



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - CIED
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

**Contributos da Gestão Educacional Democrática e do
Movimento Negro para uma *Educação Antirracista***

Marcondes dos Santos Lima

Maceió/AL

2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCONDES DOS SANTOS LIMA

CONTRIBUTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E DO MOVIMENTO NEGRO
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
banca examinadora do curso de Pós-graduação
em Gestão Educacional da Universidade Federal
de Alagoas e aprovada em 19 de março de 2025.



Documento assinado digitalmente
LANA LISIER DE LIMA PALMEIRA
Data: 23/04/2025 12:14:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora – Profª. Dra. Lana Lisiér de Lima Palmeira

Banca examinadora: 1



Documento assinado digitalmente
RODRIGO PEREIRA
Data: 25/04/2025 23:55:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador/a- Prof. Dr. Rodrigo Pereira

RESUMO

O texto em apreço tem como escopo apresentar ao leitor e leitora uma discussão introdutória acerca das contribuições da gestão educacional democrática para a efetivação de uma educação antirracista. Trata-se, portanto, de um esforço reflexivo com vias de dar a ver alguns elementos que me permitiram conceber esse modelo de gestão educacional, prescrito na LDB/96, como sugestivo às escolas públicas de educação básica que intencionam promover uma escolarização antirracista. De modo geral, os resultados demonstraram que é possível que a gestão educacional democrática contribua na promoção de uma educação racial, mas desde que o gestor escolar, dentre outras necessidades, firme o compromisso consigo mesmo e, acima de tudo, com a humanização dos educandos da escola onde atua a fim de que o corpo docente incorpore em sua prática pedagógica as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação Antirracista – Movimento Negro – Gestão Educação Democrática.

1.INTRODUÇÃO

O texto em apreço tem como escopo apresentar ao leitor e leitora uma discussão introdutória acerca das contribuições da gestão educacional democrática para a efetivação de uma educação antirracista. Trata-se, portanto, de um esforço reflexivo com vias de dar a ver alguns elementos que me permitiram conceber esse modelo de gestão educacional, prescrito na LDB/96, como sugestivo às escolas públicas de educação básica que intencionam promover uma escolarização antirracista.

Para o desenvolvimento deste propósito, estruturei o texto em duas seções. No primeiro apartado, discorro acerca da mobilização do movimento negro no campo educacional brasileiro no transcurso do século XX, realçando as demandas e bandeiras de lutas reivindicadas por esse grupo, notadamente, aquelas ligadas à área da educação. Nesse intervalo, busco demonstrar o quanto que a promulgação da Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, foi o resultado do longo processo de luta protagonizado pelo dito movimento e, assim, pontuar que não há como discutir o significado político da referida legislação sem considerar a natureza histórica do movimento social negro.

No segundo apartado, exploro o significado da gestão educacional democrática e, ao mesmo tempo, realçando algumas das atribuições delegadas ao gestor escolar. Feito isto, busco explicar como o trabalho do gestor escolar pode beneficiar o desenvolvimento de uma perspectiva de educação que dialoga com as diferenças e que reconhece no outro um ser de dignidade. Também, pontuo o quão é importante que o gestor escolar dialogue com o movimento negro, visto que é este último o principal mobilizador da luta antirracista.

De modo geral, os resultados demonstraram que é possível que a gestão educacional democrática contribua na promoção de uma educação racial, mas desde que o gestor escolar, dentre outras necessidades, firme o compromisso consigo mesmo e, acima de tudo, com a humanização dos educandos da escola onde atua a fim de que o corpo docente incorpore em sua prática pedagógica as questões étnico-raciais.

2. AS FORMAS DE ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO CAMPO EDUCACIONAL: O COMBATE AO RACISMO À BRASILEIRA

Penso ser oportuno, neste primeiro momento, sumariar aspectos que dizem respeito ao papel do movimento social negro no campo educacional. Este exercício é sobretudo relevante, ainda que de forma preliminar, pelo motivo de comungar da assertiva de que a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser apreendida como o resultado do longo processo de luta e agenciamento desse movimento em prol da reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Nesses termos, intenciono aqui demonstrar na escrita a legitimidade desse pensamento.

Antes de desenvolver este ponto de análise, permita-me antes aclarar um ponto importante. Grosso modo, a literatura que discute a historicidade do movimento social negro brasileiro tem como marco temporal o século XX, visto que foi nesse período que eclodiu um conjunto de organizações e instituições organizadas por sujeitos negros que tinham em comum o ímpeto de combater o racismo de forma sistemática. Conquanto eu esteja de acordo com isto, penso ser válido entender, também, que as ações desse movimento no século XX foram motivadas, em parte, pelas circunstâncias de discriminação racial que a população negra experienciou ainda no século XIX. Conforme Gil e Antunes (2021) esclarecem, os processos de exclusão racial que esse grupo étnico vivenciou na República eram, em todo caso, expressão de um racismo que já vinha se arrastando desde o Império. Por este motivo que entendo ser prudente estabelecer um nexos entre os séculos XIX e XX como pano de fundo para captar a ação do movimento social negro no campo educacional.

É sabido que no transcurso do século XIX no Brasil foi produzido por nossas elites brancas uma legislação que prescrevia a proibição de escravizados de frequentarem as escolas, ou seja, à população negra cativa foi negado o direito de ser escolarizada. Contudo, entre as décadas de 1990 e o limiar dos anos 2000, a produção acadêmica

demonstrou empiricamente a ocorrência da matrícula e frequência de sujeitos negros escravizados, libertos e livres nos bancos escolares ¹. É oportuno realçar que essa constatação - negros sendo escolarizados - deve ser concebida como o resultado de lutas, disputas, negociações, brechas, que os negros cativos, livres e libertos souberam se aproveitar face a interdição legal (Peres, 2022). Grosso modo, alguns escravizados e algumas escravizadas aprenderam a ler com o auxílio de padres e senhoras da classe abastada, em suas residências e outros aprenderam em instituições destinadas à profissionalização de classes populares.

Em relação à população negra, o aprendizado da leitura e escrita sempre esteve acompanhado, ora da apropriação das prendas domésticas, nesse caso para as escravizadas, ora do aprendizado de um ofício braçal, nesse caso para os escravizados. Sendo assim, a aprendizagem escolar desses nunca esteve apartada de um ensino pragmático e/ou utilitarista (Peres, 2020). Segundo a autora, “Não é infundado pensar que os próprios escravos, homens, mulheres e crianças, reproduzissem entre si os conhecimentos da leitura e escrita”. E ainda continua: “Possivelmente redes de ensino entre os próprios escravizados funcionassem nos espaços em que viviam e nos poucos tempos que dispunham” (Peres, 2020, p. 162).

No Censo de 1872, o primeiro do país, foi divulgado o índice do nível de instrução da população negra escravizada por aqui residente. O referido Censo apenas apresentou a situação/condição de letramento desse grupo a partir dos quesitos “sabem ler” e “analfabetos”. Segundo o documento:

Quadro I – Índice de escolarização e analfabetismo entre a população negra escravizada em 1872

	Nº de sujeitos	Saber ler	%	Analfabetos	%
Total	1.510.806	1.403	0,09%	1.509.403	99,91%
Homens	805.170	958	0,12%	804.212	99,88%
Mulheres	705.636	445	0,06%	705.191	99,94%

Fonte: Peres (2020).

¹ Desde os tempos de outrora que a população negra foi alvo da retórica depreciativa elaborada pela sociedade branca de ascendência europeia, que os caracterizavam como naturalmente propensos ao crime, ao vício e a preguiça e o que, por sua vez, serviu como justificativa para impedi-los de serem concebidos e reconhecidos como cidadãos e, portanto, aliados de alguns direitos sociais, dentre eles a educação escolar (Gil; Antunes, 2021).

A partir dos dados coletados e apresentados no Censo de 1872, constata-se que do ponto de vista dos que sabiam ler e escrever entre a população negra escravizada, os homens tinham maior domínio dos códigos da escrita, quase que o dobro do número/porcentagem das mulheres. No que tange ao número/porcentagem de analfabetos, a incidência era maior entre os homens, embora a diferença em relação às mulheres não fosse expressiva. De modo geral, percebe-se que o nível de letramento entre a população negra, homens e mulheres, era expressivamente ínfimo. Em contrapartida, o nível de analfabetismo era expressivamente alto.

Alguns estudiosos e estudiosas arriscaram a ponderar o porquê de o índice de analfabetismo entre a população negra cativa do período não ter chegado à porcentagem de 100%. Para alguns, há três hipóteses que, por sua vez, apresentam-se como plausíveis, a saber: 1 – o interesse (econômico) que alguns proprietários de terras tinham em querer letrar os seus escravizados a fim de alavancar o seu valor no mercado ou aumentar o seu lucro em função do trabalho do escravizado; 2 – na oportunidade que alguns cativos tinham de aprender algum ofício, concomitante, era exigido que aprendessem a escrita e leitura elementar a fim de dominar os segredos da profissão; 3 – o valor positivo que as letras passaram a ter aos negros e, por esse motivo, alguns por conta própria e/ou com o auxílio das irmandades negras conseguiram aprender.

Sem mais delongas, foi possível apontar que a despeito de uma legislação que instituiu a proibição de negros escravizados frequentarem as escolas do século XIX, ainda assim, alguns sujeitos desse grupo étnico conseguiram, dentro dos limites da época, dominar os códigos da leitura e escrita a fim de perspectivar alguma possibilidade de ascensão e/ou mobilidade social.

Com o alvorecer da República em 1889, postulava-se que os cidadãos recém saídos do regime escravagista seriam regidos por um “governo do povo”. Entretanto, nesse novo século, intensificaram-se e estabeleceram-se outras formas de exclusão sobre a população negra e que não aquelas tão parecidas com o cativeiro, mas nem por isso menos difíceis, sendo algumas delas: a necessidade de trabalhar para sobreviver; a prioridade do trabalho sobre os estudos; e a perenidade das práticas de preconceito racial no interior das escolas (Gil; Antunes, 2021). Em virtude do conjunto de problemas sociais que atingiram privilegiadamente a população negra nas primeiras décadas republicanas, alguns sujeitos e grupos pertencentes a essa população sentiram a necessidade de articularem-se a fim de reivindicar melhores condições de vida, trabalho e educação.

E é nesse cenário que é possível vislumbrar como temas relacionados à importância da “educação” e à “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” contribuíram para o próprio processo de constituição do referido movimento social negro e, conseqüentemente, a promulgação da Lei nº 10.639/03, enquanto expressão da sua luta e resistência contra uma sociedade racista. Como dito anteriormente, a promulgação da lei supracitada deve ser apreendida como o resultado do longo e complexo processo das lutas empreendidas pelo movimento social negro, graças às articulações e negociações que foi capaz de orquestrar junto às diferentes instâncias do Estado brasileiro, em nível federal, estadual e municipal, bem como, com partidos políticos e organizações da sociedade civil. Logo, o movimento social negro deve ser encarado como o principal responsável da promulgação da referida legislação antirracista (Pereira, 2017).

Para melhor compreendermos esse processo de construção da Lei nº 10.639/2003, não podemos analisar somente o período contemporâneo. É fundamental entendermos esse processo como resultado de demandas históricas da população negra em geral e do movimento negro em específico, desde o início do século XX (Pereira, 2017, p. 25).

O tema da educação foi uma constante na agenda política do movimento negro brasileiro ao longo de sua trajetória. Pode-se dizer que, desde a sua institucionalização no início da República, esse tema foi objeto de debate entre os militantes e lideranças negras. Segundo Gomes (2012, p. 735), para o movimento negro brasileiro a educação é concebida:

[...] como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Assinale-se que a tradição da luta contra o racismo no Brasil, desde os fins do século XIX, foi importante no sentido de as lutas dos negros naquele período ter se constituído como terreno para a fundação do movimento negro contemporâneo na década de 1970, contexto da ditadura civil-militar. Sobre isto, alguns especialistas recomendam que é fundante que na formação docente inicial e continuada conheça-se o extenso processo de formação da república brasileira em toda a sua complexidade e o que exige, por sua vez, considerar o exame das diferentes disputas e lutas nesse contexto, dentre as

quais se destaca a luta contra o racismo e a formação do movimento negro brasileiro. No excerto que segue se destaca a definição ou conceituação do que foi o movimento negro brasileiro na República, nas seguintes palavras:

Considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características deste movimento social (Pereira, 2011, p. 26).

Na supramencionada citação, destaca-se o caráter organizativo do movimento e que se traduz no conjunto de entidades e sujeitos que o integram e, desse modo, revelando a sua complexidade institucional. Uma outra questão diz respeito à singularidade/particularidade do movimento que incide tão somente na luta contra o racismo e, portanto, pelo estabelecimento de políticas públicas que garantam melhores condições de vida à população negra historicamente discriminada. Para tanto, o movimento negro se serviu de algumas estratégias ou ações que visaram aplacar os problemas sociais que assolaram a população negra. Elas vão desde projetos educativos, atendimentos à saúde e formação de partidos políticos, por exemplo.

Um dos exemplos modulares das lutas do movimento social negro brasileiro foi as reivindicações que já faziam na segunda metade do século XX, mais especificamente, na década de 1970, que marcou o início do processo de abertura política ou redemocratização do país. Em 1978, foi redigida e publicada a “Carta de Princípios” pelo recém criado Movimento Negro Unificado (MNU)² que, dentre outras reivindicações, exigia a reavaliação do papel do negro na história brasileira e o reconhecimento da cultura negra nas escolas³.

² Vale ressaltar que ainda em julho de 1978, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial introduziu em sua nomenclatura o termo “negro”, transformando-se em “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial”. No ano seguinte, em 1979, houve uma mudança passando a ser nominada de “Movimento Negro Unificado” ou MNU, atuando até os dias atuais e com diversas representações espalhadas pelo país (Pereira, 2012).

³ O Centro Cívico Palmares, criado em 1926, na cidade de São Paulo - assim nominado em homenagem ao Quilombo dos Palmares do século XVII -, encarou o tema da educação dos negros como uma demanda, portanto, bem antes do MNU. Inclusive, essa entidade organizou uma biblioteca cooperativa para os negros. Destaque-se que uma das contribuições do Centro Cívico Palmares na luta contra o racismo foi a mobilização de uma campanha em 1928 para revogar um decreto que proibia os negros de ingressarem na Guarda Civil paulista, pois, a referida instituição era formada, em sua maioria, por imigrantes que não aceitavam o ingresso de negros. O pedido foi feito ao presidente do Estado de São Paulo Júlio Prestes, que também viria a atender um pedido similar que se referia a proibição de participação de crianças negras de

A Carta de Princípios expressa nitidamente o esforço de definição do que era um movimento negro organizado e o que era ser negro no período. Além disto, expressa a diferença marcante dessa organização com as que lhe antecederam, isto é, a defesa pela transformação da sociedade e não a integração social do negro como propunha a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, outras duas organizações do movimento social negro. Destaque-se, ainda, que na Carta o tema da educação é sublinhado. Grosso modo, quando o movimento se dirigia ao campo educacional o tema discutido era a reavaliação do papel do negro na história brasileira.

Nós, membros da população negra brasileira – *entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça* –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; *pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil*; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que *nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós*, queremos uma *nova sociedade* onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (MNU, 1988, p. 19, *apud* Pereira, 2011, p. 38 – Grifo meu).

Em virtude das pressões do Movimento Negro Unificado, o artigo 242 da Constituição Federal de 1988, prescreveu em sua redação o seguinte: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Entretanto, em fins da década de 1980, não havia nenhum documento oficial que orientasse o currículo das escolas brasileiras no que diz respeito ao ensino da cooperação das distintas culturas. Em outras palavras, o Estado brasileiro não se preocupou em elaborar uma política de institucionalização de tal exigência legal e o que, em consequência, inibiu a efetivação de um ensino de história do Brasil que

um concurso patrocinado pelo Serviço Sanitário de São Paulo para a escolha do bebê mais robusto e eugenicamente desejável do Estado. Embora o Centro Cívico Palmares tenha conseguido em 1928 a suspensão do decreto que proibia os negros de ingressarem na Guarda Civil do Estado de São Paulo, foi somente no ano de 1932 que a FNB lutou e conseguiu, após um encontro com o presidente Getúlio Vargas, a contratação de negros para compor os quadros da instituição paulista. Em atendimento ao pedido da FNB, o presidente Getúlio Vargas autorizou o imediato alistamento de 200 negros (Pereira, 2011).

contemplasse a cultura dos diferentes povos que contribuíram na formação da nação brasileira (Pereira, 2011).

O certo é que as demandas apresentadas pelo movimento negro emanavam de um contexto social que não encarava o racismo como um problema nacional. Melhor dizendo, cidadãos brasileiros que não se sensibilizavam e, portanto, não se incomodavam com a existência de racismo entre si. Apesar dos estudos que evidenciaram a existência de racismo e a constante desigualdade racial no Brasil, como foi os escritos publicados pelo sociólogo Florestan Fernandes, ainda nos dias atuais persiste a ideia de que no país não há racismo em função da mestiçagem. Em parte, isto se deve ao emprego do termo “democracia”. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) patrocinou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, entre os anos de 1951 e 1952, pesquisas essas que, em seu conjunto, ficaram conhecidas como “Projeto Unesco”. As tais, desenvolvidas no Nordeste e no Sudeste do país, tinham o objetivo de apresentar ao mundo a experiência brasileira no campo das relações raciais, julgada, na época, como bem-sucedida e harmoniosa. Inclusive, Florestan Fernandes foi com Roger Bastide o responsável pelas pesquisas do Projeto Unesco na cidade de São Paulo, se tornando pioneiro entre os intelectuais brasileiros a denunciarem a existência de racismo e o chamado ‘mito da democracia racial’ no Brasil (Pereira, 2012).

Após a vulgarização de estudos que atestaram que o Brasil não era uma democracia racial, mas, sim, uma nação racista, o movimento negro se empenhou e se articulou a fim de pressionar as autoridades públicas a tomarem providências legais quanto ao combate ao racismo. Em consequência da mobilização sistemática de lideranças negras, o referido movimento obteve a conquista de um novo lugar social e político na esfera educacional. Na década de 1990, o Ministério da Educação se voltou à elaboração de normativas e documentos oficiais que contemplavam as noções de cultura, diversidade, identidade e relações étnico-raciais. Na ocasião, lideranças negras participaram do processo de discussão e construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’s de História, no qual foi instituído o tema transversal Pluralidade Cultural, além de outros cinco: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual. Alguns estudiosos entraram no consenso de que o tema transversal Pluralidade Cultural poderia ser útil no sentido de nortear uma prática pedagógica que questionasse e desconstruísse a suposta a-historicidade ou a-temporalidade de identidades que se apresentam como “puras” ou “autênticas” e que, ao mesmo tempo, estimularia o

exercício da empatia em relação as diferentes culturas que se constroem, se reproduzem e se modificam.

Para além dessa conquista no campo educacional, a atuação do movimento negro brasileiro em matéria de educação também se deu no âmbito da formulação de políticas educacionais, tal como no contexto de debates sobre as tentativas de inserção da noção de “raça” no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estudos demonstram que tanto na primeira LDB, Lei nº 4.024/61, quanto na segunda, Lei nº 5.692/71, a noção de “raça” perdeu centralidade nos projetos educacionais vindo a ser retomada com a promulgação da atual LDB, Lei nº 9.394/96, com a alteração dos artigos 26-A e 79-B pela Lei nº 10.639/03, sancionada pelo presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país (Gomes, 2012) ⁴.

Em distintos momentos e diversos lugares vemos o movimento negro reivindicando a reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Tal reivindicação abarcou uma outra exigência intrínseca, qual seja: o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Sendo assim, a reivindicação pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil desde o século XX serviu de terreno para a promulgação da Lei nº 10.639/03 no século XXI. Por este motivo que Pereira (2017) interpreta que a escola foi tomada pelo movimento negro como um espaço de luta estratégico para a concretização da reavaliação do papel do negro na história brasileira, culminada com a aprovação da Lei nº 10.639/03.

Não há como negar que as demandas do Movimento negro foram transformadas ou traduzidas em políticas públicas e leis federais e o que atesta para o fato de que nesse período o Estado brasileiro reconheceu a legitimidade das denúncias e reivindicações do referido movimento: “Não há como deixar de reconhecer que a luta antirracista desenvolvida pelo Movimento Negro ganhou, no período dos 13 anos supracitado, um

⁴ A década de 1990 foi o epicentro de um arrolamento de reformas que se sucederam na América Latina a fim de ajustar os países dessa região do globo às políticas neoliberais orquestradas pelos organismos internacionais. Enquanto isto, os movimentos sociais lutavam pela reconstrução do Estado democrático direito suplantado durante duas décadas de ditadura civil-militar. Nessa mesma década foi realizada a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 20 de novembro de 1995, em Brasília. Na ocasião, foi entregue nas mãos do presidente da época, Luiz Fernando Henrique Cardoso, o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-racial, que em seu conteúdo reivindicava a institucionalização de ações afirmativas para o ensino superior e o mercado de trabalho (Gomes, 2012).

reconhecimento oficial do Estado brasileiro. Várias demandas desse movimento social foram transformadas em políticas públicas” (Gomes, 2020, p. 361). Destaque-se quando Gomes (2012) ressalta que algumas demandas educacionais impetradas pelo movimento negro só foram possíveis de ser atendidas pelo Estado brasileiro em virtude da histórica atuação de luta desse movimento. Ou seja, sem a atuação política do movimento negro o país jamais teria alcançado as conquistas étnico-raciais, notadamente, aquelas ligadas à área da educação. Entretanto, o fato de o Estado brasileiro transformar as demandas educacionais do movimento negro em leis e políticas públicas não quer dizer que tal feito corresponde à radicalidade emancipatória que constitui a natureza de tais reivindicações⁵.

3. O PAPEL DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA PÚBLICA

Há algum tempo uma certa ideia tem emergido em meus pensamentos. Trata-se de entender se a conquista do ensino da reavaliação do papel do negro na história nacional foi um desafio, maior ainda é o de sua institucionalização nas redes de ensino estaduais e municipais. Para isto, o movimento negro tem buscado estabelecer diálogo com outras instâncias a fim de pensar estratégias pedagógicas que cooperem no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, sem ser na perspectiva da folclorização ou da “pedagogia do evento” (Oliveira; Nascimento, 2021). Pereira (2017, p. 26) sublinha que: “Os avanços e as conquistas recentes do movimento negro, como a própria criação da Lei nº 10.639/2003, são evidentes, assim como são evidentes muitos desafios para que a implementação dela seja de fato realizada nas escolas brasileiras”. Ao listar alguns dos desafios que se impõe, o autor menciona a questão das condições de infraestrutura das instituições de ensino, o tempo escolar e até mesmo a negação em querer trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira por parte de professores/as e familiares. Somado a isto, há que considerar que algumas escolas que contemplam a temática no

⁵ Recorde-se que nesse período foram elaboradas e institucionalizadas um conjunto de leis e políticas públicas antirrastas, tais como: “[...] a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) pela Lei n. 10.639/2003 ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da educação básica; o Decreto n. 4.887/2003 que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n. 992 de 13 de maio de 2009; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010); a Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Lei n. 12.711/2012); a Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais (Lei n. 12.990/2014) e a Portaria n. 13/2016 do Ministério da Educação que induziu as cotas raciais na pós-graduação das IFES” (Gomes, 2020, p. 361).

plano político pedagógico, por vezes, não executam conforme o prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante de impasses como esses, entendo que uma das dimensões da educação escolar a qual o movimento negro pode se aliar de modo a reverter esse cenário é a gestão escolar, pois a “[...] atuação do profissional da gestão é muito importante no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, o que pode influenciar direta ou indiretamente [...] a comunidade escolar, contribuindo para o combate ao racismo [...]” (Dantas, 2015, p. 53-54). Desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se orienta que nas escolas públicas do país seja instituído uma gestão participativa, isto é, descentralizada. Esse modelo de gestão intenciona, dentre outros propósitos, o desenvolvimento pleno e integral do educando de modo que o tal tenha acesso ao conhecimento produzido histórico e coletivamente pelo conjunto da humanidade e o que inclui, a meu ver, aprender a conceber a história e o presente de nosso país pela cosmovisão das culturas negras que foram silenciadas. Sendo assim, concordo com Dantas (2015) para quem o diálogo entre os princípios da gestão democrática e seus aspectos administrativos e pedagógicos com os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais se convergem nos valores de igualdade, respeito, democracia e outros.

Face ao mundo globalizado no qual estamos imersos, cada vez mais a educação escolar tem sido instada a atender determinadas demandas (complexas). Se antes partia-se do pressuposto de que à escola competia tão somente administrar e ensinar questões de ordem pedagógica, tal como as disciplinas tradicionais do currículo, por exemplo, agora, tem-se presenciado exatamente o oposto. Desde fins do século passado temos presenciado um movimento que tem se apresentado como um conjunto de demandas e questões que à escola compete ensinar e administrar, sendo uma delas a educação das relações étnico-raciais. Neste aspecto, importa sublinhar que não apreendo o “ensinar” e “administrar” como duas instâncias apartadas, antes concebo-as de forma interrelacionada, sobretudo, quando me refiro a uma perspectiva de educação direcionada à diversidade. Sendo assim, professores/as (ensinar) e gestores/as (administrar) são convocados a trabalharem em diálogo a fim de construir uma experiência escolar para os alunos/as que os levem a reconhecer positivamente as diferenças.

De posse dessas considerações preliminares, entendo que é mister elencar e pensar nas atribuições do gestor/ar escolar. Mas não somente isto. É oportuno ponderar quais atribuições suas, caso executadas, podem convergir para a promoção de uma educação

antirracista. Acorado em bibliografia pertinente, pude rastrear algumas dessas funções e aqui gostaria de realçar aquelas que penso que dialogam para a efetivação de uma educação antirracista (Luck, 2009). O primeiro, garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. Nesse quesito, a lei 10.639/03 é uma determinação legal nacional que deve ser incorporada nas propostas encetadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, seja na distribuição de materiais didáticos, seja na oferta de cursos de formação de professores/as, por exemplo. Nesse aspecto, compete ao gestor escolar dialogar com a comunidade escolar – coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais, secretários escolares, professores/as, alunos/a e famílias – na qual ele atua a fim de pensar estratégias de ensino e aprendizagem que dialoguem com o prescrito na lei supracitada. Procedendo-se de tal modo, o gestor não somente estará cumprindo o que lhe compete, mas, também, estará construindo possibilidades de a escola onde atua ser uma instituição de ensino antirracista, assim como caminhando para a realização de uma organização de gestão escolar que se contrapõe aquele velho modelo que vingou no século XX (Dantas, 2015).

Segundo, promover na escola o sentido de unidade e garantir padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. Esta segunda atribuição, a meu ver, dialoga com a primeira. Nela, o leitor e leitora poderão perceber a menção que se faz a orientação de que o gestor escolar deve seguir as recomendações das diretrizes educacionais. Em 2004, foi publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que apresenta, dentre outros aspectos, dimensões normativas e reguladoras de caminhos não fechados. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais não se propõem a instituir nas escolas ações uniformes, visto que aos Conselhos de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, competem tomar este documento como referência no momento de adequar a Lei nº 10.639/03 à realidade de cada sistema de ensino local (DCN's da ERER, 2004).

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a

implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (Luck, 2009, p. 24).

Por fim, a outra atribuição que menciono refere-se a atitude de aplicar nas práticas de gestão escolar, bem como na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. Percebe-se, em linhas gerais, que as três atribuições do gestor escolar que aqui elenquei dialogam mutuamente entre si, de modo que todas elas fazem menção ao aspecto do trabalho da diversidade no interior da escola e que indiretamente faz alusão à Lei nº 10.639/03.

Até aqui foi possível vislumbrar o quanto que o tema das relações étnico-raciais e sua ligação com a educação escolar tende a atravessar a atuação do gestor escolar, de modo que não há como o mesmo escapar dessa determinação legal, uma vez que a tal se encontra, ao que parece, intrínseca ao exercício desse cargo. Assim, se porventura um profissional da educação que atua como gestor ansia cumprir plenamente o seu trabalho, tal como prescreve a legislação e os documentos oficiais, este deve buscar meios de desenvolver aquilo que poderia conceituar de uma “gestão escolar antirracista”. Essa questão me remete a pensar o que certa feita Lukc (2009, p. 18) ponderou, a saber: “Compete, pois ao diretor escolar, para o exercício pleno de seu trabalho, construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo a saber traduzir esse repertório em ações efetivas [...]”. Conquanto não deixe de concordar com a colocação da autora de que o gestor deve empreender o esforço de aprofundar a compreensão acerca do significado da gestão escolar e da educação, acrescento que o mesmo não deve se furtar de conhecer com propriedade o tema da educação das relações étnico-raciais a fim de embasar a sua atuação no princípio do antirracismo e, conseqüentemente, de uma gestão democrática.

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o

acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (Luck, 2009, p. 23).

Lopes e Santos (2021) sublinham que, grosso modo, os diretores escolares que comungam e defendem a perspectiva da gestão democrática como o ideal para a formação humana do alunado, não escapam das oportunidades de se depararem cotidianamente com inúmeras dificuldades de ordem pedagógica, administrativa e social. Partindo-se do pressuposto de que, no Brasil, a educação nunca foi tratada como um problema devidamente nacional, embora não se possa negar que nos primeiros anos do século XXI tivemos um tímido avanço na área, isto acaba por ocasionar implicações e entraves profundos, seja na prática pedagógica dos professores, seja na administração do gestor. Em virtude de a escola ser fruto da dinâmica social em curso, ela tende a reproduzir, com menor ou maior grau, o modelo de relação e/ou organização social que impera. A bibliografia especializada tem evidenciado o quanto que a formação social de nosso país foi marcada por relações de poder hierárquicas, agudizando ainda mais os processos de desigualdades e exclusão. Diante disto, encontro-me diante de um contexto adverso à implementação de uma gestão democrática no interior da escola e, portanto, de um desafio que se impõe ao trabalho do gestor que se pretende ser democrático no seu exercício.

Não intenciono que o leitor e leitora postulem que eu estou partindo do pressuposto de que a consolidação de uma gestão educacional democrática tem o seu início e fim na figura do gestor. Certamente, não. Entendo que uma gestão integralmente e/ou plenamente democrática só é possível no interior de uma sociedade democrática. E, para isto, se requer no mínimo um Estado democrático de Direito, seja do ponto de vista formal (legislação), seja do ponto de vista efetivo (realidade). Contudo, penso que por estarmos distantes de uma sociedade materialmente democrática, esse cenário deve ser um estímulo para que a comunidade escolar, em parceria com o gestor, una esforços no sentido de continuarem caminhando para o ideal: uma escola democrática, porque temos uma gestão democrática.

Apreender a assertiva de que a sociedade brasileira não é democrática induz a uma outra assertiva, qual seja: se a sociedade não é democrática, logo, é racista. Como bem observa o escritor Almeida (2018), o racismo se manifesta em processos de exclusão e subalternidade que atinge intencionalmente a população negra de modo que o negro passa

a ser identificado como o sujeito das desvantagens e o branco o sujeito dos privilégios. O racismo é sempre estrutural, ou seja, é um fenômeno social integrado intencionalmente na organização da sociedade em todas as suas dimensões, da política e economia até o direito e a educação, por exemplo. Isto equivale a dizer que o racismo, enquanto um produtor de consequências nefastas para a sociedade, é intencionalmente integrado nas instituições sociais (Almeida, 2018). Neste sentido, o racismo é uma manifestação normal, uma vez que há um consenso para que o mesmo faça parte da sociedade e não um fenômeno patológico ou anormal. Em linhas gerais, o racismo seria ‘normal’ por ser estrutural. Vale ressaltar que o autor não confunde a expressão ‘normal’ com ‘natural’, visto que é sabido que o racismo é uma invenção da modernidade.

Como dito, o racismo é uma tecnologia de poder que estrutura as relações sociais. Logo, é plausível entender que também estrutura a escola, visto que nela são engendradas relações afetivas, pedagógicas, administrativas entre os sujeitos que dela fazem parte. Atente-se para o fato de que há outros processos de exclusão impetrados pela escola. Sabe-se que o aluno negro é maioria na rede pública de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas mesmo assim constata-se que

[...] a escola aparta o aluno negro de um processo de socialização institucional que o possibilite desenvolver-se como indivíduo, conhecer sua história e construir uma visão positiva sobre si próprio. Esse aluno é invisibilizado pelas práticas pedagógicas ou, o que é ainda mais cruel, é representado em práticas e atividades que o colocam em posição inferiorizada, negativizada, constituindo outra forma de exclusão (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 14).

Entendo que ao não considerar a presença do aluno negro no interior da escola, essa última acaba por ser concebida como uma instituição de privilégios para os estudantes brancos. E são esses privilégios que precisam ser sistematicamente confrontados e desestabilizados a fim de promover o cultivo de práticas pedagógicas que potencialize o autorreconhecimento negro ou orgulho negro. É aí que percebo ser oportuno a ação e intervenção do gestor escolar. Mas essa intervenção só será possível desde que ela detenha o mínimo de conhecimento acerca das questões étnico-raciais e sua implicação no âmbito educativo. Outrossim, é que a escola onde atua precisa estar equipada com uma materialidade que viabilize a construção de uma cultura escolar antirracista. E uma das formas de promover uma prática pedagógica antirracista incide no acesso a um conjunto de materiais didáticos que, quando mobilizados pelos/as

professores/as, contribuem para um ensino que positiva a identidade negra e eleva a autoestima de crianças e adolescentes (Andrade, 2005).

Cabe aqui pontuar uma possível e fatídica realidade, a saber: e se a escola não estiver provida de materiais didáticos que promovam um ensino para a diversidade? Em situações como essas penso que o gestor em diálogo com a comunidade escolar, mais especificamente, os professores/as que lidam mais de perto com os casos de racismo entre os alunos, pensar formas de reaproveitar alguns tipos de materiais que a instituição dispõe e a partir deles fomentar atividades que estejam fundamentadas nas DCN's da EREB. Por certo, o gestor escolar conhece com propriedade os dilemas que atravessam a realidade e condição material da instituição onde atua e é sobre esta mesma realidade que se espera que ele intervenha sob o auxílio e participação dos demais sujeitos e grupos com quem trabalha.

Um outro ponto que gostaria que o leitor e leitora me permitissem discorrer brevemente tem a ver com a invisibilização parcial ou total de estudantes negros nas aulas e o que aponta para uma espécie de estratégia de “deixar morrer”. Pois, “[...] estabelecer uma política de morte não estagna apenas na morte física, legitimada e promovida pelos poderes estatais, que nos dias de hoje se apresenta por meio de uma nova configuração de soberania, na qual qualquer um se arvora no direito de eliminar o outro” (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 14). Ou seja, há também uma “morte simbólica”. Destaque-se o excerto que se sucede, visto que permite apreender a complexidade do silenciamento do racismo e da cultura afro-brasileira e africana nos espaços formais de educação onde o gestor pode vir atuar:

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de não poder falar sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p. 105).

Em outros dizeres, o silêncio também expressa palavras, ou uma forma de conceber uma realidade, um grupo, uma cultura, uma história. Sendo assim, o silêncio não significaria “não falar sobre”. O que é silenciado, foi em algum momento conhecido. Ou seja, aquele que oculta ou omite, conhece bem o que está ocultando ou omitindo. Em determinadas situações o gestor escolar pode se deparar com uma espécie de “cultura do silêncio” quando o assunto é o racismo. O gestor que intenciona pautar sua ação numa

gestão democrática e, portanto, que reconheça a diversidade como um valor universal, deve estar ciente de que a “[...] gestão da diversidade racial ancorada nas lições de justiça social requer o reconhecimento das mazelas causadas aos/às alunos/as negros/as pelo racismo institucionalizado no sistema escolar como um todo [...]” (Rodrigues, 2010, p. 86). Portanto, o mesmo não pode se valer da falácia de que na escola onde atua não há racismo, pois o contrário desta colocação é o primeiro passo para uma atuação que reconheça a dignidade dos estudantes negros.

Dito isto, alguns estudos têm evidenciado que uma das formas de quebrar o silêncio sobre o racismo nas escolas e, assim, evitar a morte simbólica dos estudantes negros é repensar o currículo. Nesse aspecto, alguns especialistas têm sugerido o exercício de descolonizar os currículos, enquanto um trabalho imprescindível, mas, sobretudo, um desafio às escolas (Gomes, 2012). Militantes negros, movimentos sociais negros, pesquisadores/as negros/as e professores/as simpatizantes da causa, já há tempo vem reivindicando uma reforma no currículo escolar ante ao seu caráter enciclopédico, conteudista, etnocêntrico. E, em contraposição a isto, propor um currículo que dialogue com o conhecimento contra hegemônico e a realidade social dos alunos e alunas das classes populares que, inclusive, cada vez mais têm “invadido” os muros da escola pública.

A despeito dessa rigidez do currículo oficial, Gomes (2012) pontua que há um horizonte e, nele, é possível vislumbrar algumas tentativas de mudanças. Isto porque, as culturas negadas e silenciadas pelo currículo oficial caminham numa direção que tem resultado no aumento de seus esforços. Compete ao gestor estimular os/as seus/as professores/as a repensarem as suas práticas pedagógicas e o que pode ocorrer a partir de uma renovação do currículo. Transformar radicalmente o currículo implica não somente atribuir novos sentidos e direcionamentos às formas de ensinar e aprender, mas, de igual modo, estabelecer uma nova relação entre teoria e prática, bem como uma nova relação entre os sujeitos cognoscentes, professores e alunos.

Ao alcance deste propósito, o gestor poderá encontrar no trabalho de sua equipe docente o ensino das diversas histórias dos movimentos negros na luta antiescravista e antirracista. Ou seja, na mesma proporção que é importante abordar nas aulas a história da escravidão, realçando o seu papel estruturante nas relações econômicas, políticas, culturais e educacionais, também, é relevante ensinar as histórias de lutas dos movimentos negros (Pereira, 2012). Concomitante a isto, ensinar que, atualmente, há negros e negras anônimos que cotidianamente trabalham na luta contra o racismo por meio da reafirmação

da história e cultura afro-brasileira e ancestralidade africana, seja por meio das artes, da música, do teatro, do cinema, da política, da educação e outros meios. Esses e essas seriam os negros e negras em movimento que, de forma direta ou indireta, herdaram e herdam a sabedoria e conhecimentos do Movimento negro (Gomes, 2020).

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

A despeito das mudanças parciais que foram introduzidas no currículo das escolas com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1985 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998, verifica-se que ainda há muito a ser feito. Isto porque, há ainda a circulação de livros didáticos que apresentam uma representação estereotipada dos negros de modo que se associa diretamente o povo negro à escravidão, inferiorizando africanos e descendentes. Isto é um erro histórico que ocasiona traumas na construção identitária negra de crianças e jovens.

Uma forma de reverter esse cenário é seguir o que recomenda a Lei nº 10.639/03, a qual orienta as escolas a ensinarem e desenvolverem projetos que estimulem os estudantes a querer conhecer as histórias de lutas dos negros, a cultura negra africana e afro-brasileira e a contribuição desse povo na formação social, político, econômico, cultural e educacional do país. Pereira (2011, p. 125) entende que: “E essas memórias precisam estar disponíveis para a população brasileira como um todo. Um país culturalmente diverso que se quer democrático, talvez deva lutar arduamente ‘por uma autêntica democracia racial’ nas escolas e nos currículos”. Portanto, é por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas que o Brasil estará caminhando para a consolidação de uma sociedade genuinamente democrática, como se queria o movimento negro contemporâneo no século XX.

A Lei nº 10.639/03 não se refere à promulgação de mais uma norma. Antes, diz respeito a uma lei que só foi possível de ser aprovada em virtude dos esforços e agenciamentos mobilizados pelo coletivo de movimento social negro. E que inclusive a história de luta do movimento negro na reivindicação da reavaliação do papel do negro na história do Brasil é ainda pouco conhecida pelos escolares, assim como a trajetória de Besouro.

Anseia-se que a gestão educacional democrática se comporte como um aliado à luta antirracista no interior dos espaços de formação escolar. Isto será possível, dentre outras necessidades, desde que o gestor escolar firme o compromisso consigo mesmo e, acima de tudo, com a humanização dos educandos da escola onde atua a fim de que o

corpo docente incorpore em sua prática pedagógica as questões étnico-raciais. Pontuo que muitas outras questões relacionadas aos contributos da gestão educação democrática para uma educação antirracista poderiam ter sido contempladas. Mas, por hora, espero ter ao menos introduzido uma discussão que há tempo vem sendo debatida entre aqueles/as que cotidianamente atuam na escola pública como gestores/as antirracistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo Estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-22, 2020.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais na comunidade quilombola de castainho**. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

GIL, Natália de Lacerda; ANTUNES, Cláudia Pereira. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 21, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan-abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LOPES, Vanessa de Lucca; SANTOS, Gustavo Abrahão. Gestão democrática nas escolas: fundamentos e parcerias para um caminho efetivo no ensino público. **Revista Científica Intraciência**, ed. 22, nov-dez, 2021.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Leticia Abílio do. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Campos**, v. 22, nº 1, p. 135-158, jan-jun, 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, nº 17, 2º sem, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez, 2016.

PERES, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p.149-166, jan./abr. 2020.

PERES, Eliane. Ler, escrever e contar entre mulheres escravizadas: uma história a ser escrita. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 22, pág. 1-28, 2022.

RODRIGUES, Ruth Meire Mota. **Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.