



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

IMPLEMENTATION OF LAWS N.10.639/03 AND 11.645/08: THE EXPERIENCE OF THE CENTERS FOR THE STUDY OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BELO HORIZONTE

IMPLEMENTACIÓN DE LAS LEYES N. 10.639/03 Y 11.645/08: LA EXPERIENCIA DE LOS NÚCLEOS DE ESTUDIOS DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES DE BELO HORIZONTE

Letícia dos Santos¹
Maria Carolina Tomás²

RESUMO: Esta pesquisa analisou as ações do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (Nerer) como política pública da Prefeitura de Belo Horizonte/MG, voltada à implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. O estudo utilizou abordagem qualitativa, com análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam que os núcleos desempenham papel estratégico na formação continuada em serviço aberto a profissionais da educação da rede própria e parceira, contribuindo para suprir a ausência da temática étnico-racial na formação inicial de professores e favorecendo práticas pedagógicas antirracistas. Ao mesmo tempo, revelam desafios como a desigualdade entre redes própria e parceira, bem como a dependência do engajamento escolar. A experiência de Belo Horizonte demonstra avanços, mas aponta para a necessidade de monitoramento, avaliação e maior integração entre Estado e sociedade civil para a efetividade das políticas.

Palavras-chave: educação; formação docente; movimento negro; política pública; relações étnico-raciais.

¹ Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e doutoranda em Ciências Sociais pelo mesmo programa. Professora na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. leticia18santos18@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0087-161X>

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC Minas. E-mail: mctomas@pucminas.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0811-4320>

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



ABSTRACT: This research analyzed the actions of the Center for Ethnic-Racial Relations Studies (NERER), as a public policy of the Belo Horizonte City Hall/MG, aimed at implementing Laws 10.639/03 and 11.645/08. The study used a qualitative approach, with document analysis, participant observation, and semi-structured interviews. The results show that the centers play a strategic role in continuing in-service training open to education professionals from the city's own network and partner networks, helping to fill the gap in ethnic-racial issues in initial teacher training and promoting anti-racist teaching practices. At the same time, they reveal challenges such as inequality between the city's own network and partner networks, and dependence on school engagement. The experience in Belo Horizonte demonstrates progress, but points to the need for monitoring, evaluation, and greater integration between the state and civil society for the effectiveness of policies.

Keywords: education; teacher training; black movement; public policy; ethnic-racial relations.

RESUMEN: Esta investigación analizó las acciones del Núcleo de Estudios de las Relaciones Étnico-Raciales (NERER), como política pública del Ayuntamiento de Belo Horizonte/MG, enfocada en la implementación de las leyes 10.639/03 y 11.645/08. El estudio utilizó el abordaje cualitativo, con análisis documental, observación participante y entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidencian que los núcleos desarrollan un rol estratégico en la formación continuada en servicio abierta a profesionales de la educación de la red propia y social, contribuyendo para suplir la ausencia de la temática étnico-racial en la formación inicial de profesores y favoreciendo prácticas pedagógicas antirracistas. Al mismo tiempo, revelan retos como la desigualdad entre redes propia y social, y la dependencia del compromiso escolar. La experiencia de Belo Horizonte demuestra avances, pero apunta para la necesidad de vigilancia, evaluación y mayor integración entre Estado y sociedad civil para la efectividad de las políticas.

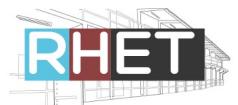
Palabras clave: educación; formación docente, movimiento negro; política pública; relaciones étnico-raciales

INTRODUÇÃO

O racismo na sociedade brasileira constitui um fenômeno estrutural e histórico, marcado pela escravização de povos africanos e indígenas e pela ausência de políticas reparatórias após a abolição da escravidão em 1888. Essa herança contribuiu para a exclusão social e educacional de gerações, consolidando o mito da democracia racial e reforçando desigualdades que permanecem até hoje. No campo da educação, o currículo escolar foi utilizado como instrumento de poder, silenciando ou distorcendo as histórias e culturas afro-brasileira e indígena.

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



A promulgação da Lei n. 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei n. 11.645/2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representou um marco nas políticas públicas educacionais ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Essas leis são fruto de intensa mobilização do Movimento Negro e de setores da sociedade civil que reivindicaram o reconhecimento da contribuição desses povos na formação do Brasil, bem como a necessidade de políticas de combate ao racismo.

Apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva daquelas duas leis permanece um desafio. Em muitos municípios, a falta de formação inicial de professores sobre as relações étnico-raciais compromete a aplicação dos dispositivos legais. Nesse contexto, a criação dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (Nerer), política da Prefeitura de Belo Horizonte, constitui uma experiência relevante de formação continuada em serviço, aberta a profissionais da educação da rede própria e parceira. Os núcleos configuram-se como espaços coletivos de estudo, troca de experiências e construção de práticas pedagógicas antirracistas, presentes em todas as nove regionais da cidade. Constituem-se como eixo de formação em serviço para docentes e demais profissionais da educação, em consonância com a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, que, em seu artigo 5º, prevê a capacitação dos professores da Rede Municipal de Ensino para atuar na promoção da igualdade racial (Belo Horizonte, 2010). Os encontros são realizados durante a jornada de trabalho, nos turnos matutino e vespertino. A questão norteadora deste estudo é: de que maneira a formação oferecida aos profissionais da educação influencia na implementação das leis nas creches e escolas da cidade?

Para isso, o artigo tem como objetivo analisar a contribuição do Nerer da Regional Noroeste de Belo Horizonte para a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Infantil. Busca-se compreender de que modo a formação oferecida pelo Núcleo influencia o trabalho pedagógico nas escolas e creches, bem como identificar fatores que favorecem ou dificultam a efetivação da política. O estudo adota abordagem qualitativa, combinando análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com servidoras da Secretaria Municipal de Educação, representantes escolares e professoras da Educação Infantil.

Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, é uma das maiores cidades do Brasil, com população estimada em mais de 2,5 milhões de habitantes. Planejada no final do século XIX **IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE**

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



para ser a sede administrativa do estado, a cidade consolidou-se como um importante polo político, econômico, cultural e educacional da região Sudeste. Seu dinamismo urbano e a diversidade social de sua população demandam políticas públicas consistentes, especialmente no campo da educação, que é reconhecida como um direito fundamental e um dos pilares para o desenvolvimento social.

Nesse cenário, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) desempenha papel central na garantia do acesso à escolarização. Atualmente, ela atende aproximadamente 169 mil estudantes, sendo “55 mil alunos na educação infantil, 114 mil no ensino fundamental e 30 mil nas creches parceiras” (Prefeitura de Belo Horizonte, 2025, s/p.). Nesse sentido, segundo dados divulgados pelo *Censo Escolar 2024* e apresentados por Pires (2025), quase 33% dos estudantes de Belo Horizonte estão matriculados na rede municipal. Sua estrutura conta com cerca de 322 unidades escolares, localizadas em todas as regionais da cidade, o que permite capilaridade e aproximação com as comunidades locais.

Ao destacar o exemplo da cidade, pretende-se contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas públicas de promoção da igualdade racial no âmbito municipal. Além de trazer à tona os limites e as potencialidades da experiência local, espera-se oferecer subsídios que inspirem a criação ou fortalecimento de políticas semelhantes em outros municípios brasileiros, ampliando o alcance da educação antirracista. O trabalho justifica-se, ainda, pela relevância do papel desempenhado pela escola na sociedade, uma vez que ela contribui tanto para o desenvolvimento dos discentes quanto para a formação de sua cidadania ativa. Esse espaço educativo pode, ao mesmo tempo, silenciar, reproduzir ou combater a discriminação étnico-racial historicamente enraizada no Brasil, o que reforça a pertinência deste estudo no âmbito das Ciências Sociais.

RAÍZES HISTÓRICAS DO RACISMO NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL

O debate sobre a necessidade de criação e implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 na atualidade exige, primeiro, que se olhe brevemente para o passado de nosso país, trazendo o contexto histórico da colonização portuguesa que instituiu um modelo de exploração que combinou a escravização de povos africanos e indígenas, que resistiram por mais de três séculos a um regime genocida de opressão, violência, imposição cultural e supressão de direitos essenciais. Na fase inicial desse processo, com a chegada dos portugueses

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



acompanhados pela Companhia de Jesus no século XVI, a educação passou a ser utilizada como mecanismo de catequização dos povos indígenas, moldada pelos preceitos da religião católica. Essa prática estava orientada pela imposição cultural, cujo propósito era a doutrinação e a submissão forçada, almejando o apagamento de suas identidades e tradições. Tal dinâmica expressava uma perspectiva etnocêntrica, segundo a qual os indígenas deveriam ser “europeizados”, já que suas culturas eram concebidas pelos colonizadores, entre outros adjetivos, como atrasadas. Segundo Cunha (1992), a negação dos saberes ancestrais dos povos indígenas e de sua influência na construção da nação fez com que se difundisse no imaginário coletivo a representação estereotipada de um povo selvagem e desrido na floresta, que não precisava ser incluído nas pautas políticas nacionais.

Da mesma forma, o racismo direcionado à população negra encontra-se profundamente enraizado na estrutura social brasileira, resultado da diáspora africana no país. Segundo dados do IBGE (2000), cerca de quatro milhões de homens, mulheres e crianças do continente africano foram trazidos à força entre os séculos XVI e meados do XIX, sendo o nosso país o último do mundo a extinguir oficialmente a escravidão, decisão que ocorreu não pela benevolência estatal, mas em função das mobilizações e lutas dos movimentos negros e pela pressão internacional, sobretudo da Inglaterra, no século XIX. Movida por interesses econômicos vinculados à expansão capitalista e por ideais de direitos humanos inspirados no Iluminismo, a Inglaterra proibiu o comércio transatlântico de pessoas escravizadas e exigiu a extinção da prática no Brasil. Um dos problemas centrais é que, após a abolição formal da escravidão em 1888, por meio da Lei Áurea, não foram implementadas políticas de reparação ou de inclusão social voltadas à população negra, que continuou tendo direitos básicos negados. Esse contexto foi agravado pelo projeto de embranquecimento, que buscava “integrar” os negros à sociedade brasileira por meio da miscigenação, com a tentativa de eliminação gradual de sua presença cultural e racial, reforçando ideologias de inferioridade. Essa política foi reforçada pela vinda de imigrantes europeus, como ressalta Souza (2021, p. 219):

[...] [a] abolição da escravidão entre nós foi um desses momentos. Ela poderia ter significado, em um sentido próximo ao que defendia Joaquim Nabuco, a integração moral e política do ex-escravo à nova ordem, por exemplo. Em um contexto de completo domínio simbólico das ideias do racismo científico sobre a sociedade brasileira, ela significou, no entanto, a importação maciça de brancos europeus, por um lado, e a marginalização e estigmatização do negro, por outro.

Ajustando a concepção do racismo científico, no Brasil, diferente de outros países, a mestiçagem estava estreitamente vinculada à noção de progresso. Essa concepção de modernização alinhava-se ao ideário racista de superioridade intelectual dos brancos, considerados pelos discursos da época como detentores de uma mão de obra mais qualificada, capaz de impulsionar o desenvolvimento da nação. Segundo Seyferth (2002, p. 15 *apud* Domingues, 2008, p. 517), esse grupo dominante “propalavam a inferioridade dos não brancos através da subordinação da cultura e da civilização a princípios biológicos”. Embora esse projeto não tenha alcançado os resultados esperados na época, as marcas da segregação racial permaneceram profundamente enraizadas, deixando cicatrizes duradouras na história brasileira, já que a hierarquização racial deixou clara a posição do negro no país.

Sendo a educação um campo de disputa, o currículo foi historicamente utilizado pela classe branca dominante como um mecanismo de manutenção de poder e silenciamento das culturas afro-brasileira e indígenas, difundindo o mito da democracia racial e reproduzindo estereótipos. A reação a esse processo se deu por meio da mobilização de grupos de resistência que lutavam desde o período colonial pelo “[...] rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (Gomes, 2019, p. 23). Especialmente a partir da segunda metade do século XX, o Movimento Negro passou a pautar o Estado brasileiro pela adoção de políticas de ação afirmativa e pela valorização da diversidade étnico-racial.

Observaram-se reflexos desse movimento na Constituição Federal de 1988, que ampliou significativamente os direitos sociais, reconhecendo a educação como dever do Estado e estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Em seu artigo 242, §1º, determina-se que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). Tal dispositivo representa um esforço de entidades negras e movimentos sociais que participaram ativamente na elaboração de uma Carta Magna que auxiliasse na construção de currículos mais equitativos e plurais. Um dos marcos mais significativos nas legislações educacionais foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a qual, em seu artigo 79-B, reconheceu a importância da valorização e preservação das culturas indígenas. Com isso, grupos considerados minorias fortaleceram sua mobilização em busca de direitos. Como resultado desse movimento, anos mais tarde, a LDB foi alterada pela Lei n. 10.639/2003, que, em seu art. 26-A, definiu: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a implementação das leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

res, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (Brasil, 2003). Após cinco anos, e com o apoio de organizações indigenistas, houve uma complementação com a Lei n. 11.645/2008, incluindo também a obrigatoriedade do estudo das contribuições indígenas “nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2008a).

A promulgação da lei foi vista como um marco para toda a educação brasileira e para as discussões sobre políticas públicas educacionais, uma vez que sua aplicação se estendia a todas as escolas, independentemente de sua natureza administrativa (públicas ou privadas), sendo a LDB quem orienta a educação nacional. “Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (Gomes; Jesus, 2013, p. 21). Ela impôs aos sistemas de ensino a necessidade de revisar seus currículos e reorganizar suas práticas pedagógicas, levando em conta a diversidade étnico-racial brasileira, evidenciando também a resistência e a resiliência desses povos ao longo da história. Essas conquistas dialogam com uma longa trajetória de luta, em que se destacam intelectuais e militantes como Abdias do Nascimento, cuja obra e atuação política denunciaram o racismo estrutural e defenderam uma educação antirracista.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, adequada para compreender em profundidade as percepções, práticas e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos com a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto escolar, comparando o contexto de uma Emei e de uma escola parceira. Foram utilizadas três técnicas principais de produção de dados. A primeira foi a análise documental, envolvendo legislações federais e municipais, além de normativas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) sobre relações étnico-raciais, além de documentos que dizem sobre as reuniões na Regional Noroeste aos quais tive acesso através de um grupo no WhatsApp. A segunda foi a observação participante, realizada nos encontros mensais do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (Nerer) da Regional Noroeste, acompanhando as dinâmicas de formação, estratégias metodológicas e atuação dos participantes durante os meses de fevereiro a novembro de 2024. Por fim, as entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com base nas observações realizadas durante as reuniões, o que contribuiu de forma significativa para essa etapa. A participação nesses encontros permitiu conhecer melhor as pessoas envolvidas na implementação da **IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE**

política e orientar a definição dos sujeitos a serem entrevistados. Assim, foram selecionadas seis pessoas, pertencentes a três grupos distintos, tendo as seguintes legendas: *Entrevistada 1*: Servidora da gerência das relações étnico-raciais; *Entrevistada 2*: Servidora responsável pelo Núcleo Noroeste; *Entrevistada 3*: Representante da Creche; *Entrevistada 4*: Representante da Emei; *Entrevistada 5*: Professora da Creche; *Entrevistada 6*: Professora da Emei.

A escolha por incluir entrevistadas da creche e da Emei teve como objetivo compreender as diferenças e especificidades na abordagem do tema em cada contexto. Essa opção possibilitou analisar tanto os fatores que dificultam quanto os que favorecem o trabalho, considerando desde as condições para participação nos encontros até a disponibilidade de recursos materiais para a aplicação das atividades no cotidiano escolar.

O campo de pesquisa concentrou-se na Regional Noroeste, escolhida por contar com uma política de formação consistente desde 2017. As entrevistas foram realizadas com base em roteiros diferenciados para cada grupo de participantes, contemplando suas funções específicas na política. Para a realização da pesquisa nas escolas e no núcleo, foi solicitada autorização, através do *site*¹ da rede municipal de educação, tendo que ter a “Carta de Apresentação” e o “Termo de anuência para a pesquisa” aprovados. A pesquisa também foi submetida pela Plataforma Brasil ao Comite de Ética da PUC MG tendo sido autorizada pelo parecer de número 7.014.895.

O processo de análise ocorreu em duas etapas: a) sistematização dos dados documentais, observacionais e de entrevistas em categorias temáticas relacionadas à formação docente, implementação da lei e desafios institucionais; b) confronto dos achados com a literatura especializada sobre políticas públicas e relações étnico-raciais na educação. A triangulação dos instrumentos permitiu maior confiabilidade aos resultados, possibilitando compreender tanto a dimensão normativa e institucional da política quanto as experiências vividas pelos sujeitos em seu cotidiano escolar.

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI E A EXPERIÊNCIA DE BELO HORIZONTE

Um grande desafio para a implementação das leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 no país foi a formação dos profissionais de educação, que, em sua maioria, não tiveram acesso a esse conteúdo na graduação. Outro dificultador foi encontrar materiais didáticos e livros que

¹ O artigo é baseado na dissertação da primeira autora.

abordassem a temática a partir de uma perspectiva não colonizadora, capazes de valorizar a história e a cultura africana e a indígena, em vez de perpetuar uma narrativa única centrada no colonizador. Essa lacuna contribuiu para a reprodução de discursos e práticas segregacionistas, muitas vezes de forma inconsciente, no cotidiano escolar. A problemática da formação foi abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que destacam a responsabilidade dos entes federados e das instituições de ensino no cumprimento da legislação. Como expresso no artigo 1º, § 1º: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes [...]” (Brasil, 2004, p. 31). As DCNERER apontaram que a escola deveria assumir o papel de espaço de diálogo e pensamento crítico, promovendo de forma interdisciplinar a compreensão de que o racismo impacta todos os setores da sociedade. No entanto, ainda persiste o desafio de superar currículos historicamente utilizados como instrumentos de poder, que reproduzem hierarquias e discriminações: “não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram” (Munanga, 2015, p. 31). Soma-se a isso a concepção de que a questão racial é um tabu, restrito a negros e indígenas, bem como a desinformação presente entre educadores e famílias, que muitas vezes rejeitam o ensino étnico-racial por desconhecerem sua relevância. Outro ponto é a intolerância religiosa, herança do escravismo e do colonialismo, que reforça esse cenário, associando a cultura africana e indígena a estigmas negativos, o que dificulta a efetiva implementação da lei.

Entre as ações do governo para efetivar a lei, destaca-se a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), que buscava valorizar a pluralidade étnico-racial nas escolas. Em 2005, foi lançado o “Programa de Formação Continuada em Educação Étnico-Racial”, em parceria com a Universidade de Brasília, oferecendo capacitação *on-line* para docentes da rede pública. No mesmo período, o MEC articulou-se com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab) das universidades, que já atuavam na produção de pesquisas e cursos sobre relações étnico-raciais. Em 2008, por meio da Resolução CD/FNDE n. 1, o governo passou a financiar essas iniciativas, ampliando também a produção de material didático com o Programa Uniafro (Brasil, 2008b). Contudo, a participação dependia da adesão das escolas e abrangia um número restrito de professores, o que exigiu que municípios criassem suas próprias iniciativas, sendo que “em nosso arranjo federativo, a implementação das leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

vo, os municípios possuem autonomia política e administrativa como entes federados, ao lado dos estados e da União.” (Bichir, 2018, p. 53). Assim, várias cidades brasileiras elaboraram políticas locais para incluir diretrizes étnico-raciais nos currículos, investir na formação do corpo docente e revisar materiais didáticos, uma vez que a lei, por si só, não garantia sua plena implementação.

Nesse cenário, experiências locais de formação em serviço ganham relevância. Destaca-se Belo Horizonte, que, antes mesmo da Lei n. 10.639/2003, já previa em sua Lei Orgânica de 21 de março de 1990 a obrigatoriedade do ensino étnico-racial: “A inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais” (art. 182, VI), além da vedação ao uso de livros didáticos que disseminassem discriminação (art. 163, §4º) (Belo Horizonte, 1990). Esse pioneirismo foi impulsionado, em grande medida, pela atuação de professoras ativistas do Movimento Negro, que, desde os anos 1980, já pressionavam o poder público para uma prática antirracista. No ano seguinte à promulgação da Lei n. 10.639, em 20 de novembro, a Resolução CME/BH n. 003 instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento, elaborado com a participação da sociedade, buscou orientar as práticas do sistema municipal de ensino, de modo a contribuir para a formação de cidadãos conscientes da diversidade que constitui um país pluriétnico. Em seu artigo 5º, estabelece-se que “os órgãos do Sistema Municipal de Ensino incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e estudantes com os materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Belo Horizonte, 2004). Nesse mesmo contexto, foi implementada a política de distribuição de kits de literatura e, em 2004, a Secretaria Municipal de Educação promoveu a primeira reunião do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, criado como estratégia de formação docente e de avaliação dessa política. O Núcleo foi estruturado em cinco eixos, buscando: assegurar o cumprimento das diretrizes das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008; mapear ações nas escolas; monitorar a Política de Promoção da Igualdade Racial; apoiar projetos de enfrentamento ao racismo e à xenofobia; e articular parcerias para consolidar a implementação dessas políticas no município (Belo Horizonte, 2013, p. 6).

O primeiro Núcleo foi criado na Regional Barreiro. Entre as ações promovidas, destacam-se palestras, seminários e cursos, frequentemente realizados nas próprias escolas, o que **IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE**

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



ampliava as possibilidades de participação de toda a equipe pedagógica. Contudo, a grande quantidade de instituições e docentes da rede dificultava a abrangência das formações, levando à estratégia de regionalizá-las nas dez regionais da cidade. Só em 2017, como mostra a Figura 1 e o relato da servidora da Secretaria Municipal de Educação, a política foi fortalecida em todas as regionais.

Em agosto de 2017, nós constituímos uma comissão organizadora desse seminário com pessoas que trabalhavam naquela época na gerência de educação, e uma representação de cada regional. Então a gente convida a professora Nilma Lino e o professor Joselei para estar conosco lá na Smed. [...] Então nós temos assim uma participação muito grande da rede. A gente faz, então, pela manhã um momento de palestra e, à tarde, a gente faz grupos de trabalho por regional para constituir os grupos de estudos. E na palestra da Nilma, ela falou assim: “Olha, eu acho que não são grupos de estudos, são núcleos de estudos”. A Nilma traz muito as experiências do Neab, que estão na academia, que são os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Nós não somos Neab porque estamos na Educação Básica. Então, a partir dali nós constituímos nove núcleos de estudos na cidade, com uma coordenação centralizada, uma coordenação composta por nós da Smed. (Entrevistada 1)

Figura 1: Linha do tempo História dos Núcleos



Fonte: Repositório Nerer - Espaço colaborativo.

No início, as formações eram voltadas às gestões, buscando sensibilizar diretoras e coordenadoras sobre a importância do ensino étnico-racial, buscando garantir que houvesse liberação das professoras para os encontros mensais. Como a adesão nem sempre ocorria, instituiu-se a obrigatoriedade de cada escola indicar uma representante oficial responsável por participar das reuniões e repassar os conteúdos às demais colegas, conforme dados da Tabela 1.

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800

Essa obrigatoriedade surtiu efeito, sendo que, em 2024, quase 100% das escolas estavam representadas.

Tabela 1- Instituições representadas

	Nº de instituições	Nº de instituições com representantes	Porcentagem
CRECHES	30	28	93%
EMEIS	16	16	100%
EMEFS	16	16	100%
TOTAL	62	60	97%

Fonte: Gerência das relações étnico-raciais.

Sobre as formações elas ocorrem sempre nos dois turnos de trabalho: de manhã, de 8 às 11 horas, ou de tarde, de 14 às 17 horas, uma vez por mês, de preferência na terceira terça-feira. As reuniões são abertas a todos os profissionais das escolas, contemplando as creches, escolas municipais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e até a Educação de Jovens e Adultos. Porém, um aspecto que chama a atenção nesses encontros é a expressiva presença de mulheres e profissionais da Educação Infantil, bem como de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Já a participação dos anos finais (6º ao 9º ano) é menor, pois esses professores lecionam disciplinas específicas e têm apenas uma hora de extraclasse semanal, realizada geralmente em casa. Se essa hora coincide com a reunião do Núcleo, eles acabam não usufruindo do benefício para a preparação das aulas, o que dificulta sua participação. Além disso, muitos ainda consideram que o trabalho com as relações étnico-raciais deve ficar restrito às disciplinas de Artes e História. Esse fato ficou evidente também nas entrevistas.

Algo que é visível em relação à representação é que a grande maioria dos representantes é de Educação Infantil e dos anos iniciais. Professores de terceiro ciclo participam pouco. A gente tem no Núcleo da regional Noroeste dois professores de terceiro ciclo e é um grupo que participa oitenta pessoas. A gente tem muito desejo de trazer essas pessoas, mas tem a dificuldade porque a organização da saída deles das escolas é mais complexa, porque ele tem um número certo de aulas. Por exemplo, se ele sai todas as terças-feiras, ele perde a aula da turma. Ele teria que ter o seu projeto, seu horário extraclasse que acontece nas escolas de Ensino Fundamental feito em casa e aí a pessoa teria que abrir mão desse horário em casa. Então a gente tem toda essa dificuldade para trazer essas pessoas. (Entrevistada 2)

A comunicação acontece por um grupo de WhatsApp que reúne 103 participantes. O espaço é colaborativo, com a temática restrita a conteúdos sobre a temática étnico-racial. Nele, as formadoras divulgam convites com datas, locais, horários e eixos temáticos. Para garantir a qualidade das formações, a Gerência de Relações Étnico-Raciais articula com setores sociais negros e indígenas, em parceria com as Diretorias Regionais de Educação (Dires). Cada regional conta com uma assessora responsável, apoiada por uma coordenação ampliada formada por professoras do Núcleo que ajudam a identificar necessidades locais.

O formato dos encontros do Núcleo é definido no início do ano, com datas e temas estabelecidos, mas permanece flexível para atender às demandas do grupo. Em 2024, a principal dificuldade apontada foi o trabalho com a pauta indígena, direcionando o foco para a Lei n. 11.645/2008. Assim, embora tenham ocorrido ações voltadas à cultura negra, a ênfase foi na indígena, com seminários, mostras culturais e formações conduzidas por autores indígenas. As formações seguem uma didática própria: o encontro se inicia com a “chegança”, momento conduzido em roda, acompanhado por cantos de matriz africana ou indígena, além de exercícios de respiração, relaxamento e dança. Esse momento de acolhimento é inspirado em tradições indígenas no qual, após a chegada dos participantes, os novos integrantes se apresentam em roda, dizendo nome, escola, função e uma palavra que represente sua expectativa. Esse ritual busca fortalecer a união, o respeito e a escuta coletiva. Em seguida, é apresentado um conteúdo relacionado ao tema central da reunião, previamente compartilhado no grupo de WhatsApp para estudo. Após essa etapa, realiza-se um lanche coletivo que favorece a interação entre os participantes.

Um ponto relevante foram as estratégias das formadoras para tornar os encontros leves e acolhedores, especialmente diante de profissionais que chegam inseguros devido a preconceitos ou medo de julgamento. Após a dinâmica inicial, ocorre o momento chamado “deleite”, no qual músicas, poemas ou outras produções culturais são apresentadas de acordo com a temática do dia. Em um dos encontros, por exemplo, foi escolhida a música *Passarinhos*, de Emicida e Vanessa da Mata, que convida a refletir sobre o mundo e o futuro. A valorização da produção de artistas negros e indígenas é uma marca do Núcleo.

Há também o espaço “Sugestão de literatura”, em que as participantes podem indicar livros formativos que leram e desenvolver atividades práticas de brincadeiras de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Nesses momentos, os participantes aprendem sobre a origem, a

faixa etária indicada e o modo de brincar. A prática é depois levada para a escola e compartilhada no grupo de WhatsApp, fortalecendo a troca entre os membros.

Figura 2 – Participantes do Nerer Noroeste brincando em roda



Fonte: Arquivo próprio.

O formato dos encontros favorece um rico intercâmbio de experiências, tanto profissionais quanto pessoais. Após a apresentação da pauta, os participantes podem expor opiniões e dúvidas, ampliando o debate. Porém, mais do que refletir sobre o ensino, é fundamental considerar como as ações do Núcleo têm repercutido nas escolas. Nesse mesmo movimento, o MEC, em parceria com a Secad, vem acompanhando a implementação da lei em nível nacional. Em 2024, foi criada a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), que propõe “estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394/1996” (Brasil, 2024). Diante disso, torna-se relevante refletir sobre como esse processo tem se efetivado nas escolas.

ALCANCES E PERCALÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NA CRECHE E NA EMEI

Na pesquisa de campo, observou-se como a formação reverbera nas instituições. A creche conveniada estudada funciona em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil, conforme a Resolução n. 001/2025. Segundo o *site* da Prefeitura de Belo Horizonte (2024), das 243 instituições de Educação Infantil da cidade, 97%

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800

atendem aos alunos em tempo integral, incluindo essa creche. A representante esclareceu que a escola é filantrópica, vinculada à Igreja Católica, que cede o espaço físico para seu funcionamento. A prefeitura garante os salários dos docentes, além de materiais pedagógicos, kit literário, uniforme e alimentação. Porém, a professora da creche levanta um ponto relativo a condições de trabalho diferentes com relação às escolas municipais:

Olha, vou falar por mim, porque aqui é uma creche parceira: todo o recurso que eu trabalhei nesse tempo foi todo próprio, foram materiais reciclados. Então, a gente não teve recurso nenhum, a não ser o kit de literatura, que a Representante sempre pega na Smed [Secretaria Municipal de Educação] quando libera. A gente ganhou duas bonecas negras da prefeitura quando eu cheguei aqui na instituição. Como eram 150 crianças manuseando, ela acabou estragando. Como não chegou mais à escola com os recursos próprios, mandou para restauração. O lápis e giz tons de pele chegaram. (Entrevistada 5)

O relato da docente evidencia a centralidade da materialidade no processo pedagógico, sobretudo no que se refere à implementação de práticas voltadas às relações étnico-raciais. A presença de recursos como bonecas negras, livros literários e materiais escolares que representam a diversidade étnica e cultural constitui elemento essencial para a construção de identidades positivas entre as crianças, bem como para o fortalecimento de práticas docentes comprometidas com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Entretanto, as condições apresentadas demonstram que, na ineficiência de investimentos, os profissionais frequentemente recorrem a estratégias de improvisação, utilizando materiais reciclados ou adquiridos por meios próprios. Nesse contexto, observa-se, contudo, a efetividade do repasse das formações dos Núcleos realizadas pela representante das docentes durante as reuniões pedagógicas, nos quadros de avisos e no grupo do WhatsApp. Segundo Gomes (2022, p. 110), “[o]s docentes participantes dos encontros ficam incumbidos de realizar esse repasse. [...] não é uma tarefa fácil devido à disponibilidade de um horário em que todas as professoras possam se reunir durante sua jornada de trabalho”. As entrevistadas reforçam a importância desse repasse:

O representante desempenha uma função fundamental e precisa estar articulado com a gestão escolar para divulgar com a comunidade, e em reuniões com os professores, as legislações e materiais didáticos para a realização do trabalho e teóricos do tema, assim como atualizar o PPP para que esse ensino possa constar institucionalmente na escola. (Entrevistada 1)

Essa pessoa que representa a escola ou creche tem o papel de fomentador; uma pessoa articuladora e formadora que, juntamente com a gestão, promova momentos de trocas de relatos do que foi conversado no Núcleo. É uma estratégia de formação por representação. (Entrevistada 2)

Os relatos mostram que a representante desempenha um papel central na implementação da lei, atuando com comprometimento e influenciando positivamente as docentes. Nessa instituição, sua escolha se deu tanto pelo engajamento pessoal com a luta do movimento negro quanto pela função de coordenadora pedagógica que ocupa, o que favorece sua participação nas reuniões mensais, além de facilitar o acompanhamento, a cobrança e a supervisão do trabalho desenvolvido na escola. Esse protagonismo é essencial para o acolhimento da equipe em relação ao tema e para reduzir resistências à implementação das ações.

E é isso que eu faço enquanto coordenadora: trago para a equipe a discussão de forma sensível a fim de afetá-las e ampliar o olhar para essas coisas. Dessa forma, as pessoas são levadas a enxergar melhor os problemas apontados e se tornam “de certa forma” responsáveis pela promoção de práticas cada vez mais assertivas para a total erradicação do racismo dentro e fora do espaço escolar. (Entrevistada 3)

Durante a visita de campo, notou-se esse engajamento das professoras em compartilhar experiências e aplicar, com as crianças, as atividades propostas nas reuniões do Núcleo. No período da entrevista, em meio aos Jogos Olímpicos de Paris, a creche promovia os “Jogos Cooperativos Bem Viver”, inspirados na cultura indígena e no termo guarani *Teko Porã*. O evento envolveu toda a escola, com adaptações de modalidades como arco e flecha, cabo de guerra, corrida e canoagem. As turmas de 0 a 3 anos participaram em horários definidos, e em sala recebiam explicações sobre a origem e o sentido dos jogos. Segundo a entrevistada, vincular o conteúdo às vivências infantis é essencial para trabalhar relações étnico-raciais desde cedo. Para isso, o planejamento coletivo nas reuniões pedagógicas, apoiado pelos livros do kit de literatura, garante ludicidade e consistência à prática.

Quando ocorre a reunião pedagógica, a gente reúne todo mundo. Nesse dia, a gente prioriza muito os estudos étnico-raciais para atender as leis 10.639 e 11.645. É assim que a gente transmite o conhecimento. Nós fazemos as nossas pesquisas sobre as atividades que vamos realizar com as crianças, inclusive temáticas que estão sendo repassadas no dia a dia no ramo da internet, o que está acontecendo no mundo atual. Então a gente tenta repassar isso também para nossas crianças, nesse recorte etário do 0 a 3 anos, que é o público que a gente recebe. E sempre tem uma literatura para dar base ao nosso trabalho. A gente escolhe um livro do kit e faz um planejamento em cima dessa literatura. (Entrevistada 3)

Percebe-se que a efetivação das leis na creche é um processo contínuo, voltado para ampliar as discussões com a equipe pedagógica e demais funcionários. Durante a visita de trabalho de campo, foram encontrados diversos profissionais comprometidos com a pauta antirracista, os quais, em conjunto, dialogam e estruturam suas ações pedagógicas com base nos conhecimentos compartilhados pela representante do Núcleo, garantindo a participação de todos nas formações.

É importante destacar o trabalho desenvolvido pela Emei que está localizada em uma região periférica da regional Noroeste. Há conflitos entre a representante do Núcleo e algumas docentes, pois, segundo seu relato, ainda havia resistência e falta de interesse pelo tema. Algumas professoras manifestaram insatisfação, alegando ter “assuntos mais importantes para lecionar”, considerando o conteúdo “desnecessário” ou simplesmente ignorando a proposta.

No começo, eu sofri muito, né? Ainda sofro. Tive agressão verbal de professores que não aceitavam e criticavam, de achar que não tinha necessidade nenhuma, de falar que a criança não sabe que é preta. Então não tinha a necessidade de trabalhar essa temática [...] então foi muita rejeição, né? Eu senti uma agressão psicológica, eu sofri muito. Mas assim, eu sempre confrontei. (Entrevistada 4)

Essa postura das docentes reflete a análise de Ribeiro (2024, p. 79): para os autores, “[f]alar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, ‘mimimi’ ou outras formas de deslegitimação”. Fica evidente que a implementação das leis na instituição é um processo difícil e solitário para a representante, marcado sobretudo pela falta de aceitação das colegas, como observado na fala da professora.

Eu acho que isso vem de casa, da educação das famílias. Eu vejo que é um assunto muito delicado. Eu sinceramente não sei trabalhar porque a criança não tem o mesmo olhar do adulto. [...] Eu vejo muitas ações voltadas para os povos indígenas nas escolas. Eu acho a questão indígena tão leve, é um assunto leve de ser trabalhado com as crianças. Agora, a questão do racismo eu acho que deveria ter uma cautela para não ficar essa divisão de classe. Eu vejo como uma divisão de classe. (Entrevistada 6)

A entrevistada destacou tratar-se de um “assunto delicado” que, em sua visão, deveria “vir de casa”. No entanto, a desigualdade é um problema social que necessita ser debatido, o que reforça a importância da atuação da representante do Núcleo como fomentadora da política na escola, mesmo diante dos desafios. Nessa instituição, a escolha da representante se deu pela sua disponibilidade de horário para ir às reuniões, uma vez que, por motivos de saúde, es-

tá fora de sala em readaptação funcional. A Emei analisada adotou a formação por representação, escolhendo alguém com carga horária mais flexível e presença constante na sala dos professores para repassar as informações. A entrevistada exerce papel ativo na luta antirracista, promovendo a divulgação entre as colegas, mesmo diante das dificuldades.

Face à impossibilidade de organizar reuniões pedagógicas frequentes, ela criou o grupo de WhatsApp “Projeto étnico-racial”, no qual compartilha catálogos de livros étnico-raciais, sugestões de atividades, informações do Núcleo, curiosidades e dicas de filmes sobre culturas negras e indígenas. Contudo, como relata, trata-se de um grupo fechado, com pouca participação, o que limita o alcance das informações e a troca de experiências. Outra estratégia de diálogo foi a criação do mural étnico-racial, posicionado na entrada da escola para alcançar toda a comunidade. Segundo a entrevistada, essa ação surgiu de uma orientação do Núcleo, que solicitou aos representantes a construção de alternativas de divulgação das leis e demais informes sobre o tema. Outra ação feita para atender à demanda de formação continuada das professoras foi a articulação com a direção em 2024, para solicitar à Smed que a assessora pedagógica das relações étnico-raciais realizasse um percurso formativo ao longo de todo o ano letivo, com participação de todas as docentes. Essa ação foi necessária porque

Na Emei [...] tem a representante do Núcleo, porém, ela não dava conta de fazer o repasse na escola. E foi uma percepção da própria gestão que esse grupo precisava de uma formação mais consistente e na própria escola. Então, quando eu chego na escola e faço o percurso formativo com a escola, eu agora tenho como cobrar [d]o grupo a implementação. (Entrevistada 2)

Nas formações, a assessora trouxe de forma resumida os conteúdos dos encontros do Núcleo, seguindo a mesma dinâmica: início com a “chegança” (relaxamento com música e alongamentos), seguido de brincadeiras indígenas ou africanas, e finalização com parte teórica e atividades para professoras e gestão. Essa ação foi assertiva, pois alcançou todo o público da escola, mesmo quem se negava a ir aos encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (Nerer) constituem uma política pública relevante para a efetivação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Infantil de Belo Horizonte. Sua atuação promoveu a formação continuada em serviço, ampliando o repertório das professoras e favorecendo práti-

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



cas pedagógicas comprometidas com a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Constatou-se que, nas instituições investigadas, a atuação da representante do Núcleo e a função que ocupava foram decisivas para disseminar conhecimentos, organizar atividades e estimular o debate sobre as relações étnico-raciais. Na creche, a presença da coordenadora favoreceu o acompanhamento e a cobrança das ações, resultando em maior engajamento coletivo e impacto positivo das formações, ainda que com limitações materiais. Já na Emei, onde a representante era professora, sua posição dificultou o monitoramento das colegas e tornou o processo mais solitário e desafiador, marcado por resistências. Para superar esses obstáculos, foram necessárias estratégias alternativas, com o grupo virtual, murais temáticos e, sobretudo, a intervenção da gestão ao solicitar uma assessoria pedagógica da Smed para conduzir um percurso formativo obrigatório, o que ampliou a aceitação.

Apesar dos avanços, persistem obstáculos relacionados à desigualdade entre escolas próprias e parceiras, à resistência de profissionais que ainda deslegitimam a temática e às condições estruturais que dificultam a plena inserção do tema nos currículos. Ainda assim, a pesquisa evidencia que a política do Nerer vem reverberando nas instituições, quebrando silenciamientos históricos, ampliando o debate e abrindo caminhos para a consolidação de uma educação antirracista no município.

Assim, conclui-se que a experiência de Belo Horizonte revela tanto o potencial quanto os limites de iniciativas locais, indicando a necessidade de continuidade, monitoramento e fortalecimento das formações, bem como de maior integração entre Estado, escola e comunidade para garantir a efetividade das leis.

Referências

BELO HORIZONTE. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. **Secretaria Municipal de Educação**, 2013. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BELO HORIZONTE. Lei no 9.934, de 21 de junho de 2010. Institui a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (PMPIR) no âmbito do município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 22 jun. 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=373655>. Acesso em: 01 set. 2025.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH n. 003, de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Conselho Municipal de Educação**, Belo Horizonte, MG, 2004. Disponível em: <https://domweb.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/5419>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BELO HORIZONTE. **Lei orgânica do Município**, Lei 0, de 21 de março de 1990. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/conselho/lei_organica_do_municipio.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BICHIR, Renata. **Governança multinível**: origem, contornos e limites. *Boletim de Análise Político-Institucional*, n. 19, p. 71-79, dez. 2018. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/181206_bapi_19_cap_07.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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 União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 7 set. 2025.

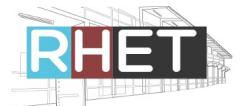
BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Conselho Deliberativo**. Resolução CD/FNDE n. 14, de 28 de abril de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: **Centro Gráfico**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE BELO HORIZONTE

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800



DOMINGUES, Petrônio. Um “tempo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNTbrVMgJb3Fpv9M/>. Acesso em: 01 set. 2025.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. **Mulheres águas e suas sabenças no horizonte interseccional da formação de professores antirracistas:** análise sobre contribuição do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Contagem, MG: Editora Escola Cidadã, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Políticas de educação para as relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: Mazza, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 11 set. 2025.

PIRES, Sílvia. **Censo:** escolas privadas concentram quase 40% dos alunos matriculados em BH. Estado de Minas, Belo Horizonte, 9 abr. 2025. Disponível em: https://www.em.com.br/gerais/2025/04/7106463-censo-escolas-privadas-concentram-quase-40-dos-alunos-matriculados-em-bh.html?utm_source. Acesso em: 10 set. 2025.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Escolas da Rede Municipal de BH voltam às aulas nesta quarta-feira (5). 4 fev. 2025. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/escolas-da-rede-municipal-de-bh-voltam-aulas-nesta-quarta-feira-5?utm_source. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2024.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.