcançar esses objetivos são variadas e vão desde medidas institucionais específicas até legislações. As políticas de ação afirmativa buscam a promoção de uma série de direitos, civis e políticos mais básicos a “benefícios do bem-estar social e direitos culturais” (Feres Júnior et al., 2018).

A definição anterior não está circunscrita à questão racial, pois compreende necessariamente ações que viabilizam direitos a vários grupos minorizados, como as mulheres e pessoas LGBT, refugiados, dentre tantos outros. Contudo, em relação às populações afrodescendentes as políticas afirmativas atuam como mecanismos de mitigação e reparação histórica das consequências da exploração do trabalho escravo (Feres Júnior et al., 2018).

Vale destacar que a ideia de ações afirmativas deveria ser entendida como "medidas especiais e temporárias adotadas com a finalidade de eliminar desigualdades históricas e promover a igualdade material, visando garantir a todos os cidadãos oportunidades efetivas de acesso e fruição de direitos fundamentais". Essa definição enfatiza o caráter temporário dessas políticas, destinadas a alcançar um estado de igualdade efetiva (Gomes, 2012).

No Brasil, o nome “políticas afirmativas” voltadas para a promoção de direitos étnico raciais passou a ser adotado a partir do processo de redemocratização, quando diferentes grupos e organizações sociais, passaram a se organizar e reivindicar de maneira organizada e pública e sem a perseguição do regime, direitos para esse grupo. O uso de categorias étnico-raciais para identificar a quem se designam as ações afirmativas é apenas uma entre várias modalidades de ação afirmativa, embora, as ações como mais visibilidade no Brasil estejam a elas associado e sejam as que alcancem maior engajamento no debate público, entre aqueles que defendem e aqueles que são contrários (Feres Júnior et al., 2018).

No Brasil, as políticas afirmativas partem de três princípios ou argumentos

justificadores consolidados a partir da emergência da consciência das desigualdades a que as minorias estão submetidas. O primeiro deles, a “Reparação”. O argumento da Reparação possui grande apelo moral para justificar medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos forçosamente escravizados quanto para indígenas e seus descendentes, submetidos ao genocídio colonial. (Feres Júnior et al., 2018).

A ideia de reparação de indígenas e negros pela discriminação desde o período colonial, encontra amparo num relativo consenso de que essas mazelas devem ser reparadas e possui amparo na própria CRFB/88. Contudo esse princípio esbarra nas relações temporais que tornam a aplicação desses direitos difusas, à medida que os crimes do passado se distanciam no tempo e também na impossibilidade fática de se identificarem os sujeitos desses direitos (Feres Júnior et al., 2018).

Um segundo argumento versa sobre a ideia de “Diversidade”, em que se identificam de modo pragmático as particularidades das experiências dos indivíduos, essa percepção é interessante a partir da complexidade da sociedade brasileira. No entanto, esse argumento impõe a necessidade de uma discussão mais ampla sobre reconhecimento identitário, uma vez que os processos históricos de negação e autonegação da afro descendência são muito evidentes no país (Feres Júnior et al., 2018).

O terceiro argumento sobre o qual as políticas afirmativas no Brasil se colocam é o da “Justiça social”. A ideia de Justiça Social encerra em si uma amplitude de reconhecimento de que a variável raça/cor é responsável por uma grande desigualdade socioeconômica e desse modo se justifica a criação de políticas que visem promover melhores condições de vida àqueles que são desfavorecidos. A ideia de justiça social tem a seu favor o fato de não implicar nenhuma obrigação identitária além dos critérios já praticados pelas instituições governamentais como o IBGE (IBGE, 2000).

Desse modo, pesa em seu favor poder ser estendido a outros grupos que estejam submetidos a discriminações além da raça. O argumento da justiça social pode ser facilmente combinado ao da reparação, que, no caso dos “descendentes de africanos e indígenas no Brasil, tem um apelo muito forte tanto no debate público quanto em argumentos legislativos e judiciários” (Feres Júnior et al., 2018, p. 59).

No Brasil, as discussões sobre políticas e ações afirmativas ganharam mais espaço no final dos anos de 1980 enquanto as lutas pela redemocratização avançavam, contudo, apenas com o fim do regime militar e a promulgação da CRFB/88 as discussões sobre as desigualdades raciais começaram a ter maior visibilidade, destacando nesse período as análises sobre desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Mocelin &

Martinazzo, 2017).

Durante muito tempo, o chamado “mito da democracia racial” minou as discussões e as possibilidades de construção de políticas públicas para pessoas negras no Brasil. O elogio à mestiçagem fez, capitaneado por Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, na década de 1930, criou durante muito tempo uma acomodação das camadas intelectuais e políticas para a não discussão das questões raciais no Brasil. (Feres Júnior et al., 2018).

A ideia da democracia racial permitiu, que por meio do louvor à miscigenação, a sobrevivência do “ideal de branqueamento” e a permanência das hierarquias raciais com a manutenção dos privilégios da branquitude, se mantivesse inalterada na Era Vargas e no período do Estado Novo (1937-1945), e mesmo durante os governos democráticos até o Golpe em 1964. A ideologia da Democracia Racial atravessou os tempos e serviu perfeitamente aos posicionamentos dos governos autoritários do período militar brasileiro (1964-1985) (Feres Júnior et al., 2018).

Temos, então, a partir da década de 1970, quando os movimentos sociais começam a ressurgir no espaço público, o surgimento de uma nova concepção de país, em que o mito da democracia racial passa a perder sua hegemonia. Nesse mesmo período destacam-se as ações dos movimentos negros que iniciaram uma busca incessante por uma afirmação identitária, e a aquisição de direitos (Feres Júnior et al., 2018).

De dezembro de 1948 a julho de 1950, um grupo de intelectuais negros, liderados por Abdias do Nascimento, fez publicar dez edições do folheto *O Quilombo*. O jornal estabeleceu um novo patamar na discussão dos problemas raciais do País, explicitando uma agenda política que rejeitava “a piedade e o filantropismo aviltantes” e lutava “pelo seu direito ao Direito” (Gomes, 2012).

O jornal também negava fortemente a ideia de que a luta contra o racismo não fazia sentido no Brasil, porque o problema não existiria por aqui. Outro aspecto, talvez até mais importante, é a ideia de que o racismo precisa ser combatido em várias frentes. Os textos variam da questão institucional, em torno da discussão da lei do então deputado Afonso Arinos, que transformaria em crime a discriminação racial, à eleição da boneca de piche, uma miss negra. As capas traziam modelos e atrizes, realçando a beleza negra, e textos se queixando da recusa de escolas à presença de negros (Gomes, 2012).

O Movimento Negro Unificado (MNU) foi um movimento amplo, diverso e que atuou em frentes importantes pelos direitos das pessoas negras, pelas políticas afirmativas e pela constante luta contra o racismo, especialmente contra o racismo estrutural e institucional. O movimento negro assumiu uma postura bastante assertiva com uma posição política propositiva

junto ao Estado (Feres Júnior et al., 2018).

Feres Júnior et al. (2018) entende que o principal marco para a construção das ações e políticas afirmativas no Brasil se dá com o texto da Constituição de 1988. A chamada Constituição Cidadã apresenta-se fortemente progressista ao tratar em seu *corpus* uma série de direitos sociais e estabelecendo o Estado brasileiro como promotor das condições de igualdade e isonomia.

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, se constrói de modo mais sistemático a construção de uma discussão mais interessada sobre o racismo no Brasil. O Seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos”, organizado em 1996 por Jessé Souza, apontava para a necessidade da criação de políticas públicas contra a discriminação racial. Apesar desses avanços, a postura ideológica adotada pelo governo FHC, delineava uma estratégia que tentava amenizar as tensões raciais no Brasil se comparadas a outros países, como os Estados Unidos. Desse modo, o governo reconhecia as desigualdades raciais, porém negando a ideia de uma afirmação racial (Feres Júnior et al., 2018).

Essa postura pouco efetiva do governo FHC, colocou a questão em suspenso até perto do fim do seu mandato em 2001, quando foi realizada, pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Conferência de Durban, que tinha o objetivo de discutir as consequências contemporâneas do racismo. Embora as discussões não tenham criado medidas efetivas, elas fomentaram no Brasil o crescimento da discussão das desigualdades raciais pela sociedade civil, e embora, sem nenhuma ação prática, ao final do mandato o governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, lançou o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Feres Júnior et al., 2018).

As primeiras ações afirmativas vieram de iniciativas específicas de universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) e da Universidade de Brasília (UnB) que lançaram, ainda em 2000, os primeiros programas de cotas em universidades públicas brasileiras. Embora se destaquem no cenário nacional, outras instituições também possuíam programas de reservas de vagas, entendidos como políticas afirmativas, a maioria adotando critérios majoritariamente econômicos (Feres Júnior et al., 2018).

O primeiro governo Lula (2003-2006), sedimentou as ações estatais nas políticas afirmativas, especialmente aquelas relacionadas ao campo da educação. As ações do governo federal atendiam as reivindicações da sociedade civil, dentre elas o Movimento Negro, que desde seus primeiros passos entendeu a educação como uma forma de luta e de resgate. Luta pela ampliação, respeito e aplicação de direitos e o resgate da cultura, da História e da

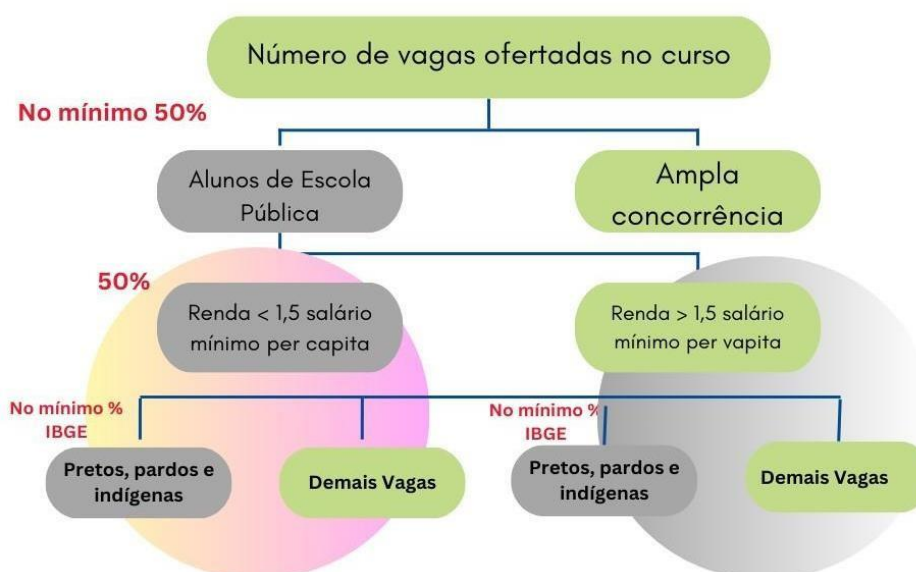
dignidade, negadas aos escravizados e seus descendentes ao longo da História do Brasil. A perspectiva do movimento negro é de resgatar o protagonismo negro para a construção de todas as estruturas do país, rompendo com a narrativa que limita o papel do povo negro e reduz sua história à escravidão (Gomes, 2012).

Programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2004, e o Fundo de Financiamento estudantil (FIES) promoveram uma enorme inserção de pessoas economicamente vulneráveis no ensino superior e dentre essas, muitas pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Além dos programas mencionados, o REUNI promoveu a ampliação das vagas nas Universidades Federais e incentivou a adoção de ações afirmativas diversas para ampliar o ingresso e a permanência de pessoas em vulnerabilidade econômica e social no ensino superior. No entanto, esses esforços não foram acompanhados de um esforço do governo para que as políticas afirmativas fossem incorporadas na legislação (Mocelin & Martinazzo, 2017).

Apenas em 2010, a lei Federal 12.288, aprovou o chamado Estatuto da Igualdade Racial, que reconhecia formalmente o Brasil como um país multirracial e etnicamente diverso, onde pessoas descendentes de africanos, bem como indígenas sofreram discriminação racial. A partir dessa lei se definiu discriminação racial e o papel do estado como garantidor da igualdade. O Estatuto previu a promoção de ações afirmativas com corte étnico-racial na educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à justiça e a outros direitos (Feres Júnior et al., 2018). Seguindo o caminho aberto pelas Universidades pelo Brasil em 2012 promulga-se a Lei Federal de Cotas, Lei Federal 12.711/2012, marco para a inclusão no Ensino Superior. A Lei de Cotas tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico, como mostra a figura seguinte (Feres Júnior et al., 2018).

Figura 6

Sistema de Distribuição de Vagas de Acordo com a Lei 12.711/2012



Fonte: Adaptado de Silvério (2013).

As primeiras medidas de políticas afirmativas tinham como objetivo ampliar o acesso ao Ensino Superior no Brasil, diminuindo a desigualdade social e racial nessa modalidade de ensino. Contudo, fazia-se necessário pensar em outras ações, especialmente as que alcançassem a base do sistema educacional. Entendendo que as ações afirmativas, ao promoverem a inclusão e a valorização de grupos marginalizados, contribuem para o reconhecimento social desses grupos, corrigindo o desrespeito e a segregação histórica (Gomes, 2012).

Uma das grandes conquistas do Movimento, a lei 10.693/2003, alterada pela lei 11.645/2008, coloca a educação antirracista como direito e podemos entendê-la como uma espécie de “discriminação positiva”, ou seja, tratar os desiguais na medida da sua desigualdade (princípio da isonomia). Essa lei torna obrigatório o ensino da História da África e das culturas afro brasileiras no ensino básico. Esta lei exige um processo de mudanças das práticas de ensino e uma necessária descolonização dos currículos da educação básica e superior, sobre a construção da História de África e dos afro-brasileiros, retirando-os da lógica exclusiva da escravidão (Gomes, 2012).

Na mesma linha, a Lei 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas), o que torna pouco profícuo, uma vez que o papel do professor é determinante no processo de uma educação antirracista.

Contudo essas duas leis promovem a mudança de representações e de práticas. Impõe às instituições de ensino e consequentemente à sociedade o questionamento dos lugares de

poder e as relações propostas e impostas às populações afrodescendentes e indígenas. ‘Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional (Gomes, 2012).

A título de exemplificação, a tabela seguinte explicita uma perspectiva da implementação de Políticas públicas afirmativas aprovadas nos últimos anos no Brasil.

Tabela 6

Perspectiva da Implementação de Políticas Públicas Afirmativas

	Ano	Política/Lei/Decreto	Objetivo
1	2009	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) - Portaria nº 992	Promover equidade no acesso à saúde para a população negra, considerando suas especificidades epidemiológicas.
2	2010	Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288)	Garantir igualdade de oportunidades e combate à discriminação racial.
3	2012	Lei de Cotas nas Universidades e Institutos Federais (Lei nº 12.711)	Reservar vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e de baixa renda em instituições federais de ensino superior e técnico.
4	2014	Lei de Cotas nos Concursos Públicos (Lei nº 12.990)	Garantir 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas negras.
5	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146)	Promover a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência.
6	2018	Decreto nº 9.427	Reservar vagas para negros em seleções para estágio na administração pública federal.
7	2022	Decreto nº 10.932	Promulgar a Convenção Interamericana contra o Racismo e formas correlatas de intolerância.
8	2023	Decreto nº 11.443	Determinar percentual mínimo de ocupação de cargos em comissão e funções de confiança por pessoas negras no serviço público federal.
9	2023	Decreto nº 11.442	Criar Grupo de Trabalho para elaborar o Programa Federal de Ações Afirmativas.
10	2023	Lei nº 14.553	Estabelecer critérios para a coleta de informações sobre raça e etnia no mercado de trabalho.
11	2023	Lei da Igualdade Salarial (Lei nº 14.611)	Garantir equidade salarial entre mulheres e homens.
12	2023	Lei da Licença-Maternidade para Beneficiadas do Bolsa-Atleta (Lei nº 14.614)	Assegurar licença-maternidade às atletas beneficiadas pelo Bolsa-Atleta.
13	2023	Lei nº 14.542	Priorizar mulheres vítimas de violência doméstica no Sistema Nacional de

				Emprego (SINE).
14	2022	Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195)		Regulamentar ações afirmativas e acessibilidade na aplicação da LPG.
15	2023	Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura (PNAB) - Decreto nº 11.740		Promover ações afirmativas na cultura e regulamentar a Lei Aldir Blanc.
16	2023	Decreto nº 11.453		Implementar ações afirmativas nos incentivos fiscais da Lei Rouanet.

A existência e a necessidade de ações afirmativas pressupõem uma ideia que supera a premissa da igualdade, substituindo-a pela isonomia, partindo do princípio de que as diferenças são extremamente relevantes, em que pese, podemos entender que o direito à igualdade é em si o direito à diferença. Piovesan (2008) afirma que as ações afirmativas são parte da constituição dos Direitos Humanos, que não é linear e que é derivada de lutas e de uma construção histórica efetiva.

Entender a estrutura de uma educação antirracista no Brasil requer o fomento de políticas públicas educacionais amplas e efetivas e que tenham interlocutores mais variados e se preocupem em recolocar as relações sociais em outros lugares além da academia e da estrutura regimental alheia às necessidades locais e específicas dos estudantes, em especial os estudantes negros das periferias.

2.1.3 Gestão Escolar: Funções e Responsabilidades de diretores e Vice-Diretores

A Gestão Escolar refere-se ao conjunto de práticas, processos e políticas aplicadas para organizar e coordenar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras de uma escola, com o objetivo de proporcionar um ambiente adequado ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes. A gestão escolar envolve a liderança da equipe designada e a articulação entre professores, estudantes, funcionários, pais e a comunidade, promovendo a melhoria contínua da qualidade educacional.

No aspecto de organização administrativa, cada escola possui uma gestão particular, orientada por diretrizes e normativas do poder executivo, seja em níveis municipais, estaduais e federal, conforme consta na legislação, na Constituição Federal de 1988 e, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996.

Tal qual a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 determina que um dos princípios que deve reger o ensino público no país é o da gestão democrática, garantindo a qualidade em todos os níveis, tornando possível, assim, formar pessoas críticas e

participativas (Militão, 2019, p. 62).

O termo Gestão Escolar ganhou espaço na literatura educacional a partir dos processos de redemocratização do Brasil. A ideia de uma administração ancorada, em padrões de eficiência e produtividade empresarial, já não fazia mais sentido no âmbito do processo de reorganização política e administrativa do Estado Brasileiro. No processo de redemocratização dos anos de 1980 uma série de debates promovidos no campo educacional trouxeram à emergência da dimensão política no campo da educação. Nesse momento, a administração escolar passou a ser denominada Gestão escolar (Amaro et al., 2024).

A concepção de uma gestão democrática está alicerçada no princípio de que as escolas são organismos dinâmicos e que se modificam, na medida que as relações da contemporaneidade se estabelecem. As escolas são construídas a partir de pessoas e estas, invariavelmente, são múltiplas e diversas até mesmo naquilo que compartilham como identidade social. A partir dessa ideia temos que a construção de uma participação democrática, entende a escola como um organismo subjetivo e que não possui neutralidade efetiva. A escola é dependente das experiências subjetivas e das várias interações sociais daqueles que a compõem, professores, estudantes, pais, funcionários, integrantes da comunidade e gestores (Militão, 2019).

A ideia de uma “Gestão democrática” encerra uma série de dificuldades referentes à sua implementação. Tais dificuldades podem ser identificadas na falta de transparência e participação da comunidade escolar nos processos de escolha de diretores e vice-diretores. Segundo o Censo Escolar de 2023, realizado pelo INEP, cerca de 18,1% dos diretores das escolas estaduais de Minas Gerais, ocupam o cargo por meio de indicação, esse número sobe para 45,8%, quando se trata das escolas municipais, desse modo um dos principais componentes da democracia é ignorado ou solenemente desprezado (INEP, 2023). Outro ponto se dá a partir do aparente antagonismo entre gestão, que traria a ideia com foco na dimensão técnica, em detrimento da dimensão política (Amaro et al., 2024).

A dimensão política conferida à gestão escolar pela premissa da gestão democrática resvala na adoção de processos alinhados à reforma administrativa de caráter neoliberal, a partir dos anos de 1990 e 2000, que confere ao campo escolar a ideia de eficiência de resultados (Amaro et al., 2024). Em Minas Gerais, essas políticas se tornaram evidentes com implementação de formas de participação dos gestores escolares, ancoradas em mecanismos bem estruturados de controle de ações e resultados, iniciado nas gestões do PSDB em 2008, o chamado “Choque de Gestão” tinha como objetivo “ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho

individual e institucional.” (Duarte et al., 2016, p. 112).

O programa visava, idealmente, à melhoria da qualidade e redução dos custos dos serviços públicos, por meio da reorganização e modernização institucional e do modelo de gestão do Estado. Esse programa alinhou com os gestores de todos os setores da administração de Minas Gerais o chamado “Acordo de Resultados”, em que compromete os gestores a alinharem suas ações com as diretrizes de resultado do governo. No que diz respeito à gestão escolar, esse modelo ainda diminui consideravelmente a ideia de autonomia dos gestores escolares. Atualmente, esse modelo que versa sobre a eficiência de resultados, com devidas adaptações, ainda é utilizado pela atual administração do Partido Novo, no poder desde 2018 (Duarte et al., 2016).

A LDB/1996 define detalhadamente, no artigo 12, as funções dos gestores nas instituições de ensino, a saber: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Bonamino, 1996).

De modo geral as gestões escolares são compostas por: Diretor Escolar, Vice-diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Supervisores de Ensino e Professores. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, as funções de Orientador Educacional e Supervisores de Ensino são denominadas Especialistas em Educação Básica (EEB) e acumulam as funções de orientação pedagógica. Atualmente no panorama da educação brasileira se evidencia o discurso que versa sobre a qualidade. O efeito dessas concepções políticas repercute em cobranças no desempenho dos gestores escolares, especialmente dos diretores. As atuais políticas educacionais estão em consonância com os modelos gestoriais e tecnológicos, submetendo-se sistematicamente às avaliações externas, alinhadas às demandas dos organismos internacionais ou multilaterais. E a partir dos resultados se propõe a construção das políticas públicas de educação (Paschoalino, 2018).

Esse modelo impõe às gestões escolares uma série de obrigações relativas a resultados. Sob a perspectiva dessa racionalidade tecnicista, fica evidente a contradição no trabalho do gestor escolar, que tem que buscar o equilíbrio entre todo o arcabouço de regras legais que valorizam a participação e o processo democrático na realidade das escolas (Militão, 2019). Nesse ínterim o papel do gestor escolar se desloca novamente para o de gerente de resultados, em detrimento do componente humano elencado na CF/88, na LDB/96 e no Plano Nacional de Educação II de 2014, que determina as ações para o decênio de 2014-2024. O PNE II (anexo 1) também ressalta a questão da gestão democrática e especifica um rol de ações para esse fim (Militão, 2019).

No que tange à SEE/MG as funções do diretor escolar estão descritas nas Leis nº 1.694/2013; Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -e e LEINº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Que institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado, além da Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022. Nela consta as atribuições dos cargos do magistério, incluindo diretor e vice-diretor escolar, EEB e professores. Os quadros a seguir detalham as atribuições de cada um, destacadas em negrito aquelas que se referem direta ou indiretamente a esta pesquisa.

Tabela 7

Atribuições do Diretor escolar – SEE/MG

Atribuições do Diretor Escolar	
Gestão Geral da Escola	- Responder integralmente pela escola, exercendo a função de Direção em dedicação exclusiva. - Cumprir e fazer cumprir as determinações da SEE/MG. - Representar oficialmente a escola e estimular o envolvimento da comunidade escolar.
Gestão Pedagógica	- Coordenar o Projeto Pedagógico. - Apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e divulgar seus resultados. - Adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos estudantes. - Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e servidores. - Elaborar e executar a proposta pedagógica da escola. - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. - Assegurar o cumprimento das resoluções vigentes, com foco no planejamento e estratégias pedagógicas.
Gestão Administrativa e Recursos Humanos	- Organizar o quadro de pessoal e controlar a frequência dos servidores. - Conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe escolar. - Manter e atualizar o processo funcional dos servidores.

	- Garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos estudantes.
Gestão Patrimonial e Financeira	- Zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e do mobiliário escolar. - Indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial. - Prestar contas das ações realizadas durante sua gestão. - Assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar.
Relacionamento com a Comunidade Escolar	- Criar processos de integração entre a escola e a comunidade. - Informar pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos estudantes. - Notificar o Conselho Tutelar e o Ministério Público sobre alunos com excesso de faltas.
Prevenção e Cultura de Paz	- Promover medidas de conscientização, prevenção e combate à violência e ao bullying. - Estabelecer ações para promover a cultura de paz nas escolas.
Gestão de Dados e Tecnologia	- Cadastrar e inativar servidores para operações no SIMADE e no DED. - Supervisionar, retificar e validar registros de dados no SIMADE. - Monitorar a inserção e atualização periódica dos dados conforme as normas da SEE/MG.

Fonte: Adaptado de Secretaria de Estado da educação (2025).

Quanto às funções do vice-diretor, elas compreendem as demandas mais ordinárias do cotidiano da escola e o contato direto entre a maioria dos membros da comunidade escolar, como professores, estudantes, pais e responsáveis e os demais funcionários da escola, cabe a eles a gestão das rotinas escolares (Resolução SEE nº 4.789/2022). As atribuições mais comuns dos vice-diretores, estão listadas conforme a Tabela a seguir.

Tabela 8

Atribuições do Cargo de Vice-Diretor Escolar da SEE/MG

Categoria	Atribuições
Administrativas	Assumir as funções de Vice-diretor(a) enquanto estiver ocupando essa função. Cumprir as determinações da SEE/MG.

	Garantir o cumprimento do Calendário Escolar conforme diretrizes da SEE/MG.
	Exercer as atribuições delegadas pelo(a) Gestor(a) da escola. Cumprir os compromissos assumidos pelo(a) Gestor(a) nos seus afastamentos. Substituir o(a) Gestor(a) nos afastamentos temporários ou na vacância do cargo, conforme a Resolução vigente. Zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar.
	Observar e cumprir a legislação vigente. Desenvolver estratégias com o(a) Gestor(a) e especialistas para a substituição de professores(as) ausentes. Atuar junto ao especialista na elaboração do quadro de horários das disciplinas e na definição dos critérios para substituição de professores(as) ausentes, monitorando o cumprimento dessas ações. Exercer outras atividades ligadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola e às políticas educacionais da Secretaria de Educação.
Pedagógicas	Elaborar e executar sua proposta pedagógica. Participar da elaboração ou adaptação do Regimento Escolar e do Plano Político-Pedagógico (PPP). Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. Auxiliar nas questões pedagógicas, assegurando o cumprimento da Resolução vigente, com foco no planejamento e nas estratégias de ensino-aprendizagem. Zelar para que a escola eleve os padrões de aprendizagem e contribua para a formação cidadã. Articular-se com as famílias e a comunidade, promovendo a integração com a escola. Auxiliar o(a) Gestor(a) na comunicação com responsáveis sobre frequência, rendimento e proposta pedagógica dos estudantes. Auxiliar o(a) Gestor(a) na notificação ao Conselho Tutelar, juiz da Comarca e Ministério Público sobre alunos com faltas excessivas.

Assegurar a implementação de medidas de conscientização, prevenção e combate à violência e ao bullying na escola.

Auxiliar e promover ações voltadas à cultura de paz no ambiente escolar.

Atuar junto ao especialista na articulação de relações internas na escola e externas com famílias, comunidade e entidades de apoio psicopedagógico.

Apoiar atividades de incentivo à leitura, participação em concursos e desenvolvimento da produção textual dos estudantes.

Contribuir para a articulação da biblioteca como ambiente pedagógico para professores, alunos e comunidade.

Participar da execução do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional da escola, conforme regulamentos e regimentos.

Fonte: Adaptado de Secretaria de Estado da educação (2025).

Analizando a prescrição da função do gestor listado na LDB, e, em específico, a Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022, fica evidenciada que a dimensão burocrático/administrativa, no entanto no cotidiano escolar se avolumam as demandas de caráter social-educativo-emocional, que requerem ação sistemática do gestor, inclusive como mediador na gestão de conflitos. Assim, fica a indagação sobre a maneira como os gestores escolares atuam na mediação desses conflitos para a construção de uma gestão democrática, inclusiva e diversa (Resolução SEE nº 4.789/2022).

2.1.4 A Gestão Escolar e a Responsabilidade de uma Educação Antirracista

Educar para a diversidade étnico racial pressupõe reconhecermos que as bases que consolidaram a nossa identidade como nação partem de um pressuposto de genocídio, exclusão, subordinação e aviltamento das culturas negras e indígenas (Gil & Antunes, 2021). Alves (2023) salienta que no campo da educação a forma mais comum do racismo ocorre com o epistemicídio, ou seja, a morte do conhecimento e da produção de conhecimento, a desvalorização dos saberes e ciências, oriundos da herança de África, e desse modo a inferiorização dos sujeitos herdeiros da diáspora.

Carneiro (2023, p. 57) afirma que o epistemicídio “é um dos instrumentos mais eficazes e longevos de dominação étnico-racial, que ocorre quando se nega a legitimidade de

conhecimentos produzidos por grupos excluídos e seus membros como produtores/as desconhecimentos”. Essa deslegitimação dos saberes da população negra se arrasta na nossa história e sociedade e impõe uma ideia falsa de inferioridade (Alves, 2023).

No que diz respeito à educação, Barros (2017) menciona que está consolidado que, apesar da ampla desigualdade, as pessoas negras tiveram, ainda que de modo raro, incipiente e precário, acesso a processos educacionais e de escolarização, na maioria das vezes decorrentes de iniciativas privadas. Desse modo, conclui-se que apesar de desigual em face dos demais segmentos da sociedade brasileira, as pessoas negras tiveram alguma possibilidade de serem escolarizadas por meio de ações e iniciativas privadas das irmandades religiosas, das associações abolicionistas, na instrução privada financiada por famílias negras ou brancas (Gil & Antunes, 2021).

No entanto estar, mesmo que minimamente, ocupando espaços escolares não significava uma educação com perspectiva que ampliasse direitos ou conferisse cidadania (sem impor anacronismos à utilização do termo) ou que respeitasse as características e aspectos das culturas subalternizadas pela escravidão e pelo preconceito. A educação de pessoas negras no Brasil deve ser analisada em sua historicidade e nesse caso estamos diante de uma construção socialmente estruturada com todas as suas contradições e disputas (Silva, 2021).

A produção do conhecimento é atravessada por sua realidade, desse modo, há implicações de toda ordem, incluindo as relações econômicas, sociológicas e ideológicas em relação ao objeto produzido (Gil & Antunes, 2021). Assim, assumir a população negra como foco de investigação não corresponde a uma visão essencialista, que pretenderia identificar nesse grupo características intrínsecas, mas, ao contrário, refere-se ao objetivo de melhor compreender a acentuada exclusão educacional dos negros no Brasil como resultado dos variados e continuados processos históricos de exclusão social e educacional, marcados pelo racismo estrutural e institucional (Gil & Antunes, 2021).

Podemos identificar que nesse processo de consolidação da identidade nacional, a legislação também pode ser percebida como uma forma eficaz de consolidar ideologias e no caso brasileiro, trata-se de determinar de forma clara os espaços que cada grupo étnico ocuparia (Gil & Antunes, 2021). O projeto do Brasil como nação entende que há uma hierarquia racial pré-estabelecida e da qual se depreende o desenvolvimento almejado pelas elites econômicas e sociais (Silva, 2021). Silva (2021), analisa que é a estrutura que determina como as inter-relações sociais se organizam, estabelecendo seus alcances e limites dentro de uma constituição legal.

Barros (2017) analisa que a presença de pessoas negras nos espaços educacionais, a

partir do que é encontrado na legislação, podem ser entendidos como espaços de disputas dentro das escolas e desse modo concorda com a perspectiva *Thompsoniana* de que a [...] a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflitos) com as normas sociais” (Barros, 2017) caso da trajetória das pessoas negras no ambiente escolar, o racismo favorece os maiores índices de evasão, reprovação e fracasso escolar no processo educativo dos estudantes negros e tem implicações que ultrapassam o período de escolarização. De modo geral o fracasso escolar de estudantes negros é relacionado às condições de vulnerabilidade econômica e social, mas, podemos identificar as consequências do racismo nessa jornada, especialmente nos índices de evasão e aos sentimentos de não pertencimento (Matos & França, 2021).

Além do acesso à educação e a permanência do estudante negro nas escolas, a desigualdade racial tem efeitos sobre a aprendizagem. Estudo realizado pela Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) a pedido da Fundação Lemann analisou dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação aplicada aos estudantes de todos estados do país do 5º e 9º anos demonstrou que há diferenças consideráveis no desempenho de estudantes, constatando que menos estudantes negros atingem índices adequados de aprendizagem em língua portuguesa e matemática (Instituto Unibanco, 2023).

Os pesquisadores ainda dividiram as escolas pelo nível socioeconômico (NSE), e entre aquelas de mais alto NSE as desigualdades raciais se mantêm. Ao serem avaliados em Matemática, entre os alunos de nível socioeconômico alto, 34,4% dos brancos têm aprendizado adequado, entre os pretos, 17,3% (diferença de 98,8%). Entre os de baixo NSE, 15,8% dos estudantes brancos possuem aprendizado adequado contra 8% (diferença de 98%) dos pretos (Instituto Unibanco, 2023).

Em pesquisa realizada em escolas da cidade de Salvador, na Bahia constatou-se que o desempenho de estudantes negros era inferior aos estudantes brancos; tal constatação apurada nas escolas de periferia apenas confirmam o caráter econômico das desigualdades no desempenho escolar, no entanto, diferenças consideráveis foram constatadas entre estudantes negros de escolas privadas e com situação econômica estável ou mesmo privilegiada (Instituto Unibanco, 2023). Matos e França (2021) destacam que essas diferenças, possuem relação direta com o racismo e a diferenciação de tratamentos entre os estudantes negros e brancos, feitas entre estudantes, estudantes e professores, estudantes e outros profissionais das escolas e mesmo nas formas de abordagens e os materiais e utilizados e nos métodos e formas de avaliação nos percursos escolares (Matos & França, 2021).

Da análise das pesquisadoras Matos e França (2021), podemos entender que a falta de uma conduta antirracista leva os professores e gestores escolares à reprodução de práticas discriminatórias, observou que os docentes costumam atribuir notas mais elevadas às atividades desenvolvidas pelos alunos brancos do que pelos alunos negros. Destaca-se também, o uso de estereótipos utilizados pelos docentes para justificar a avaliação atribuída aos sujeitos, ou seja, aos estudantes negros a nota está relacionada ao esforço em realizar a tarefa, enquanto ao grupo branco os critérios exaltam a capacidade de pensar e agir de forma inteligente (Matos e França, 2021).

Em publicação do Observatório da Educação do Instituto Unibanco Faria destaca que é perceptível que docentes costumam adotar atitudes que reforçam a desigualdade muitas vezes por pouca reflexão e não de forma intencional (Instituto Unibanco, 2023). Diante destas explicações que respaldam a educação antirracista, podemos considera-la como uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo e promover a equidade racial no ambiente educacional e na sociedade em geral. É a compreensão do racismo, assim como de outras formas de discriminação e evidenciamento de desigualdades, como fenômenos historicamente construídos (Gomes, 2023).

Busca não apenas a ausência de discriminação racial, mas também a promoção ativa da igualdade e a valorização da diversidade racial e cultural. Para tanto, o papel do gestor escolar se torna fundamental para o desenvolvimento e aplicabilidade de práticas inclusivas para manter continuamente o compromisso e ações para enfrentar e superar as desigualdades raciais no processo de aprendizagem dos alunos e nas relações interpessoais. Para a construção de uma gestão democrática e antirracista é preciso compreender que o racismo está na estrutura da sociedade e, portanto, inserido nas instituições. Dessa forma, podemos entender que a instituição escolar é também passível de racismo (Gomes, 2023).

O antirracismo indaga e reeduca a gestão” para desse modo, perceber que a educação e a gestão das necessidades, assim como, as funções pedagógicas são eminentemente políticas. Uma gestão democrática, como preconiza a Constituição e a LDB sob uma ótica antirracista pressupõe a construção de ações pedagógicas, políticas, administrativas e orçamentárias que envolvem o corpo docente, discente, demais profissionais e famílias que colocam em prática o direito à diversidade e às diferenças. As práticas de uma gestão antirracista versam sobre o trato humanizado e digno de cada pessoa, respeitando a ancestralidade, a prática da não violência, da justiça, da igualdade e da equidade (Gomes, 2023).

A educação antirracista envolve várias estratégias e práticas que devem ser observadas e praticadas pelos gestores nas instituições escolares, como, por exemplo, (i) incorporar

perspectivas, histórias e contribuições de diferentes grupos raciais e étnicos no currículo escolar, de modo a refletir a diversidade da sociedade; (Lei, 10.639/03) (ii) desafiar e desconstruir estereótipos e preconceitos raciais por meio de atividades educativas, leituras e discussões; (iii) capacitar educadores para reconhecer e enfrentar o racismo em suas práticas pedagógicas e para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e respeitosos; (iv) desenvolver e implementar políticas escolares que promovam a equidade racial, abordando questões como a discriminação, a disciplina desigual e a segregação escolar; (v) envolver as comunidades locais e as famílias na promoção da educação antirracista, criando parcerias e promovendo um diálogo aberto sobre questões raciais; (vi) incentivar alunos e educadores a refletirem sobre suas próprias identidades raciais, privilégios e preconceitos, promovendo uma consciência crítica sobre o racismo estrutural e institucional; (vii) oferecer suporte emocional e psicológico para estudantes que enfrentam discriminação racial, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos, estas ações podem ser depreendidas das orientações da Pnecr - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, lançada em 2024 pelo Ministério da Educação (MEC) (MEC, 2024).

Essas práticas podem contribuir para uma educação inclusiva e antirracista, uma vez que o gestor escolar é responsável por uma variedade de funções administrativas, pedagógicas e comunitárias. Quanto à primeira, os gestores devem elaborar planos de ação para a escola, incluindo a alocação de recursos, cronogramas e atividades escolares, bem como administrar o orçamento escolar e assegurar que as instalações escolares sejam mantidas em boas condições. Na função pedagógica, o gestor tem o papel de coordenar a implementação e a revisão contínua do currículo escolar, fornecendo orientação e apoio pedagógico aos professores e promovendo a formação contínua dos funcionários. Além disso, devem monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes e implementar estratégias para melhorar os resultados educacionais. Por fim, na comunidade, o gestor escolar precisa manter uma comunicação aberta e eficaz com os pais e a comunidade, desenvolvendo parcerias com organizações locais para o apoio de programas e iniciativas escolares como, por exemplo, programas de inclusão da diversidade (Carine, 2023).

Dito isto, percebemos o quanto o papel do gestor é multifacetado e que para trabalhar a educação antirracista é necessário incluir as práticas mencionadas anteriormente nas suas responsabilidades administrativas, pedagógicas e comunitárias.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Pesquisa, Abordagem e Método de Pesquisa

A abordagem tratou de explorar a temática proposta, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados, buscando compreender as subjetividades e contradições observadas a partir de suas vivências dentro do contexto analisado, o que não seria possível por meio de uma pesquisa quantitativa, que tem preocupação com representatividade numérica e generalizações estatísticas. Seu objetivo é obter uma compreensão mais profunda e detalhada do assunto em questão (Alves, 1991; Minayo & Sanches, 1993; González, 2020; Minayo, 2021; Losch et al., 2023).

A abordagem qualitativa é recomendada quando a compreensão da pesquisa se insere em seu próprio contexto, numa busca de ampliar o entendimento de que o todo é muito mais que a simples soma das partes, mas, carrega em si interconexões singulares. A entrevista qualitativa permite uma compreensão profunda dos significados e valores dos entrevistados, sendo flexível e interativa, o que a diferencia das abordagens quantitativas mais estruturadas e objetivas (Fraser, & Gondim, 2004).

Yin (2016) destaca cinco características que definem a pesquisa qualitativa: i; estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano; ii. representa as opiniões dos participantes nos estudos; iii. abrange o contexto em que as pessoas vivem; iv. revela conceitos existentes que permitem explicar o comportamento social humano; v. utiliza múltiplas fontes para a coleta de dados (Losch et al, 2023).

Por tratar-se de uma pesquisa em que se imiscuem as áreas da administração e da educação a abordagem qualitativa dá ênfase às vivências e como o ser humano compreende a si mesmo e o seu lugar no mundo e que procura compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais, institucionais e corporativos por meio da análise de dados subjetivos, tais como entrevistas, observações, relatórios de vida, entre outros. (Losch et al., 2023). Utiliza o ambiente como parte inerente e fonte direta para suas análises, levando em consideração as relações específicas e complexas ali estabelecidas. (Godoy, 2006; Minayo, 2021).

Dentro da pesquisa qualitativa, o pesquisador se assume como um sujeito consciente, que pensa e percebe, sente e expressa de maneira clara o seu interesse pelo assunto que deseja pesquisar, desse modo ele está inserido e não afastado do seu objeto e partir desse lugar constrói sua percepção (Gonzales, 2020). Minayo (2021) destaca que toda abordagem ou análise se

estabelece a partir de três verbos: compreender, interpretar e dialetizar, uma vez que o verbo que determina a pesquisa e a análise qualitativa é: compreender.

A partir da ideia do ser humano como um sujeito histórico, ou seja, produto de seu próprio tempo, que apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza, assim como nesta pesquisa, em que se espera entender as conexões entre a realidade do cotidiano escolar, as vivências dos educadores/gestores no estabelecimento de parâmetros de uma educação antirracista, a partir de uma análise ampla do contexto, dado que “é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere” (Minayo, 2021. p. 623).

Por tratar-se de uma pesquisa do tipo exploratória, não há pretensão de estabelecer respostas definitivas ou conclusivas, mas, de se explorar a questão de pesquisa, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados sobre o fenômeno, entendendo que há ainda pouca pesquisa sobre o assunto (Gil, 2008). Embora a questão da ERE e da educação antirracista sejam temas recorrentes na área da educação e a Teoria do Racismo Estrutural esteja presente em vários estudos organizacionais, há no campo da administração uma lacuna em que se observe com mais acuidade o papel dos gestores escolares e das instituições de ensino em relação à esta temática.

Tal abordagem permite, considerar e compreender as percepções dos entrevistados, sobre as relações étnico raciais no ambiente escolar e em especial suas vivências como gestores. Percebendo as variáveis de como atuam para a implementação efetiva e eficaz da valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira, dentro das instituições de ensino, como determina a Lei 10.639/2003, assim como, lidam com os possíveis casos de racismo no cotidiano escolar, representando a visão, as opiniões dos sujeitos pesquisados sobre o tema dentro do contexto em que eles se inserem (Yin, 2016).

Para a realização desta pesquisa, foi adotado o método técnico de estudo de caso, que tem o propósito é explorar situações reais, cujos marcos não estão claramente definidos, explicar as variáveis que causam determinados fenômenos que não são passíveis da utilização de experimentos. O objetivo de um estudo de caso não é oferecer um conhecimento preciso das características da população pesquisada, mas, ter uma visão global do problema estudado ou identificar os possíveis fatores que os influenciam ou que são por eles influenciados (Gil, 2008).

Yin (2001) aponta que o estudo de caso surge da necessidade de se compreender fenômenos sociais complexos. Permitindo uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. O caso é definido como determinado

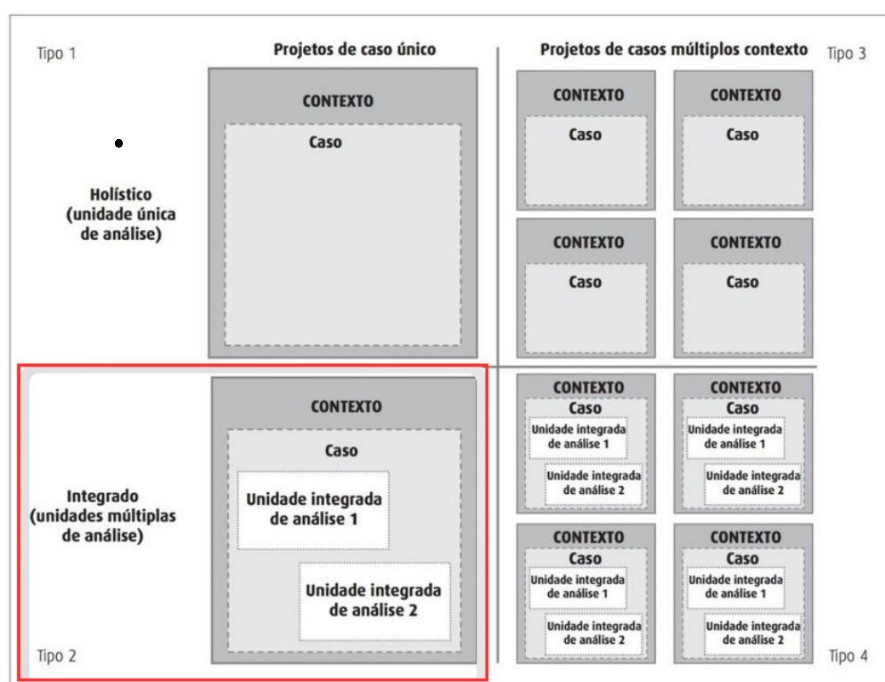
“fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (YIN, 2002, p. 13).

Para a realização de uma pesquisa de estudo de caso, Yin (2015) cita quatro tipos básicos de projetos. O Tipo 1 é um único caso analisado dentro de um mesmo contexto, como, por exemplo: analisar a percepção de alunos de uma escola (contexto) sobre o currículo do componente curricular Matemática (caso); o Tipo 2 se refere a único caso (componente curricular Matemática), dentro de um mesmo contexto (uma escola) que é integrado a análises distintas (percepção dos estudantes do sexo masculino e do sexo feminino); o Tipo 3 abrange múltiplos casos (componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática) de um mesmo contexto (uma única escola ou escolas distintas) e o Tipo 4 estende-se a múltiplos casos (componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática) de um mesmo contexto (uma única escola ou escolas distintas) e com análises distintas em cada caso (percepção dos estudantes do sexo masculino e do sexo feminino).

Na Figura 5, é apresentado o modelo de Cosmos Corporation, citado em Yin (2015), apresentando os quatro tipos básicos de projetos para um estudo de caso.

Figura 7

Tipos Básicos de Projetos para Estudos de Caso



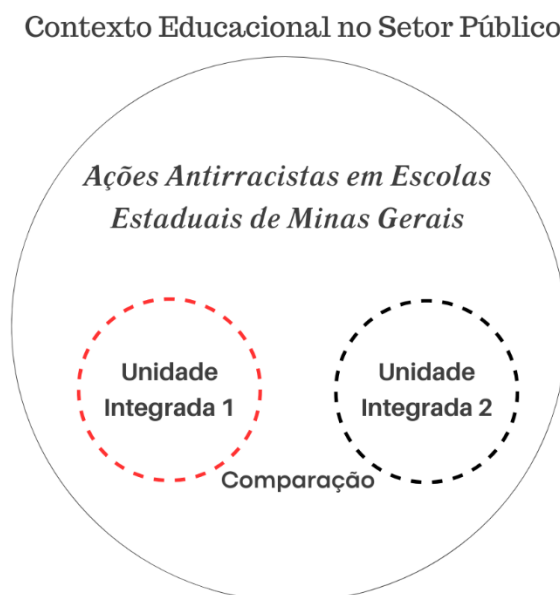
Fonte: Adaptado de Cosmos Corporation, como citado em Yin (2015, p.53).

O método de pesquisa foi o estudo de caso único integrado, Tipo 2, pois destaca-se a observação do fenômeno em que foram analisadas as diferentes abordagens e ações para a promoção da Educação para as relações étnico raciais, sob uma perspectiva antirracista, em escolas da rede estadual de Minas Gerais, tendo como principal objetivo perceber a atuação dos gestores e professores dentro dessas instituições e o impacto de suas ações ou omissões (Yin, 2015).

Dentro dessa perspectiva, o caso de pesquisa analisado refere-se às ações ou omissões dos gestores em relação à implementação das políticas antirracistas em duas escolas da rede estadual de Minas Gerais, onde foi possível constatar as diferenças estratégicas e os resultados. Para analisar esse caso que se insere dentro de um contexto organizacional e educacional e do setor público, em que se inserem as duas unidades integradas da pesquisa – Unidade Integrada 1 representada pela Escola Estadual “Maria Pereira dos Santos” e a unidade Integrada 2, representada pela Escola Estadual “Luzia Luiz de Magalhães” (nomes fictícios).

Figura 8

Esboço das Unidades Integradas de Análise para o Estudo de Caso



Fonte: Elaborado pela autora

3.2 Unidade de análise e Sujeitos de Pesquisa

A unidade de análise refere-se à entidade específica ou ao elemento individual que está sendo estudado ou analisado. A unidade de análise é onde se coletam e analisam os dados (Collis & Hussey, 2005). Essa unidade pode variar dependendo do objetivo da pesquisa e do contexto do estudo. Segundo Yin (2010), a fixação da unidade de análise, ou seja, do caso de estudo, relaciona-se com a definição das questões iniciais da pesquisa. Em muitos casos, a unidade de análise pode ser um indivíduo, um grupo social, uma organização, um evento ou até mesmo um texto, dependendo do foco da pesquisa (Yin, 2016).

Portanto, nesta pesquisa, considera-se como unidade de análise os relatos de diretores, vice-diretores e professores, responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica em escolas estaduais de Minas Gerais sobre o fenômeno estudado.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Minas Gerais. As escolas para a realização da pesquisa foram escolhidas a partir de vários fatores. A primeira razão que justifica a escolha foi a percepção da pesquisadora desse estudo, das diferenças existentes na condução de e implementação da ERER, de acordo com a legislação vigente nas duas escolas, observando que o papel dos gestores poderia ser um fator importante para que nessas unidades de ensino a questão tivesse abordagens tão distintas.

Segundo, uma das unidades de ensino é exatamente o local onde a pesquisadora leciona e, por esse motivo, conseguiu identificar por meio da observação do cotidiano os desafios enfrentados pelas estruturas organizacionais instituídas, SEE, escola e comunidade escolar, de modo geral, no que diz respeito à implementação dos princípios para a educação das relações étnico raciais.

E por fim, em terceiro lugar, por ter conhecimento de práticas exitosas na segunda unidade de ensino pesquisada, na elaboração e execução de projetos e implementação da ERER, sob a perspectiva de uma possibilidade de ação mais efetiva e objetiva dos gestores da unidade.

Seguindo as diretrizes e normas estabelecidas para a pesquisa acadêmica, a identidade das escolas, dos sujeitos entrevistados e de toda comunidade escolar é sigilosa, haja vista que o tema encerra em si questões que podem gerar constrangimentos pessoais ou a terceiros, bem como, pelo acordo de consentimento e confidencialidade firmado entre as partes. Todos os nomes mencionados, serão fictícios e sem qualquer relação que possibilite a identificação. Desse modo chamaremos as instituições de EE “Maria Pereira dos Santos e EE ‘Luzia Luiza de Magalhães”.

Quanto aos sujeitos de pesquisa para Vergara (1998) são as pessoas que participam,

fornece dados ou são objetos de estudo na pesquisa que está sendo conduzida. Neste estudo, os sujeitos da pesquisa foram dois grupos distintos:

- Diretores e vice-diretores, que atuam na administração e organização pedagógica das escolas;
- Professores efetivos e designados responsáveis pela gestão de sala de aula e aplicação dos projetos ligados à ERER. Os sujeitos de pesquisa estão descritos na tabela a seguir:

Tabela 9

Sujeitos de Pesquisa

Cargos	Quantidades
Diretor	2
Vice - diretores	2
Professores de Educação Básica (PEB) – Regente de aulas	10
Especialistas em Educação Básica - EEB	02
Total	16

3.3 Técnicas de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de duas técnicas: análise documental e entrevista cujo roteiro semiestruturado, foi elaborado de acordo com o referencial teórico e objetivos desta pesquisa, conforme Apêndice B. A entrevista semiestruturada é uma técnica importante quando pretende-se analisar crenças, atitudes, valores e motivações dos entrevistados em contextos sociais específicos, como é o caso proposto nesta pesquisa (Bauer & Gaskell, 2004).

A análise documental é uma técnica valiosa para complementar outras metodologias de pesquisa, como entrevistas e observações, proporcionando uma base sólida de informações contextuais e teóricas (Fontana & Frey, 2005). Para esta análise documental os dados foram obtidos por meio de documentos institucionais e legislativos referentes às Leis de Políticas Públicas Nacionais para a promoção da equidade racial, Resoluções da SEE e do CONEPIR, Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, Projeto Político Pedagógico das escolas e site da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG).

A análise desses documentos possibilita maior robustez à pesquisa, pois servem de complemento às entrevistas, e possibilita analisar com mais acuidade a descrição da realidade obtida pela percepção dos entrevistados com os documentos, podendo identificar as políticas públicas voltadas para a promoção da ERER e da educação antirracista pelo Estado (Gaskell, 2002; Yin, 2015).

De acordo com Laville e Dionne (1999) a entrevista semiestruturada traz maior flexibilidade à coleta de dados e proporciona maior liberdade ao entrevistado, o que permite a obtenção de respostas mais fidedignas, permitindo que os sujeitos de pesquisa pensem, reflitam, falem, se expressem e não respondam restritamente ao que foi perguntado. Em entrevistas semiestruturadas são definidos *a priori* pontos de interesse a serem explorados dando ao participante liberdade para se expressar de modo mais livre, criando um ambiente cordial e respeitoso com a finalidade de facilitação do processo comunicativo (Fontana & Frey, 2005).

As entrevistas com roteiros semiestruturados, foram realizadas entre os meses de dezembro de 2024 a janeiro de 2025, com as diretoras das escolas (2), com vice-diretores (2), com professores regentes de sala de aula (10). Os entrevistados foram submetidos a questões pertinentes à promoção da EREER e da educação antirracista de acordo com as perspectivas de cada segmento, totalizando 14 entrevistas. 3 professores se recusaram a participar. A escolha de entrevistar essas pessoas justifica-se pela possibilidade de alcançar de um modo amplo, a educação antirracista como um fenômeno. O ponto de vista desses profissionais e suas experiências no cotidiano escolar podem apresentar padrões, elucidar as razões pelas quais a questão de a Educação para as relações étnico raciais ainda serem urgentes.

A entrevista individual semiestruturada foi realizada por meio de roteiros semiestruturado (Apêndice B), destinado à gestão administrativo-pedagógica (diretores e vice-diretores) e aos professores regentes de aula, tendo o total de 28 perguntas abertas. O roteiro foi construído a partir da fundamentação teórica e planejado para alcançar o objetivo proposto nesta dissertação.

As entrevistas foram realizadas de maneira virtual, através de videochamada via Google Meet, sendo gravadas e posteriormente transcritas na sua integralidade para análise (Günther, 2006). As perguntas foram feitas de modo a deixar o entrevistado livre para se expressar sobre o tema da maneira que entendesse, as intervenções da pesquisadora ocorreram minimamente, quando necessárias. A entrevista semiestruturada é aquela em que é deixado ao entrevistado decidir pela forma de construir a resposta (Laville & Dione, 1999). Yin (2015) destaca que a realização de entrevistas e a análise documental são técnicas importantes de coleta de dados na pesquisa de estudo de caso.

As entrevistas propiciaram a observação e análise de aspectos que evidenciam as crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais e específicos (Gaskell, 2002), enquanto as análises dos documentos proporcionam identificar e compreender a relação entre as políticas e diretrizes educacionais e as práticas para a EREER no cotidiano escolar.

Para a análise documental, foram observadas as normativas legislativas das leis federais 10.639/03 e 11645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro brasileira e Africana e Indígena, as resoluções da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e do CONEPIR e as instruções do PNEERQ, desse modo foi possível correlacionar as falas dos entrevistados em face do conhecimento e aplicação dessas políticas nas escolas.

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice, A), elaborado em conjunto com a Secretaria da Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Considerando os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, é importante ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário Unihorizontes que após sua análise emitiu um parecer positivo sem alterações para a pesquisa por meio do protocolo nº 5531. Após aprovação, toda a documentação foi encaminhada à Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete e à Metropolitana C, que analisaram e posteriormente encaminharam via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) para a Assessoria de Ensino Superior da SEE/MG para a emissão dos Termos de Anuência para a realização da pesquisa nas Escolas Estaduais pesquisadas. O Termo de Anuência foi emitido pela Assessoria de Ensino Superior da SEE/MG. Após esta aprovação, a pesquisadora entrou em contato com os servidores das escolas por meio de mensagem eletrônica – whatsapp - explicando sobre a pesquisa e agendando o melhor dia e horário para realização das entrevistas via Google Meet.

3.4 Estratégia de Análise dos Dados

Para que seja possível a construção das análises dos dados, algumas etapas devem ser observadas: a preparação dos dados, a realização de uma interpretação mais ampla, a condução de diferentes análises, o início de aprofundamento na compreensão dos dados, para, a partir daí, se iniciar uma análise mais detalhada por meio de um processo de codificação (Creswell, 2010).

A análise do conteúdo, por meio da qual os dados encontrados nessa etapa foram tratados se deu a partir da análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011) "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas mensagens". Seu foco é extrair os sentidos presentes nos dados, além do que é imediatamente evidente.

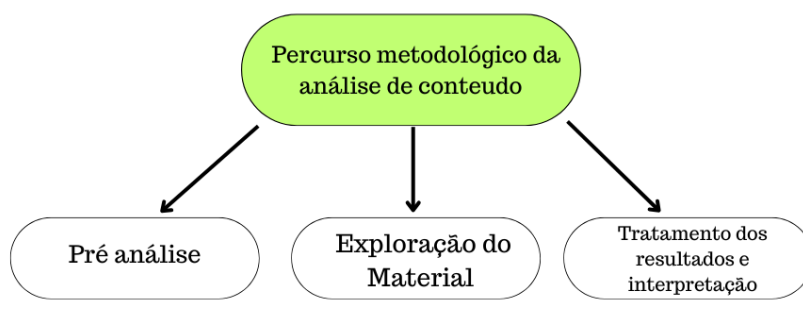
A análise dos dados foi orientada pelas três fases contidas na estratégia de análise de

conteúdo de Bardin (2006), *pré-análise*, etapa inicial destinada à organização dos dados e definição do objetivo da análise, *exploração do material*, etapa que consiste em examinar o *corpus* de maneira detalhada para identificar temas, padrões e significados e *tratamento dos resultados*, no qual os dados são interpretados e as inferências são realizadas. As categorias são organizadas em níveis de abstração, permitindo identificar relações entre os temas ou significados no texto.

A figura, a seguir, apresenta de forma resumida o percurso metodológico do desenvolvimento da análise de conteúdo e suas principais atividades, utilizado pela pesquisadora, seguindo as orientações metodológicas de Bardin (2021).

Figura 9

Síntese do Percurso Metodológico Seguido



Fonte: Adaptado de Bardin (2021).

Na pré-análise, denominada de “leitura flutuante” todo *corpus* material construído por meio das técnicas de coleta de dados, anteriormente descritas. Tendo em vista que o processo de análise ocorre desde o momento da realização das entrevistas, por meio das observações e anotações de campo, após as gravações as transcrições das entrevistas foram organizadas em planilhas, quando deu-se o primeiro contato com os materiais e dados agrupados. Desse modo a pesquisadora pode se familiarizar com o conteúdo de maneira geral. Nesta fase de pré-análise, Bardin (2021) propõe a organização e a sistematização de ideias iniciais, culminando no plano de análise, a qual relaciona-se com a escolha de documentos, aos objetivos e hipóteses e à elaboração de indicadores.

Os objetivos iniciais neste estudo de caso foram previamente definidos, conforme justificativas no capítulo introdutório, tendo sido também delineadas previamente a escolha de documentos (entrevistas e documentos institucionais) e a coleta de dados, ambas já

apresentadas anteriormente.

Na fase seguinte, exploração do material, as impressões da primeira fase e as impressões de campo, puderam ser analisadas com mais rigor, relacionando os dados coletados aos objetivos geral e específicos da pesquisa, por meio de leituras mais profundas para a identificação dos códigos analíticos, para a classificação desses códigos e construção das categorias de análise. A leitura dos documentos impôs a necessidade de revigorar a análise teórica e estabelecer um movimento permanente entre a teoria e os dados e vice-versa. Dessa forma os significados encontrados foram interpretados à luz do referencial teórico escolhido, estabelecendo sua conexão com os objetivos do estudo. Para referenciar as análises foram construídos quadros de referência.

Tabela 10

Categorias Identificadas

Códigos Analíticos				Categorias	Categoria Temática
Lei	História africana	Cultura	Epistemicídio	Educação Antirracista	Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica
Racismo Valorização	Pretos Preconceito	Diáspora Violência Simbólica	Marginalização Institucionalização		
Identidade	Negação da negritude	<i>Bullying</i>	Educação antirracista		
Estrutura	Diversidade racial	Representatividade	Hierarquia racial	Racismo Estrutural	O racismo estrutural e a implementação de ações educacionais antirracistas nas instituições escolares
Piadas Evasão	Violência Silêncio	Sutil Desigualdade	Colorismo Não-pertencimento		
Gestão	Instrumental ização	Letramento	Conscientização	Gestão da Diversidade	A educação antirracista: desafios para a gestão
Morte simbólica	Material didático	Currículo	Família		
Instrumentali-zação	Ações Isoladas	Semana da Consciência Negra	Democracia racial		
Diversidade	Culpa				

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para fins de analisar a educação antirracista nas escolas estaduais de Belo Horizonte, os 16 sujeitos entrevistados foram identificados, na tabela a seguir, considerando seus respectivos cargos/ funções desempenhadas nas escolas, sendo numerados pela ordem em que participaram da entrevista. Sendo assim foram chamados como “PR” os professores regentes, “DR” as diretoras, e “V” os vice diretores.

A seguir,, segue a Tabela 11, que tem como finalidade apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa seguindo a identificação apresentada anteriormente. Foram destacados dados que expressam aspectos demográficos, como sexo, idade, estado civil, bem como aspectos profissionais como formação, se possuem pós-graduação, os cargos que ocupam e o tempo no referido cargo.

Tabela 11

Aspectos Demográficos dos Entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	Raça autodeclarada	Graduação	Cargo	Tempo no cargo
MP-DR1	Fem	49 anos	Branca	C. Biológicas	Diretora	32 anos
LL-DR2	Fem	45 anos	Negra	Letras	Diretora	24 anos
MP-V1	Fem	43 anos	Negra	Matemática	Vice Diretora	16 anos
LL-V2	Fem	41 anos	Branca	Letras	Vice Diretora	10 anos
MP-PR1	Masc	44 anos	Pardo	C. Biológicas	Prof. Regente	08 anos
MP-PR2	Fem	28 anos	Negra	Sociologia	Prof. Regente	07 anos
MP-PR3	Masc	38 anos	Negro	Geografia	Prof. Regente	14 anos
MP-PR4	Fem	44 anos	Negra	Letras (Port)	Prof. Regente	22 anos
MP-PR5	Fem	33 anos	Branca	Física	Prof. Regente	13 anos
LL-PR1	Masc	44 anos	Pardo	Física	Prof. Regente	15 anos
LL-PR2	Fem	47 anos	Branca	Letras	Prof. Regente	27 anos
LL-PR3	Masc	49 anos	Pardo	Pedagogia	Prof. - PEUB	28 anos
LL-PR4	Fem.	45 anos	Branca	Letras	Prof. Regente	24 anos
LL-PR5	Masc	36 anos	Negro	C. Biológicas	Prof. Regente	04 anos
EEB -1	Fem	52 anos	Negra	Pedagogia	EEB	22 anos
EEB - 2	Fem	37 anos	Parda	Pedagogia	EEB	03 anos

Dos 16 entrevistados, 11 são mulheres e 5 são homens, sendo 2 diretoras, 2 vice diretoras e 10 professores regentes de aulas – PEB, e 02 Especialistas em Educação Básica (EEB). Do total de entrevistados 11 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades

que variam entre 28 e 52 anos. No momento da realização das entrevistas todos os entrevistados possuíam pelo menos 3 anos de atuação em seus respectivos cargos nas escolas em que trabalham.

Dos 16 sujeitos entrevistados nesta pesquisa, sete pessoas se autodeclaravam negros, um dado importante se considerado a temática em questão neste estudo. Do restante dos entrevistados quatro se autodeclararam como pardos e cinco como brancas.

4.1 Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica

Diversos estudos têm demonstrado que a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica tem se tornado uma ação importante para a promoção e manutenção das políticas e ações que buscam promover a educação antirracista nas instituições escolares (Barros, 2016; Hooks, 2017; Araújo & Braga, 2019; Carine, 2023; Fernandes, 2024). Isso porque, na maioria dos casos, a cultura e história africana no ambiente escolar, via de regra, é observada apenas pela lógica do processo de escravização, tratando todo um povo de maneira violenta e subalternizada, desprezando sua história e tecnologias, promovendo deste modo um apagamento sistemático de suas culturas; assim pessoas negras no ambiente escolar tendem a ter uma representação e, a partir desta, uma percepção negativa sobre sua cor, raça, ancestralidade desde o início de sua vida discente (Fernandes, 2024).

No Brasil, a necessidade de se promover uma mudança na perspectiva da história negra, nos espaços escolares e por consequência, na sociedade, é regulamentada pela lei 10.639/2003, que prevê a “obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, desde o ensino fundamental até o ensino médio” (Brasil, 2003). Embora a referida lei tenha sido promulgada há mais de 20 anos e que a aplicação de suas diretrizes seja obrigatória no currículo e no ambiente escolar, sete dos entrevistados desta pesquisa afirmaram desconhecer por completo do que ela trata ou conhecer apenas parcialmente e alegam não saber como ela pode ser trabalhada em seus conteúdos ou no seu fazer docente cotidiano. No entanto, ainda assim, como os demais, que afirmaram conhecer a lei e seu conteúdo, destacam a importância de que a cultura e história afro-brasileira e africana sejam trabalhadas de modo eficiente (Benedito et al., 2023).

Os resultados da pesquisa corroboram os dados que apontam o quanto a aplicação da lei e a introdução da História e Cultura africanas ainda são incipientes. A título de exemplificação, pesquisa realizada em 2022 na rede municipal de todo o país, mostrou que

71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei 10.639/03 sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, promulgada há 20 anos para combater o racismo nas escolas (Benedito et al., 2023).

Essa lei 10.639, de 2003, foi criada com o objetivo de, na verdade, obrigar as escolas a trabalhar a cultura afro-brasileira dentro das instituições escolares. Porque, às vezes, falavam que trabalhava essa questão do preconceito, da valorização da cultura afro-brasileira, sem deixar simplesmente a cargo da escola, do professor. Às vezes eu não trabalho, então só fica por conta dos professores de Geografia e História. Então a lei vem, na verdade, obrigada. Tem que trabalhar, né? (EEB -1).

Considerando que a diáspora dos povos africanos ocorreu de maneira extrema e violenta, ao longo dos séculos as pessoas negras, foram sendo social, econômica e politicamente marginalizadas. No ambiente escolar, não é diferente, e a marginalização também se faz presente nos cotidianos das salas de aula, desse modo a legislação é vista como um marco nas políticas públicas educacionais na tentativa de diminuir o racismo estrutural, que por muitas vezes é assimilado e naturalizado no ambiente escolar (Fernandes, 2024).

Nesse sentido a entrevistada EEB1 chama atenção para que a valorização positiva da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente escolar deva ultrapassar as fronteiras das aulas em disciplinas de ciências humanas e sociais, como Geografia e História. Para ter efetividade é importante que ela faça parte do planejamento estratégico da escola, seja incorporada ao PPP e seja efetivamente desenvolvida, por meio de projetos institucionais.

Para que o racismo estrutural seja combatido e que de fato tenhamos nas escolas uma educação antirracista, tona-se importante que a temática se torne pauta ativa, como projeto institucional nas escolas e também na Secretaria de Estado de Educação. As ações precisam ser implementadas como políticas permanentes e que recebam recursos para que de fato possamos falar de uma gestão da diversidade nas escolas (Gil & Antunes, 2021; Silva, 2021). Sendo um dos principais desafios deste processo é a baixa aderência da legislação no ambiente educacional.

Sim. Olha, a partir do meu conhecimento, eu vejo que ela estabelece a iniciação do ensino dessa cultura dentro da escola. Só que o que eu percebo muito é que a gente ainda está bem deficiente nessa parte de conseguir passar esse ensinamento para os meninos, dessa discussão. Por mais que a gente vá caminhando, os passos ainda acabam sendo mais lentos (LL-PR7).

O entrevistado aponta em seu relato uma importante discussão sobre a educação antirracista no ambiente escolar, que está relacionado ao baixo índice de institucionalização desta legislação. Em termos gerais, apesar da lei não mudar de forma instantânea um sistema histórico de discriminação engendrado nas práticas cotidianas e no imaginário social, um passo importante é considerar que estamos diante de uma construção permeada por contradições e disputas políticas (Silva, 2021), fazendo com que apesar do progresso, os “passos acabem sendo mais lentos” (LL-PR7).

Apesar do baixo grau de institucionalização dessas ações no ambiente educacional, os sujeitos entrevistados por este estudo são categóricos ao destacarem a importância de que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da EREER sejam trabalhadas no ambiente escolar como forma importante de combate ao racismo estrutural.

Eu acredito que a escola de educação básica, ela deve formar o aluno por completo. E essa parte da cultura é importantíssima, porque a nossa cultura, a nossa identidade, ela é permeada por isso, por essas questões, por toda essa mistura do decorrer da nossa história mesmo, enquanto Brasil, enquanto identidade brasileira, enquanto nativos daqui, e a gente vai percebendo que, com o passar do tempo, como que foi sendo difícil para os brancos aceitarem a cultura negra como uma cultura mesmo, como algo oficial, como algo que fosse da nossa identidade. Então, a gente tem que pensar nesse movimento inverso de valorizar mesmo. o ensino dentro da escola, de trabalhar mesmo, todos os professores, em todas as disciplinas, trabalhar essa questão racial e cultural (LL-PR4).

O relato anteriormente salienta a necessidade de uma legislação para a educação antirracista, uma vez que o Brasil é um país marcado pela miscigenação, sendo sua maioria composto por negros e pardos, mesmo que no campo político essa maioria numérica se transforme em um grupo minorizado no que tange à oportunidade ascensão e justiça social (Gil & Antunes, 2021).

A educação para as relações étnico raciais com o objetivo de estabelecer uma formação antirracista pode ser vista como uma metodologia para decolonizar as mentes gerando a possibilidade de enfraquecer os mecanismos que mantêm as estruturas ainda determinadas por elos coloniais que subalternizam histórias e culturas negras (Hooks, 2017), consequentemente enfraquecendo o mito da democracia racial.

Alguns dos entrevistados consideram importante que tanto nos currículos escolares, quanto nas práticas de gestão a História e Cultura Africana e Afro-brasileira sejam consideradas

e difundidas em sua profundidade, complexidade de modo a positivar as relações com o passado de África e sua influência na nossa própria história. Carine (2023), questiona como os currículos são formados e qual história negra é contada, se fala de uma história que começou há mais de trezentos mil anos ou da história dos quatro séculos de escravidão nas Américas. Desse modo pode se estabelecer mudanças para que corpos negros não sejam aviltados e vistos por lentes que os estigmatizam tanto nas relações escolares, quanto nas relações de trabalho e sociais.

A estigmatização é um dos pilares que sustentam o racismo estrutural e as desigualdades raciais no Brasil. Romper com essa lógica requer ações coletivas e estruturais que combatam os estereótipos raciais e promovam a equidade social. Como as pessoas negras são representadas nas literaturas utilizadas pela escola?

E na estética da escola: paredes, outdoor, placas, panfletos de matrícula? E no corpo profissional escolar, onde estão as pessoas negras? Elas ocupam os cargos de direção, coordenação, psicologia, financeiro, administração ou estão apenas nos espaços subalternizados, limpando o chão, abrindo o portão e servindo cafezinho? (Carine, 2023, p. 21).

Entretanto devido ao baixo grau de internalização das diretrizes da lei 10.639/2003, e outras legislações congêneres, segundo a maioria dos entrevistados, embora haja certo crescimento da representatividade, o cenário está muito aquém do que se espera para uma educação antirracista, ou até mesmo de um processo de gestão da diversidade eficaz (Almeida, 2019; Carine, 2023).

É evidente que existe um avanço no combate ao racismo no ambiente escolar, uma maior representatividade de corpos negros em espaços que antes eram a eles negados, uma maior conscientização se comparado com nosso passado recente, quando sabemos que estudantes negros são frequentemente vistos como menos capacitados e sofrem com a falta de representatividade nos conteúdos e espaços escolares (Almeida, 2019; Carine, 2023).

Contudo, os relatos dos entrevistados apresentam evidências de que o cenário está muito longe do ideal, muito distante para identificarmos a existência de justiça social e/ou gestão da diversidade. Apesar dos avanços, o que se percebe na maioria dos ambientes das escolas públicas do país é a instrumentalização de ações em prol da justiça social que derivam da lei 10.639/2003, que seria um dos principais mecanismos legítimos da educação antirracista.

Não é só falar de história africana, consciência negra, né trazer uma educação antirracista e muitas das vezes o Dia da Consciência Negra passa batido. É inventar, outros projetos não tratam do assunto porque algumas pessoas acham que o assunto é ainda é mimi, né, mas tem pessoas que traz isso dentro de sala de aula para além do Dia

da Consciência Negra, né, mas ainda não é eficiente (MP-PR2).

Estão incluídos, mas não de maneira eficiente. Não são todos os professores que trabalham, essa questão racial acaba sendo limitada na semana da consciência negra, e durante todo o ano não tem uma abordagem mais abrangente, e ela é apenas pautada nas aulas de história, assim, na maioria das vezes, né? Atrelada à escravidão e não à valorização (MP-PR4).

Nesse contexto, a instrumentalização é percebida a partir de ações isoladas e com pouco aprofundamento que ocorrem, em geral, na “Semana da Consciência Negra”, ou seja, ações que são implementadas com pouco ou nenhum planejamento estratégico e sem mensurar resultados ou processos de mudanças que tais ações alcançaram. O enfrentamento ao racismo não deve ser uma responsabilidade individualizada, mas sim uma ação coletiva que envolve toda a comunidade escolar. A instrumentalização de um mecanismo que deveria atuar em prol da justiça social, dentre outros aspectos, pode refletir no aumento dos índices de evasão escolar e sentimentos de não pertencimento de estudantes negros (Matos & França, 2021; Carine, 2023) e diferenças consideráveis em seu desempenho (Instituto Unibanco, 2023).

Notavelmente, essas diferenças possuem raízes muito mais profundas do que metodologia de ensino ou didática do professor. Matos e França (2021) destacam que tais diferenças se consolidam às sombras do racismo estrutural, a partir da diferenciação de tratamento entre alunos brancos e negros feitos por todos os atores que integram uma unidade escolar. Nesse caso, a legislação é vista como uma “ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflitos) com as normas sociais” (Barros, 2017).

Eu acho que a escola ainda trabalha muito pouco isso, sabe? Por mais que a gente insista, tem essa questão da demanda da escola, que tem muitos projetos, mas muitas vezes é um tema que ainda não tem tanta ênfase no ambiente escolar ainda. Percebo que ainda é deixado para segundo plano. por mais que é instituída a lei, mas ainda é um tema que precisa ser dado prioridade, ele precisa ser trabalhado com mais ênfase na escola, ainda é pouco trabalhado assim. E às vezes, por mais que a lei fala que tem que ser trabalhado o ano todo, sempre fica mais para o final do ano, um projeto específico, então mais para novembro, que é o dia ali que permeia o 20 de novembro. que há pouco tempo eu estou na escola, eu percebi isso, mas isso é de uma forma mais geral, não é só da escola (EEB16).

No ambiente escolar, assim como preconiza a LDB, a gestão democrática deve desenvolver um planejamento político-pedagógico que envolva toda a comunidade escolar e os atores nela envolvidos, para que assim coloquem em prática o direito à diversidade e às diferenças. Nesse aspecto, ações isoladas, como as salientadas pelos entrevistados dificilmente lograriam êxito na construção de um espaço escolar, de fato, diverso e antirracista (Gomes, 2023).

Em alguns casos, as resistências e pontos de conflito para a construção de um ambiente escolar antirracista estão exatamente nos professores que não compreendem a importância do processo. Para alguns professores a questão racial não possui concretude com as temáticas de suas disciplinas. Carine (2023), enfatiza a necessidade de os educadores, especialmente os brancos, buscarem um letramento racial que os ajude a reconhecer seus privilégios e compreender as dinâmicas do racismo estrutural.

A resistência sempre tem, e acho que as dificuldades são justamente isso, de às vezes o professor lá da área de ciências da natureza, achar que não é assunto da área dele, de não entender que é um assunto que tem que que abrange a escola inteira, que abrange todo mundo, que todo mundo é afetado, todo mundo tem que saber, todo mundo tem que estar preparado para trabalhar. Então, existe resistência sim. principalmente porque muitos acham que, se ele é professor de Matemática, de Física, não precisa trabalhar, que é essa obrigação do professor de História, de Literatura e de outras áreas, de Filosofia, Sociologia, mas nunca dele. E muita gente não conhece a importância disso, não vê a importância também de trabalhar. Não acha que é importante. Muita gente acha que é bobagem (DIR-1).

A marginalização de pessoas negras no país está alicerçada na herança da colonialidade e do sistema escravista. Quando os elementos constitutivos desse sistema adentram à educação, o que percebemos é a acentuação do racismo estrutural, de maneira paradoxal, em especial na conduta dos próprios docentes, como evidenciado nos relatos anteriores. Vários atores da comunidade escolar não conseguem perceber como o sistema educacional ainda é excludente (Gil & Antunes, 2021).

Os relatos desta pesquisa demonstram, assim como salientado por Carine (2023) a presença de grandes desafios e dificuldades, muitas vezes criadas pelos próprios educadores, para políticas que afetem o *status quo* das estruturas racistas de ensino, que se inicia em uma História colonizada e branca. Para mudar algo tão estruturante é necessário, em primeira

instância, um processo de descolonização das mentes dos próprios educadores.

Professores despreparados. Infelizmente, a realidade é essa, porque tem professor que não está preparado para trabalhar com essa visão, com essa visão de descolonizar mesmo o que a gente já tinha antigamente nos livros. Então, eu tenho essa dificuldade, professores despreparados, muitas vezes a gente tem que ter conversa, outros professores mais experientes, ajudar, fazer trabalho interdisciplinar. Eu já tive, por exemplo, esse ano que passou, eu trabalhei com os alunos, uma minissérie que chama Kelvin Black or White, que conta a história de um rapazinho se descobrindo negro. Ele era adotado por uma família de pessoas brancas, E ele começou a se descobrir enquanto negro. Então, assim, fazer trancinha, usar uma roupa mais da cultura afro. E aí, eu trabalhei com os meninos. Eles assistiram a série, a gente foi trabalhando o que era racismo velado, o que ele *tava* valorizando, a cultura afro. E aí, nessa hora, eu comecei a questionar os meninos. Gente, vamos nos autodeclarar. Eu sou (nome da entrevistada) eu sou uma mulher negra. Quantos estudantes aqui são negros. Levanta por favor. Aí só os negros retintos levantavam os pardos não. Aí eu falava assim gente olha a minha cor. Quem tem a cor parecida com a minha. Quem tem a cor parecida com a minha. Nós somos negros e não é vergonha de ser negra. Nossa cultura é uma cultura muito bonita. E aí eles levantaram, a grande maioria levantou, que era isso que eu queria. E eu falei assim, a gente se autodeclarar negro, gente, a gente consegue quando se inscrever no concurso, escrever através de uma cota racial, quando for concorrer a uma vaga na universidade, tem vagas reservadas para as pessoas negras, E aí um professor chegou na sala. e falou que não era a favor da cota. Tive que chamar ele, conversar e falar que isso é um trabalho de anos que a gente está fazendo, ensinar nossos alunos que eles podem ir para uma universidade, que eles têm direitos, que eles são capazes, que eles têm cota por ser de escola pública, por ser negro, então, assim, esse trabalho tem que ser feito, entendeu? Eu tenho que conversar, eu tenho que explicar (DIR-2).

Esse relato lança luzes sobre como, por vezes, os próprios educadores são responsáveis por uma visão colonizada que mantém o famigerado discurso da meritocracia nas políticas educacionais. Em vários casos essas barreiras são as principais responsáveis pelo não reconhecimento de parte dos estudantes enquanto sujeitos negros, por acreditar que isso os deixaria inferiores em relação ao colega de pele clara (Fernandes, 2024).

Falar em política educacional antirracista é tentar descortinar as estruturas racistas que sempre estiveram no cerne da educação. Assim, Carine (2023) sublinha a necessidade de

revisão completa dos processos de gestão das políticas públicas de diversidade racial nas escolas. Assim seria possível vislumbrar numa ideia de construção dialógica, no qual as particularidades dos sujeitos fariam parte do processo educacional (Freire, 2000). Dessa forma a atual estrutura que ainda segrega os alunos negros poderia, aos poucos ser desconstruída, sem a imposição do capital, seja ele social, cultural, econômico e simbólico (Bourdieu, 1989).

4.2 O Racismo Estrutural e a Implementação de Ações Educacionais Antirracistas nas Instituições Escolares

O racismo no ambiente escolar brasileiro possui contornos estruturais, pois derivam do processo de escravização de africanos no país, durante mais de 300 anos, e que determinou a formação da nossa sociedade. A escravidão não se extinguiu, de fato, após a abolição, ela se transformou em outras tantas e variadas formas de exclusão. A escravidão moldou profundamente a sociedade brasileira, estruturando suas relações econômicas, sociais e políticas. Seu legado se perpetua por meio do racismo estrutural, da desigualdade de acesso a direitos básicos e da marginalização da população negra e desse modo da sua exclusão da cidadania plena (Fernandes, 1965; Almeida, 2019).

Assim, para se falar da questão racial e seus desdobramentos nas relações de ensino-aprendizagem é preciso considerar o epistemicídio da história e culturas africanas presentes nas escolhas docentes e nos currículos do sistema de ensino da educação básica, assim tanto a negação da negritude quanto o preconceito podem ser vistos como reflexo de um complexo processo socio-histórico (Fernandes, 2024). Neste estudo, a negação da negritude e o processo de aviltamento que emerge desse sistema foi percebido e salientado pelos entrevistados.

Na escola que eu trabalho, e nas escolas que eu sempre trabalhei a minha vida inteira, a diversidade racial é muito grande, porque eu sempre trabalhei em escolas mais periféricas. E já trabalhei muitos anos no noturno, no noturno ainda é mais evidente que o aluno trabalhador, na maioria das vezes é o negro, a mulher negra, a dona de casa, a mãe de família, a mãe solteira, negra. Então, é uma escola que a maior parte dos nossos alunos é negro, eu vejo dessa forma. Só que eles não se reconhecem assim, nem todos (MP-Dir).

Conforme destacado nos relatos anteriores, a diversidade racial no ambiente escolar é um fato. Contudo, a representatividade numérica por si só não garante a equidade. Assim como ressaltado no estudo de Fernandes (2024), a negação da negritude no ambiente da escola pública

é fruto de um processo de epistemicídio que rebaixa, ao passo que marginaliza, tudo o que o negro representa socialmente. Na escola, esse processo não pode ser visto apenas como fruto das relações interpessoais, e sim como o reflexo do sujeito com tudo que o cerca, seja vivo ou não, a biblioteca, os livros, o material didático, os funcionários, os professores, os ASB's e toda estrutura da Secretaria de Estado de Educação (Fernandes, 2024).

Nesse ambiente, os alunos desde muito cedo assimilam a imagem de servidão, violência e exclusão em que o negro é colocado na história que lhes é contada; os negros têm variações inferiores em comparação aos brancos, mesmo com o mesmo nível de escolaridade (IPEA, 2021), a população negra é a mais atingida pela violência policial e pelo encarceramento em massa (Atlas da Violência, 2022), deste modo, apesar de serem negros, podem negar ou não reconhecer sua condição como uma tentativa de proteção por de trás de “máscaras brancas” (Fanon, 2008; Alexander, 2021; Fernandes, 2024).

Apesar da diversidade racial ser uma constante entre os alunos das escolas públicas mineiras, um dos entrevistados salienta que essa mesma diversidade não é percebida em outras partes da estrutura escolar, como no próprio corpo docente, o que é um fato importante de ser ressaltado, dado que a representatividade se torna cada vez menor em pontos mais elevados, hierarquicamente falando, da estrutura, por exemplo, apenas 9,4% dos professores universitários no Brasil são negros (INEP, 2021).

Desse modo, as pessoas negras, desde o ambiente escolar, seguem preteridas de oportunidades de acesso em toda a estrutura social (Fanon, 2010), materializando o racismo estrutural (Almeida, 2019). O racismo estrutural é facilmente identificável no cotidiano das escolas, em alguns casos, sendo fonte geradora de conflitos e mimetizações.

Os conflitos eles acontecem. mesmo que seja de forma velada. Mas, às vezes, acontece algum conflito, alguma situação mal-entendida, alguma situação que a pessoa acontece, mas a pessoa depois não assume. Às vezes, a pessoa nem se percebe falando coisas de cunho racista, até por falta de conhecimento ou por não saber mesmo, ou também porque é e nem percebe ou acha que é natural. Então, existe o conflito tanto entre alunos quanto entre professores e alunos. Já aconteceu. E é uma situação difícil de resolver, na maioria das vezes, e nunca a gente resolve da maneira que a gente acha que deveria ter resolvido. É um assunto difícil de resolver quando acontece (MP-Dir).

Todos os entrevistados evidenciam uma série de situações conflituosas e formas de violências, em especial a simbólica, que foram geradas em função do racismo estrutural. Considerando o racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça

como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019). O relato dos entrevistados assevera, dentre outros aspectos, a presença de uma hierarquia racial no ambiente escolar, fazendo com que as pessoas de pele clara possam ser vistas como superiores, possibilitando que namore mais garotas, sofram menos agressões e *bullying*. Ou seja, os relatos elucidam claramente as desvantagens raciais que estão incorporadas nas estruturas da sociedade (Silva, 2022b).

O relato dos entrevistados nos apresentou um ponto importante relacionado ao conceito de colorismo³ e de como essa ideia, no ambiente escolar, tem potencial de se tornar fonte de segregação, inclusive entre os estudantes negros.

[...] Mesmo entre pessoas com a mesma cor de pele, ou com uma tonalidade um pouquinho diferente. Então, passa por esse processo de colorismo e quem tem uma tonalidade de pele mais clara, muitas vezes, eu tento humilhar, por causa da cor, um aluno que tem uma cor preta mais retinta. Então, existe bullying, existe muita falta de respeito, brincadeiras que muitas vezes eles não reconhecem, não entendem que está sendo racista. Então, uma falta de conhecimento que acaba gerando esses problemas. [E entre estudantes e servidores?] Já aconteceu. É mais raro, mas também acontece, né? É mais comum entre eles, mas também acontece entre né? Eu não sei se você está falando só do aluno com o professor, ou com o servidor, ou do servidor com o aluno, mas acontece as duas formas, né? Uma forma menor, né? Mas aconteceu. [Entre estudantes e professores?] entre estudantes e professores, acontece. Sim, acontece. Daqueles, principalmente por parte daqueles que acham que tem a pele com um tom menos retinto, acaba proferindo palavras racistas ao servidor, ao professor (MP-PR4).

Na ótica do racismo estrutural, quanto menos traços e estereótipos raciais típicos o sujeito possuir, “menos negro” ele será, o que hipoteticamente, garante uma posição superior numa hierarquia social racializada. Desse modo, o colorismo torna-se uma variável que, mesmo entre sujeitos negros, faz com que uns sejam menos aviltados que outros (Versiani & Carvalho Neto, 2021). Esse sistema de opressão é comum ao racismo estrutural e está arraigado na sociedade construída a partir de uma história marcada pela escravidão, segregação

³ O **colorismo** é um conceito que descreve uma hierarquização social baseada na cor/tom da pele dentro de grupos racializados, em que pessoas de pele mais clara tendem a ser privilegiadas em relação às peles mais escuras. Isso ocorre dentro de comunidades negras, indígenas e mestiças, reforçando desigualdades sociais e raciais. O termo **colorismo** foi cunhado pela escritora e ativista negra **Alice Walker** em 1982, em sua obra *In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose*

colonialidade e outras formas de opressão e exclusão forjadas na raça (Quijano, 2000). O mecanismo da colonialidade instaurou um "padrão de poder" (Santos, 2013) que na escola reflete na associação de posições de privilégio e marginalização, como é evidente nos relatos a seguir:

Então, as pessoas acham natural, por exemplo, ver uma pessoa negra sendo um funcionário da limpeza da escola. Mas, se chega na escola e o diretor é negro, aí a pessoa já acha um pouco estranho. Se for uma mulher negra, aí é mais complicado ainda. Mesmo que, na maioria da educação, a maioria dos profissionais sejam mulheres. Nunca se espera muito que uma mulher negra esteja na posição de gestão, de direção, de vice direção. Espera-se mais que ela esteja lá na cozinha, na limpeza. Então, às vezes, existe essa coisa do choque. Às vezes... Eu já percebi isso em escola. Eu já trabalhei com diretora negra (MP-Dir).

Aqui na escola, uma coisa que... Os nossos alunos se sentem acolhidos. Eles já chegaram a falar para mim, professora, eu nunca estudei numa escola que tivesse tantos alunos pretos assim que fosse uma diretora preta, entendeu? Eles se sentem acolhidos principalmente por causa da gestão. E aí eles se sentem muito representados (LL-PR2).

Tais trechos evidenciam o “lugar” que o negro ocupa no imaginário popular, ou seja, quando ele é visto fora de um ambiente que ainda está ancorado na lógica da servidão, ocupações que são marginalizadas socialmente, ele causa estranheza para uns e representatividade para outros. Reporta-se, portanto, às colocações de Silveira et al. (2023) que sublinham que o racismo estrutural, na maioria das vezes, se materializa nas práticas do cotidiano de maneira automática, silenciosa e sutil, de forma que não agrida declaradamente as convenções sociais e politicamente estabelecidas, isto é, nem sempre elas são intencionais e/ou conscientes. Ou seja, o estranhamento em ver uma mulher negra na posição de uma diretora escolar, por exemplo, traz em seu bojo uma série de violências que são ainda mais agravadas nas relações de interseccionalidade.

Sendo assim, por mais difícil que seja é importante que discussões dessa natureza tomem conta das salas de aula, afim de lançar luzes para as práticas violentas e silenciosas da segregação racista, somente assim as políticas que buscam minimizar os abismos aprofundados pela questão racial poderão um dia ser efetivas (Campos, 2019).

Na estrutura educacional a gente consegue perceber a diferença às vezes, de

oportunidades. Então a gente consegue perceber que escolas de periferia ... têm mais negros que escolas mais centrais. Às vezes a gente consegue perceber também que a maioria dos alunos negros, eles têm dificuldades financeiras. E vem de famílias de muitas gerações. E parece que muitas vezes eles não eles acham que não tem uma segunda via (LL-PR4)

O abismo racial salientado por Campos (2019) é representado pelo trecho do relato da entrevistada LL-PR4. O que se percebe é que na estrutura escolar do Estado, as escolas mais centrais, com melhores estruturas e, por vezes, tratadas como “escola modelo” pela gestão estadual é majoritariamente composta por estudantes brancos e com uma estrutura familiar mais sólida, ao passo que as escolas em regiões periféricas por alunos negros, vindos de estruturas sociais mais deficitárias, assim como também destacado pelo levantamento realizado pelo INEP no ano de 2021. O relato da entrevistada assevera ainda que a estrutura familiar precária de parte dos alunos negros é uma herança histórica que remonta o período colonial e a diáspora dos povos africanos (Fanon, 2010).

Todo os entrevistados deste estudo afirmam que o racismo estrutural é um dos principais problemas, no que se refere à diversidade no ambiente escolar. Sendo ele um mecanismo de segregação que impede a implementação de uma pedagogia antirracista nas escolas. Importante destacar ainda que, assim como salientado por Fernandes (2024), os principais fatores críticos de insucesso da educação antirracista no ambiente escolar estão também relacionados ao epistemicídio em curso no país que coloca os corpos negros sempre em posições menos prestigiosas.

Ele influencia porque... Hoje em dia, a gente busca cada vez menos. Isso não acontece, mas acontece. Então, às vezes, a escolha, por exemplo, vai ter, vamos supor, um desfile ou um teatro, aí quem vai ser a princesa? Na educação infantil, às vezes, acontece isso. Sempre a princesa era branquinha, a lourinha, nunca era a menininha preta. Então, essa coisa das relações de namoro às vezes acontece, de meninos e meninas às vezes não quererem namorar o negro, ele é menos escolhido por ser negro, é considerado menos bonito. Claro que está mudando, mas a questão do cabelo, essas coisas todas são questões que geram conflitos na escola, que na minha infância eu percebia muito também. Quem era gorda, quem era negra, nunca escolheram para ser princesa, bonitinha, aqueles que representavam a escola aqui na frente. Então, acho que isso existe ainda (MP-Dir).

O racismo estrutural e o epistemicídio negro criam posições supostamente aceitáveis para os corpos negros, e isso se inicia nos contos de fadas que trazem o senso de pertencimento e de valor (ou não) para o indivíduo ainda na primeira infância. Essa ideia é sistematicamente construída pelas mídias, reproduzida pelas suas respectivas famílias e reafirmada de diversas maneiras no ambiente escolar. Na contramão dessas práticas a lei 10.639/2003 ressalta que “desafiar e desconstruir estereótipos e preconceitos raciais por meio de atividades educativas, leituras e discussões” é uma das principais estratégias que os gestores escolares devem observar na construção de uma educação antirracista (MEC, 2024).

O MEC (2024) ainda salienta a importância de que o corpo docente seja capacitado para reconhecer como o racismo estrutural pode se materializar em suas práticas pedagógicas, como por exemplo, nas situações relatadas no trecho da entrevistada LL-Dir. Assim “incentivar alunos e educadores a refletirem sobre suas próprias identidades raciais, privilégios e preconceitos, promovendo uma consciência crítica sobre o racismo estrutural e institucional” torna-se uma importante ação no processo de construção de uma educação antirracista, inclusiva e de fato pautada nos princípios da justiça social (MEC, 2024).

Em suma, a educação antirracista requer mudança completa dos paradigmas tanto da gestão tradicional quanto da educação. É importante que lugares sejam questionados, repensados, ressignificados e reorganizados. Definir a trajetória de vida e o futuro de um estudante com base na cor da sua pele é a maior violência que o sistema de ensino pode criar ou manter.

Assim como destacado por Almeida (2019), de maneira paradoxal é no campo da educação que se tem os maiores índices de desigualdades raciais. Isso acontece porque as desigualdades educacionais são, em última instância, o reflexo de condições socio-históricas precárias que condenam certos grupos, em especial as pessoas negras, à marginalização e à subalternização. O sentimento de não-pertencimento, por sua vez, na escola muitas vezes é reforçado pelas práticas pedagógicas e pelo próprio currículo escolar que tende a desvalorizar, marginalizar e/ou ignorar a história e a cultura africana e afro-brasileira, resultando, por conseguinte na fragmentação da história, cultura negras, isto é o que chamamos de epistemicídio (Almeida, 2019).

4.3 A Educação Antirracista e os Desafios da Gestão

A escola pode ser considerada um território marcado por múltiplos conflitos e disputas de poder. Nesse complexo espaço as relações de diversidade se materializam algumas vezes de

formas explícitas, mas a maioria das vezes de maneira implícita (Carine, 2023). Por si só já representa um espaço no qual a luta antirracista deve ser potencialmente trabalhada, dada a importância da educação na formação dos estudantes (Fernandes, 2024).

A educação antirracista é um elemento importante para o processo de gestão democrática e da diversidade do ambiente escolar, assim como já prevê a legislação e diversas normatizações advindas do Ministério da Educação do Brasil. Entretanto a discussão da temática no ambiente escolar ainda é incipiente, como já demonstrado nesta pesquisa. Sobre os entrevistados desta pesquisa é importante ressaltar a dificuldade que vários deles tiveram em discorrer sobre o tema, ressaltando sua dificuldade em estabelecer práticas de educação antirracista, sendo a maioria das respostas relacionadas ao processo de letramento racial⁴, e a dificuldade de alguns em identificar a presença de práticas cotidianas elementos do racismo estrutural.

Ah, eu achava que eu conhecia, mas depois de responder esse tanto de pergunta, eu acho que eu não conheço não. Nossa Senhora, é muita coisa, né, é muita coisa. É muita coisa, educação antirracista não é só ensinar para os meus alunos. Que, por exemplo, que se eu chamar o macaco é racismo, não. Eu tenho que ensinar para eles que, que, que, porque, que que isso acontecia? Porque as pessoas falam certas coisas e porque que elas não devem falar, né? Ensinar as questões de de igualdade. Somos todos iguais, né? AI eu nem sei mais o que dizer. Eu só sei que é muita coisa que a gente tem que tem que aprender para poder ensinar (MP-V1).

Importante ressaltar que o letramento racial é uma questão importante para a educação antirracista, porém a mesma não se resume a isso. Identificar palavras de cunho racista por si só não promove a justiça social ou reduz o racismo estrutural. Fernandes (2024) destaca a importância de que no ambiente escolar as ações educativas devem ir muito além do letramento, pois o que se percebe em curso é um epistemicídio, a “morte do negro” e de todas as características positivas que ele possui, ou seja, a morte simbólica. Assim, como destaca Boaventura de Souza Santos (2007) o epistemicídio é a destruição de conhecimentos de grupos sociais dominados, seja pela supressão direta, seja pela sua desvalorização sistemática, e desse modo um dos principais desafios do processo de educação para as relações étnico raciais e antirracista, reside na necessidade de desnudar a estrutura para um processo de reconstrução e

⁴ O **letramento racial** é um conceito que descreve a capacidade de identificar, compreender e questionar as manifestações de racismo estruturais na sociedade, promovendo práticas antirracistas. Ele envolve conscientização sobre as dinâmicas raciais, a análise crítica da desigualdade racial e a construção de estratégias para combatê-la. O letramento racial não é apenas um processo intelectual, mas também um compromisso ético e político para enfrentar o racismo nas relações sociais, na educação, no mercado de trabalho e nas políticas públicas.

reaprendizagem das multifacetadas relações socioculturais e de produção e reprodução (Tragtenberg, 2018).

Nesse contexto, tanto as figuras do gestor escolar quanto do professor emergem como de grande relevância no processo de implementação de práticas para uma educação antirracista (Brenner & Ferreira, 2020). Os entrevistados desta pesquisa apontaram como principais desafios para uma educação antirracista a conscientização, o material didático, o currículo escolar e o engajamento efetivo dos servidores da escola, como exemplificado pela fala:

A maior dificuldade que eu vejo é mesmo essa, é todo mundo entender e trabalhar isso no cotidiano. Sabe, tem que ser uma educação... Todo mundo tem que conhecer a educação antirracista. Para ser antirracista, tem que conhecer, tem que ser. Não adianta o professor só ir lá e trabalhar o conteúdo. Hoje eu vou dar uma aula sobre antirracismo. Se ele é racista, se aquilo não está incorporado nele, se ele não compreende bem o conceito, não adianta. Acho que é mais a vivência mesmo, é a coisa do cotidiano. Eu penso isso. Tem que ser o tempo inteiro, tem que ser coisas, assuntos abordados, trabalhados, intervenções positivas. É só assim que vai funcionar. Acho que a Lei 10.639, o objetivo principal dela é esse (MP-Dir).

São vários os desafios enfrentados para a implementação de uma educação antirracista no ambiente escolar. Questões relacionadas ao engajamento de toda comunidade escolar foram apontados como um dos grandes desafios. Nesse sentido é importante a reestruturação do projeto político-pedagógico para que práticas antirracistas sejam trabalhadas em toda estrutura escolar, em todos os níveis e de diversas formas para que assim possa pensar em uma gestão da diversidade escolar eficaz (Macedo, 2017). Outro ponto de grande relevância ressaltado por um dos entrevistados é o papel da família.

Acho que é a família. Você vê que a estrutura familiar, é igual eu falei, tem criança que ela entende o que é discriminação, ela vai entender o que é racismo na escola. E aí ela toma um susto muito grande, que ela começa a perceber que na casa dela tem discriminação, na casa dela tem racismo. E aí o conflito é grande, porque às vezes ela... Ela vai sofrer, porque ela não vai conseguir transformar isso. O que ela vê na escola, ela não consegue ver na realidade dela, e aí ela sofre muito. Ela toma consciência de algo que ela, às vezes, está sofrendo. E às vezes ela se vê incapaz de poder resolver isso lá de fora. Então, realmente eu vou acusar a família. A família, que vem pouco na escola, que tem esses problemas que eu acabei de mencionar, de ter os racismos na escola, e a questão da mudança frequente do corpo docente. Entendeu? Eu acho que essa

rotatividade, ela arrebenta demais com qualquer projeto (LL-PR3).

Como salientado por uma pesquisa realizada pelo INEP em 2021, estudantes negros tendem a vir de uma realidade social menos estruturada e mais segregativa. Tal evidência foi reafirmada pelo entrevistado LL-PR3 que salienta a necessidade das ações antirracistas para a educação ultrapasse os muros das escolas e adentrem à comunidade e às casas dos familiares. Tal ação, inclusive é prevista pelos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), dada necessidade da construção de um projeto pedagógico amplo e eficaz. Assim, o PNE defende a necessidade de “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” (Militão, 2019) para que desta forma o projeto político-pedagógico realmente tenha resultados duráveis.

Apesar de previsto no PNE, os entrevistados salientam uma sensação de abandono por parte da Secretaria de Estado de Educação que oferece poucos subsídios para a promoção da educação antirracista no ambiente escolar.

Não existe, existe na BNCC, tem. É inclusive quando vem verbas, você pode usar essas verbas para você igual tá vindo agora uma da biblioteca lá. No nosso caso, a gente tá comprando várias obras que vai trabalhar sobre isso, entendeu? Então isso é muita questão do olhar vivo da gestão mesmo. Mas assim, o suporte para quando ocorre alguma questão de entender. Não tem nenhuma, não tem nenhuma. Tem algumas orientações sobre violência. Isso cabe dentro da violência (LL-Dir).

De maneira geral, de acordo com os entrevistados, as ações da SEE para mitigar o racismo no ambiente escolar são isoladas e pouco eficazes, dado que, via de regra, concentram-se em datas e momentos específicos, como, novembro na semana da consciência negra. Práticas isoladas têm se mostrado pouco efetivas para a implementação de uma educação antirracista, isso ocorre, principalmente, porque o racismo está na estrutura da sociedade e, por conseguinte, na estrutura das instituições (Gomes, 2023), ou seja, práticas dessa natureza dificilmente surtiriam efeito amplo, positivo e permanente.

Assim como preconiza a Constituição Federal do Brasil e a LDB a educação antirracista exige um esforço estratégico para a implementação de ações pedagógicas, políticas, administrativas e orçamentárias que envolvam invariavelmente todo o sistema de ensino de maneira integrada e sistematizada (Gomes, 2023). Ou seja, exige um esforço estratégico do

órgão gestor (SEE) com diretores e diretoras escolares, docentes e família a fim de que haja reconstrução do imaginário popular na tentativa de romper com o mito da democracia racial.

Todos as pessoas entrevistadas nesta pesquisa destacam a ineficiência do estado no concernente a gestão da diversidade racial e a educação antirracista no ambiente escolar. Para eles, o Estado cria a legislação, mas não fornece os subsídios necessários para que o planejamento educacional ocorra de maneira efetiva, trata-se de ações isoladas para dizer que cumpriu com a legislação por ele mesmo criada.

O Estado tem as políticas públicas dele, tem alguns projetos, igual, por exemplo, no Estado de Minas, tem essas demandas, cada semana é dedicado a alguma coisa, cada mês é dedicado a alguma coisa. Então, o Estado faz essa parte meio que burocrática da coisa. Mas acho que o Estado, nós não temos uma educação a nível de Estado que é antirracista, não. Acho que o currículo, O currículo até melhorou bastante. Hoje ele é bem mais completo. Mas depende muito mais de como é trabalhado na escola. Por exemplo, as religiões de matriz africana. Eu não sei, não conheço o currículo de história todo, mas não sei se elas realmente são trabalhadas da forma correta, se o Estado... adota, os livros que a gente adota, se isso é trabalhar ou se vai depender do professor, mais do professor do que do currículo, abordar esse tema, saber abordar. Não sei se o currículo está tão antirracista assim (MP-Dir).

Há um latente processo de instrumentalização da diversidade racial no ambiente escolar por parte do Estado. Segundo os entrevistados, há uma transferência do papel do Estado, que se mostra omissa, para gestores escolares e docentes, fazendo com que as poucas ações que efetivamente ocorrem sejam de iniciativa individual e não de um planejamento estratégico sistematizado.

Tais percepções são reforçadas por Tragtenberg (2018), segundo o qual no ambiente escolar identificam-se problemas estruturais graves como a gestão de recursos limitados que muitas vezes não atendem nem as necessidades básicas. Assim o estado transfere para a comunidade escolar uma atribuição que cabe a ele, ao passo que na outra margem reafirma um discurso neoliberal da meritocracia e, por conseguinte, sedimentando uma hierarquia racial que marginaliza, avilta e criminaliza os corpos negros (Tragtenberg, 2018; Almeida, 2019), mesmo no ambiente escolar.

Um reflexo disso reside no fato de que a maioria dos professores entrevistados afirmarem não estarem completamente preparados para a promoção da educação das relações étnico raciais, da educação antirracista, a partir da valorização da História e Cultura afro-

brasileira.

Preparado eu não estou não. Mas, boa vontade eu tenho se me ensinasse, me orientasse, me se eu aprender, eu faço eu acho que é necessário e todos nós, né? Não só eu não, eu não sei não, mas eu sou. Tenho boa vontade de aprender e se eu aprender, eu estou na disposição de aplicar (MP-V1).

A gestão escolar possui uma grande importância na promoção da educação antirracista. Mas é importante refletir, diante de tudo que foi discutido até aqui, qual o real papel do gestor escolar. Diante dessa realidade, precisa-se pensar em que medida a gestão é determinante dentro da lógica de combate às desigualdades, e a promoção da diversidade dentro do espaço escolar (Brenner & Ferreira, 2020).

Segundo os entrevistados neste estudo, pela comunidade o gestor escolar é visto como uma representação do Estado, ou seja, o sucesso ou o fracasso das ações para uma educação antirracista ali empreendidas são em grande medida responsabilidade dele. O Estado, por sua vez, lança sobre ele o mesmo fardo, mesmo que com recursos insuficientes para as demandas (Tragtenberg, 2018). Esse processo de assumir os riscos, os louros ou os fracassos das ações pode ser implicitamente percebido nos relatos que se seguem.

Eu acho que o impacto da gestão ela é grande, né? Porque ele que vai trazer isso para dentro da escola, apresentar os professores, né? Fazer através do desenvolvimento de projetos para levar isso para o aluno. É fundamental a gestão. Está inserida nesse tema para poder passar isso para os professores, para chegar nos alunos. Acho que como gestor é trazer mais informação, né, chegar mais informações para esse aluno, mais conscientização. Né? Através de ou cursos ou palestra, ou roda de conversa, né? É ter um espaço para essas pessoas que se sente discriminada, para elas, ter um espaço de confidencialidade para poder expor o que está acontecendo com ela, né? E tentar alcançar essas pessoas que são racistas, né? Que discriminam, levando para elas tanto conhecimento também, como que levando para ela como que a lei trata a respeito disso (MP-PR1).

O papel do gestor é salientado pelos entrevistados como decisivo para a implementação de uma gestão voltada para a diversidade, assim como apontado por estudos de diversos segmentos da sociedade (Diniz, Carrieri, Gandra, & Bicalho, 2013; Silva, Nardin, Santos, 2022; Cassiano et al., 2024). O papel do gestor sempre esteve em evidência, a ele não é permitido falhas, fracassos ou erros. A culpabilização deste acontece em função das próprias relações de

poder e autoridade que circundam seu cargo (Tragtenberg, 2018).

Na educação, ele tem o complexo papel de mediar as relações entre Estado e comunidade escolar. Nesse sentido possuir um olhar voltado para a diversidade pode fazer muita diferença no resultado final. “O papel do gestor educacional neste gerenciamento será primordial para uma gerência da diversidade efetiva. Enfatizar a importância da cultura organizacional e a implantação de um clima organizacional favorável proporcionará a construção de um ambiente saudável”, justo e diverso (Silva et al., 2022, p. 484).

4.4 Um contexto – Duas realidades: Identidade e Pertencimento da Gestão para uma Educação Antirracista

As escolas analisadas possuem semelhantes organizações estruturais e estão localizadas em um núcleo social e econômico relativamente semelhante. As duas escolas são geridas, atualmente por mulheres, uma negra e uma branca e possuem um corpo docente diverso. Em ambas, as respostas dos entrevistados, apontam para uma maioria de negros e pardos entre os estudantes, proporção que não se repete entre os discentes. Uma das diferenças relevantes entre as duas está no número de estudantes atendidos, o que pode, em certa medida, explicar por que alguns projetos se mostram tão profícuos em uma e em outra, nem tanto. “A escola é bem diversa. Existe uma diversidade muito grande aqui, nem sempre tolerada, mas existe uma diversidade muito grande aqui nessa escola” (MP-V1).

Então, lá na escola, igual eu falei, a gente tem a maioria dos nossos alunos, eu posso falar 90%, são negros, e a gente tem uma parte muito pequena, a gente pode falar assim, são alunos brancos, né? Mas no dia a dia, eu como gestora, eu não vejo eles com esse olhar... Para mim, eles são alunos. Então, eu acho que não tem especificamente uma diversidade racial para mim. (LL-V1)

A partir da análise das respostas foi possível perceber que a relação entre identidade e pertencimento se mostram relevantes quando se trata em implementar as ações para a promoção de uma educação antirracista e a observação da implementação das diretrizes da Lei 10.639/03. É possível perceber que para a implementação de ações para combater a desigualdade racial, é necessário ampliar as discussões sobre representatividade real, garantindo espaço para toda a diversidade da população negra, inclusive entre os professores e gestores (Souza, 1983; Almeida 2019, Carine, 2023).

[...] porque eu acho que o racismo estrutural está mais atrelado ao pensamento de

supremacia branca. Então principalmente para aqueles que ou pelo colorismo ou pela pele ser branca mesmo acabam discriminando e elegendo apenas pessoas brancas para ter sucesso e aí querendo ou não. aquele menino que é preto se sente sempre a margem (MP -PR4).

quando eles não se sentem que estão incluídos no sistema, eles acabam se afastando. E isso interfere muito. Agora, quando eles veem que eles fazem parte daquele processo, que eles fazem parte daquele sistema, eles só têm a progredir. Nós temos alunos que são brilhantes aqui. E eles? E eles? são pessoas conscientes e eles correm atrás mesmo daquilo que eles querem. Eles não se deixam influenciar. Então, eu acho que o meio, igual aqui na escola, como eles se acham parte do sistema, eles têm um bom rendimento, um bom desenvolvimento. (LL-PR02)

As falas dos entrevistados apontam que na escola Luzia Luiza de Magalhães há um projeto que caminha o percurso da educação antirracista de maneira mais sistematizada e permanente, muito em função da iniciativa da atual gestão que implementou ações neste sentido. Assim é importante perceber que as ações dos gestores estimulam de forma eficiente que os estudantes de uma escola de periferia não tenham uma visão oblíqua em relação à suas potencialidades e possibilidades (Santos, 2020).

A gente tem projeto de longo prazo, o ICEB, a iniciação científica. E a gente vem abordando o tema já há pelo menos dois anos. E a abordagem é o diálogo Então, a gente promove essas rodas de conversa, essas...essas discussões. Então, como resultado, eu acho que a gente teve uma conscientização maior dos alunos. Então, acho que esse aprofundamento, essa capacidade de observar e de discutir o que os alunos estão adquirindo, acho que foi o resultado que a gente colheu (LL- PR01).

Bem, vem tentando através de projetos. E quando a gente mostra para o aluno que ele faz parte daquele sistema, que ele faz parte daquele espaço, é uma forma de a gente estar todos os dias tentando colocar em prática (LL-PR02).

Projetos, palestras, chamando pessoas da sociedade e do assunto. chamando familiares, então eu acho que já mudou muito. Então não é uma coisa só de papel, é uma coisa mais palpável (LL-Pr03).

O desenvolvimento de projetos de longo prazo permite que as ações compreendam melhor os contextos em que os estudantes estão inseridos e permitem que os resultados se apresentem de forma mais concreta. O ambiente escolar tem um papel importantíssimo na formação da identidade racial dos estudantes. A implementação de uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial é crucial para a construção de identidades positivas e para a promoção de atitudes intergrupais saudáveis, como as afirmações dos professores LL-PR02 e LL-PR03, nos permitem afirmar (França et al., 2022).

Essa relação de continuidade não é apontada pelos entrevistados da EE “Maria Pereira dos Santos”, que apontam que ações são esporádicas, pontuais, promovidas individualmente e, em geral, em datas específicas. Os entrevistados afirmam que eles próprios têm dificuldades na abordagem do tema, por falta de conhecimento e preparo sobre o assunto.

[...] na verdade não tem uma abordagem específica, tem pontos de emergências, digamos assim, que chegam e ali são tratadas de uma forma não planejada, né? Então, e fora, né, o pedido para conversas em sala, para que os professores falem em sala de aula sobre a importância de não haver discriminações, de não haver situações de violências ou de bullying ou de xingamentos, enfim, de brigas relacionadas a isso. Mas uma abordagem planejada, nunca vi (MP-PR04).

Sendo bem, sincero, posso ter perdido alguma, mas só professores de novo, coisas pontuais, professor e direção, não ao feito do conjunto. Vamos fazer isso sim, assim, assado. Teve a questão de novo da biblioteca, que foi muito bacana o projeto, mas uma ação coletiva, sim, abrangente, não (MP-PR05).

Esse ano, de 2024, aí foi feito toda aquela semana da consciência negra, foi um trabalho mais da escola, da valorização da cultura afro-brasileira, africano, aí fez pesquisas de grandes pessoas mais renomes, personalidade da arte, da música, da dança, os ministros fizeram pesquisa, inclusive o professor de matemática, (...), ele foi pesquisar sobre esses nomes, mas voltado para a área da matemática, que era negro, então trouxe para dentro da sala de aula, os alunos fizeram a pesquisa, foi bem bacana também (EEB -16).

Pesquisas demonstram que ações educativas voltadas para a valorização da História e cultura africana e uma educação de perspectiva antirracista constroem uma nova dimensão de pertencimento e identidade entre os estudantes negros, que lhes permite romper com os estigmas e os lugares de subalternidade. Estudos demonstram que crianças negras podem

enfrentar processos de exclusão racial desde cedo, afetando sua autoestima e percepção de pertencimento. Barbosa et al. (2022) discutem como a identidade social e a exclusão racial se manifestam na infância, ressaltando a importância de promover ambientes inclusivos desde os primeiros anos de vida.

Os entrevistados apontam que é relevante, nesse processo, o fato de a atual diretora da EE Luzia Luiza de Magalhães, ser uma mulher negra e possuir interesse e letramento racial. A aquisição de letramento racial é uma ferramenta essencial para se obter uma sociedade mais justa e igualitária. A partir desse conhecimento é possível compreender como o racismo opera estruturalmente e, também, capacitar indivíduos e instituições a enfrentá-lo de maneira crítica e transformadora. O pertencimento e a identidade racial são construções sociais complexas que influenciam a vida dos indivíduos de diversas maneiras. Reconhecer e valorizar essas identidades é essencial para promover uma sociedade mais justa e equitativa (Gomes, 2017).

Eu acho que a gente poderia ter um número maior de professores, pessoas na cadeia de decisão, também pessoas negras nessa cadeia de decisão, de tomada de política pública. Acho que isso teria um impacto bem grande já. É mais fácil ensinar por exemplo. A gente tem 30 professores, dos quais, 5 ou 6 são negros. Embora a gente converse bastante, é possível perceber que tem uma diferença. Então, acho que essas atitudes, acho que promover a inclusão nesses setores já ajudaria bastante (LL-PR01).

Acho que o papel da gestão é estimular essa discussão, essa conversa. Quando a gestão está engajada no tema, acho que fica mais fácil dos professores abordarem. Você tem mais abertura. Você tem espaço para trabalhar. É diferente quando uma gestão não tem interesse nesse tipo de discussão. E aí os caminhos ficam meio que bloqueados. Então acho que a ideia da gestão tem que ser de facilitar essa discussão (LL-PR02).

[...] assim, eu vejo a Dir -02, e agora vou falar um pouquinho dela, pode. Eu vejo ela como uma grande conhecedora, principalmente da história afro em si. E, assim, ela fala muito bem, ela domina muito bem o assunto (LL-V1).

Bom, pelo menos a diretora eu creio que sim. Até porque é igual antes de uma resposta um pouco a diretora. Ela sabe abordar o assunto, ela sabe abordar o tema (LL-PR05).

A nossa diretora né? Ela é negra. E ela e ela valoriza muito essa questão. então ela assume a identidade, né? E eu acho que isso é o que eu falei, né? É o espelho exemplo.

Demonstrar que o negro ele consegue querer. Como qualquer outra pessoa (LL-R2).

Em ambas escolas o papel do gestor é apontado como sendo um instrumento essencial para a implementação das ações que promovam uma mudança na abordagem da História e Cultura afro-brasileira e africana e a implementação da educação antirracista. Observa-se que, na EE “Maria Pereira dos Santos”, as ações ainda estão delimitadas à iniciativas individuais e ou grupo dos docentes, havendo desse modo uma carência de uma ação institucionalizada capaz de promover maior engajamento do grupo e também melhores resultados. Percebe-se também que na escola “Maria Luiza de Magalhes” a atuação da gestão, em especial da diretora em ações que promovem a educação das relações étnico raciais é maior e sua presença junto aos estudantes na abordagem do tema é mais constante.

Se a gente for olhar aqui na nossa escola, os nossos alunos são movidos muito por exemplos. Quando eles veem alguém que cresce, alguém que mostra que é capaz e que vai enfrentar barreiras, mas eles são capazes, então esse aprendizado deles é muito maior. Ele se torna muito mais seguro de correr atrás daquilo que ele quer. Se eu for olhar na gestão da nossa escola, ela impacta muito, positivamente. Porque ela também busca estar junto, desenvolvendo trabalhos, busca desenvolver esse assunto dentro da escola, apoiar os professores no que diz respeito aos temas que vão sendo abordados. Então, faz muita diferença. O que a gente não sabe que impacto que pode causar no aluno numa escola em que essa gestão não é engajada (LL-PR02).

A maior diferença percebida entre as duas escolas se escora exatamente em como as gestões entendem a sua responsabilidade sobre a ação, e participação na construção da educação para as relações étnico raciais no cotidiano escolar e como essas posturas interferem diretamente no engajamento da comunidade escolar, em especial do corpo docente, e nos resultados das ações em curto e médio prazo, bem como na perspectiva de mudança a longo prazo.

Os gestores são importantes... Incentivo, um incentivo aos professores dando abertura, dando liberdade, pro professor trabalhar, desenvolver seus projetos, eh.... Buscando parcerias, ajudando na busca de parcerias, na aquisição de acervo, de títulos, né? Que contem a educação antirracista, por exemplo, né? [...] Lembrando que tudo depende do desenvolvimento de projetos ... dos professores.... parte dos professores estruturar e organizar os projetos, colocar no papel, verbalizar, ter objetivos específicos, claros pra gente conseguir fazer e atender aquilo que é realmente vontade dos alunos, então... a

gestão atua nessa parte mais operacional e juntamente com os professores incentivando e buscando atender aquilo que a escola precisa (MP- DR01).

É... como a gestão impacta. Eu acho que é realmente apoiando. Se a gestão não discute, não apoia, não toca no assunto, às vezes deixa a carga só ali. Eu acho que é um projeto institucional. Se ela está junto, apoia esse projeto institucional, está monitorando, andando junto (LL-DR2).

Com certeza. Eu acho que se um gestor uma supervisão uma direção, uma vice-direção, não abraça essa temática, o professor fica sozinho, então se ele sustenta com uma ideia pra trazer um projeto na escola e o diretor ou supervisão, seja quem for não valoriza a temática, não entende importância acaba que aquilo. Não flui, é diferente trabalhar com alguém que entende aquilo que cê tá falando. E abraça sua ideia e se os meninos observam também que a direção está se movendo para aquilo aconteça de que o efeito também é melhor (MP-PR02).

Dentro dessa perspectiva, podemos entender que é papel do gestor contribuir para uma reflexão sobre as relações raciais e a construção de um currículo de caráter emancipatório, pensando na construção de uma escola que considere a amplitude da diversidade, a qualidade social e a equidade nas relações étnico raciais (Santana, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente educacional é reconhecido como umas das principais estruturas do sistema social, dada sua importância no processo de socialização e formação das pessoas. Historicamente, a escola sempre foi vista como uma estrutura elitizada que traria distinção àqueles que a frequentasse. Não obstante, durante anos, ela serviu como mecanismo de segregação social e racial, condenando à marginalização àqueles que nela não estavam.

Com o passar dos anos, essa realidade foi, aos poucos, mudando, e a escola se tornou pública e um direito de todos os cidadãos. Apesar disso, ela ainda possui grandes paradoxos e ambivalências que a circundam, vários deles ainda voltados à subalternização de indivíduos negros, ainda fruto de um processo de racismo estrutural fundante na sociedade brasileira. Considerando esse cenário, essa pesquisa buscou analisar a promoção e implementação de ações educacionais antirracistas no ambiente escolar, a partir da percepção de diretores e vice-diretores, professores em duas escolas estaduais de Minas Gerais.

As discussões aqui traçadas evidenciaram que a emergência de um discurso pautado na justiça social da criação, ou melhor, reformulação do sistema de ensino para uma educação antirracista. Legalmente falando, esse discurso nas escolas brasileiras vem ganhando força principalmente em função da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.

Teoricamente, a proposta normativa busca mitigar os impactos do racismo estrutural na sociedade brasileira, a partir da educação. Contudo, o que se percebeu com as discussões até aqui traçadas refere-se a que, apesar da lei ser um marco importante na luta antirracista que trouxe notáveis avanços para a educação, o cenário ainda é muito longe do aceitável. A cor de pele ainda continua um determinante das oportunidades que uma pessoa pode ter na vida, colocando na periferia da estrutura social o negro, lugar físico e simbólico relegado a ele, desde o período colonial no Brasil.

Desse modo as respostas à pergunta inicial dessa pesquisa podem ser resumidas tendo em vista seus objetivos específicos, na medida em que os entrevistados delineiam suas impressões sobre como as políticas antirracistas são implementadas nas escolas em que trabalham. É interessante perceber que na Unidade Integrada 2 – Escola Estadual Luzia Luiza de Magalhães, a postura mais assertiva em relação ao tema gerou impactos perceptíveis em médio prazo, enquanto na Unidade Integrada 1- Escola Estadual Maria Pereira dos Santos- as ações ainda são pontuais e incipientes.

Quanto ao objetivo específico 1 - Analisar a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, enquanto política para promover a educação antirracista nas instituições escolares estaduais de Minas Gerais – é notória a falta de conhecimento sobre a legislação e de interesse genuíno de parte dos docentes em trabalhar a questão em suas respectivas disciplinas, muitos entendem tratar-se de uma um objeto exclusivo do conteúdo de História e Humanidades.

Mesmo na Unidade Integrada 2, onde há um comprometimento identitário da atual gestora, as falas de alguns docentes esboçam resistências tácitas em trabalhar o tema, especialmente pelas implicações político-ideológicas que são de certo modo indissociáveis. Alguns justificam suas falas com a ideias que possuem relação com a prevalência do “mito da democracia racial”, ainda muito presente no imaginário coletivo.

A análise do objetivo específico 2 - Analisar como racismo estrutural influencia na promoção e na implementação de ações educacionais antirracistas nas instituições escolares estaduais de Minas Gerais, revelaram que o conhecimento sobre os conceitos Racismo Estrutural e Antirracismo ainda não estão, de fato consolidados. Desse modo, pode ser percebido algumas falas de professores e mesmo de gestores, a falta de conhecimento sobre o que de fato torna o racismo no Brasil uma construção estrutural, essa não percepção não permite vislumbrar que o racismo é normalizado nas relações cotidianas e replicado nas estruturas escolares, desde os currículos às práticas educacionais.

Alguns dos entrevistados demonstraram acreditar que a estrutura não possui implicações diretas no sucesso ou insucesso das trajetórias de estudantes negros e entendem que a relação se estabelece pela meritocracia e não pelas contingências de uma estrutura racista que promove a segregação de negros e o afastamento desse grupo da maioria das oportunidades, não observando os privilégios raciais da branquitude, estabelecidos em todos os níveis da sociedade brasileira.

Desse modo o objetivo específico 3 - Compreender os desafios vivenciados gestores (diretores, vice-diretores, especialistas e professores) na promoção e implementação de ações educacionais antirracistas, bem como ações que podem ser realizadas para minimizar o racismo nas instituições escolares do ensino básico, se mostra enorme e urgente. Os desafios dos gestores se estabelecem desde a falta de apoio, recursos e formação que deveriam ser prestados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, entendendo que a promoção do antirracismo nas escolas e as práticas de uma educação das relações étnico raciais, não podem se limitar à projetos pontuais, devendo ser entendida e estabelecida como um programa permanente de Estado.

Os resultados da pesquisa apontam que nas escolas, um sistema de ensino nada igualitário, ainda se materializa nas práticas pedagógicas de exclusão e marginalização do povo negro, resultando em índices mais elevados de evasão escolar e baixo desempenho, se comparados com estudantes brancos. O fato de parte de estudantes negros não se reconhecerem enquanto negros e não sentirem que a escola é um lugar de direito deles em pleno 2025, traz à tona os projetos eugenistas do início do século passado, que tentaram extinguir as populações negras do país.

O que se percebe é a manutenção de um processo de epistemicídio da cultura e história afro-brasileira e africana no ambiente escolar, o que é uma reminiscência do projeto de apagamento e extinção do negro. A valorização positiva da cultura negra na escola pública acontece apenas em novembro, na semana da consciência, quando algumas atividades visando ao letramento e à conscientização ocorrem na escola. Entretanto, tais práticas são completamente insuficientes para lidar com um problema tão complexo e arraigado na estrutura social. As atividades ainda acontecem de maneira isolada, nas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, especialmente História e Sociologia, e vários dos professores afirmam que a temática não é aderente ao conteúdo por eles ministrados.

Como reflexo desse processo, diversas formas de violências ainda se fazem presentes no ambiente escolar, violência física, interpessoal e, em maior número, simbólica. A violência simbólica que corpos negros sofrem na escola ainda remontam à diáspora dos povos africanos, aviltando os estudantes negros que, como tentativa de sobrevivência, acabam negando a negritude, se autoexilando e evadindo das escolas, assim como demonstram os resultados de diversos estudos trabalhados ao longo desta dissertação.

A implementação e a promoção de uma educação antirracista na escola é um grande desafio para os projetos políticos-pedagógicos que, para tal, necessitam de uma reforma completa nas políticas e práticas de gestão das escolas. As estratégias empregadas pelo Estado não surtem efeitos frente ao nível de arraigamento do racismo na estrutura social brasileira. E o racismo ainda continua fazendo vítimas na educação. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de maior institucionalização da lei nas estruturas administrativas da secretaria e superintendências e da renovação de um compromisso com a educação antirracista, objetivando garantir uma educação com qualidade e equidade para todas as crianças e adolescentes no Brasil.

Os professores se dizem conscientes dos problemas, mas nem mesmo eles sabem como lidar, falta preparação, uma formação mais completa, um currículo escolar condizente com o que a legislação prevê. Em suma, o que podemos perceber é um processo de instrumentalização

da legislação no ambiente escolar, no qual números, que não representam a realidade, são trabalhados na esfera política enquanto os estudantes negros continuam amargando baixos índices de aprendizado e desenvolvimento social.

A pesquisa evidenciou nas entrelinhas das entrevistas que a maioria dos professores têm maior preocupação em executar seus programas de conteúdo e raramente têm a preocupação de introduzir elementos de história e cultura afro-brasileira e africana em seu fazer docente. As falas demonstram, em certa medida, despreocupação e desinteresse em relação à temática, acrescentadas da falta de conhecimento.

Em quase todas as falas, emerge a consciência de que a formação docente é deficiente, especialmente entre os professores mais velhos. Destaca-se que boa parte dos professores se formou antes da implementação da Lei 10.639/03, desse modo, toda formação para uma educação antirracista parte de uma vontade e iniciativas individuais que, muitas vezes, esbarra na falta de tempo, dada a sobrecarga de trabalho, a falta de incentivo institucional, seja na oferta de formação e de material, seja na promoção da carreira.

Destaca-se também que há uma resistência nem sempre sutil de parte do corpo docente, que entende que essa temática está circunscrita e limitada às ciências humanas. Há ainda elementos decisivos de racismo estrutural os quais entendem que essa temática é uma abordagem desnecessária ou carregada de vieses ideológicos.

Nesse preâmbulo, o gestor escolar emerge como uma figura importante, frente a tantos desafios. Indo muito além da necessidade de se cumprir a legislação, os relatos deste estudo trazem reflexões sobre o quão complexo é ser um gestor escolar. Se de um lado a escola é vista como um dos primeiros ambientes de socialização do sujeito, de outro ela recebe uma atenção especial tanto do Estado como da sociedade (Bourdieu, 1989). Olhos vigilantes cercam o gestor escolar e o coloca em uma posição não trivial na qual o peso do sucesso ou do fracasso da implementação de um sistema de educação antirracista lhe são atribuídos.

Nesse cenário, gestão da diversidade, inclusão, justiça social são termos carimbados no ambiente de ensino. A educação antirracista, por muitos, ainda é vista como um projeto político pedagógico utópico. Ou seja, o ambiente de ensino é inundado por discursos políticos pró-diversidade, mas o que se percebe são práticas nada condizentes com tais discursos. Qualitativamente falando, a educação brasileira ainda é o reflexo de uma sociedade neoliberal estruturalmente racista, na qual os discursos falidos como os da meritocracia nunca foram tão fortes.

Importante ressaltar que as ações para a implementação da educação antirracista nas escolas e mesmo a aplicação da legislação, de maneira geral, sempre é uma iniciativa de

professores e gestores negros. Na maioria das vezes, apresenta-se como uma questão identitária o que dificulta enormemente o trabalho. As resistências existem no cotidiano com a falta de condições fáticas para apresentar aos professores e estudantes uma visão nova, positiva e propositiva para a educação das relações étnico raciais.

O projeto pedagógico da educação antirracista traz consigo uma ideia de democracia racial. Entretanto, o que se percebe é que ideia da democracia racial foi desvirtuada permitindo, que por meio do louvor à miscigenação, a sobrevivência do “ideal de branqueamento”, e o fortalecimento das hierarquias raciais com a manutenção dos privilégios da branquitude, que ocorre de maneira sutil, implícita, mas extremamente dinâmica.

Como principais limitações deste estudo, destaca-se a quantidade de entrevistados. Outra limitação importante de ser sublinhada foi à impossibilidade de nesse estudo em ouvir os estudantes, seus respectivos familiares e trabalhadores com outras ocupações no território escolar, como é o caso dos ASB e profissionais que trabalham diretamente com a gestão regional de ensino, bem como com a gestão estadual de políticas educacionais.

Para futuros estudos, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas com alunos do sistema público de ensino e seus respectivos familiares, para compreender o nível de assimilação do racismo estrutural pela comunidade escolar.

Sugere-se, fortemente ainda, o desenvolvimento de estudos que debrucem sobre o currículo escolar e o material didático utilizado, a fim de identificar o quais mecanismos de saberes coloniais ainda se fazem presentes nas relações de ensino-aprendizagem no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Sílvio Luiz de. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- Alexander, B. K. (2021). Pele negra/máscaras brancas: a sustentabilidade performativa da branquitude (com desculpas a Frantz Fanon). *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), e21303.
- Alves, F. A. C., & Côrtes, G. R. (2023). Raízes do epistemicídio negro: análise da produção científica do ENANCIB (1994-2019). Em *Questão*, 29, e–124693. <https://doi.org/10.1590/1808-5245.29.124693>
- Alves, A. J. (1991). *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos De Pesquisa, (77), 53–61. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>
- Amaro, R. D. A., Schunk, L., & D'Angelo, M. J. (2024). Concepções de gestão escolar democrática: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. *Educação Em Revista*, 40, e41837. <https://doi.org/10.1590/0102-469841837>
- Araújo, Helena de Lima Marinho Rodrigues, & Braga Aline Cristina Clemente, (2019). A Escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. *Revista Exitus*, 9(2), 263-291. Epub 19 de julho de 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n2id863>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, S. P. de. (2016). Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação E Pesquisa*, 42(3), 591– 605. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>
- Barbosa, A. P. Andrade Silva Marinho, G. ., & Prates Santana, J. . (2022). Pertencimento racial e primeira infância: relato de experiências sobre a valorização da cultura afro-brasileira através de atividades lúdicas. *Práticas E Cuidado: Revista De Saúde Coletiva*, 3, e13895. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/saudecoletiva/article/view/13895>
- Barros, Rodrigo Janot Moreira. (2017). Direito à educação Plural e Democrática. Procuradoria geral da república: Parecer: Arguição da ADPF – 460.
- Benedito, B. S., Carneiro, S., & Portella, T. (Orgs.). (2023). Lei 10.639/03: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Instituto Alana.
- Bonamino, A. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, (248), 23. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Boufleuer, J. P., & Prestes, R. M. (2013). A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. *Educação*, 36(2), 240–249. Recuperado

de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12014>

- Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 des.1996
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed., Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2003
- Brasil. (2008) Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar 2008
- Brasil. (2010) Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
- BRASIL (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica.
- Brenner, C. E., & Ferreira, L. (2020). Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. Revista Iberoamericana de Educación, 82(2),47-63.
<https://doi.org/10.35362/rie8223628>
- Camilo, José Vitor & Gomes, Lucas. (2024, 22 de outubro). Com aumento de 90%, MG registra cinco crimes raciais por dia em 2024. Jornal: O Tempo. 22/10/2024. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/2024/10/22/com-aumento-de-90---mg-registra-cinco-crimes-raciais-por-dia-em->
- Carine, Bárbara. (2023). Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta, 2023.
- Carvalho, DD, & França, DX (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. Educação Formação.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- Cassiano, C., Oliveira, P. A., de Macedo, S. M. K., da Silva, I. G., Henriques, S. H., & Leal, L. A. (2024). Diversidade, equidade e inclusão nas organizações hospitalares e o papel do gestor: revisão de escopo. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 12(2), e7467-e7467.
- Dias, Lucimar Rosa; Passos, Mailsa Carla Pinto; Rodrigues, Tatiane Consentino. (2020). Rompendo o epistemicídio: conhecimento em raça e cultura e a produção do GT 21 da ANPED. *Revista Teias*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 3-9, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.54272>» <https://doi.org/10.12957/teias.2020.54272>
- Diniz, A. P. R., Carrieri, A. D. P., Gandra, G., & Bicalho, R. D. A. (2013). Políticas de diversidade nas organizações: as relações de trabalho comentadas por trabalhadores homossexuais. *Revista Economia & Gestão*, 13(31), 93-114.
- Duarte, Adriana; Augusto, Maria Helena & Jorge, Tiago. (2016). Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. *Poiésis*, Tubarão. v.10, n.17, p.199 -214, Jan/Jun2016. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis>.
- Feres Júnior, João; Campos, Luiz Augusto; Daflon, Veronica Toste; Venturinni, Anna. (2018). *Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- Engres Mocelin, C., & Martinazzo, C. J. (2017). A trajetória histórica das ações afirmativas e o serviço social: reflexões a partir da constituição de seu arcabouço legal. *Salão Do Conhecimento*, 3(3). Recuperado de <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7770>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba.
- Fanon, F. (2010). *Os condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.
- Fernandes, Florestan (1965). *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1965.
- Fernandes, N. R. (2024). *O epistemicídio da história e culturas africanas e afro-brasileiras: a negação da negritude no ambiente escolar*. Dissertação de mestrado acadêmico em Administração. Centro Universitário Unihorizontes, Minas Gerais.
- Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, 27(95), 495–520. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>
- França, Dalila Xavier de, Silva, Khalil da Costa, Oliveira, Yasmim Nascimento de, & Moreira-Primo, Ueliton Santos. (2022). Promover a identidade racial e as atitudes intergrupais positivas: intervenção no ensino fundamental. *Revista da SPAGESP*, 23 (2), 69-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n2a6>
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (ribeirão Preto)*, 14(28), 139–152. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>

- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, N. D. L., & Antunes, C. P. (2021). Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Gomes, N. L. (2019). Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre o Racismo Estrutural. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18.
- Gomes, N. L. (2023). Gestão escolar deve prezar pela educação democrática e antirracista. *Educação e Pesquisa*.
- Gonçalves, L., & Silva, D. F. (2021). Currículo, Eurocentrismo e Racismo Estrutural: Desafios para a Educação Básica. *Educação em Debate*, 43(2), 183-202.
- Gonzaga, Leila Luiza (2019) Os negros e as diferenças no mercado de trabalho da região metropolitana de São Paulo: considerações sobre o nível de escolaridade dos ocupados. *cadernoscenpec | São Paulo | v.9 | n.1 | p.54-74 | jan./jul. 2019*
- González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD Contínua – Educação. Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro, IBGE 2023.
- Instituto Unibanco. (2023). Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade. Obtido de https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-a-educacao/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw97SzBhDaARIsAFHXUWCx70R5_APGFExQE NeNYY0C0K06G1nK9E1bkr9dQu9edy0oXwnkmqsaAkytEALw_wcB
- Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 18(00), e023141. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Minas Gerais. (2019). Lei nº 23.366, de 25/07/2019. Institui a política estadual de promoção da paz nas escolas, a ser implementada nos estabelecimentos de ensino vinculados ao sistema estadual de educação.

- Minas Gerais (2022). Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).
- Macedo, A. (2017). Negar, silenciar, apagar: A gestão escolar frente à educação antirracista - um estudo de caso. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 9(22), 385–408. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/265>
- Militao, S. C. N. (2019). A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. *Horizontes*, 37, e019007. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.614>
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9(3), 239-262.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Mortari, Claudia. Introdução aos estudos africanos e da diáspora. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.
- Munanga, Kabengele. (2006). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica: 2006.
- Nogueira, S.; Guzzo, R. (2017). Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. *Revista ABPN*, v.9, n. 22, p. 409-431, 2017. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/375>.
- Panta, M., & Silva, M. N. da. (2024). Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. *Sociologias*, 26, e–soc130382. <https://doi.org/10.1590/18070337-130382>
- Paschoalino, J. B. de Q. (2018). Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. *Educação & Realidade*, 43(4), 1301–1320. <https://doi.org/10.1590/2175-623684867>
- Peregum. (2023). Sumário executivo da pesquisa: “Percepções sobre o racismo no Brasil”. Peregum – Instituto de Referência Negra Projeto SETA - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Coleta, organização e cruzamento de dados: IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. Julho 2023.
- Pecinato, Beatriz. (2024, 04/01) Racismo estrutural ainda persiste na educação brasileira.. Iracema Santos do Nascimento e Marcelo Rosanova Ferraro explicam a importância da educação antirracista como ferramenta de transformação social e educacional. *Jornal da USP*. 20204, 04 de janeiro. <https://jornal.usp.br/?p=714358>.

- Piovesan, F.. (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 887–896. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>
- Roos, Roseli Rezende. (2010). O Preconceito racial no contexto escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- Quijano, Anibal. (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- Santos, G. A. dos. (2005). A invenção do "ser negro": um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ.
- Santos, Tahinan da Cruz. (2013). As consequências da escravidão no negro na história do Brasil. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/diamantina/issue>.
- Santos, Eliéverton Cristiano dos (2020). O papel do Gestor na implementação das leis de promoção da igualdade étnico-racial na escola. Educação e cultura em ambientes plurais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 194p.
- Santana, P.M.S. 2018. Reflexões sobre relações raciais e currículo emancipatório nas escolas: um olhar de dentro. 135-143. In: Rocha, R.M.C.; Santana, P.M.S. Africanidades e brasilidades no currículo da educação básica: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas 3. Ribeirão Gráfica e Editora, Franca, SP, Brasil.
- SEE/MG, 2023. Resolução SEE nº 4.928, de 17 de novembro de 2023. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Ensino de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2024
- Silva, Paulo Fernando Da. (2014) O que é a escola segundo Pierre Bourdier, Michel Foucault e Paulo Freire: uma análise crítica. Anais I CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7243>>. Acesso em: 01/12/2024 11:57
- Silva, V. L. da. (2021). Direito e historicidade: uma abordagem thompsoniana de Pachukanis. *Revista Direito E Práxis*, 12(3), 1615–1644. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/50857>
- Silva, Lany Pereira da. (2022a) Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico -racial. Dissertação de mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE -UFMG
- Silva, Janaina Magali Cordeiro. (2022b) O racismo nas corporações: Da (in)aplicabilidade dos instrumentos normativos antidiscriminatórios às possibilidades de alcançar valor da diversidade racial nas empresas. Dissertação de mestrado em Direito - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2022.
- Silva, M. C. C. T., Nardin, Â. M. S., & dos Santos, C. A. R. (2022). Gestão da diversidade: o papel do gestor escolar promovendo melhorias no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(8), 478-485.

- Silveira, M., Alberton, A., & Ghedini, T. (2023). Diversidade e inclusão nas Big Four: a abordagem dos vieses inconscientes. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 22(3), 414-441. Doi:<https://doi.org/10.21529/RECADM.2023017>
- Silvério, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África Século XVI ao Século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, 39(142), 183–202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-3302018191196>
- Versiani, F., & Carvalho-Neto, A. (2021). Migração Sul-Sul: um estudo sobre refugiados trabalhando em pequenas e médias empresas brasileiras. *Cadernos EBAPE. BR*, 19, 252-264.
- Yin, R. K.(2010). Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman,
- Yin, R. (2015). Estudo de caso: planejamento e métodos (5ª ed.). Editora Bookman.
- Yin R. K. (2016). Pesquisa qualitativa do início ao fim.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Dados de identificação

Título do Projeto: “O trabalho de gestores escolares na promoção e implementação de ações educacionais antirracistas em escolas estaduais de Minas Gerais”.

Pesquisador Responsável: Poliana Santos de Oliveira

Nome do participante: _____ Data de nascimento: ____/____/____

R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O trabalho de gestores escolares na promoção e implementação de ações educacionais antirracistas em escolas estaduais de Minas Gerais” de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Poliana Santos de Oliveira.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar a promoção e implementação de ações educacionais antirracistas no ambiente escolar, a partir da percepção de diretores e vice-diretores enquanto gestores escolares. Para tanto, a pesquisa será realizada com diretores, vice-diretores, que trabalham em escolas estaduais mineiras de educação básica.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre a educação antirracista. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do(a) pesquisador(a). Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.
3. A coleta de dados será realizada em locais pré-combinados entre o pesquisador e o entrevistado.
4. O(a) pesquisador(a) poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.
5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes a saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei com a qualidade da oferta da educação antirracista.

7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre 30 a 40 minutos.

8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Poliana Santos de Oliveira, pesquisador(a) responsável pela pesquisa, telefone: (31) 996010769, e-mail: poliana.oliveira@educacao.mg.gov.br

Eu, _____, RG _____ nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, _____ de _____ 2024.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERFIL DEMOGRÁFICO	
	Código entrevistado
Dados pessoais	
Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Prefiro não declarar Idade _____	Raça ☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Indígena ☐ Asiático ☐ Outra (Por favor, especifique) _____ ☐ Prefiro não declarar
Estado Civil ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado ☐ Prefiro não declarar	Você tem filhos ☐ Sim ☐ Não Quantos? ☐ Um ☐ Dois ☐ Três ou mais
Dados escolares	
Escolaridade ☐ graduação completa ☐ pós graduação/MBA ☐ mestrado ☐ doutorado Curso: _____ Cursos extras: _____	Já estudou em escola pública? Durante qual período? ☐ Educação Infantil ☐ Ensino fundamental ☐ Ensino médio ☐ Ensino superior

	Em alguns dos cursos realizados você fez através de bolsa? (em caso de faculdades ou cursos em instituições privadas) ☐ Sim. Quando? _____ ☐ Não
Dados profissionais	
Há quanto tempo você atua nos quadros da educação?	Qual seu cargo atual? ☐ Diretor ☐ Vice-diretor ☐ Professor Quanto tempo no cargo? _____

Perguntas roteiro semiestruturado

OBJETIVO GERAL	
Analisar a promoção e implementação de ações educacionais antirracistas no ambiente escolar, a partir da percepção de diretores e vice-diretores enquanto gestores de escolas estaduais de Minas Gerais	
	QUESTÕES ESPECÍFICAS
A - Analisar a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, enquanto política para promover a educação antirracista nas instituições escolares estaduais de Minas Gerais.	Você conhece a Lei 10.639/2003? O que esta lei estabelece? Na sua opinião, é necessário ou importante o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica? 3. Na sua percepção, como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão atualmente incluídas no currículo das escolas estaduais de Minas Gerais? 4. Como as diretrizes da lei mencionada são promovidas na escola em que você é gestor/professor? 5. Como a sua escola promove iniciativas para o estabelecimento da Educação das Relações étnico-raciais? Como essas iniciativas acontecem? Há engajamento de todos

	os profissionais? Há resistências por parte de algum dos profissionais. Se sim, quais são as principais dificuldades encontradas? Quais as estratégias utilizadas pelo corpo docente para promover a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas aulas e na escola? Quais dificuldades você, enquanto gestor/professor, encontra na implementação da inclusão de conteúdos que valorizem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no cotidiano da sua escola? 9. Para finalizar esta rodada, me diga a sua opinião sobre a inclusão destes conteúdos no currículo enquanto política para promoção da educação antirracista. (é uma política necessária? é uma política que cumpre com seu objetivo? é uma política bem trabalhada nas escolas?)
b) Analisar como racismo estrutural influencia na promoção e na implementação de ações educacionais antirracistas nas instituições escolares estaduais de Minas Gerais.	A partir da sua experiência, como gestor, como você percebe a questão da diversidade racial nas escolas públicas, de modo geral e na sua escola em especial? E especificamente na sua escola? Há conflitos em que se evidenciem a questão racial entre estudantes e estudantes? Entre estudantes e servidores? Entre estudantes e professores? Ou com os diretores e vice-diretores? 3. Você conhece o conceito de racismo estrutural? Se sim, poderia compartilhar sua percepção e entendimento sobre o que é racismo estrutural? 3.2. Se não: O que você acha que seria racismo estrutural? 4. O que na sua opinião evidencia o racismo estrutural no sistema educacional? Em sua opinião, de que forma o racismo estrutural pode influenciar: na inclusão dos alunos no ambiente escolar na implementação de ações educativas antirracistas na construção da identidade de estudantes negros

	na qualidade da formação dos estudantes negros Entendendo que na dinâmica das relações escolares, o racismo é uma questão que atravessa as vivências, me diga: Você já presenciou ou tomou conhecimento de algum conflito ou situação envolvendo preconceito ou discriminação racial, na sua escola? Se sim: Poderia descrever o conflito? Quais as medidas adotadas, pela escola, para a solução da situação? Pensando nos resultados das medidas adotadas, você considera que foram eficazes? Por quê? A partir da ocorrência de situações de conflitos envolvendo questões raciais, a escola implementa ações para a prevenção?
--	---

c) Compreender os desafios vivenciados pelos diretores, vice-diretores, professores e especialistas na promoção e implementação de ações educacionais antirracistas, bem como ações que podem ser realizadas para minimizar o racismo nas instituições escolares do ensino básico.	Você conhece o conceito de Educação antirracista? Na sua opinião quais são os principais desafios enfrentados pelos gestores na promoção de ações educacionais antirracistas? Na sua opinião existe suporte institucional da SEE/MG para a implementação da educação antirracista nas escolas da rede estadual? Quais iniciativas já foram implementadas para combater o racismo na sua escola e quais resultados foram observados? Na sua opinião quais ações poderiam ser desenvolvidas para melhorar a promoção da diversidade e da equidade racial na escola? Quais recursos ou ferramentas você considera importantes para fortalecer a educação antirracista no ambiente escolar? Na sua opinião qual o papel do Estado na educação antirracista? E qual o papel do professor? E qual o papel da gestão? Você acredita estar preparado para a promoção da Erer, da educação antirracista, a partir da valorização da História e Cultura Africana, como determina a lei 10.639/03? Você acredita que os professores e profissionais da educação estão preparados para a promoção da Erer, da educação antirracista, a partir da valorização da História e Cultura Africana, como determina a lei 10.639/03? Como a gestão escolar, impacta na implementação da educação para as relações étnico raciais, da educação antirracista, a partir da valorização da História e Cultura Africana, como determina a lei 10.639/03?
---	---

	As práticas para a educação antirracistas já presentes na dinâmica escolar, já tem promovido alguma mudança? Para finalizar, gostaria de falar mais alguma coisa sobre a educação antirracista principalmente quando se trata de uma instituição pública, como as escolas estaduais?
--	--

ANEXO I – META DO PNE

O novo Plano Nacional de Educação, assim como o antigo (PNE I), também dedica meta exclusiva referente à gestão democrática, acompanhada de oito estratégias para a sua consecução. Textualmente:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

- 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;
- 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
- 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Fonte: Militão, 2019.