

12

Educação das relações raciais: Desafios à Gestão

Ruth Meyre Mota Rodrigues

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico Racial

Série comemorativa de 10 anos da lei 10.639



**Educação das relações raciais:
Desafios à Gestão**

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico-racial

Série comemorativa de 10 anos da Lei 10.639

Educação das relações raciais: Desafios à Gestão

Ruth Meyre Rodrigues



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero de Barros Marques

Pró-Reitor de Extensão: Prof. Edilson Fernandes de Souza

Diretora de Extensão Acadêmica: Maria Christina de Medeiros Nunes

Diretor de Extensão Cultural: Prof. Marcos Galindo

Coordenador de Gestão da Extensão: Demócrito José Rodrigues da Silva

Coordenadora de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual: Jowania Rosas de Melo

Coordenador de Gestão da Informação: Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

Coordenadora de Gestão Organizacional: Eliane Aguiar

Coordenação Geral:

Prof. Edilson Fernandes de Souza e Maria Christina de Medeiros Nunes

Comissão Organizadora:

Prof. Edilson Fernandes de Souza, Maria Christina de Medeiros Nunes, Djanyse Barros de Arruda Mendonça, Professor Wellington Pinheiro dos Santos

Revisão:

Os textos são de responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico:

Margarida Correia Lima

Diagramação:

Isabela Freire e Filipe Neri

Ilustrações da Capa:

Ayodê França

Impresso nas oficinas gráficas da Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20, Cidade Universitária, em dezembro de 2013.

Diretora da Editora: Profa. Maria José de Matos Luna

Catálogo na fonte: Biblioteca Jossely de Barros Gonçalves, CRB4-1748

R696e Rodrigues, Ruth Meyre.

Educação das relações raciais : desafios à gestão / Ruth Meyre Rodrigues. – Recife: Editora UFPE, 2014.
255 p. – (Coleção Étnico-racial).

Originalmente apresentada como dissertação da autora (mestrado – Universidade de Brasília, 2010) sob o mesmo título.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0545-1 (broch.)

1. Relações raciais. 2. Racismo. 3. Discriminação na educação. 4. Programas de ação afirmativa. 5. Educação – Aspectos sociais. 6. Escolas – Organização e administração. I. Título. II. Título da coleção.

305.8

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2014-149)

*A palavra negro
tem sua história e segredo
veias do São Francisco
prantos do Amazonas
e um mistério Atlântico*

*A palavra negro
tem grito de estrelas ao longe
sons sob as retinas
de tambores que embalam as meninas
dos olhos*

*A palavra negro
tem chaga tem chega!
tem ondas fortisuaves nas praias do apego
nas praias do aconchego*

*A palavra negro
que muitos não gostam
tem gosto de sol que nasce*

*A palavra negro
tem sua história e segredo
sagrado desejo dos doces vãos da vida
o trágico entrelaçado
e a mágica d'alegria*

*A palavra negro
tem sua história e segredo
e a cura do medo
do nosso país*

*A palavra negro
tem o sumo
tem o solo
a raiz*

Luis Silva (Cuti)*

* CUTI. Batuque de tocaia.
São Paulo : Ed. do Autor,
1982 (poemas).

Apresentação da Coleção

A caminho da África!

Até o fechamento desta coleção, somos a única Universidade brasileira que concentra o maior número de títulos publicados, em um só tempo, num só lugar, sobre as relações étnico-raciais e grupos sub-representados. Assim, consolidamos uma discussão pautada por ocasião dos dez anos da Lei 10.639/2003 e inovamos com a abertura para pesquisadores de todo o País, para que pudessem publicar seus escritos, dissertações e teses, na nossa Editora Universitária, com o investimento da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

Apoiar publicações acerca dos saberes étnico-raciais – seja no campo da cultura, história, religião ou da dinâmica organizativa dos segmentos que apostam na versão afro, indígena, migrantes e imigrantes do desenvolvimento brasileiro – é um desafio acadêmico, mas, sobretudo, um desafio político e administrativo que transpõe a burocracia, que muitas vezes tem impedido o avanço e a elevação institucional aos patamares dignos de um patrimônio público, para fazer valer os direitos de todos ao conhecimento, como um princípio fundamental da alteridade.

A Coleção Étnico-racial, seja na versão das comunidades indígenas ou afro, na perspectiva dos migrantes ou imigrantes, penetra fundo suas raízes na exposição das subjetividades humanas e recoloca uma instituição como a UFPE num patamar bastante elevado do conhecimento científico e de outros saberes, feitos e refeitos por homens e mulheres que conhecem bem as causas inevitáveis das barreiras sociais e o preconceito

institucional; ao tempo em que as estruturas governamentais esquecem ou não querem de fato financiar as obras incontestas que falam de maneira afirmativa ou denunciante, que afetam os segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira.

Já imaginava a importância de termos um edital com esse escopo para abarcarmos escritos densos e tão comprometidos com uma causa histórica e sociológica, mas não imaginava a dimensão pan-africana de mostrar ao mundo o que nós somos capazes de realizar quando tratamos dos nossos princípios identitários afro, indígenas, japonesas, regionais e outras subjetividades. Do mesmo modo, a importância do reposicionamento de uma produção do conhecimento a partir da história e da cultura, para atendermos a uma legislação federal no alargamento da formação de muitos professores do ensino básico e também superior.

A ideia da coleção veio de um “relance” ao abrirmos uma das sessões do Cineab, promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, e, prontamente, no mesmo dia, foi formatada por um edital público de alcance nacional. O resultado desta série, agradecemos a todos que compõem o corpo técnico da Pró-reitoria de Extensão, especialmente a diretora de Extensão Acadêmica, Maria Christina de Medeiros Nunes e ao coordenador Demócrito José Rodrigues da Silva, que rapidamente compreenderam a dimensão inovadora das publicações, compraram a ideia política e traduziram institucionalmente no mesmo momento.

Invenções à parte, agora mais do que nunca, a UFPE entra para o rol das instituições que não têm preconceitos na produção e circulação de ideias étnico-raciais, que demarcam outros paradigmas mais enraizados com a formação social brasileira, seja no desenho teórico-metodológico, seja no conteúdo produzido por pesquisadores e militantes dos movimentos sociais.

Guiné-Bissau, setembro de 2013.

Edilson Fernandes de Souza

Pró-reitor de Extensão da UFPE

Apresentação

Transcorridos 125 anos da ruptura com o modelo econômico escravocrata brasileiro, negras e negros, ainda, vivem em um país de desigualdades socioeconômicas, fundamentadas em diferenças fenotípicas e culturais, entre os diversos grupos étnico-raciais existentes.

A sociedade brasileira racista tem sido questionada e uma nova vereda se estabelece no campo das relações raciais. Na primeira década do século XXI o debate sobre identidades tem fortalecido e impulsionado as pessoas discriminadas a tomarem para si o protagonismo da vida social, impingindo uma nova ordem. Neste bojo as políticas afirmativas estão fortemente presentes no universo educacional brasileiro e, as próprias políticas educacionais avançaram para garantir que crianças, jovens e pessoas negras possam frequentar os espaços educacionais livres do estigma do racismo.

Muitas lacunas sobre as relações raciais, ainda, estão presentes na realidade nacional que por muitos anos viveu sob a égide de uma democracia racial fictícia, retardando por anos a discussão necessária sobre as diferenças raciais hierarquizadas no Brasil.

Mediante tantos desafios a pesquisadora Ruth Meyre Rodrigues promove uma reflexão sobre o papel da gestão no desenvolvimento das políticas educacionais direcionadas para o resgate e valorização da cultura e história dos(as) africanos(as) e dos afro-brasileiros(as) e das relações raciais

no ambiente educacional, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – mas que não encontram terreno forte para a sua consolidação.

O texto “**Relações Raciais: desafios da gestão**” contempla na introdução a contextualização da temática racial a partir de uma perspectiva histórica apresentando os mecanismos de disseminação e manutenção do racismo no meio escolar e aborda os primeiros apontamentos a respeito da relação entre *gestão educacional* e relações raciais.

O capítulo inicial discute conceitos necessários à compreensão das relações étnico-raciais no campo educacional, dentre eles o conceito de *racismo educacional*, um conceito que foi elaborado pela pesquisadora, quando do desenvolvimento de sua dissertação, quando sentiu a necessidade de reunir em “um termo” as formas de preconceitos e discriminações presentes no âmbito escolar motivados pelo racismo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são apresentados no segundo capítulo como também desenha as contribuições da análise do discurso enquanto método de análise e interpretação de dados coletados no trabalho de campo. O mesmo capítulo pontua ainda as principais características da Gestão Compartilhada (GC), modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, paralela à gestão democrática pautada pela LDB. A compreensão do formato de gestão que caracteriza a condução das escolas é fundamental para entender os desdobramentos na gestão escolar.

O terceiro capítulo apresenta o diálogo com diversos/as autores/as, e busca trazer evidências de como gestores/as do campo educacional se comportam diante do quadro racista e demonstram as influências do “mito da democracia racial” nos discursos. O capítulo destaca ainda a importância da formação dos/as gestores/as para eficácia da gestão da diversidade racial enquanto mecanismo de superação das práticas racistas no âmbito escolar sendo finalizado com

a apresentação dos entraves e avanços na implementação do Artigo 26-A da LDB (Lei 10.639/2003) sob a perspectiva dos(as) gestores(as).

O resultado de análises encontra-se no quarto capítulo e, discute a percepção dos(as) gestores(as) a respeito das relações raciais na escola bem como a possibilidade de utilização de “instrumentos democratizantes” – Projeto Político Pedagógico (PPP), Conselho Escolar e Grêmios estudantis – no combate à desigualdade racial.

A última parte da publicação apresenta a síntese da pesquisa, apontamentos dos resultados alcançados e, em especial, propostas e conclusões, onde a autora vai indicar novos caminhos a serem percorridos para que, de fato, a diversidade racial possa estar presente nas salas de aulas de forma igualitária e positiva.

Boa leitura a todas e todos e com certeza as reflexões que **Relações Raciais: desafios da gestão** lhes oferecem é importante para a alteração do racismo educacional, presente, ainda, nas escolas deste país multi racial e cultural.

*Denise Botelho**

Outono de 2013 em Recife (PE)

* Professora Adjunta do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-DED-UFRPE) Professora-Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha de pesquisa “Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude” – UnB. Desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa nas áreas de políticas educacionais; educação para as relações raciais e de gênero e religiões de matrizes africanas.

Introdução

Primeiras palavras

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida na área de educação, dentro da linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação: gênero, *raça*/etnia e juventude” – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade de Brasília – UnB sob orientação da Professora Doutora Denise Botelho.

Conscientes de que as diferenças raciais no âmbito educacional transformam-se em desigualdades de condições e oportunidades, iniciamos um trabalho de pesquisa buscando compreender os direcionamentos tomados pelas IEs no combate a discriminação racial, sobretudo, após a alteração do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2003 com a aprovação da Lei 10.639¹.

A aparente dificuldade em fomentar o debate nas escolas trouxe a reflexão acerca dos fatores que agiam como mecanismo de entrave à implementação do Artigo 26A da LDB (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008²). Percebemos que diversos fatores convergem para esse estorvo e chegamos à conclusão de que dentro do leque de mecanismos, um está diretamente ligado à forma de condução – democrática ou autoritária – daqueles/as que se encontram à frente das direções das escolas.

Nosso objetivo é apresentar ao/à leitor/a a relação entre gestão escolar democrática e educação das relações étnico-

¹ Lei 10.639

² A Lei 11.645 de março de 2008 altera o artigo 26A da LDB tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena.

3 Consideramos comunidade escolar um coletivo formado por funcionários da escola mais os segmentos dos quais fazem parte todos os agentes escolares que não são funcionários da escola. Esse grupo é composto por alunos/as, pais, mães, familiares e/ou responsáveis; comerciantes locais, policiais ou guardas; ONGs; movimentos sociais e quaisquer outros, desde que envolvidos e interessados em participar da melhoria da escola.

4 A palavra ideologia aparecerá ao longo dessa produção como um conjunto de ideias - organizadas por uma classe detentora de poder - para esconder uma verdade "inconveniente" e não se confunde com ideais ou idealismos. Refere-se à construção e disseminação de uma "verdade incontestável". Para Chauí (2001, p. 7) as sociedades sempre foram divididas em classes antagônicas nas quais uma minoria detém o poder enquanto a maioria é dominada. Nesse sentido, a ideologia aparece como a manifestação dos interesses e ideias da classe privilegiada. A ideologia é então, "um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política".

raciais tendo como campo o contexto escolar público do Distrito Federal. Buscamos reunir neste livro a percepção dos/as gestores/as da educação básica acerca da educação das relações raciais; analisar como o processo de implementação do artigo 26A da LDB aparece no discurso desses/as gestores/as evidenciando finalmente em que medida a utilização dos instrumentos de gestão: Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar podem ser utilizados como meios facilitadores da implementação de ações de combate à exclusão e promotoras da igualdade racial com o intuito de atender a legislação vigente que versa sobre relações étnico-raciais.

A gestão democrática é uma das formas de se promover a qualidade da educação pública tendo como maior desafio a inversão dos índices de fracasso escolar. A ação de democratizar-se buscando destaque ao diálogo conjunto pode representar para as escolas um melhor diagnóstico dos problemas bem como pode potencializar a definição das ações mais eficazes e/ou prioritárias. Dentro de uma lógica coletiva a descentralização do poder é sinônimo de pulverização das responsabilidades.

Este trabalho não tem a pretensão de tornar-se um roteiro a ser seguido por gestores/as nem preocupe-se em apontar métodos de democratização uma vez que pensar a democratização da escola é exatamente abrir espaço para "o pensar junto". É a partir do diálogo com toda a comunidade³ escolar que o gestor/a poderá eleger os melhores caminhos, formas e meios.

A escolha neste segmento pauta-se na convicção de que os/as gestores/as, enquanto condutores/as dos processos que direcionam o modelo de educação a ser adotado acabam por desenhar os saberes e ideologias⁴ transmitidos.

Nossa investigação foi norteada pela seguinte questão: em que medida a atuação dos/as gestores/as poderia efetivamente agir como um empecilho às ações de fomento à igualdade racial no ambiente escolar?

O racismo, em suas multifacetadas formas de manifestação, está presente em diversos ambientes sociais dos quais se

destaca a escola. O Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) alerta para o fato de que as desigualdades presentes nas trajetórias educacionais dos/as estudantes negros/as, somadas às práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas podem determinar o sucesso ou fracasso escolar dos/as alunos.

Pensar em uma educação para a igualdade racial a partir da garantia de equidade de condições de acesso e permanência significa reconhecer e compreender todos os processos causadores ou perpetuadores do racismo. Ganha destaque nessa pesquisa a análise dos surpreendentes discursos dos/as diretores/as que, negam ou minimizam a existência de manifestações racistas nas escolas que dirigem, bem como desconhecem suas consequências nefastas no desempenho escolar de alunos/as negros/as.

Os caminhos do racismo

A sociedade é constituída por um conjunto de relações e significados formado a partir da história de cada sujeito que a compõem somada a interação destes com os diversos contextos sociais. Ou seja, cada um/a de nós constrói sua realidade, sentido e significação a partir de sua interação e atuação na sociedade ao mesmo tempo em que alimenta o aparelho ideológico dessa mesma sociedade. A forma como a sociedade está organizada, dialoga com as práticas e experiências humanas e gera um funcionalismo social que busca enquadrar os indivíduos nos padrões socialmente aceitos. Uma adaptação social essencialista e determinista (GEERTZ,1978).

As representações sociais é uma leitura da realidade social na qual a pessoa está inserida. Essas representações podem ser muito positivas ou extremamente prejudiciais ao convívio social. Para Azevedo (2004) as novas configurações sociais são construídas no seio das relações sociais estabelecidas

historicamente em cada sociedade sendo, porém, passíveis de mudanças como resultado da luta dos grupos dominados contra a própria dominação. Por outro lado, as transformações são suscetíveis à ressignificação em função de interesses dominantes.

Nesse sentido, consideramos para a presente análise a premissa de que a escola é reprodutora da cultura dominante e relações de poder que circundam a sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1975) revelando uma estrutura montada de maneira a possibilitar a reprodução de todas as formas de dominação (TRINDADE, 2008) e marcada por uma visão autoritária e arbitrária de gestão

Apesar do importante papel na reprodução da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1975), a escola não se constitui enquanto mero aparelho ideológico do Estado e consequentemente das classes dominantes (ALTHUSSER, 1985), mas a percebemos como importante espaço para que as “massas” possam se apoderar dos códigos de dominação que lhe são impostos utilizando-os na luta pela emancipação já que a educação guarda incrível capacidade para mudar posturas e pensamentos políticos e ideológicos.

O papel transformador da escola está ligado a sua capacidade de formar governantes advindos/as das classes menos privilegiadas ao conscientizá-los/as e emancipá-los/as em detrimento de uma educação voltada à simples qualificação de mão de obra subalterna. Emancipar uma classe é torná-la consciente de seus direitos. A subordinação econômica é mantida pela subordinação político-ideológica que alimenta o senso comum dos segmentos subalternos. Essa crença os/as impedem de se rebelarem contra a ordem vigente. O senso comum constrói a visão de mundo das pessoas. Essa visão de mundo corresponde a um acúmulo histórico de ideologias e verdades equivocadamente construídas. A solução seria então a “elevação cultural das massas” com a criação e difusão de um novo senso comum – bom senso – a partir de uma postura crítica da realidade e buscando superar a ideologia burguesa (GRAMSCI, 1987).

A escola é um dos ambientes de convívio sociais mais representativos. Nela, a experiência de um indivíduo é preenchida dos mais diversos elementos de sentido e representações. A educação pública institucionalizada é o modelo considerado para a construção dessa pesquisa e para isso é imprescindível compreender que a educação aparece ora como reprodutora das relações sociais, econômicas e culturais vigentes e ora enquanto espaço de transformação da realidade e interventora do percurso histórico individual e/ou coletivo. Paradoxalmente, vemos na escola, um lócus de transformação da realidade segregacionista em função de seu potencial de combater discursos ideológicos, pois entendemos que uma escola democrática e justa pode contribuir para o combate às injustiças sociais vigentes.

Uma vez solidificada a tese da luta de classes precisamos avançar no debate e, fugindo de quaisquer reducionismos, perceber que, para além das desigualdades econômicas existem outras desigualdades – em que se destaca a racial. Entender as relações sociais excludentes apenas pela divisão em classes não atende à ideia de transformação rumo à equidade, isso porque, estamos falando de uma sociedade que exclui quase metade de sua população dos espaços de poder em razão de seu pertencimento racial. Consequência disso é que

O negro brasileiro encontra dificuldade na afirmação de sua identidade em função da marginalização, do preconceito e das discriminações enfrentadas historicamente. É possível elencar algumas consequências nefastas acarretadas por essa situação, como a autoestima fragmentada, a negação de seu pertencimento étnico-racial, apatia e desesperança assumidas por alguns, como também assunção do discurso da inferioridade e da auto-responsabilidade pela ascensão social, imposta pela sociedade que o discrimina (ROCHA, 2009, p.43).

No âmbito escolar, é possível imaginar as consequências desastrosas na vida de uma criança que sofre com a evidente diferença de tratamento por parte dos/as professores/as e colegas, com a ausência de representação nos livros didáticos

e murais, com exaltação de um padrão de beleza único e dominante, previsões fatalísticas e deterministas de fracasso escolar⁵, além de conhecer a história de seus antepassados apenas com o olhar eurocêntrico, se vendo descendente de um povo escravizado e inferiorizado pelos mais diversos e cruéis mecanismos (CAVALLEIRO, 2000, 2001b).

O racismo aparece na história como uma doutrina que hierarquiza as *raças* e naturaliza desigualdades em nome da manutenção do poder nas mãos da elite branca. Por essa razão, sobrevive entre pessoas negras um sentimento de posição ínfima com relação ao branco acompanhado pela impressão de que seu fracasso corresponde à ausência de mérito próprio. O racismo passa por constantes e diferentes processos de naturalização ao passo que nutre o senso comum racista. A cor da pele e/ou demais traços fenotípicos funcionam como carimbos que marcam, selecionam e determinam o porvir da população negra.

Historicamente o contingente populacional afrodescendente encontra-se vulnerável a processos discriminatórios, mantendo-se em situação social desfavorável aos demais grupos étnico-raciais brasileiros. Sabe-se que as pessoas posicionadas à base da pirâmide social são alcançadas por injustiças, por falta de oportunidades profissionais e sujeitos a uma infinidade de situações que conduzem à subordinação social como afirma Botelho (2000).

Foucault (1988) postula a existência de “marcas” indicadoras de status, privilégios que, substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, tornam-se sinais de filiação a determinado corpo social homogêneo, que a despeito de pregar a homogeneidade, carregam em si, um papel de classificação, de hierarquização e distribuição de lugares.

Transpondo as palavras de Foucault (1988) para uma realidade racista, conclui-se que traços da negritude funcionam como “marcas” capazes de classificar, hierarquizar e distribuir lugares, reservando os espaços de poder e mando a grupos

5 O fracasso escolar diz respeito, neste trabalho, ao insucesso na trajetória educacional traduzido em evasão, reprovação, distorção idade-série ou ausência de habilidades e competências mínimas necessárias ao ingresso na universidade e/ou mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio.

sociais privilegiados. Essas marcas se convertem, por meio do racismo, em diversas barreiras sociais e transformam-se ao longo da vida em sociedade em registros psicológicos que causam sofrimento mental e abalam a autoestima.

Nesse sentido, o racismo – e seus desdobramentos: preconceito e discriminação – aparece como uma das mais cruéis dentre as ideologias construídas socialmente. Desde cedo as crianças negras enfrentam cotidianamente um ambiente que as inferioriza ao mesmo tempo em que exalta o padrão “branco” de beleza.

Isso porque, a ideologia racista desenvolve nos grupos sociais ilusões de superioridade ou de inferioridade de acordo com o pertencimento racial. O racismo age silenciosa e imperceptivelmente dada a sua naturalização e curiosamente é capaz de sofrer mutações e adaptar-se a diferentes ambientes e contextos.

A realidade tal qual é percebida por cada um/a impulsiona a construção teórica das formulações dos significados, ao mesmo tempo em que o torna agente ativo no processo de produção de sentido do “tecido social” constituído de sua cultura, conhecimentos, crenças, valores e mitos (GUEERTZ, 1978).

Vivemos em uma sociedade indiscutivelmente racista, baseada em construções que inferiorizam um segmento racial, por isso, é possível imaginar que essas concepções interferem na atuação dos/as profissionais da educação ao pensarem a educação das relações raciais. Isso porque nossa representação social é construída a partir de “programas”⁶ que condicionam nosso comportamento e o do grupo social com o qual convivemos.

As representações sociais de “nosso grupo social” são aceitas e consideradas como certas e ideais. Partindo desse princípio, percebemos por que o racismo ainda está tão enraizado e naturalizado em nossa sociedade e, por extensão, na escola. O racismo é um notório exemplo dessa convenção social constituída, organizada e reproduzida historicamente não

6 Para Clifford Geertz (1978), a ideia de “cultura” não se limita a um conjunto de padrões de comportamentos, ela corresponde a um “programa” utilizado pelo ser humano enquanto sistema de controle social pautado em um mecanismo de apropriação do poder de um grupo sobre outro.

só nos espaços sociais, dos quais se destaca a escola, mas essencialmente na constituição subjetiva de seus protagonistas a partir de uma interdependência social/individual.

Significa afirmar que o racismo é uma forma de pensamento cristalizado nas instituições sociais e representa um retrato da interação/atuação e da transformação mútua entre sujeito e sociedade num processo de “retroalimentação”.

A elaboração social do racismo internaliza representações preconceituosas e as insere na formação da identidade. Vivemos da forma como “aprendemos” a viver e agimos de acordo com o formato de comportamento ao qual tivemos acesso. Toni Morrison exemplifica essa ideia em seu livro “O olho mais azul” quando descreve o sentimento em relação a uma família com pessoas negras:

A gente olhava para eles e ficava se perguntando por que eram tão feios; olhava com atenção e não conseguia encontrar fonte. Depois percebia que ela vinha da convicção, da convicção deles. Era como se algum misterioso patrão onisciente tivesse dado a cada um deles uma capa de feiúra para usar e eles a tivessem aceitado sem fazer perguntas. O patrão dissera: “Vocês são feios”. Eles tinham olhado ao redor e não viram nada para contradizer a afirmação; na verdade, viram sua confirmação em cada cartaz de rua, cada filme, cada olhar (MORRISON, 2003, pág. 43)

A autora evidencia neste trecho do romance a convivência da pessoa negra com a rejeição e um sentimento de inferioridade provocados pelos mais desumanos mecanismos discriminatórios presentes na sociedade. Os meios de comunicação, audiovisuais ou impressos, os livros, as instituições sociais referendam a todo o momento um ideal de beleza muito distante do modelo afro-brasileiro ou africano.

A construção de códigos de beleza atende a dinâmicas temporais de acordo com contextos sócio-históricos e traduz oposições segmentos sociais pautada em modelo de gênero e de identidades, sendo a mulher o alvo principal de tais ideologias. Nesse contexto, a mulher negra sofre com a transversalização do sexismo e do racismo, que embora

possam aparecer de forma estanque, não raro se entrecruzam gerando um sexismo racista ou um racismo sexista. Mas, onde podemos encontrar as bases desse processo, que define padrões, trajetórias e lugares sociais? Como nasceu umas das teorias ideológicas mais perversas já elaboradas pelas pessoas? E, sobretudo, como chegou e se reproduziu no Brasil?

Leontiev (1978, p.39) destaca que importantes discussões científicas basearam-se em propriedades e particularidades biológicas e hereditárias do ser humano. “A ponderação hábil de sua importância serviu de base teórica as mais reacionárias e racistas concepções biológicas” dentre elas a ideia da predestinação “natural” na qual a maioria da população deveria trabalhar enquanto uma minoria governa e detém os benefícios.

Concepções como essa serviram de suporte teórico para o racismo “justificando” a escravização e o genocídio e alimentando o senso comum – e conseqüentemente a subjetividade social – com ideias preconceituosas. Como já discutimos, o resultado disso é a construção por cada sujeito dessas formulações pré-concebidas, pautadas nessa subjetividade social na qual está inserido, reproduzindo e retroalimentando seu grupo de convívio social com as mais diversas formas de representações sociais racistas.

A invasão dos territórios africanos, o regime escravocrata, saques, genocídios, a colonização da forma como se deu significou um atraso econômico e social, um retrocesso no desenvolvimento dos países ocupados. Povos inteiros viveram e vivem na miséria econômica e atraso tecnológico em nome dessas missões civilizatórias. Não satisfeitos com os territórios e suas riquezas os colonizadores buscaram formas de dominar outros homens numa relação de poder hierarquizada na tentativa de impor comportamentos e vontades (SKIDMORE, 1998).

Último país do mundo a interromper a escravidão, penúltimo na interrupção do tráfico negreiro e campeão em interceptação de africanos/as como escravos/as (RUFINO, 2003) o Brasil

carrega o fardo de um passado histórico que transformou pessoas em objetos ao mesmo tempo em que criou e alimenta mitos e ideologias preconceituosas.

A forma como conhecemos a história do Brasil nos faz imaginar que a abolição da escravidão representou uma ruptura imediata com o processo de segregação racial, no entanto, nenhuma medida foi tomada visando à inclusão da população negra nos espaços sociais. Os/as negros/as recém libertos/as adentraram em um processo de segregação social por meio da exclusão territorial, educacional e do mercado de trabalho e foram empurrados/as às regiões periféricas onde permanecem esquecidos/as, foram proibidos de frequentar escolas e não contaram com oportunidades de trabalho (PAIXÃO, 2005). Para expulsá-los/as dos grandes centros urbanos “mendicância” e “vadiagem” se tornaram crimes⁷ e medidas higienistas deram continuidade ao processo impelindo a população negra rumo às zonas periféricas das cidades, sem acesso aos direitos sociais básicos.

Não por acaso, a população negra ocupa, ainda hoje, os maiores índices de evasão e repetência escolares e desemprego, ainda mora em regiões periféricas e não conta com serviços de saúde, segurança e seguridade social (PAIXÃO, 2005). Como parte do projeto de branqueamento a imigração europeia foi estimulada como caminhos para “limpar” o Brasil e para sanar a demanda de mão de obra branca (SILVA; ROSEMBERG, 2008; SKIDMORE, 1976).

Somente no século XX as políticas públicas afirmativas com recorte racial são sinalizadas pelo Estado brasileiro, contudo, estudo feito a partir de dados estatísticos oficiais (PAIXÃO; CARVANO, 2008) corrobora com o fato de que no Brasil o critério racial ainda determina o processo de exclusão social.

Essa parcela da população tem ocupa os piores índices educacionais. *Segundo pesquisa divulgada pelo IBGE (2010)*, a população negra⁸ tem o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca. São 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% entre os brancos. Quanto ao

7 O artigo 295 do Código Criminal do Império (1830) descrevia como crime de vadiagem não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta e útil de que possa subsistir e em seu artigo 296 categorizava a mendicância também como um crime. Ainda hoje tais crimes figuram vergenhosamente em nossa constituição ocupando os artigos 59 e 60 da Lei das Contravenções Penais (1941).

8 Convenção instituída por ativistas dos movimentos negros agrega as categorias pretos e pardos presentes nas pesquisas do IBGE constituindo o grupo □ negros.

analfabetismo funcional⁹, enquanto os brancos alcançam um índice de 15,0%, os pretos e pardos ocupam os piores índices: 25,4% e 25,7%, respectivamente. Significa dizer que 2,7 milhões de pretos e 15,9 milhões de pardos, embora frequentem a escola, apresenta dificuldade na compreensão de textos, indo além de uma rudimentar decodificação. Com relação aos anos de estudo, a população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos enquanto pretos e pardos têm 6,7 anos. Pretos e pardos também se encontram em desvantagem quanto ao acesso ao terceiro grau: enquanto 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino apenas 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos ingressam no ensino superior.

Maria Helena Souza Patto (2010) aborda o fracasso escolar da população negra numa perspectiva histórica, marcando seu início com a utilização de teorias racistas (1870) sobre o fracasso visto que os/as colonizados/as eram considerados inferiores intelectualmente e por isso, incapazes de aprender. Tais teorias chegam ao seu auge entre 1850 e 1930, período em que os intelectuais brasileiros procuram discutir a questão da aprendizagem escolar a partir das proposições preconceituosas e racistas da filosofia e ciência francesas.

A estrutura organizacional racista das instituições, somada ao descaso dos nossos governantes em se tratando de alocação de recursos, está diretamente ligada à elaboração e implementação de políticas públicas, que, utilizadas por séculos enquanto instrumento de disseminação do racismo devem ser agora aliadas na luta pela não-discriminação. Para isso, são necessários investimentos voltados à promoção da igualdade racial acompanhados de mecanismos que garantam a materialização dos pressupostos legais além de uma constante política de acompanhamento e análise dos resultados obtidos, visto que até então as leis, diretrizes e decretos conquistados pelos movimentos negros no campo educacional não têm sido acompanhados de ações que os materializem.

Vieira Junior (2005) denuncia a participação do Estado, por

9 O analfabetismo funcional engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental (IBGE, 2010, p. 227).

meio do racismo institucional, na construção do racismo brasileiro e segregação dos negros. Um racismo universalista que impõe à população negra os “padrões brancos” desumanizando e excluindo o outro grupo:

A principal constatação a que se chega é que o racismo, a despeito de já termos ingressado no século XXI, quase 120 anos após a abolição da escravidão, segue existindo com muita força no Brasil. É certo que não se está tratando da mesma espécie de racismo vivenciado ao longo dos períodos colonial e imperial, nem tampouco do experimentado nos anos iniciais da República. Mas ainda é um racismo que segrega e que pretere o negro e que postula sua submissão aos padrões pertencentes à cultura branca (VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 65).

O autor aponta a responsabilidade do Estado brasileiro que, após contribuir significativamente com o atual quadro de segregação racial, permanece omissos diante das injustiças raciais que assolaram o Brasil nos últimos séculos. No campo educacional, essa inércia é a grande motivadora dos vergonhosos índices de fracasso escolar que atingem, sobretudo, estudantes afro-brasileiros.

A ausência de investimentos em programas e ações voltados à população negra, nos interessando sobremaneira as educacionais, é com frequência justificada pela ideia de que no Brasil não existe racismo. Quando se admite sua existência, alega-se que aqui a discriminação racial não segrega ou exclui. Ou ainda, é comum o argumento de que medidas universalistas atingirão automaticamente a população negra, uma vez que a mesma ocupa a parcela economicamente menos privilegiada da sociedade.

No âmbito educacional apesar da “garantia” de acesso universal, permanecem insolúveis questões relacionadas ao fracasso escolar especialmente quando observadas com recorte racial haja vista o alto índice de crianças, jovens e adultos negros/as excluídos do sistema educacional.

Pesquisas recentes (IBGE 2010; SHICASHO, 2002) atestam que os obstáculos enfrentados no dia-a-dia das escolas

acabam excluindo dos bancos escolares milhares de alunos/as afrodescendentes mantendo diferenças entre brancos/as e negros/as nos índices relativos ao analfabetismo, incluindo o funcional, taxas frequência e escolar (evasão e diferenças idade/série) e acesso ao mercado de trabalho e às universidades.

Esses dados revelam a cara do racismo no Brasil materializado na exclusão e segregação resultantes de processos discriminatórios. No campo educacional, a escola contribui com esse quadro, atribuindo ao/à aluno/a negro/a uma imagem negativa, lançando em sua trajetória um insucesso determinista por meio de imposições de um modelo socialmente aceito distante da filiação identitária e fenotípica dos/as estudantes negros/as.

Os processos discriminatórios presentes no sistema de ensino operam penalizando diariamente os alunos e alunas afrodescendentes e por consequência são os mais excluídos dos bancos escolares. “Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo [...] da nossa humanidade” (CAVALLEIRO, 2001a, p.7). Pesquisa desenvolvida por Botelho (2000) aponta escola como um espaço excludente e reprodutor de racismo por meio de variados mecanismos discriminatórios. Para ela, a ausência de modelos satisfatórios somada a ênfase dada à estereótipos negativos a respeito das pessoas negras resultam na socialização desse grupo em direção à destruição da identidade negra rumo à uma necessidade imposta de “embranquecimento” (BOTELHO, 2000).

Para Foucault, o discurso do sistema de ensino marca relações de poder e por vezes representa a sujeição dos indivíduos aos “saberes dominantes”.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em

sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão a ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45)

A África aparece no imaginário social brasileiro como um “grande país”. Como se todos os seus habitantes fossem iguais etnicamente, como se todos os países convivessem em eternos conflitos e guerras civis. É como se não houvesse riquezas, avanços e diferenças marcantes entre os países africanos.

Tudo isso reflete na construção da história dos afrodescendentes no Brasil. Por essa razão é preciso reformular e enegrecer o currículo. Não para sobrepor a história da diáspora africana no Brasil à história de outros grupos sociais, mas, para equilibrar de forma justa o espaço dedicado a cada uma.

Esse resgate histórico, omitido nos livros, nos currículos e especialmente nas aulas ganha espaço com a alteração, em 2003, do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰ (LDB). Essa previsão legal foi resultado da incansável luta articulada pelos Movimentos Negros no Brasil (LIMA, I., 2005; Rodrigues, 2005) e representou um avanço no combate ao racismo e resgate da história e cultura Afro-brasileiras e Africanas, mas ainda necessita de orientações, de ações e de programas que garantam sua efetiva implementação. Pensando nisso, o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004 e a resolução CNE/CP nº 01 de 17 de Junho de 2004 a fim de orientar as escolas quanto à incorporação dessa temática para o reconhecimento das contribuições

10 A Lei 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

A referida resolução destaca em seu primeiro artigo a questão da formação docente e estabelece a inclusão da Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana no currículo das Instituições de Ensino Superior.

A preocupação com a formação dos profissionais da educação nasce do fato de que grande parte deles/as não contou com formação inicial e/ou continuada já que não há previsão de formação com o viés da diversidade racial nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. A ausência de preparo desponta como empecilho à educação antirracista, uma vez que, para combater o racismo é imprescindível admiti-lo, conhecer suas origens, causas e consequências e especialmente adotar uma educação antirracista¹¹ capaz de dismantelar o aparato ideológico racista mantido no sistema educacional.

A adoção de uma educação antirracista representa importante passo em direção à promoção da democracia racial. O Parecer n. 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo então Ministro da Educação, regulamenta a alteração da LDB (Lei nº 9.394/1996) em consonância com a Constituição Federal de 1988, com algumas constituições estaduais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com o Plano Nacional de Educação e destaca

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais, e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõe a população brasileira. E isso requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmo patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que

11 Segundo Cavalleiro (2001b) uma educação antirracista está relacionada à reconquista de uma identidade positiva a partir do combate ao sentimento de inferioridade dos/as aluno/as negros/as e resgate da autoestima por meio do reconhecimento e reflexão sobre o racismo e seus derivados; repúdio a atitudes preconceituosas e discriminatórias; valorização da diversidade; ensino de uma história crítica e combate ao eurocentrismo. Uma educação antirracista reconhece e respeita as diferenças raciais no discurso e na prática, busca reflexões a respeito das desigualdades sociais, combate estereótipos e ideias pré-concebidas e valoriza a igualdade de tratamento possibilitando uma vivência positiva entre todos.

a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004a, p. 04).

A implementação de políticas públicas educacionais específicas somente ocorrerá como resultado da quebra da ideia demagógica de “democracia racial” que circunda os discursos do segmento dominante. Por essa razão, é imprescindível perceber como ele se manifesta dentro da escola nas ações e falas de pais, alunos, professores/as e gestores/as.

Sabemos que o ambiente escolar não é o único meio de disseminação do racismo, assim como os/as professores/as, gestores/as e demais agentes não são os/as únicos/as responsáveis, todavia, a escola, ao reconhecer e combater as influências do racismo nas relações sociais guarda a capacidade de transformar formando uma geração crítica capaz de lidar e, sobretudo, de combater o racismo transformando vidas e realidades.

Com já sinalizamos, o marco inicial dessa pesquisa parte da percepção de que a dificuldade de identificar o racismo e suas manifestações discriminatórias dentro da escola estaria relacionada, dentre outros fatores à posturas autoritárias e a histórica ausência de participação de toda a comunidade¹² escolar nas decisões e desenvolvimento de projetos. A percepção dos pais/mães/responsáveis e alunos não costuma ser considerada e normalmente se resume ao sufrágio.

A comunidade escolar não está habituada a participar efetivamente de processos de decisão e sem participação da comunidade, as decisões são unilaterais. Agindo assim, a escola perde a capacidade de reconhecer ou valorizar as reais demandas do alunado, pois extingue da comunidade a possibilidade de intervenção política bem como mina a busca coletiva de solução de problemas. De um modo geral não há espaço para participação, discussões, debates, ou seja, não há espaço para a construção da democracia e sem democracia não há igualdade.

Para Cavalleiro (2001b), a democratização da sociedade parte da democratização da sociedade. Por essa razão é a escola

¹² A despeito de adotarmos neste trabalho a perspectiva de “comunidade” em seu sentido mais amplo, na fala dos/as entrevistados/a e alguns autores a noção de comunidade escola refere-se a “área escolar” podendo ser entendida em alguns discursos como um coletivo formado por professores/as, alunos/as, equipe gestora, demais funcionários da escola e pais/mães ou responsáveis ou simplesmente este último grupo.

cumpre o papel promover reflexões e a participação coletiva preparando os/as alunas/as à participação social no combate à injustiças. Segundo a autora há intensas ligações entre democracia e relações raciais.

Nessa linha pontuamos a importância da atuação do/a gestor/a rumo a construção de uma educação equitativa destacando a relação entre gestão escolar democrática e relações raciais buscando compreender em que medida a capacitação desse quadro pode se tornar exemplo de política pública que venha a somar esforços que eliminem o caráter de exclusão da escola que representa um ambiente insuportável aos alunos/às negras/as aumentando as estatísticas de exclusão e fracasso escolar.

Dentro dessa perspectiva buscamos analisar a atuação do/a administrador/as escolares de instituições de ensino públicas do Distrito Federal considerando que a mesma pode representar a materialização ou entrave de ações afirmativas voltadas à diversidade racial e compreendendo que a capacitação desse quadro para a educação das relações raciais deve fazer parte da agenda de formulações de política pública de ação afirmativa de combate ao racismo.

Consideramos contundo que a ausência de formação e consequentemente de entendimento de como se deve aplicar a Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) gera questões a respeito da forma como a mesma tem sido implementada por gestores/as escolares.

Os/as gestores/as educacionais são os/as responsáveis pela consolidação das políticas públicas no âmbito escolar. Contudo, são produto de uma educação eurocêntrica que enraizou em nossa sociedade a ideia de que a diferença de *raças* é fator de superioridade ou inferioridade entre as pessoas – mito esse ainda reforçado diariamente na mídia, na escola e nos livros didáticos – e consciente ou inconscientemente, representam os interesses do grupo que detém o poder e busca todas as formas possíveis para mantê-lo em suas mãos.

Um sistema educacional inclusivo depende da

implementação de micro-políticas públicas educacionais acompanhadas de ações que efetivamente possam concretizá-las com o intuito de percorrer o caminho inverso ao da segregação racial. Estudo de dados do IPEA analisados por Jaccoud (2008) aponta que políticas de caráter universal promovem a diminuição da desigualdade social, contudo, o combate à discriminação racial no acesso à educação de qualidade deve partir de **políticas específicas** que promovam a diminuição das taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando, sobretudo a discriminação racial.

A formação de gestores/as deveria ser ação complementar imediata após a aprovação da Lei 10.639 em 2003. Diante de números que de fato representem uma política pública de formação levantamos as seguintes questões:

- » Em que medida o comportamento racista presente na sociedade se desenvolve dentro do âmbito educacional por meio das ações dos/as gestores/as das instituições educacionais do Distrito Federal?
- » De que maneira a atuação do/a gestor/a escolar fortalece o racismo no âmbito escolar?
- » Qual é o papel dos/as) gestores/as educacionais enquanto responsáveis pela aplicabilidade do Artigo 26A da LDB?
- » De que maneira os instrumentos de gestão podem contribuir para a implementação de ações que atendam especificidades dos/as alunos/as negros/as?
- » Quais as consequências da formação – ou ausência de formação – dos/as gestores/as das escolas públicas no Distrito Federal para um pensar pedagógico voltado à igualdade racial?

A partir desses questionamentos dialogaremos a respeito da atuação dos/as gestores/as da educação básica do Distrito

Federal procurando compreender em que medida ela pode promover ou dificultar uma educação para a inclusão racial. Assim, esse estudo busca analisar a percepção dos/as gestores/as educacionais acerca da educação das relações raciais considerando a atuação desses profissionais frente à implementação de políticas educacionais voltadas à diversidade racial; a visão dos mesmos a respeito da gestão democrática e as influências dessas perspectivas em suas ações concernentes à implementação de uma educação para a diversidade racial.

Aportes conceituais



*Guerra é o que nosso povo mais conhece.
As guerras de Palmares, a guerra de Canudos,
As guerras das favelas, as guerras do dia-a-dia.
As armas não eram suficientes para combater o inimigo
e as baixas sempre foram enormes.
Mas hoje é diferente; não é satisfatório, mas é diferente.
Estamos combatendo com armas mais poderosas que antes,
e de diversos calibres:
Respeito, Auto-estima, Consciência, Inteligência.
E essa guerra não vai terminar tão cedo,
Talvez nem termine*

Thaíde¹³

Partindo do pressuposto de que a satisfatória compreensão desse trabalho apenas será possível a partir do entendimento concernente a alguns conceitos ligados à temática julgamos importante explicitar a que nos referimos quando utilizamos determinados conceitos e expressões. É imprescindível ao/à leitor/a: compreender a que nos referimos quando falamos em educação; tomar conhecimento do que caracteriza uma política pública; identificar os pressupostos que compõe a ideia de gestão educacional; conhecer em que sentido o termo *raça* é empregado, diferenciando-o de etnia; caracterizar racismo, preconceito e discriminação racial; depreender a definição de racismo educacional e em fim, dialogar com o conceito de ação afirmativa internalizando sua importância nesse debate.

Educação institucionalizada

O “comportamento”, em seus mais diversos aspectos, é uma das propriedades mais importantes da vida animal. No caso dos seres humanos, corresponde ao modo como definimos nossas próprias vidas e representa a forma através da qual interagimos com o ambiente.

Naturalmente os organismos vivos sofrem transformações e ajustam-se ao sistema em que vivem. Trata-se de adaptações

¹³ “Thaíde” é o nome artístico de Altair Gonçalves um dos principais nomes do rap brasileiro.

naturais que ocorrem ao longo do processo evolutivo e estão relacionadas a mecanismos de defesa, reprodução, locomoção, alimentação e condições climatológicas desfavoráveis. Podemos citar uma infinidade de alterações advindas desse processo de adaptação como: camuflagem, mimetismo, produção de substâncias como o veneno e alterações no corpo.

Os homens e mulheres são seres naturais. Não é possível conceber a natureza sem o homem ou o homem sem a natureza. Não é possível, portanto, confundir os dois. Visando garantir as condições de sua própria sobrevivência os animais, dentre eles, o ser humano, satisfazem suas necessidades por meio da atuação e interação sobre a natureza. As pessoas fazem parte da natureza e sua sobrevivência depende das condições e possibilidades de perpetuar-se enquanto espécie, por essa razão, não é possível conceber dissociar homem e natureza. No caso dos animais essa relação é biologicamente determinada. As atividades desenvolvidas pelos animais bem como as modificação provocadas no meio ambiente realizam-se pelo código genético (ANDERY; et al, 2007).

No caso das abelhas, por exemplo, todo o processo está codificado geneticamente. Eles não “pensam” entre si, suas relações. Já os homens e mulheres são capazes de elaborar e reproduzir os processos em seu pensamento por serem, antes de qualquer coisa, seres sociais. Significa que os processos ligados ao pensamento e à produção apenas são possíveis dentro de um espectro social. Diferente das aranhas, não é possível compreender esses processos individualmente. Além do aspecto genético, o homem conta com aspectos sócio-histórico e cultural.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto, da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1988, p. 142).

A produção da existência humana é um processo amplo que inclui desde a produção da existência física e uso dos instrumentos necessários para isso. Até a linguagem, como expressão da vida real. As ações humanas - produzir, pensar, se comunicar – São intencionais e planejadas. O homem é capaz de separar e distinguir as partes constitutivas desse processo e dentro dela estabelecer relações de poder.

Diferente dos outros animais, a relação humana com a natureza é marcada pela forma de atuação. Embora homens e mulheres também atuem sobre a natureza por questões de necessidade e sobrevivência, diferencia-se dos outros animais por superar o imediatismo. Sua ação pauta-se em experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração por meio da educação e da cultura. No processo de interação com a natureza o homem lhe imprime sua marca ao mesmo tempo em que altera a si próprio compondo o processo de produção da própria existência humana. Processo em que, para além de instrumentos e artefatos, se cria conhecimentos, valores, crenças, ou seja: ideias. E especialmente mecanismos para sua elaboração: desenvolvimento do raciocínio, planejamento. Tudo isso de forma consciente, planejada e intencional (ANDERY; et al, 2007).

A definição mais comum de “Educação” a trata como um fenômeno de apropriação daquilo que foi produzido pela humanidade ao longo de toda a sua história cultural e social. Não nascemos já com o acúmulo de saberes, costumes e conhecimentos. Obviamente esse desenvolvimento ocorre de formas diferentes de acordo com os diversos contextos sociais, políticos e históricos.

Inerente ao próprio ser humano, a educação representa, então, a assimilação dos conhecimentos e valores deixados pelas gerações precedentes. Sabemos, porém, que “Educação” é um conceito muito mais amplo e tal dimensão nos impossibilita de defini-la sob o risco de cairmos em reducionismos. O fato é que a aquisição de conhecimento é imprescindível ao desenvolvimento humano e, nesse processo, a educação – institucionalizada ou não – constitui-se enquanto

transmissora de informações para que não tenhamos que construir esse conhecimento partindo do zero, esse processo não se dá, porém, dissociado do acúmulo social e cultural e especialmente não está livre de conflitos.

Apesar da necessidade, em alguns momentos no decorrer do livro, de uma abordagem que nos direcione forma de educação mais ampla, nos interessa nesta produção a educação institucionalizada, que embora não seja aqui reduzida a “ensino”, está, neste livro, limitada ao sistema de educação com ênfase no setor público.

Como parte do processo educativo, compreende-se que a educação institucionalizada ocupa papel fundamental no desenvolvimento do ser humano por ser responsável pelo acesso aos saberes e conhecimentos produzidos historicamente. Importante que a consideramos, contudo, enquanto instrumento sócio-estatal contraditório em si dado o seu movimento dialético, ora de reprodução ora de transformação. Ao longo do livro será perceptível a utilização do termo “escola” ocupando esses dois papéis.

O desenvolvimento do homem e de sua história está diretamente relacionado às formas de satisfação de suas necessidades materiais num processo que envolve inter-relações e interferências recíprocas entre ideias e condições materiais. Nesse contexto, a base econômica é determinante. Por essa razão, as relações em sociedades baseadas na propriedade privada são permeadas por interesses conflitantes entre classes (ANDERY; et al, 2007), *raças*, etnias e relações de gênero. A cultura da coletividade é esmagada pela lógica capitalista. A busca de contentamento das necessidades materiais no modo de produção capitalista afasta-se de modelos solidários e prega o individualismo e a meritocracia.

Nesse sentido as relações entre os homens passam a se configurar pela organização do trabalho, já que implica a forma como ele será dividido, quais meios serão utilizados, principalmente, envolve a questão da propriedade dos

instrumentos e materiais utilizados, ou seja, os meios de produção, e especialmente a apropriação e divisão do produto do trabalho. Tudo isso compõe a base econômica de uma dada sociedade. Essa base econômica vai determinar as formas políticas, jurídicas e o conjunto das ideias que existem em cada sociedade (MARX, 1988).

Paralelos a esse fenômeno de organização da base econômica, fenômenos ideológicos como o racismo e o machismo distribuem papéis e determina lugares dentro de um modelo hierárquico segregacionista. Entrecruzados: gênero, *raça* e classe definem a cor, o sexo e a condição econômica dos/as excluídos.

Nesse modelo de sociedade, as relações estabelecidas entre grupos sociais são desiguais e injustas, isso porque esta organizada de forma que alguns vivem do produto do trabalho. Além disso, a “produção” de “saberes” e “verdades” é desenvolvida por grupos sociais privilegiados. A transformação dessa base econômica, a partir de suas próprias contradições levará à transformação de toda a sociedade ao construir um novo modo de produção um novo modelo de organização política e social. O ser humano constrói sua própria história, porém, não de acordo com uma vontade social comum, mas, de acordo com a relação de forças estabelecidas em dado momento histórico e principalmente enquanto resultado de formulações vindouras de contextos históricos anteriores.

Libâneo (2005), a partir de uma abordagem sociocrítica¹⁴ percebe a educação como o caminho para a compreensão e mudança da realidade a partir da construção de novas relações sociais buscando superar desigualdades. Essa corrente parte da importância de se considerar como o currículo oculto, as relações de poder e interpessoais dentro da escola convergem para o viés político e ideológico dominante. É então preciso compreender os fatores sociais e culturais na construção o conhecimento além do debate acerca de um currículo multicultural (LIBÂNEO, 2005).

14 Libâneo (2005, p. 30) classifica enquanto teorias sociocríticas: a Sociologia crítica do currículo; a histórico-cultural; a sociocultural; a sociocognitiva e a teoria da ação comunicativa.

É preciso considerar ainda o rigor autoritário pulverizado em regras, presentes na escola. A formatação dos espaços físicos escolares, a disposição das mesas (enfileiradas), a tradicional “organização” em filas para realizar qualquer atividade, regras excêntricas, horários rigorosos, punições. Tudo pensando para garantir o controle sobre os corpos. Aspectos que lembram um quartel militar ou o próprio sistema prisional (Foucault, 1999). Para além desses instrumentos tradicionais de controle, a escola vem cumprindo com maestria o seu papel oculto de controlar, silenciar e adestrar por meio de recursos disciplinadores cada vez mais sofisticados.

Como já sinalizamos, a escola foi pensada de forma a atender ao interesses da classe dominante sustentando a estrutura social vigente e perpetuando valores hegemônicos tidos como únicos e verdadeiros negando assim, os valores da maioria da população – notadamente afro-descendente. A escola é palco de reprodução e vivência de diversas formas de dominação – conscientes e inconscientes sob a tutela do segmento social de prestígio por meio do controle das leis, pareceres, currículos, regimentos e planos que definem os caminhos da educação (TRINDADE, 2008).

Em suma vale reiterar que a educação ocupa importante papel na disseminação do conhecimento podendo seguir por duas vias: a da reprodução ou a da transformação. A necessidade de perceber a educação enquanto reprodutora da ordem vigente não significa anularmos suas possibilidades de provocar transformações. A mesma escola que reproduz a dinâmica social dominante, com destaque ao racismo, pode ser espaço de transformação e inversão da lógica imposta.

Políticas Públicas (PPs)

O século XIX foi marcado pelo sonho de progresso alimentado pelo sistema liberal de mercado auto-regulado ou Estado mínimo que se encarregava restritamente da

administração da justiça, diplomacia e educação. Não havia ações governamentais que regulassem a economia. Pairava a ideia de liberdade de iniciativa voltada ao sonho de ascensão social. Quando esse sistema entra em crise, o Estado passa a regular a economia por meio de duas formas de intervenção: ações reguladoras pela criação de leis e pela participação direta do Estado na economia por meio das empresas estatais. Assim nascem as políticas governamentais ou políticas públicas. No século XX “a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover políticas públicas” (p.31). Atualmente podemos considerar que a “governança pública” conta com três atores – sob a coordenação do Estado – governo, setor empresarial privado e o terceiro setor (HEIDEMENN, 2009).

Uma política é “pública” quando se propõe a atender uma demanda de ordem social e coletiva. Embora estejam diretamente ligadas à ação estatal, elas não se restringem às políticas governamentais. As Políticas Públicas representam instrumentos de ação estatal, porém, englobam o movimento de outros setores e da própria sociedade civil como: organizações privadas, organizações não governamentais (ONGs), organismos multilaterais e redes de políticas públicas. Leonardo Secchi (2010) explica que o estudo acerca das políticas públicas é relativamente recente e que não há um consenso na literatura sobre seu conceito. Para ele

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...] uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público¹⁵; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2010, p.2).

O autor acrescenta que as políticas públicas tratam

15 Problema público é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública. Embora um problema público, em tese, tenha que envolver um número expressivo de pessoas, segue aberto à interpretações como é o caso, por ex, a demissão de 3.000 trabalhadores de uma empresa privada pode ser considerado um problema público. O mesmo ocorre com a necessidade de suporte financeiro para um atleta disputar fora do país (SECCHI, 2010).

não apenas do conteúdo **concreto** das decisões políticas, mas, também do seu conteúdo **simbólico**. É o conteúdo simbólico que define, por vezes, quais políticas serão eleitas prioritárias, quem será beneficiado, “quando” e “porque”.

É no plano simbólico que se encontra o grande desafio da construção e implementação de Políticas Públicas realmente eficazes. A definição das políticas públicas prioritárias é resultado dos impasses postos por relações de poder que delineiam quais políticas formarão a agenda.

Cada governo, ao cumprir o papel de Estado deve garantir em seus orçamentos a destinação de recursos para as áreas sociais e conseqüentemente buscar a adequada aplicação dos recursos públicos buscando garantir a qualidade de vida da coletividade. A legislação apresenta as diretrizes e o executivo, as ações. As Políticas Públicas visam, então, à implementação dos direitos sociais e dividem-se em inúmeras políticas específicas a fim de atingir os diversos setores da sociedade. O “ciclo conceitual” das políticas públicas compreende pelo menos quatro etapas: a primeira é composta pelas decisões políticas visando sanar demandas sociais previamente estudadas, depois segue a fase de implementação. A terceira fase é a de verificação de alcance dos objetivos e por fim a avaliação para que se possa pensar em sua continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou descontinuidade (HEIDEMANN, 2009).

Para além do “ciclo conceitual”, podemos perceber outras etapas que compõem, na prática, a trajetória de uma política pública. Antes das decisões políticas, por exemplo, é preciso identificar o problema, formar a agenda e apresentar as primeiras alternativas e metas. Acompanhando Sechhi (2010) desmembramos estas fases do processo de elaboração de políticas públicas especificando as etapas interdependentes que compõem o seu ciclo: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação e extinção.

Diferente do que possa evidenciar a observação do ciclo, uma política pública é incerta e as fronteiras entre as fases não são nítidas. Embora apresente importante utilidade heurística, o ciclo de políticas públicas não refletem a dinâmica presente no processo de implementação de uma política pública. Na prática, elas geralmente se apresentam misturadas e não representam uma sequência engessada. As etapas se alternam e evidenciam simultaneidade e transversalidade em cada fase (SECCHI, 2010).

As políticas públicas sociais assumem, sobretudo uma função redistributiva beneficiando especialmente os cidadãos de menor poder aquisitivo numa dinâmica de distribuição de renda e de acesso a saúde, educação, etc. Um adequado processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas representa importantes avanços no processo de desenvolvimento social. Assim, o princípio do/a administrador/a público deve ser fazer justiça e garantir igualdade de condições e oportunidade a todos/as os/as cidadãos/ãs. Por essa razão sua conduta deve refletir sempre a melhor alternativa para o interesse público.

Nesse sentido, os indicadores sociais são instrumentos fundamentais para a compreensão de demandas carentes de políticas focais. Porém, os processos institucionalizados de racismo também influenciam as ações estatais. Paixão (2003) denuncia a “evidente má vontade do poder público” no levantamento de dados quando o estudo das desigualdades étnicas no Brasil acaba distorcendo a real dinâmica social aos olhos dos estudiosos e formuladores de políticas públicas. O mito da democracia racial consegue manter-se, dentre outras causas, graças a essa ausência de informações estatísticas e demográficas que evidenciem a realidade das desigualdades raciais no Brasil.

Decerto, tal dificuldade não derivou da ausência de bons profissionais neste campo, estando associada à baixa vontade política das autoridades no sentido do levantamento de tais indicadores e de uma melhor compreensão sobre a sorte de dezenas de milhões de descendentes de escravos africanos que viveram e

vivem atualmente no Brasil. Assim, ainda hoje, diversas pesquisas sociais de âmbito nacional, muitas delas fundamentando o escopo de políticas públicas em vários níveis, simplesmente não coletam informações desagregadas por *cor/raça* (PAIXÃO, 2003, p. 67).

O mesmo ocorre no âmbito educacional que só agora conta com os primeiros passos em direção ao recorte de *raça* em seus indicadores (censo escolar) formulados pelas secretarias de educação. A ausência desses dados mascarou por muito tempo as consequências do racismo na “escola”: instituição que segue enquanto palco de manifestações de discriminação racial baseada no *script* formulado em uma sociedade racista e excludente consolidando um espaço onde não há reflexão de práticas.

A partir de índices com recorte de *raça*, o Estado deve escolher que medidas são essenciais para cumprir as demandas sociais, econômicas e políticas elegendo as de execução imediata que nortearão as políticas públicas a serem propostas. Essa escolha é feita a partir do modelo de sociedade que se tem e/ou a partir daquele que se deseja alcançar visto que

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas reformuladas e desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estrita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 6).

A representação social que uma sociedade constrói determina aquilo que essa mesma sociedade elegerá como demandas prioritárias e que nem sempre corresponderão à igualdade entre seus membros. Os gestores sejam do governo, setor empresarial privado ou terceiro setor precisam conhecer, estudar e analisar as relações sociais para então atender de forma justa as demandas postas.

Interessam-nos nesse trabalho as políticas públicas educacionais provenientes de ações governamentais visto

que embora possam ser pensadas e implementadas por outros setores, entendemos que as políticas públicas são de responsabilidade do Estado. As governamentais seriam um subgrupo de Políticas Públicas: são iniciativas e ações do governo visando utilizar os mecanismos à disposição do Estado para atender às demandas sociais, englobando o conjunto de leis, programas e constituindo iniciativas que visam atender aos interesses públicos buscando o alcance das metas e objetivos definidos e politicamente determinados pelo poder público.

Numa sociedade em que paira o “mito da democracia racial” a definição das políticas públicas prioritárias tende a não atender de forma específica a população negra. Nesse sentido a atuação dos movimentos negros, pesquisadores e estudiosos torna-se fundamental na quebra de paradigmas e construção de um modelo igualitário de sociedade, pois é preciso provocar o Estado demonstrando as demandas específicas da população negra e apontar as micropolíticas necessárias capazes de atender suas demandas reparando as consequências de um processo histórico de segregação.

Políticas Públicas de Ações afirmativas

As *ações afirmativas* são medidas compensatórias de caráter provisório que visam “corrigir” desigualdades históricas motivadas por discriminação – étnica, racial, religiosa, etc. – que não podem ser extintas a partir de políticas universalistas. Refere-se ao cumprimento do dever do Estado, previsto na constituição de 1988, de promover a igualdade material¹⁶ por meio de políticas públicas voltadas à discriminação positiva seguindo na contramão de determinadas políticas públicas que seguem uma lógica liberal baseada na meritocracia como explica Rossi (1978)

A “igualdade de oportunidades” é ponto importante da ideologia capitalista, pois garantia aos mais capazes, aos mais esforçados, aos que trabalham duro, o acesso às melhores posições. A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que,

¹⁶ A Igualdade material reconhece a existência de desigualdades concretas na sociedade que por representarem situações desiguais devem ser também assim tratadas evitando a manutenção e proliferação dessas desigualdades. A igualdade substancial ou material considera a variedade e especificidades de situações individuais visando defender os direitos das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas (GOMES, 2001 p.4).

que não “subisse”, ou não teria se esforçado o suficiente, ou teria sido menos capaz. Porque a própria existência do “sistema de liberdade” (capitalismo), tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza é garantia suficiente para a eliminação de barreiras à mobilidade social. Educação formal, liberdade formal, igualdade jurídico formal, a formalidade, a aparência encobrem a realidade concreta da sociedade de classes (p. 71).

Considerando que a desigualdade não é resultado do esforço pessoal, mas reflexo de condições e oportunidade, a necessidade de ações afirmativas se consolida exatamente pelo fato de que a igualdade “jurídico-formal” não garante a muitos indivíduos a igualdade material no que diz respeito ao acesso a serviços como saúde, educação e mercado de trabalho bem como oportunidades e ocupação de espaços de poder. O princípio – liberal – da igualdade formal de direitos perante a lei indica que “todos somos iguais”¹⁷ porém há uma barreira, para além da questão classe, denominada discriminação racial que impede aos/as negros/as o acesso as mesmas oportunidades dadas aos/às brancos/as. Como explica Gomes, J. (2001)

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso e bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (p. 40; 6).

Corrigir erros históricos e promover a transformação sociocultural respeitando o princípio do pluralismo no tocante à questão racial não tem sido prioridade do Estado brasileiro. Nota-se uma indisposição na implantação

17 Artigo 5º da Constituição Federal de 1998.

de políticas públicas de ação afirmativa, o que pode ser explicado pela impregnação do “mito da democracia racial” na estrutura Estatal que alimenta e dissemina o racismo em suas instituições.

Ocorre que a temática da desigualdade racial não é para o poder público objeto de legítima e necessária intervenção, por isso não aparece na pauta de elaboração de políticas públicas. Essa resistência não representa falta de sensibilidade ou percepção da importância da questão, mas enseja exatamente uma preocupação com sua grandiosidade e centralidade. É por meio das políticas públicas que o Estado consolida direitos, desfaz iniquidades, fortalece a coesão social, porém, “de uma forma trágica, e até emblemática, em face desse problema, onde as políticas públicas mais se fazem necessárias, é lá que o Estado se omite e essas políticas escasseiam” (THEODORO, 2008, p. 167).

A adoção de ações afirmativas, voltadas à inclusão da população negra, representa o reconhecimento de que a sociedade brasileira acumula uma enorme dívida com esse segmento cujo “pagamento” depende da garantia de direitos e correção de iniquidades sociais. O racismo atinge, especialmente, a educação, campo que necessita com urgência se voltar às especificidades da população negra tomando o curso inverso ao da segregação. É o que postula a Resolução nº 01 de 2004 elaborada pelo Conselho Nacional de Educação

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 2004).

A resolução se preocupa em reforçar a garantia não apenas

de condições de acesso, mas de permanência das pessoas negras com igualdade e qualidade, visto que o Estado ainda trata o fracasso escolar como resultado de fatores apenas socioeconômicos e o que é mais grave: nossos/as governantes/as apenas enxergam “números” quando se deparam com os índices de reprovação e evasão escolares – um dos maiores “gargalos” enfrentados pela educação pública brasileira. O poder público “desconsidera” o fato de que a população negra sofreu várias interdições estatais e medidas coercitivas “legais” que a expulsou das escolas, dos centros urbanos e do mercado de trabalho. Ignora o fato de que o Estado tem a obrigação moral e ética de garantir a essas pessoas condições para que possam ocupar profissões de prestígio e espaços de poder ao lado das brancas, de forma proporcional ao quantitativo de negros na sociedade.

Gestão educacional

Não interessa a essa pesquisa desenvolver exaustivamente os conceitos capitalistas de administração que aparecem nas amplas produções ligadas à gestão de empresas. A intenção é partir do conceito geral de gestão considerando alguns aspectos para que se possa então compreender a ideia de gestão educacional.

Em sentido geral, a administração é a utilização racional de recursos materiais – adequá-los dos meios aos fins visados, em menor tempo possível e de forma econômica – e coordenação de pessoal – emprego racional do esforço humano coletivo. Em razão da característica de estabelecer objetivos, se configura enquanto atividade necessária e exclusivamente humana. A administração é produto de uma construção histórica e não está a parte das contradições sociais e interesses políticos em disputa na sociedade. Partindo da ideia de transformação social, é possível utilizá-la, porém, para propósitos não autoritários. Essa transformação social ultrapassa as meras “reformas” de iniciativa da burguesia que visam apenas a acomodar a seus interesses as contradições sociais. Assim a

transformação social deve superar a forma como a sociedade está organizada num processo pelo qual a classe dominada rompe com a hegemonia social da classe dominante e constrói novos rumos históricos (PARO, 1990).

Embora diferentes de empresas capitalistas, as instituições de ensino, mesmo as públicas, vêm sendo marcadas por uma visão de administração pautada em moldes empresariais e burocráticos tradicionais. A educação é tida enquanto mercadoria e a escola e funcionários são percebidos respectivamente como patrimônio e “empregados” particulares de seus gestores e os alunos os “produtos”. É o que nos explica Heidemann (2009)

A administração pública no Brasil, por um lado, caracteriza-se em boa parte por um processo de caráter eminentemente formal e também patrimonialista. Tem sua base de operação na instituição da “repartição pública”. Nessa concepção prevalece o império dos meios, e do seu administrador, o funcionário público. É o reino da burocracia pública, de intensa apropriação corporativa e política, e pouco sensível à cidadania (p. 31).

O autor conclui sua reflexão anunciando que a administração pública segue indiferente à cidadania. Na realidade, a atividade desenvolvida pelo/a gestor/a público/a segue uma ordem estrutural pré-determinada que, por sua vez, segue as normas de mercado em detrimento do bem coletivo e desenvolvimento social. É o que têm vivido milhares de escolas públicas em todo o país, onde a vontade do/a diretor/a é soberana e a comunidade escolar é vista como mera expectadora.

Paro (1990) destaca que a escola, como qualquer outra instituição, precisa de um quadro administrativo para coordenar e controlar as ações dos demais funcionários. Nesse sentido o/a diretor/a, como administrador/a da escola, é o/a responsável pelas ações desenvolvidas. A crítica se assenta, porém, no fato de que normalmente os/as gestores/as seguem a lógica capitalista de administração e se voltam aos interesses da classe dominante que não se interessa por uma transformação social. Para o autor

A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação. Assim sendo, no caso da administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar enquanto elemento de transformação social (PARO, 1990, p. 81).

Perceber a educação enquanto espaço de transformação social exige dos/as gestores/as a “crença” nesse pressuposto, seguida da busca pelas estratégias de mudança. O primeiro passo é fomentar a participação social buscando atender aos reais interesses da comunidade em detrimento do individualismo.

Segundo Mendonça (2000b, p.92), dentro de uma lógica capitalista, a escola incorpora o modelo gerencial de gestão. Em oposição a esse formato organizacional e tecnicista de *gestão educacional* e contra “o reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização do processo” nasce a gestão democrática. As escolas do Distrito Federal, campo de pesquisa deste livro, vêm sendo cada vez mais administradas a partir dessa lógica, patrimonialista e capitalista, marcada pelo autoritarismo, controle e hierarquização de funções em detrimento de uma condução democrática da gestão.

A ideia de uma gestão democrática está relacionada à participação de toda a comunidade escolar por meio de mecanismos como a eleição para diretores/as, atuação dos conselhos escolares e formulação participativa do projeto político pedagógico das instituições de ensino. Significa dizer que as escolas devem ser mais que um espaço físico dentro de uma comunidade, é preciso pertencer a essa comunidade, conhecer suas demandas e necessidades e principalmente permitir que todos os segmentos possam participar deliberadamente das decisões, visto que a escola pública não pertence ao governo ou ao/à seu/sua gestor/a, mas à sociedade.

Compreender a lógica que permeia a *gestão educacional* hoje deve ter como ponto de partida os caminhos trilhados pelas políticas educacionais nos últimos anos especialmente

a partir da década de 90 quando surge a necessidade de se pensar políticas públicas voltadas à redução dos déficits de escolarização, que, dentro de uma lógica do capital, foram marcadas pela mera instrumentalização de mão de obra. Por essa razão, optamos em introduzir no presente capítulo os caminhos trilhados pela “gestão educacional” dentro de um contexto neoliberal para que possamos compreender o debate acerca dos modelos de gestão quando da análise dos dados.

Segundo Oliveira (2006) as políticas públicas educacionais dos anos 90 são uma resposta do Estado frente às reivindicações populares por uma educação de qualidade, após forte crise de legitimidade enfrentada pelo Estado brasileiro na década de 80, sobretudo na educação por não conseguir atender às demandas de quantidade e qualidade. O Estado reage implementando políticas que de forma ambivalente consegue manter o controle das mudanças e a contenção de gastos. A autora explica ainda que essas reformas guardam a mesma lógica das teorias administrativas capitalistas – produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Na educação, especialmente na Administração escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude frequente. Em alguns momentos tais transferências tiveram por objetivo eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação. Embora o debate crítico em torno dessas questões tenha sido demasiado exaustivo em décadas passadas, não foi capaz de evitar que as tendências mais recentes em administração educacional, e mesmo as direções tomadas pelas políticas públicas para a gestão da educação, resgatasse as teorias administrativas como teorias políticas (OLIVEIRA, 2004, p. 96).

Os problemas apresentados pelo sistema educacional são considerados pelos/as gestores/as enquanto um problema de ineficiência administrativa e/ou econômica das redes de ensino. A crise que se inicia nos anos 80 traz na década seguinte uma série de reformas governamentais

que, adotando a lógica de reforma do Estado, investe na racionalidade como alternativa de mudança na gestão da educação pública.

Considerar a crise educacional como de natureza administrativa levou o Estado a se preocupar com a “gestão” das escolas. Da mesma forma, os movimentos sociais detectaram o caráter excludente da escola como expressão do autoritarismo em sua estrutura e passaram a reivindicar a gestão democrática. “A luta pela democratização da educação básica, então, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos/as, a universalização do ensino e a defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola” (OLIVEIRA, 2006, p. 101).

Essa “universalização da educação” da década de 90, como já sinalizamos, nasceu de uma política pública educacional pautada no neoliberalismo que por representar um avanço apenas quantitativo se transformou no fantasma do “fracasso escolar”. Em razão de uma visão meritocrática, esse fracasso é normalmente considerado do/a aluno/a. Na realidade se trata do fracasso de políticas governamentais que insistiram em atender às demandas de mercado – qualificação de mão de obra – em detrimento das demandas sociais de acesso e permanência em uma educação de qualidade.

Segundo levantamento realizado pelo IBGE em 2008, no ensino fundamental as taxas de abandono e de reprovação alcançam 3,2% e 11% respectivamente. Dentre os jovens com idade ideal para estar no ensino médio - com idades de 15 a 17 anos de idade - apenas metade (50,9%) está na escola. Nesta etapa em que a taxa de reprovação é de 13% estima-se que um em cada dez jovens abandona a escola. Dos jovens que têm entre 18 e 24 anos, somente 37,9% tinham pelo menos 11 anos de estudo e apenas 48,1% deles ingressaram no terceiro grau (IBGE, 2010).

Para Oliveira (2006) o fracasso escolar¹⁸ seria resultado do que denomina “distribuição temporal”. Esse fenômeno refere-se ao fato de que, embora o número de vagas corresponda

¹⁸ Fracasso escolar representa alto índice de evasão e reprovação.

à demanda, as altas taxas de repetência e evasão nas séries iniciais impediam o acesso de novos/as alunos/as. Estudantes que não conseguem corresponder satisfatoriamente aos critérios de avaliação, dentro do tempo limite estabelecido pelo sistema de ensino, permanecem retidos, “ocupando” as vagas que seriam de novos alunos e engrossando as estatísticas no quesito “defasagem idade/série”, indicador bastante utilizado na avaliação de políticas públicas da educação básica.

Para os gestores da educação pública, contudo, a questão se apresentará como um problema econômico, de ordem administrativa. Em um contexto favorável à reforma dos serviços públicos e ao enxugamento da máquina burocrática, os argumentos em favor da racionalização administrativa levarão ao estudo de soluções para o problema, em que a contenção de gastos e otimização dos recursos passam a ser o principal alvo (OLIVEIRA, 2006, p. 98).

A solução encontrada para a redução de custos é a aprovação automática que, longe de se preocupar com o tempo individual de aprendizagem, apenas representa o início de uma grande bola de neve perceptível quando é detectado um número assustador de analfabetos funcionais no ensino médio e superior. Todos esses problemas atingem principalmente a população negra que, além de se encontrar, em sua maioria, nas escolas públicas, ocupam as piores colocações nos índices educacionais (PAIXÃO; CARVANO, 2008) dadas as consequências do racismo, especialmente o racismo educacional. Gênios são desaproveitados pelas escolas por meio de uma profecia autorrealizável do insucesso social de crianças negras.

A condução da educação nas últimas décadas tem sido marcada por forte adequação aos modelos administrativos voltados ao mercado, atendendo prontamente às demandas do sistema capitalista (OLIVEIRA, 2006; AZEVEDO, 2004), sob a orientação de organismos internacionais (MENDES, 2009). As raízes desse processo estariam em teorias liberais que têm determinado os rumos das políticas, essencialmente as sociais.

Segundo Bonavides (2009) a concepção de “Estado liberal” guardião das liberdades individuais conhece sua materialidade com a Revolução Francesa. Ancorada em princípios filosóficos e visão de ordem políticas burguesas difundidas como ideais comuns “interessantes” a toda a sociedade. Surge a necessidade de vias “democráticas” de participação da sociedade nas decisões do Estado. Porém, quando se apodera do controle político da sociedade, a burguesia abandona a universalidade de seus princípios que passam a existir apenas no plano formal, já que no plano da aplicação política esses princípios passam a construir uma ideologia de classe. Nesse contexto, a divisão de poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) surge como alternativa ao absolutismo, forma de Estado que não interessava à classe burguesa emergente, e como garantia de proteção dos direitos da liberdade¹⁹. A burguesia passa a defender o princípio da representação, que culminaria com o sufrágio universal, e preconiza o Estado liberal-democrático²⁰.

Essa liberdade lhe era indispensável para manter o domínio do poder político, e só por generalização nominal [...] se estendia às demais classes. Disso não advinha para a burguesia dano algum, senão muita vantagem demagógica, dada a completa ausência de condições materiais que permitissem às massas transpor as restrições do sufrágio e, assim, concorrer, por via democrática, à formação da vontade estatal (BONAVIDES, 2009, p.44).

O autor defende a tese de que o Estado liberal fundou a concepção moderna de liberdade com bases individualistas e de contenção do Estado o que resultou na formulação dos direitos fundamentais e na divisão dos poderes. A algumas doutrinas coube o papel de reinterpretar a liberdade, culminando em um modelo de Estado que substituiria o liberal: o Estado Social – marcado por intervencionismo, patronagem e paternalismo. Em um Estado corrompido pelo controle financeiro das eleições nos países subdesenvolvidos grandes empresas capitalistas patrocinam eleições mantendo as ações dos governantes voltadas aos interesses do mercado.

A prática burguesa de falar em nome de toda a sociedade

19 Essa “liberdade” estava relacionada à defesa da propriedade privada, liberdade econômica - livre mercado, mínima participação do Estado nos assuntos econômicos da nação e igualdade perante a lei.

20 Para Bonavides (2009) O Estado liberal-democrático é fruto de uma tática da burguesia para encobrir a contradição doutrinária entre as ideias de Montesquieu e Rousseau. Rousseau postulava a absoluta soberania popular com bases na inalienabilidade, imprescritibilidade e indivisibilidade enquanto Montesquieu defendia a tese de divisão dos poderes.

enquanto defende efetivamente seus próprios interesses permanece viva. Ainda hoje a classe detentora de poder se apropria das bandeiras sociais para garantir que a desigual organização social permaneça protegida pelo “Estado social”, fundamentado a partir da doutrina neoliberal.

O neoliberalismo é uma adaptação sofrida pelo liberalismo clássico (séc. XVIII) em razão das transformações do capitalismo que colocava em destaque cada vez mais a estrutura de classes. Para os neoliberais as intervenções estatais na economia agem como inibidores da liberdade individual, além disso, as políticas públicas seriam “as principais responsáveis pela crise que perpassa a sociedade por desprezar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista”. O programa imposto pelo neoliberalismo teve o êxito de difundir a ideia de que não haveria outra saída para a organização e as práticas sociais. As relações entre Estado, sociedade e mercado tornaram-se hegemônicas e povoaram o senso comum como um padrão de relação (AZEVEDO, 2004, p. 12).

As políticas neoliberais surgem como solução à crise econômica desencadeada, segundo essa mesma ideologia, em razão das políticas sociais – *welfare state*. O neoliberalismo defende a aplicação dos princípios liberais adaptados a uma nova realidade econômica marcada pela globalização e por um contexto pautado em novas formulações capitalistas, onde não há espaço para políticas sociais que são alvo de constantes contingenciamentos de recursos, especialmente quando voltadas ao combate à desigualdade racial.

O atrelamento da economia brasileira ao modelo neoliberal nas últimas décadas resultou em enfraquecimento do modelo estatal, aumento da concentração de riqueza com consequente acentuação das desigualdades sociais e dependência às determinações dos organismos internacionais. Para que o investimento em áreas sociais não se torne incompatível com a lógica de mercado imposta “as modificações sugeridas pelas agendas internacionais de reestruturação no campo econômico são incorporadas às políticas implementadas

por todos os setores de um governo, inclusive as educativas”. Completam os objetivos neoliberais a homogeneização dos conteúdos via PCNs e políticas de avaliação e desempenho – como o Sistema de Avaliação da Educação básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses são apenas exemplos dentre os impactos da reforma do Estado nas políticas educacionais que vêm sendo propostas e implementadas segundo o modelo “gerencial” de gestão da educação que envolve o poder regulador do Estado com o aumento dos controles centralizados mesmo que camufladas em políticas “descentralizadoras” (MENDES, 2009, p.78).

Nesse contexto, é importante lembrar que, na década de 90 a economia brasileira tem como “cartilha norteadora” o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995) que busca a transposição de uma administração pública burocrática para um modelo gerencial de administração pública. Essa reforma trata de novas relações entre o público e o privado tendo como objetivo principal desobrigar o Estado de suas funções sociais, transferindo-as à sociedade civil. Essas mudanças na política atingem também a gestão da educação que passa a seguir o modelo gerencial travestido de democrático, porém baseado no tripé eficiência – controle – resultados. Como nos mostra Azevedo (2004)

[...] no contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (p. 10).

Permitir que cidadãos migrem do estado de espectadores ao de protagonistas em decisões políticas não é interessante a um sistema que pretende manter as relações sociais exatamente como estão. Por esse motivo esbarramos em inúmeros mecanismos que inviabilizam o processo participativo e

supervalorizam o desempenho individual.

Para Mendes (2009) em uma sociedade organizada hierarquicamente inexistente a possibilidade de todos se fazerem sujeitos e isso é reproduzido na escola onde “o poder de decisão fica concentrado em poucas pessoas que, mesmo não-intencionalmente, propagam relações de mando e submissão no espaço escolar”. O indivíduo inconformado que não aceita sua condição subalterna é visto como mal-educado, nesse sentido o papel da escola está associado “à formação de um homem cordial” que não interfira na organização social estabelecida e veja com naturalidade as desigualdades e as injustiças (MENDES, 2009, p. 207-209).

A escola ao mesmo tempo em que é espelho da sociedade alimenta num caminho inverso as ideologias e visões de mundo no seio das relações sociais. No momento da refração, ao “devolver” o reflexo à sociedade a escola pode alterar a imagem emitida transformando ideias e conceitos estabelecidos e produzindo sujeitos críticos a atuantes. Essa não é, todavia, tarefa fácil. A parcela da sociedade detentora de poder de mando e decisão atua no engessamento de políticas públicas afirmativas, especialmente as educacionais. A atuação da sociedade civil por meios dos movimentos sociais e conselhos é fundamental no intuito de fomentar o debate a respeito das reais demandas da sociedade.

[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar [...]. Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação de das políticas ou dos programas de ação.[...] Um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004, p.60-61).

As orientações vindas de fora dos muros da escola, sem

discussão coletiva e/ou possibilidade de reformulação de propostas, são elaboradas segundo a ótica competitiva e autoritária que promove a precarização da educação pública, viabilizando e abrindo o mercado privado dominado pelo segmento economicamente dominante da sociedade que, financiando o acesso de partidos ao governo, controla o Estado e mantém o poder em suas mãos. É possível, no entanto, à parcela economicamente desprivilegiada manter intensas discussões e reivindicações a fim de estabelecer uma correlação de forças e provocar o Estado a agir em benefício coletivo.

Uma dentre as alternativas possíveis é a implementação da **gestão efetivamente democrática** nas escolas, na contramão do modelo neoliberal de políticas educacionais que nos últimos anos foram voltadas apenas ao problema que o fracasso escolar representa aos cofres públicos. É o caso, por exemplo, da implementação dos ciclos que, ligada a uma visão democrática de condução da escola, deveria ser uma alternativa qualitativa ao assombroso quadro de reprovação e evasão, porém, tem sido utilizada apenas para sanar questões numéricas, resultando em simples aprovações desmedidas. As notas, provas e a própria reprovação, que deveriam ser substituídos por um ambiente de troca de conhecimentos, de aprendizagem coletiva e principalmente um ambiente agradável apenas transformam-se em “aprovação” direta.

A aquisição, troca e construção do conhecimento deveriam ocorrer de forma prazerosa e estimulante, porém, a promoção automática se torna na realidade produtora de analfabetos e se configura enquanto mecanismo de exclusão. Além disso, a superação dos formatos retrógrados de avaliação requerem mudanças urgentes de postura e, sobretudo, quebra de paradigmas a respeito da mensuração por meio de avaliações escritas, não podendo ser simplesmente substituído por uma política que resume a implementação de ciclos a “progressões por idade” baseadas apenas em aspectos quantitativos.

Esse quadro demonstra a incrível capacidade de adaptabilidade das políticas neoliberais capazes de forjar um modelo de “gestão

democrática” visando “responder” às demandas apresentadas e conter os ânimos ao mesmo tempo em que mantém a “ordem” vigente. A real filosofia de uma escola organizada em ciclos – evidentemente não compatível com a lógica neoliberal – pede um ambiente democrático sem hierarquizações, além de medidas como redução de alunos/as por turma, diminuição da carga horária do/a professor/a em sala de aula para que ele/a possa se dedicar mais ao planejamento das atividades e reuniões e estudos coletivos, implementação do ensino integral – com esportes, aulas de reforço escolar, atividades artísticas, etc. – a formação continuada de professores/as e gestores/as e, sobretudo a capacitação de todos os segmentos da comunidade escolar para a participação democrática na escola considerando especialmente as demandas geradas a partir das especificidades dos diferentes grupos sociais que convivem nas escolas, sobretudo, estudantes negros/as, visando transpor o racismo e conseqüentemente inverter índices desfavoráveis e vergonhosos em uma sociedade apartada por classes, mas, também por *raças*.

Raça

O debate concernente à importância de políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial passa inevitavelmente pelo debate acerca do conceito de *raça*. É muito comum encontrarmos posicionamentos contrários a essas políticas baseados na tese de que não existem *raças* ou que há uma única *raça*: a *raça* humana. O conceito de *raça* foi usado para a disseminação da ideia de hierarquia entre as *raças* e, conseqüentemente, para justificar a dominação de uma sobre a outra – ou outras. Hoje, porém, a ideia de *raça*, quando utilizada pelos que assim se assumem, tem um fundamento político, ideológico e, especialmente, de afirmação de identidade. Isso porque, a despeito de termos vencido a classificação biológica, a categorização política e ideológica sobreviveu ao tempo e segue excluindo grupos étnico-raciais dos quais se destaca a população negra, ou seja, aproximadamente metade da população brasileira.

Segundo Munanga (2003, p.1), a palavra *raça* significa sorte, categoria, espécie e foi primeiramente utilizada na botânica e na zoologia. A explicação científica aparece para elucidar a variabilidade humana, que é empiricamente incontestável, porém, a classificação da diversidade humana em *raças* deveria servir, como toda classificação e conceituação, apenas ao intuito de operacionalizar o pensamento. “Nessa enorme diversidade humana que somos, da mesma maneira que distinguimos o babuíno do orangotango, não podemos confundir o chinês com o pigmeu da África, o norueguês com o senegalês, etc.”

O autor explica que, no século XVIII a espécie humana foi categorizada, de acordo com a concentração de melanina na pele, em três *raças*: branca, negra e amarela. No século XIX foram também considerados critérios como a forma do nariz, lábios e queixo bem como o formato do crânio e o ângulo facial, etc. Tais classificações não resultariam em nenhum problema à humanidade não fosse à hierarquização estabelecida no momento dessas classificações que estabeleciam relações das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais às características físicas.

Assim, os indivíduos da *raça* “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da *raça* “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras *raças*, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p.5).

A partir do diálogo com Munanga (2003) concluímos que inegavelmente os seres humanos apresentam inúmeras diferenças físicas, étnicas e culturais, todavia, essas diferenças não podem justificar desigualdades. A tese de inferioridade

da população negra que associa capacidade intelectual e moral ao pertencimento racial foi inicialmente utilizada para justificar a escravidão, depois passou a ser utilizada na tentativa de manutenção da parcela “não negra” da sociedade nos espaços de mando e poder.

Quando pesquisas no século XX demonstraram que indivíduos de *raças* diferentes poderiam ter maior proximidade genética do que indivíduos da mesma espécie, os estudiosos concluíram que “a *raça* não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-las em *raças* estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as *raças* não existem.” Essa conclusão não anulou, porém, as diferenças sociais entre indivíduos e populações, apenas atestou que as diferenças genéticas representam um critério insuficiente para categorizar a humanidade em *raças* (MUNANGA, 2003, p.7).

Hall (2003) confirma a inexistência biológica de *raças* e explica que “as diferenças atribuíveis à ‘*raça*’ numa mesma população são tão grandes como aquelas encontradas em populações racialmente definidas.” Para o autor *raça* não é uma categoria científica, mas uma construção política e social elaborado a partir de um discurso racista em torno do qual se dispõe um sistema de exploração e exclusão bem como do poder socioeconômico.

O conceito de *raça* traz, então, uma dupla vertente: não existem *raças* – biologicamente falando – mesmo assim há uma nítida segregação racial. Não é possível separar geneticamente os seres humanos em *raças*, ainda assim, não há dúvidas de que todos/as sabem perfeitamente reconhecer e excluir uma pessoa negra, assim como nas ruas os órgãos opressores conseguem perpetuar o genocídio da população negra²¹ promovendo uma hecatombe étnica e racial nos grandes centros urbanos.

Ocorre que a contestação científica sobre a existência de *raças* não representou avanços significativos no que diz

21 Sobre o genocídio da população negra ver (NASCIMENTO, 1978)

respeito à desigualdade racial, isso porque o racismo passou a ser estrategicamente negado – se não há *raças* teoricamente não haveria racismo. Essa “negação” busca ocultar as desigualdades motivadas por questões raciais ao mesmo tempo em que concorre para a naturalização e manutenção da segregação.

Haja vista a suposta ausência de *raças* e do racismo, o quadro de evasão e acúmulo de desvantagens escolares da população negra e a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho não raro são justificados por questões econômicas. Porém, às pessoas negras “pobres” não são dadas as mesmas oportunidades se comparadas às pessoas “pobres”, porém brancas (FERNANDES, 1964). Os afro-brasileiros são alijados do processo educacional e, empurrados ao mercado informal, perdendo assim, o direito de acesso a serviços previdenciários. Além disso, sofrem com a precariedade dos serviços de saúde e com o racismo institucional emanados das corporações de segurança pública.

Admitir a inexistência de *raças* causou um vácuo na identificação dos diferentes grupos humanos visto que as peculiaridades em manifestações culturais, religiosas, artísticas, etc. permaneceram inalteradas. Para sanar essa questão alguns estudiosos optaram por utilizar etnia em substituição ao termo *raça*.

Munanga explica que (2003, p.10) apesar de alguns pesquisadores optarem em usar etnia a relação de hierarquia entre culturas diferentes não sofre interferência dessa mudança de uso, pois “o racismo não precisa mais do conceito de *raça* ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as *raças* de ontem são as etnias de hoje”. Pesquisadores das áreas de relações raciais e interétnicas recorrem ao conceito de *raça* – e não etnia – para enfatizar o racismo que sobreviveu, ideologicamente, mesmo após a comprovação da inexistência biológica de *raças*.

Assim, *raça* não é atualmente um conceito que possa ser

definido segundo critérios genéticos, mas existe como uma construção sócio-política capaz de provocar dificuldade ou impossibilidade de acesso a uma série de direitos e espaços sociais se diferenciando da ideia de etnia, que ligado a fatores culturais não considera as diferenças fenotípicas que marcam as relações raciais no Brasil.

A palavra *raça* é então utilizada neste trabalho em detrimento de etnia haja vista o entendimento de que brancos e negros não representam grupos étnicos distintos, mas grupos que ocupam espaços sociais e políticos determinados em função de traços físicos e culturais que destoam do padrão socialmente estabelecido.

Etnia

Não raro encontrarmos a palavra etnia sendo utilizada em substituição a ideia de *raça* associada não apenas a semelhanças “físicas” e/ou genéticas, mas especialmente linguísticas e culturais.

Para Munanga (2003) o termo etnia usado atualmente preserva seu sentido original – povo ou nação, porém ultrapassa a ideia simples de agrupamento de pessoas sendo usado para descrever um grupo composto por pessoas com algum interesse em comum convivendo de forma solidária, coerente. Normalmente compartilham experiências, privações a exemplo dos povos submetidos à dominação por invasores – como os /as escravizados/as africanos/as. Essas dificuldades comuns geram um sentimento de apoio para com aqueles que passam por semelhante situação desenvolvendo assim uma cultura própria a partir de características de suas vidas – passadas e presentes.

A etnia corresponde à ligação entre indivíduos a partir de traços culturais comuns. Uma organização étnica representa, por vezes, uma questão de sobrevivência e não raro corresponde a agrupamentos raciais embora não se confunda com *raça*.

Normalmente um grupo étnico é composto por indivíduos com os mesmos traços linguísticos, culturais e religiosos que são por vezes confundidos com o pertencimento racial, assim, preconceitos étnicos podem ser motivados por racismo e vice-versa. A arte, a religião, a música, a culinária, praticadas por uma *raça* considerada inferior, serão quase que automaticamente consideradas inferiores.

Nilma Lino Gomes (2000) reforça a ideia de que *raça* e etnia não são sinônimos, visto que podem assumir dimensões diferentes dentro de uma mesma questão. Embora a população negra possa constituir-se em um grupo étnico devemos nos atentar as particularidades que a liga a uma descendência africana em razão de atributos físicos e estéticos que fazem desse grupo alvo de processos discriminatórios. Por essa razão a autora defende a não substituição do termo *raça* por “etnia” e argumenta

[...] quando se discute a situação do negro na sociedade Brasileira, *raça* é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o termo que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. Dessa forma, o Movimento Negro e alguns cientistas sociais, quando usam o termo *raça* não o fazem mais alicerçados na ideia de purismo racial nem tampouco de supremacia racial como originalmente foi usado. Ao contrário, usam-no com uma outra interpretação, baseados em uma reapropriação sócia e política do termo, construída pelos próprios sujeitos negros. Usam-no ainda porque no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem sobre a população negra ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes na vida desses sujeitos, mas pela conjugação entre esses aspectos. (vistos de um maneira negativa) e a existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana (GOMES, 2000, p. 246)

Em suma, a utilização do termo *raça* em detrimento de etnia, neste trabalho, parte do pressuposto de que o preconceito racial determina o étnico. A utilização, em alguns trechos, da expressão “étnico-racial” está relacionada às referências documentais e legais que a adotaram ou ainda pela necessidade

de abarcar a questão étnica em determinados contextos. Optar por “*raça*” é uma posição política ancorada na concepção de que embora não existam *raças* sob o ponto de vista biológico a humanidade continua segmentada em *raças* e por isso o racismo sobreviveu ao tempo numa manobra hierarquizante capaz de segregar e excluir a partir principalmente de traços fenotípicos.

Racismo, preconceito e discriminação raciais

A teorização do racismo teve início a partir de interpretações equivocadas das teorias darwinianas que difundiram a ideia de hierarquização entre as *raças* baseando-se em diferenças físicas depois transformadas em desigualdades baseadas em marcas de superioridade ou inferioridade entre as pessoas. No Brasil, a solidificação contou com teses de juristas, escritores, sociólogos e historiadores que expandiram a suposta inferioridade dos negros bem como os malefícios da predominância dessa população no país (fim do século XIX e início do XX), por isso nesse período foi vedada a entrada de pessoas negras e asiáticas ao mesmo tempo em que se fortalecia a imigração europeia (branca). O *racismo* “é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico” (SILVA, 2001, p. 76-77).

Como discutimos anteriormente, o racismo tem sua gênese em uma ideologia que postulava a existência de “diferentes” *raças* levando em consideração fatores biológicos e culturais. Essa ideologia foi “encomendada” e cuidadosamente elaborada para justificar a escravidão a partir da hierarquização entre grupos de acordo com o pertencimento racial (MUNANGA, 2003). Porém, quando a ciência moderna contesta a existência de *raças* por não encontrar diferenças genéticas entre grupos humanos, a elite branca reage e tacitamente encontra na negação do racismo a forma de manter seus privilégios.

Para Moore (2007) o racismo, além de ser uma construção ideológica elaborada por uma intelectualidade comprada é principalmente um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos e afirma.

[...] aqueles argumentos que pretensamente se enraízam numa visão científica para proclamar a inexistência do racismo em virtude da inexistência da raça como fenômeno biológico são inconsistentes. Todavia tais argumentos operam alicerçados por uma base de mínimo conhecimento sobre o racismo como realidade histórica [...] o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo [...] configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e como ponto de referencia em torno do qual se organizam as discriminações “raciais” (MOOORE, 2007, p.22).

Uma pseudo-intelectualidade se debruçou em inculcar na humanidade, num primeiro momento uma relação de subordinação entre as *raças*, e, agora por meio da negação do racismo, “crença” na democracia e na “união entre os povos” vem disseminando o “mito da democracia racial” brasileiro. De acordo com Trindade (2008, p.46) para que possamos compreender a forma como o racismo penetra na sociedade e determina posições sociais é preciso percebê-lo enquanto uma “Ideologia” associada a uma construção sócio-histórica “tecida ao longo dos séculos, na perspectiva de exclusão, da dominação, na justificativa da apartação e hierarquização humana”.

Uma ideologia é capaz de traçar destinos e determinar papéis sociais naturalizando injustiças e hierarquizações mediadas por categorizações a partir de critérios fenotípicos e étnicos. Assim, até mesmo a ideia de *raça* tem caráter ideológico em seus diversos usos: quando forjada cientificamente pela biologia, quando usada para negar o racismo após sua negação científica e, sobretudo é ideológico quando

apropriado por ativistas dos movimentos negros, estudiosos e pesquisadores com o propósito de denunciar a desigualdade de oportunidades pautadas em “marcas” físicas. Mesmo que a ciência não mais divida os seres humanos em *raças* o racista é capaz de fazê-lo baseando-se em critérios fenotípicos e étnicos. É o que postula Munanga em um trecho da palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Racial e Educação

O racista cria a *raça* no sentido sociológico, ou seja, a *raça* no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A *raça* na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p.7-8).

Comportamentos racistas são, então, reflexos da crença plantada por uma “ciência” que cuidou de associar as características biológicas às intelectuais e morais de forma que comportamentos considerados negativos passaram a ser associados à determinada *raça*. Esse é, para nós, o principal traço ideológico do racismo científico elaborado não para criar, mas para fortalecer discriminações raciais já construídas historicamente.

Hall (2003) defende que o *racismo biológico* e a *discriminação cultural* não são sistemas distintos, mas sim duas lógicas do mesmo racismo já que no racismo biológico elementos significantes, como a cor da pele, são utilizados para definir diferenças sociais e culturais. Nesse sentido a negritude é, por vezes, acompanhada pela ideia de preguiça, indolência, incapacidade intelectual, tendência à violência. Essa dupla vertente do racismo

Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde

à mudança ou à engenharia social reformista [...] o problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas [...] são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto [...] o tipo físico e etc., que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas (HALL, 2003, p.69-70).

Ainda que a ideia de uma humanidade dividida em *raças* seja ultrapassada e vencida no campo científico, ainda permanece na sociedade o eco dessa ideologia: a hierarquização a partir de “significantes corporais visíveis” entre segmentos sociais geradores de desigualdade de tratamento, limitação de oportunidades e de acesso aos espaços sociais de prestígio. Tudo isso representa a materialização do racismo por meio de atitudes discriminatórias que se manifestam no âmbito individual ou institucional.

O *racismo individual* é marcado pelo sentimento de superioridade de um indivíduo em relação a outro grupo racial – estigmatizado – que transforma as diferenças em desigualdades (SILVA, 2001, p. 77). As manifestações racistas cotidianas comumente partem do âmbito individual. Quando ocorre de forma estrutural, sistêmica ou organizacional o racismo é denominado *institucional*, este pode ser ainda mais cruel e velado, dada a sua capacidade de promover a exclusão.

Trata-se de um racismo organizacional em que instituições, privadas ou estatais, por ação ou omissão, mantêm em seu processo de desenvolvimento em sua estrutura uma organização excludente. Para Cashmore (2000, p. 473), o racismo institucional “se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sociedades inteiras”. É uma forma camuflada e por vezes anônima de racismo. É um conceito importante para a compreensão de como as instituições se organizam de forma a promover a segregação racial sem admiti-lo ou percebê-lo. Segundo a Comissão Britânica para a Promoção da Igualdade Racial, o *racismo institucional*

[...] é a incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido a sua cor, cultura ou origem racial/étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos, sejam eles minorias ou não (CRE/UK, apud WERNECK, 2009).

Silva (2009) afirma que o *racismo institucional* gera iniquidades e tem efeitos extremamente relevantes ao adentrar o cotidiano organizacional resultando inclusive na dificuldade em elaborar e implementar políticas públicas com recorte racial além de atuar na estrutura de instituições e organizações no que se refere à distribuição de serviços, benefícios e oportunidades direcionados a diferentes grupos raciais.

Neste trabalho o termo *racismo* aparecerá enquanto uma ideologia: um conjunto de ideias organizadas por um segmento da sociedade detentora de poder para esconder uma verdade “inconveniente” e não se confunde com ideais ou idealismos. Refere-se à construção e disseminação de uma “verdade incontestável”.

Para Chauí (2001, p. 7) as sociedades sempre foram divididas em classes antagônicas nas quais uma minoria detém o poder enquanto a maioria é dominada. Nesse sentido, a ideologia aparece como a manifestação dos interesses e ideias da classe privilegiada. Portanto, a ideologia é “um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

Trindade (2008) discute o racismo pelo viés da ideologia elucidando seus processos de penetração na sociedade pelos quais posturas e ações preconceituosas adentram os espaços sociais e acrescenta

O racismo é uma construção sócio-histórica tecida ao longo dos séculos, na perspectiva da exclusão, da dominação na justificativa

da apartação e hierarquização humana. O racismo não é natural, não é intrínseco ao ser humano, às pessoas. Aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo [...] (TRINDADE, 2008, p.46).

O racismo preenche o imaginário social causando exploração e exclusão mantidas pela naturalização dos processos de discriminação racial. Alterar o quadro de desigualdade racial no Brasil depende da elaboração e implementação de **políticas públicas** voltadas à correção de disparidades e injustiças sociais ancoradas no racismo. No âmbito educacional envolve, dentre outras ações, a formulação de programas de formação que instrumentalizem os/as educadores/as no sentido de identificar e combater o racismo e seus desdobramentos: preconceito e discriminação raciais.

O **preconceito** refere-se a um julgamento prévio e conclusões negativas e precipitadas dirigido a pessoas ou grupo de pessoas pautadas em ideologias e estereótipos vigentes. Para Cashmore (2000) trata-se de um conjunto de crenças e valores que alimentam o conceito prévio de um indivíduo ou grupos de indivíduos.

A escola, enquanto meio social que não foge às ideologias que povoam a sociedade, constitui mais um meio de disseminação do racismo revelado em manifestações preconceituosas. O preconceito racial alimenta a conceituação irrefletida acerca de um indivíduo ou grupo de indivíduos baseada em estereótipos e estigmatizações lançadas a grupos que se distanciam de um modelo previamente determinado e socialmente aceito.

Para Oracy Nogueira (2006) o *preconceito racial* refere-se a uma atitude desfavorável, em relação aos membros de uma população devido à aparência ou ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando relacionado à aparência – traços físicos, a fisionomia, os gestos, o sotaque – trata-se de preconceito *de marca*, mas se motivado pela ascendência étnica, trata-se de preconceito de *origem*.

Entendemos que o Hip-hop, a capoeira, o candomblé,

a umbanda, dentre outras manifestações culturais, são exemplos de resistência ao “preconceito de origem” promovida pela população negra. Porém os processos discriminatórios, no Brasil, são antes “raciais” e não “étnicos”, ou seja, baseiam-se principalmente em aspectos fenotípicos determinados biologicamente caracterizando o “preconceito de marca”. A hierarquização entre os seres humanos baseada em atributos físicos – ou o preconceito de marca – permanece viva, preenche o senso comum dos indivíduos e alimenta o preconceito de origem. As religiões de matrizes africanas e a capoeira, por exemplo, foram, por muito tempo, proibidas legalmente no Brasil por serem praticadas por negros/as, mas o negro sofre discriminação pelo simples fato de ser negro independente de ser capoeirista ou umbandista. A pessoa branca umbandista sofre preconceito por seguir religião de “negro”, pois caso essa fosse uma orientação religiosa europeia seguramente não encontraria barreiras. Compreender essas relações no Brasil está efetivamente relacionada a compreensão de que a ideia de *raça* somada, ou não, à etnia e mesmo não vinculada a uma classificação biológica persiste nos meios sociais e traduz-se em posturas preconceituosas e discriminatórias.

Silva (2001) explica que o preconceito é uma posição psicológica que provoca sentimentos e atitudes em relação a um grupo ou membros desse grupo dentro de um processo de comparação social que resulta em uma atitude negativa a partir de comparação onde o grupo da pessoa preconceituosa aparece como referencial positivo. O comportamento discriminatório cria a desigualdade racial tendo assim fundamental importância dentro de uma análise histórica e sociológica que procuram compreender as relações sociais no ambiente escolar.

Atitudes e ações racistas, presentes na escola, são a materialização do preconceito. Por essa razão, a valorização da história, cultura e valores africanos e afro-brasileiros preconizada pela LDB em seu artigo 26A vem combater esse julgamento prévio como medida preventiva que possa eliminar ou pelo menos diminuir processos que resultam

em discriminação racial e culminam com os altos índices de evasão e retenção escolares.

A *discriminação racial* é manifestação comportamental do preconceito ocasionando a manutenção dos privilégios do grupo discriminador em detrimento do grupo dominado. (SILVA 2001, p. 75). A “discriminar(ação)” pode ser entendida como a ação concreta de discriminar. Refere-se a uma atitude que reflete tratamento desfavorável dada a pessoas ou grupos que não estão enquadrados em padrões socialmente aceitos. A discriminação impede o alcance de determinados grupos a recursos econômicos, mercado de trabalho, saúde, educação, lazer, dentre outros.

Cashmore (2000) explica que a discriminação é a negação do acesso a recursos e serviços a certos grupos ultrapassando a ideia negativa atribuída pelo preconceito já que representa sua concretização. E acrescenta

A discriminação racial, como forma distinta de muitas outras formas de discriminação, opera com base em um grupo de fatores: ela funciona em relação aos atributos percebidos e às deficiências dos grupos, e não em relação a características individualizadas. Os membros de determinados grupos têm a oportunidade a recompensas negadas por razões não relacionadas à sua capacidade, empenho ou mérito de uma maneira geral; são julgados única e exclusivamente por serem membros de um grupo identificável, que se acredita erroneamente ter uma base racial (CASHMORE, 2000, p.172).

É o que ocorre no mercado de trabalho. A competência, formação e/ou qualificação da pessoa negra não garante a ocupação de determinados postos. O preconceito se materializa na ausência de contratações ou promoções de indivíduos em função, exclusivamente, de seu pertencimento racial. A discriminação racial gera desigualdades, mantém a pobreza e o abismo social entre grupos sociais. E nesse contexto, o grupo de prestígio, preocupado em manter seu espaço de poder e mando, não hesita em “travar” qualquer mecanismo de promoção da igualdade. Como nos ensina Joaquim Barbosa Gomes

A discriminação, como um componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla de mostra a clivagem entre discriminador e discriminado. Daí resulta, inevitavelmente, que aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contrapõem os interesses de outros na manutenção do *status quo* (GOMES, J.B., 2001, p. 8).

Importante reiterar que discriminar envolve categorizar, classificar, porém, a diferenciação em si não resultaria em grandes conflitos não fosse a tendência que um grupo assume em hierarquizar, inferiorizar e retirar direitos em razão dessas diferenças. A discriminação gera prejuízos, injustiças e exclusão provocando no grupo discriminado dificuldade de acesso a espaços de mando e poder ocupados pelo grupo discriminador. Segundo a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, realizada em 1968

[...] a expressão “discriminação racial” significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em *raça*, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (Art.1).

Isso porque, discriminar é separar utilizando critérios pré-definidos, assim a discriminação racial seleciona quais funções e lugares sociais cabem a determinados indivíduos considerando para isso as atribuições físicas indicativas de pertencimento racial.

Racismo, preconceito e discriminação racial andam juntos e alimentam um círculo ideológico responsável pelo desumano

processo de segregação racial, pois, mesmo que não tenhamos no Brasil hoje, um Apartheid legal convivemos com um tão violento e injusto, ainda que velado.

Racismo educacional

O sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir da convergência de concepções racistas e biológicas para se pensar o comportamento humano e as desigualdades sociais (PATTO, 2010). O acesso da população não branca aos bancos escolares foi marcado por medidas preconceituosas e discriminatórias das quais se destacam aquelas ancoradas em uma lógica racista. Tais concepções, ainda presentes no sistema educacional brasileiro, estruturam-se de forma institucionalizada se manifestando de inúmeras formas e através de varias faces. Esse conjunto de mecanismos discriminatórios ancorados no racismo será denominado neste trabalho: *racismo educacional*.

Significa dizer que na escola as relações raciais são marcadas por desigualdades que influenciam negativamente o desenvolvimento de alunos/as negros/as. Esse fato não é, porém, conhecido ou admitido pelos/as educadores/as que fazendo o caminho inverso, atribuem o “mau desempenho” ao pertencimento racial dos/as estudantes culpando-lhes pelo fracasso quando na realidade, a escola está provocando e determinando esse insucesso.

Para Eliane Cavalleiro (2000) a escola apresenta diversas falhas ao lidar com a questão étnico-racial dentre elas, a ausência de questionamentos e reconhecimento do racismo na escola. Para a autora os/as professores reproduzem e naturalizam o racismo desde a pré-escola por meios de ações e/ou omissões.

A imagem que o/a estudante negro/a constrói de si mesmo por meio das interações sociais na escola, potencializa seu êxito ou insucesso escolar. O/a estudante negro/a é compelido/a a conviver com apelidos pejorativos e atos discriminatórios dentro de uma relação de forças simbólicas que causam a

ausência de voz de uma minoria frente ao grupo dominante a partir da ideia de superioridade da população branca provocando constrangimento, desmoralização e queda da auto-estima.

Crianças ainda que suficientemente inteligentes, podem apresentar dificuldades de aprendizagem em função de obstáculos emocionais que precisam enfrentar diariamente na escola (STRICK; SMITH, 2001).

O RE é composto pela soma de vários fatores. Ele está presente nas relações interpessoais, na ineficácia do Estado e sua morosidade na implementação de políticas públicas de ação afirmativa com recorte racial no âmbito educacional; ideologias racistas presentes no currículo, nos livros didáticos e literários, representações feitas em murais e atividades pedagógicas; folclorização das comemorações relacionadas à temática sobretudo nas semanas dos dias 13 de maio e 20 de novembro²².

Para Cavalleiro (2001) a desigualdade de acesso e permanência na escola é reflexo da ausência de investimento em uma educação pública de qualidade, bem como na adequada formação dos/as professores/as. “A construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos nossos governantes quanto da sociedade civil” (p.148).

Os/as profissionais da educação não contam com investimentos públicos para garantir a formação inicial ou continuada. As manifestações racistas encontram terreno fértil na escola em função do despreparo dos/as profissionais da educação.

A disseminação do racismo ainda presente na sociedade, e conseqüentemente no âmbito escolar, desencadeia estados emocionais - como o medo, a insegurança, baixo auto-estima, vergonha, perda da identidade - que resultam no fracasso escolar - insucessos, abandonos e reprovações escolares - dentro de um processo que envolve a triangulação entre aprendizagem, reprodução e manutenção do racismo.

22 13 de Maio: Abolição da Escravatura e 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra em referência a morte de Zumbi líder do Quilombo dos Palmares em 1865. O dia 20 de novembro passou a compor o calendário escolar com a promulgação da Lei 10.639/03.

Compreendendo os dados

2

*sou um negro,
orgulhosamente bem-nascido
à sombra dos palmares,
da grandemocracia
racial
ocidental
tropical.*

[...]

*sou mais que um quadro negro
atrás de um giz: um livre livro.
e sangue de outras sagas;
e brilho de outros breus:
quanto mais me matam
mais eu sobrevivo.
(negro é eito cana no moedor,
Sofre e tira mel da própria dor.)*

[...]

*sou um negro,
rigorosamente um negro,
à sombra dos palmares
da grandemagogia
racial
ocidental
tropicálice!*

Salgado Maranhão²³

Método de coleta de dados

No processo de aquisição do conhecimento e compreensão da realidade o indivíduo traça objetivos, eleger o caminho a ser percorrido, os instrumentos a serem utilizados e dedica-se a cumprir tarefas buscando o sucesso da investigação teórica a fim de garantir o status científico das conclusões.

Analisar as influências da *gestão educacional* frente ao quadro de exclusão racial envolve uma análise bastante complexa por fazer parte de um processo dinâmico, contínuo e flexível que sofre mudanças e adaptações de acordo com a realidade em que se desenvolve. O racismo compreende um fato social constituído por uma série de fenômenos interligados, dentre

23 MARANHÃO, Salgado. *A cor da palavra*. Rio de Janeiro: Imago, Fundação Biblioteca Nacional, 2009.

os quais elegemos analisar a relação entre gestão e diversidade racial.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de procedimentos qualitativos por entendermos que a relação do sujeito com o mundo não pode ser quantificada. Importante frisar que embora a opção esteja constricta ao método qualitativo, resultados estatísticos (INEP/IBGE) dos fenômenos investigados foram utilizados sem abandonar a dimensão qualitativa que proporciona analisar e explicar fenômenos sociais que resultam em dados quantitativos. As pesquisas que demonstram os piores índices educacionais entre a população negra, por exemplo, carecem de análises qualitativas que as expliquem.

A pesquisa qualitativa utiliza-se de descrições e interpretações da realidade social de maneira a identificar criticamente estruturas de poder naturalizadas em determinado contexto sócio-histórico, por essa razão, a pesquisa qualitativa possibilita enfatizar “representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social”. O princípio epistemológico que direciona toda pesquisa qualitativa é a complexidade de seus objetos o que justifica a não utilização de métodos padronizados e fechados de análise tendo em vista o acesso a dados não verificáveis em métodos quantitativos (RESENDE, 2009). A pesquisa qualitativa considera o contexto social, histórico e cultural e busca interpretar os processos e representações a partir da diversidade e dinâmica das relações sociais. Segundo Groulx (2008, p.98)

[...] a pesquisa qualitativa introduz um novo sentido dos problemas; ela substitui a pesquisa dos fatores e determinantes pela compreensão dos significados. [...] Atenta às especificidades sócio-culturais das clientelas e dos usuários, a pesquisa qualitativa força a repensar estudos das necessidades não mais segundo indicadores de medida, mas sim, segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida.

Com o intuito de compreender significados sem desconsiderar o contexto sociocultural em que eles se constituem, o trabalho

de campo se propôs a identificar as influências da gestão nas relações sócio-raciais a partir da identificação e análise de como pensam e agem os/as gestores/gestoras de 6 Diretorias Regionais de Ensino²⁴ (DREs) e de 11 Instituições de Ensino (IEs). Procuramos trabalhar com duas IEs por DRE com exceção da DRE E onde não foi possível realizar a pesquisa nas escolas.

A principal fonte de pesquisa refere-se às entrevistas já que direta ou indiretamente os textos discursivos – orais ou escritos – evidenciam as percepções e convicções dos atores envolvidos. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com tópicos guia, semi-estruturados (ANEXO 5), previamente elaborado e aplicado a gestores/as de Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e Instituições de Ensino (IEs) públicas do Distrito Federal. O roteiro não se tornou, durante as conversações, um modelo engessado a ser seguido, mas, um instrumento auxiliar na condução do diálogo que tinha seu início com agradecimentos, comentários introdutórios sobre a pesquisa e pedido de autorização para gravar a sessão justificado pela morosidade que tomaria a entrevista em caso de anotações e por fim assegurava a não divulgação dos nomes e escolas.

Os pontos abordados durante as entrevistas envolvem entre outros temas: a formação tanto inicial quanto continuada, Gestão Compartilhada (GC), atuação do Conselho Escolar, gestão da diversidade, com destaque à racial, e a implementação da Lei 10.639/03 (art. 26A da LDB).

Propositadamente escalonamos os questionamentos a respeito da diversidade de um modo geral antes de qualquer referência à *raça*, a maioria dos/as gestores/as não citou o fator *cor/raça/etnia* enquanto tratavam do tema: diversidade. Apenas os/as primeiros/as gestores/as entrevistados/as se referiram à *raça/cor/etnia* e curiosamente nessas primeiras entrevistas a apresentação inicial incluía comentários a respeito do grupo de pesquisa GERAJU – que busca reflexões coletivas envolvendo gênero, *raça*, juventude e sexualidade no âmbito das políticas públicas educacionais – bem como

24 Relação de todas as DREs da SEEDF (APÊNDICE 7).

informações mais detalhadas a respeito da pesquisa. Quando a apresentação inicial ficou reduzida a informações que apenas identificavam o tema da pesquisa como “gestão e diversidade” (de um modo geral) e sem referências ao grupo de pesquisa os/as entrevistado/as não mais incluíram *raça/cor/etnia* como exemplo de diversidade.

Cada entrevista durou em média 60 minutos. Elas foram cuidadosamente degravadas, selecionadas, agrupadas e analisadas representando muitas horas de trabalho e dedicação. O primeiro tópico envolveu perguntas acerca da trajetória profissional e experiências específicas em gestão. Importante salientar que, em razão da dinamicidade do campo a pesquisa ganhou novos contornos e o referido roteiro sofreu algumas alterações visto que a medida que as entrevistas iam acontecendo alguns pontos se tornaram desinteressantes e/ou inócuos e outros mostraram-se necessários. Importante ressaltar que o roteiro de entrevistas primeiramente composto por perguntas foi alterado para tópicos depois da terceira entrevista haja vista a superação do caráter extremamente formal que tomava o diálogo. A ideia foi transformar “entrevista” em “bate-papo” visando garantir ao máximo a tranquilidade dos/as entrevistados/as. Por essa mesma razão foi preciso limitar as informações dadas aos/as colaboradores/as, primeiro porque quando percebiam que a pesquisa envolvia a temática racial os/as entrevistados/as monitoravam muito a fala e depois porque o peso da “Lei” parecia afetar a entrevista.

» **A entrevista seguiu o seguinte roteiro:**

1. Agradecimento por conceder a entrevista;
 2. Informação geral sobre o objeto da pesquisa;
 3. Trajetória: Perfil profissional (trajetória profissional, tempo de trabalho, tempo de atuação na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria);
- » Tópicos discutidos
4. Características de uma boa gestão;

- 5.** Pontos positivos e negativos da gestão compartilhada;
- 6.** Projeto Político Pedagógico;
- 7.** Conselho Escolar;
- 8.** Diversidade (geral)
 - » Projetos
- 9.** Gestão compartilhada X diversidade;
- 10.** Racismo;
- 11.** Situações de preconceito e discriminação raciais (já presenciou?)
- 12.** Implementação da Lei 10.639/03;
- 13.** Necessidade dessa implementação;
- 14.** Papel do/a gestor/a (no cumprimento do Artigo 26A da LDB)
- 15.** Orientações dadas os/as gestores/as das escolas (a respeito da aplicabilidade da Lei 10.639/03?)
- 16.** Material didático;
- 17.** Religiosidade;
- 18.** Formação dos/as gestores/as;
- 19.** Participação dos alunos no vestibular;
- 20.** Ingresso através do sistema de cotas?
- 21.** Considerações finais?

Partimos da premissa de que o mundo social não é um espaço “natural” e harmônico, mas construído envolto em conflitos construídos pelas pessoas no convívio diário. Os dados coletados por meio de uma entrevista qualitativa possibilitam compreensão de aspectos – crenças, atitudes, valores e motivações – presentes nos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2008). A entrevista é um instrumento privilegiado de denúncia de práticas discriminatórias que assolam dentre outros grupos,

as minorias étnicas (BOURDIEU, 2003).

O banco de dados foi formado, além de minuciosa degravação das entrevistas em que foram considerados elementos objetivos e subjetivos nas falas; aplicação de questionário sobre as causas da reprovação bem como análise dos PPPs e documentos disponibilizados pelas escolas.

Nos PPPs analisamos se há previsão para ações voltadas às relações raciais e como aparecem. Procuramos trabalhar paralelamente com referenciais teóricos associados às constatações provenientes do trabalho de campo.

A definição das escolas a serem pesquisadas não representa uma amostragem, mas uma cuidadosa “seleção”. Não nos interessa saber, por exemplo, “quantos/as gestores/as das IEs do DF implementam a Lei 10.639/03?” mas a qualidade dessa implementação em razão da percepção desses/as protagonistas e especialmente qual o impacto dessa atuação na promoção da igualdade racial e combate ao racismo educacional.

O perfil das DREs eleitas está ligado à distribuição populacional do Distrito Federal (DF). A constituição do espaço urbano o DF guarda uma intrigante lógica de segregação racial. A população negra corresponde à metade da população total do DF, porém, essa população não está igualmente distribuída. Ela aparece concentrada nas regiões periféricas onde se concentram também a maior parcela da população de analfabetos, o maior número de ocorrências policiais e maior índice de desemprego.

As Regiões Administrativas com maior concentração de população negra são: Cidade Estrutural (66%), seguida de Recanto das Emas (63%) e Brazlândia (64%). Nessas cidades a renda mensal domiciliar é de R\$ 790,50 enquanto em Regiões Administrativas (RAs) de maioria branca: Lago Sul (85%), Lago Norte (70%) e Brasília (77%) a renda domiciliar é de R\$ R\$ 8.408,00. No quesito distribuição de renda o Lago Sul apresenta uma renda de R\$ 11.276,00 contra R\$ 499,00 da cidade Estrutural. A disparidade entre os índices nas regiões administrativas do Distrito Federal também atinge as taxas de escolaridade e analfabetismo.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD, 2004), realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), as RAs “brancas” têm a maioria da população com nível superior enquanto a população com o 1º grau incompleto concentra-se nas RAs com população majoritariamente negra. Desigualdade territorial mantém desigualdades sociais e solidifica as desigualdades raciais. Por essa razão a escolha das RAs enquanto campo para o desenvolvimento dessa pesquisa levou em consideração esses índices.

Quanto aos/as gestores/as educacionais optamos e acatar as sugestões dos/as diretores/as das regionais visando a facilidade de acesso a documentos bem como procurando evitar dificuldades quanto a “disponibilidade” dos/as gestores/as.

Buscou-se fazer o contraponto entre aportes teóricos e as falas dos/as entrevistados/as a fim de detectar as influências da ideologia racista na posição e atuação dos gestores/as bem como as influências do modelo de gestão adotado no tocante às relações raciais.

Groulx (2008, p.110) atesta que uma das críticas ao método qualitativo é o enfoque no que ele denomina “populações em dificuldade” sem considerar o ponto de vista dos dirigentes. As pesquisas acumulam muita informação a respeito da vida dos segmentos excluídos e acabam excluindo “os processos e os mecanismos macrossociais de gestão ou de nomeação”.

Pensando nisso, trabalhar com os/as gestores/as permitiu pensar a exclusão racial com o enfoque na gestão – e não nos/as alunos/as negros/as – o mantendo como base pressupostos éticos e políticos que permeiam as denúncias de mazelas sociais em pesquisas qualitativas.

Análise do discurso

A análise crítica do discurso foi o método de análise eleito após coleta de dados em campo tendo em vista sua viabilidade em pesquisas pautadas em princípios éticos e

políticos que visam identificar a naturalização de injustiças sociais nos discursos bem como a dissimulação de problemas sociais evidenciando a materialização dessas percepções em instâncias discursivas concretas (RESENDE, 2009). Veremos nos próximos capítulos que os problemas raciais são negados, invisibilizados ou minimizados no discurso – o mesmo que revela o quanto o racismo é corrente no cotidiano das escolas. Fato possível devido a fato de que nosso discurso revela muito mais do que intencionamos manifestar. Isso porque

[...] o sujeito é a pedra angular da análise do discurso, e o discurso, objeto da prática analítica. É a partir do sujeito que surgem os discursos, embora ele não seja o centro de seu discurso e não tenha poder de decidir, escolher ou propor estratégias de produção de seu próprio discurso, ao invés disso, ele é constituído pelo discurso. O sujeito tem a ilusão de ser o dono de seu dizer, mas pelo viés da análise do discurso, é o inconsciente e a ideologia que determinam o discurso assumido, fazendo com que esse dizer atua no plano do que é possível dizer dentro da posição em que esse sujeito se encontra (BRAGA; FURLANETTO, 2008, p.132).

O “discurso” representa o uso da linguagem enquanto prática social não apenas de representação do mundo, mas, sobretudo, de sua significação. O discurso permeia a construção das identidades sociais e individuais (função identitária da linguagem); a construção das relações sócias (função relacional)²⁵ e a construção do sistema de conhecimento e crença (função ideacional). A função identitária da linguagem diz respeito a forma como as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional, por sua vez, refere-se a modo como as relações sociais são representadas e negociadas entre os discursadores e a função ideacional relaciona-se a maneira por meio da qual os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2008).

Ao analisarmos os discursos dos/as gestores/as levamos em consideração a incapacidade dos falantes ao controlar sua fala de modo a não denunciar suas posições. Contudo não desconsideramos a oposição entre o verdadeiro e o falso, ou

25 A função identitária e a função relacional são resultado de uma fragmentação feita por Fairclough (2008) da função interpessoal de Halliday (1978).

“vontade de verdade” que, constituída historicamente, se apresenta enquanto um sistema de exclusão²⁶ por meio de procedimentos externos (institucionalizados) que limitam poderes, procedimentos internos (controle exercido pelo próprio discurso) que dominam suas aparições aleatórias e um terceiro grupo de controle dos discursos: rarefação ou seleção dos sujeitos que falam, “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1996, p. 36-38).

Foucault (1996, p. 9-10) nos apresenta a ligação do desejo e do poder ao discurso – a partir das interdições que o afetam – e postula que o discurso é mais do que a tradução das lutas e sistemas de dominação, mas é especialmente aquilo por que, e pelo que se luta – o poder que se almeja alcançar. Nesse sentido a produção do discurso é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída” por procedimentos determinados que objetivam dominar sua imprevisibilidade isso porque é sabido que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

É possível notar nas falas dos/as entrevistados/as um controle na ordem da fala, delimitado o discurso, que respeita um “sistema de exclusão” formulado intrinsecamente pela instituição que representam. “O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, [...] é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 1996, p.20).

Nesse sentido, é possível identificar na linguagem sinais reveladores da ideologia do discursista. Sinais esses resultado do processo de “formatação” de nossas percepções acerca do mundo e das relações sociais dentro de um processo de construção inevitavelmente inseparável dos discursos e práticas. Não significa, porém, que este seja um processo impermeável, ao contrário, está em continua construção e,

26 Sistema de exclusão: sistema histórico institucionalmente constrangedor. Foucault postula três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade da verdade - sobre este último nos deteremos neste trabalho. Sem excluirmos os demais já que segundo o autor a vontade da verdade retoma, modificar e fundamentar os demais (FOUCAULT, 1996)

portanto passível de remodelagens.

Significa afirmar que embora o discurso como prática política e ideológica reproduz a sociedade, é também importante instrumento de transformação. O discurso como prática política influencia as relações de poder e como prática ideológica representa os significados do mundo gerados nas relações de poder intervindo na constituição de posições diversas reestruturando-as ou mantendo-as. As ideologias nascem em “sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia” (FAIRCLOUGH, 2008).

A língua é um fato social que se prende ao contexto sócio-histórico de sua enunciação estabelecendo vínculos entre linguagem e ideologia. É por meio da linguagem que a ideologia se manifesta concretamente (BAKHTIN, 2003).

Para a análise dos dados coletados em campo consideramos que um texto discursivo nunca deve estar dissociado das práticas sociais (FIGUEIREDO; MORITZ, 2008), não pode ser interpretado separado de seu caráter ideológico (FAIRCLOUGH, 2008) e nem de sua dimensão de poder (FOUCAULT, 1996). Em suma, nessa pesquisa nossos/as colaboradores foram sempre vistos e analisados como resultado de um longo processo de inculcação de ideologias dentre as quais, ganha espaço neste trabalho, o racismo.

Caracterizando o campo

Esta produção foi constituída a partir de pesquisas bibliográficas e documentais (legislação pertinente à temática como leis, pareceres, portarias, etc. e os Projetos Políticos Pedagógicos das IEs pesquisadas) e especialmente é composta por dados colhidos em campo por meio das entrevistas. O campo de pesquisa eleito é constituído por seis Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e onze Instituições de Ensino

(IEs) da rede pública que atendam desde a Educação Infantil até o ensino fundamental (1 e 2) e médio localizadas em Regiões Administrativas (RAs) diversas sendo duas delas localizadas em zonas rurais. A identificação dos/das gestores/as, DREs e escolas eleitas não será divulgada com o intuito de garantir o sigilo prometido aos/às participantes.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal conta com 14 Diretorias Regionais de Ensino que focalizam o gerenciamento das escolas localizadas nas RAs. O Distrito Federal organiza-se atualmente em 28 Regiões Administrativas (RAs), também conhecidas como cidades-satélites. As primeiras RAs serviam como cidades dormitório, mas, aos poucos foram crescendo e ganhando autonomia. Segue listas das DREs que compõe a SEEDF²⁷:

- » Diretoria Regional de Ensino de **Brazlândia**;
- » Diretoria Regional de Ensino de **Ceilândia**;
- » Diretoria Regional de Ensino do **Gama**;
- » Diretoria Regional de Ensino do **Guará** (Atende também do IEs Do SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento).
- » Diretoria Regional de Ensino do **Núcleo Bandeirante** (Atende também as IEs de Águas Claras, Riacho Fundo I e II, Candangolândia, Park Way e Jardim Botânico).
- » Diretoria Regional de Ensino do **Paranoá** (Atende também as IEs do Itapoã)
- » Diretoria Regional de Ensino de **Planaltina**
- » Diretoria Regional de Ensino do **Plano Piloto e Cruzeiro** (Brasília, Lago Norte, Lago Sul, Sudoeste, Octogonal e Varjão);
- » Diretoria Regional de Ensino do **Recanto Das Emas**

27 Fonte: SUBGPIE-Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional

- » Diretoria Regional de Ensino de **Samambaia**
- » Diretoria Regional de Ensino de **Santa Maria**
- » Diretoria Regional de Ensino de **São Sebastião**
- » Diretoria Regional de Ensino de **Sobradinho**
- » Diretoria Regional de Ensino de **Taguatinga** (Atende também As escolas do Assentamento Vicente Pires e Algumas de Águas Claras).

DRE/ IEs	Idade	Gênero	Formação acadêmica	Experiência em gestão educacional	Cor	Religião	Opinião sobre a relação Racismo X Fracasso escolar
DRE A	44	XXX	Esp.	14	Parda	Católica	Influente
IEA1	38	M	Artes/ letras	03	Parda	Cristão	Muito influente
IEA2	33	F	Pedagogia e Esp. em Gestão	07	negra	Católica	Muito influente
DRE B	53	XXX	Artes plásticas/ Esp. em Psicopedagogia	21	Branca	Católica	Influente
IEB1	57	F	Graduação	03	Parda	Católica	Não influente
IEB2	34	M	Geografia	1,8	Parda	Católica	Influente
DRE C	47	XXX	Doutorado em educação	05	Morena	Espírita Kardecista	Muito influente
IEC1	55	M	Geografia/ Orientação Educacional	03	Branca	Católica	Muito influente
IEC2	42	M	Geografia	03	Branca	Protestante	Muito influente
DRE D	41	XXX	Artes/ Esp. em História e Cultura Africana	11	Parda	Candomblecista	Muito influente
IED1	54	F	Educação Artística	15	Não declarou	Espírita Kardecista	Muito influente
IED2	33	M	Letras/ mestrado em Literatura	02	Branca	Agnóstico	Muito influente
DRE E	34	XXX	Mestre em educação	12	Negra	Católico	Muito Influente
DRE F	57	XXX	Esp. em Gestão Escolar	17	Parda	Nenhuma	Pouco influente
IEF1	44	F	Pedagogia	10	Parda	Não declarou	Influente
IEF2	57	M	Educação Física	02	Não declarou	Católica	Pouco influente
IEG1	35	M	Física	02	Negra	Batista	Pouco influente

A pesquisa foi realizada em seis diferentes regionais de forma a atender duas escolas localizadas na comarca abarcada pela respectiva DRE. Os dados foram colhidos em escolas que atendem diferentes níveis de ensino como mostra o quadro abaixo. Para impossibilitar qualquer identificação dos/as gestores/as e escolas utilizamos letras para as DREs e números para as escolas de acordo com a tabela abaixo:

DREs	Instituição de Ensino (IE)
DRE A	IEA1 - Escola Classe – EC (Ensino Fundamental I) IEA2 – Centro de Ensino Fundamental - CEF (Ensino Fundamental 1 e 2)
DRE B	IEB1 - Escola Classe (Ensino Fundamental I) IEB2 – Centro de Ensino Educacional – CED (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio)
DRE C	IEC1 - Centro de Ensino Fundamental - CEF (Ensino Fundamental 1 e 2) IEC2 – Centro de Ensino Médio - CEM (Ensino Médio)
DRE D	IED1 – Escola Classe (Ensino Fundamental I) IED2 – Centro de Ensino Educacional - CED (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio)
DRE E	
DRE F	IEF1 - Escola Classe – EC - (Ensino Fundamental I) IEF2 - Centro de Ensino Fundamental - CEF (Ensino Fundamental 1 e 2)
DRE G	IEG1 – Centro de Ensino Fundamental - CEF (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio).

Abaixo seguem perfis dos/as entrevistados:

Os/as gestores/as da SEEDF são professores/as concursados formados nas mais diversas áreas. Três dentre as pessoas entrevistadas são vice-diretores/as, mas, estavam como diretores/as em exercício cobrindo alguma licença. Traçamos a seguir o perfil do colaboradores/as:

Observando o quadro é possível perceber que os/as colaboradores/as formam um grupo bastante heterogêneo:

- » Embora sete gestores/as tenham 3 anos ou menos de experiência nenhum deles/as tem menos de 30 anos o que pode ser sinal de que trata-se de um cargo que exige certa maturidade
- » Embora as mulheres representem em todo o país majoritária maioria na categoria existem mais homens em cargos de direção (SOUZA, 2006), fato esse

evidenciado também nesta pesquisa;

- » Apenas dois/as gestores/as afirmaram ter formação específica em gestão;
- » A maioria declara sua cor como “parda”;
- » A maior parte declarou-se católicos/as;
- » A maioria entende que a discriminação racial tem relação com o fracasso escolar.

De um modo geral não houve resistência por parte dos/as os/as gestores/as com exceção da DRE E, onde encontramos grande resistência para a realização da pesquisa de modo que não foi possível concluí-la. No caso do espaço que seria da DRE G não há referência à entrevista porque a pesquisa realizada na IEG1 correspondia apenas um “teste” do instrumento. Como as contribuições do/a gestor/a foram bastante significativas optamos em considerá-las para análise.

Durante visita às escolas, além das entrevistas e solicitação de documentos, compôs a coleta de dados a observação da presença/ou não de símbolos de algum segmento religioso; a representação/ou não de personagens negras nos murais; atitudes e posturas; gestos e trejeitos.

Todas as IEs desenvolvem projetos específicos voltados à inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEEs) e contam com projetos de “aceleração da aprendizagem” voltados ao atendimento de alunos/as com déficit na relação idade/série, como, por exemplo: “Se liga”²⁸ (Ensino Fundamental 1) e “Veredas”²⁹ (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio). Importante destacar que existem sérias críticas a projetos de aceleração como estes uma vez que representam a migração de recursos públicos para empresas privadas além de servirem para mascarar resultados e manter o insucesso dos/as alunos/as atendidos.

Optamos em identificar o sexo dos/as gestores/as das DREs por entendermos que o tal informação não compromete a

28 O programa Se Liga foi criado em 1999 pelo Instituto Ayrton Senna, tem um caráter emergencial e promete ajudar a corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental combate o analfabetismo nas primeiras séries e contribuir para a diminuição da evasão escolar. O projeto visa alfabetizar, em um ano, crianças que repetem por não saberem ler nem escrever.

29 O Projeto Veredas também visa a “correção” da distorção idade-série. Trata-se de um projeto que, no âmbito do Distrito Federal funcionava por meio de módulos e tarefas programadas pautados no antigo “Telecurso 2000” da Fundação Roberto Marinho.

garantia de sigilo e pode ser importante ao/à leitor/a. Para a transcrição das falas foram utilizados alguns recursos que devem ser observados pelo/a leitor/a tais como:

- » Reticências: que dentro das dos colchetes representam supressão de trechos e sozinha indicam uma pausa durante a fala.
- » A introdução do seguinte símbolo ***** visa substituir os nomes das pessoas envolvidas citados nas falas bem como a identificação de projetos e/ou programas específicos das IEs.
- » Trechos em negrito que destacam trechos importantes para a análise.

Outros detalhes acerca da pesquisa de campo serão apresentados nos próximos capítulos. Importante lembrar que a compreensão do contexto em que se deu a pesquisa é fundamental ao entendimento da análise. Por essa razão, optamos em incluir também analisar os pressupostos do modelo de gestão vigente no período de realização da coleta de dados, a “Gestão Compartilhada”. Discutiremos tal modelo tendo como instrumento os pressupostos legais de sua implementação bem como as contribuições dos/as gestores/as.

Gestão Compartilhada (GC)

A Constituição Federal de 1988 preconiza em seu artigo 206 a gestão democrática nas instituições educacionais públicas enquanto princípio basilar do ensino. Consonante à Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) reafirma que o Sistema de Ensino deve se organizar sob a forma de gestão Democrática (LDB, 1996, arts. 2 e 14) e da mesma forma, a Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) estabelece a gestão democrática do ensino público com a participação e cooperação de todos os envolvidos (art. 222). Porém a citada legislação não aborda as especificações a respeito dos

aspectos que caracterizam um modelo democrático de gestão e não há lei regulamentar específica sobre o tema. Por essa razão, estados e municípios buscam, cada um a sua maneira, implementar modelos de gestão que atendam a esse preceito legal. O resultado disso é uma grande diversidade de modelos gestacionais em todo o país sob a égide da ausência de interpretação e orientações legais do que seria de fato uma “gestão democrática”. O documento final da CONAE 2010³⁰ postula a necessidade dessa regulamentação:

[...] urge definir, em lei nacional, diretrizes gerais e mecanismos institucionais, que regulamentem o artigo 206 da CF/88, concretizando o princípio de gestão democrática. Esses mecanismos devem ser válidos, guardadas as especificidades, para o sistema público e para o setor privado de educação. A gestão democrática da educação vincula-se ao projeto que se quer implementar e este traz em seu bojo uma dada concepção do que entende por qualidade da educação (CONAE, 2010, p.47-48).

30 Trata-se do documento referência construído na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília após conferências municipais e estaduais. A CONAE contou com a participação de estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral. É apenas um “documento referência”, portanto não tem por si só valor legal. Trechos dele foram utilizados neste trabalho por entendermos sua importância enquanto algo construído democraticamente com a participação de diversos segmentos da sociedade.

31 A *gestão da diversidade racial* corresponde aos mecanismos e procedimentos, administrativos e pedagógicos, adotados pelos/as gestores/as no intuito de adotar uma educação antirracista.

Pensar na qualidade da educação, em especial no que diz respeito à garantia de acesso e permanência de todos/as ao espaço escolar, e seus pontos de contato com a concepção de gestão que se quer implementar, envolve compreender o modelo de gestão adotado pela Secretaria de Educação da localidade eleita para pesquisa. Nesse sentido, pensar o papel do/a gestor/a para uma educação das relações raciais no contexto público das escolas do DF envolve compreender o projeto de gestão adotado, em seus diversos aspectos, no momento da pesquisa, a fim de identificarmos em seus processos gestatórios possibilidades de ações voltadas à gestão da diversidade racial³¹.

Além disso, esse trecho do trabalho tem o importante papel de registro do formato de gestão adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à época da pesquisa: A Gestão Compartilhada (GC), que foi instituída por meio da Lei distrital 4.036 de 25 de outubro de 2007 enquanto modelo de gestão das escolas públicas.

A GC é um modelo de gerenciamento em que as equipes

gestoras – diretor/a e vice-diretor/a – são escolhidas a partir de critérios técnicos (prova objetiva e análise de títulos) seguida pela participação da comunidade escolar por meio da aprovação ou não do/s plano/s de trabalho/s apresentado/s pela/s equipe/s concorrente/s e especialmente por meio das eleições ou referendo. Além disso, a GC estabelece a descentralização financeira que se tornou realidade por meio do Plano de Descentralização Administrativa e Financeira³² (PDAF).

Importante compartilhar que os/as gestores/as entrevistados/as apontaram a GC como um avanço na gestão das instituições de ensino do Distrito Federal, porém, indicam várias fragilidades presentes nesse modelo de gestão que vale lembrar, se encontrava ainda em processo de implementação e aprimoramento no ano de realização da presente pesquisa (2010). Sabemos que uma “Lei” por si só não é capaz de representar a consolidação de um modelo novo de gestão. A pesquisa de campo nos possibilitou constatar avanços e fragilidades materializadas no cotidiano das unidades escolares pesquisadas.

A Lei da Gestão Compartilhada – como é conhecida a Lei 4.036/07 sancionada pelo GDF – busca em seu texto atender os principais preceitos para a constituição de um modelo democrático de gestão. Trata-se de uma política de implementação de um modelo de gestão que conta com medidas como eleição e/ou referendo da equipe gestora, fortalecimento dos instrumentos de participação, elaboração coletiva do PPP e descentralização financeira.

Elaborar coletivamente o projeto político pedagógico requer reflexão, diálogo e debate entre todos os/as atores/atrizes escolares em busca de um consenso acerca da vontade coletiva sobre o que se almeja e quais os meios para alcançar esses fins. Porém, é importante que traduzir a identidade e identificar as demandas e necessidades da comunidade não responsabiliza a escola de adquirir os meios materiais para a consecução das medidas previstas. Como nos lembra Mendes (2009, p. 230) “Cabe aos governos assegurar as condições materiais para que

32 Regularizado pelo Decreto nº 28.513, de 6 de dezembro de 2007, posteriormente alterado pelo Decreto nº 29.200, de 25 de junho de 2008, tem por objetivo principal oferecer autonomia financeira às escolas e DREs - Diretorias Regionais de Ensino..

esses fins sejam atingidos e, assim, garantir o caráter público e universal da educação”.

Para isso, é necessário garantir de mecanismos democráticos de aprendizagem devendo ser acompanhados de previsão orçamentária que garantam todos dos recursos necessários a uma educação de qualidade.

Com relação à forma de provimento de gestores/as, a SEEDF optou, ao instituir a GC, por um modelo misto que envolve: prova de conhecimento teórico, de legislação e de fundamentos da educação e análise curricular (etapa 1); elaboração e apresentação de um plano de trabalho (etapa 2) e escolha pela comunidade escolar (etapa 3) seguida pela possibilidade de indicação.

A avaliação do conhecimento envolve a realização de prova objetiva, abrangendo requisitos básicos de gestão administrativa, pedagógica, financeira e conhecimentos sobre legislação educacional na qual as duas pessoas da equipe devem alcançar pelo menos 60 (sessenta) pontos de aproveitamento (Lei 4.036/07).

Com relação à prova escrita, os/as gestores/as evidenciaram preocupação com a possibilidade efetiva do conhecimento teórico atestado por uma avaliação escrita e a capacidade de lidar na prática com questões concernentes à gestão escolar. Para o/a gestor/a da DRE B o conhecimento teórico, por si, pode não ser suficiente no momento em que for necessário solucionar problemas na prática:

Nós teríamos que ter questões problema do dia-a-dia que um diretor pode enfrentar. [...] porque o diretor pode ler muito, entender muito do conteúdo que vai cair na **prova, mas ele não está preparado para por essas situações problema na prática**, então eu acho que a falha é isso (DRE B).

A mesma ideia aparece na fala do/a gestor/a da DRE F:

Porque na prova a gente vai trabalhar com teóricos e no dia a dia não tem nada de teoria tem que **trabalhar em sala de aula e na direção, é a prática mesmo**. Gestão educacional tem muito

a ver com jogo de cintura, e jogo de cintura a gente não aprende em livro. Nossa experiência sim pode funcionar muito. **Só que a gente tem casos de diretores que passam super bem na prova, mas, o desempenho dele no dia a dia não equivale aquele aprendido**, ou seja o que ele tem de conhecimento pra passar numa prova (DRE E).

Há um grande paradoxo em defendermos um modelo não tradicional de avaliação nas escolas quando o/a próprio/a gestora é submetida a um exame classificatório durante o processo de seleção de gestores/as para atuação na GC. Um exame não pode atestar a capacidade gestora de uma pessoa ou medir seu conhecimento e experiência. Além disso, não há um retorno à pessoa avaliada. Como nos lembra Jussara Hoffman (2005), os instrumentos de avaliação (provas, testes, trabalhos) apenas são úteis quando interpretados pelo avaliador. Além disso, a avaliação classificatória tem caráter negativo uma vez que exalta o “não-feito” e o “não saber” em detrimento de uma visão prospectiva e positiva. O gestor da IEG1 admite que a aprovação no exame não significou conhecimento na prática:

Embora nossa equipe tenha passado na prova grande parte do que a gente aprendeu foi realmente na prática, vivenciando, correndo atrás. Não é a prova que te possibilita ser um bom gestor. Tanto é que a gente passou na prova e não nos tornamos bons gestores. Nós estamos correndo atrás. Dentro do trivial ainda (IEG1).

Para Luckesi (2008) a “pedagogia do exame” reproduz um modelo teórico de sociedade pautado no liberalismo conservador autoritário visando controle e enquadramento dos indivíduos. Sendo assim, a ideia que se tem de avaliação está relacionada como determinado modelo social bem como com a concepção teórico-prática de educação a adotada. A ênfase nos testes e exames não auxilia a aprendizagem e não contribui com tomada de decisões no cotidiano e por vezes, não atende a sua função diagnóstica – como no caso da prova de seleção previsto na GC. A dialética da função diagnóstica proporciona o desenvolvimento da competência

e da autonomia. Já o caráter classificatório inviabiliza o processo de crescimento e “subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto a ação, quando ela está avaliando uma ação” (LUCKESI, 2008, p.35). Para o/a gestor/a da DRE E a prova enquanto critério de seleção vai de encontro com a filosofia da avaliação continua tão debatida nas escolas:

[...] o fato da equipe gestora ter que passar por uma prova eu não acho muito viável, não mede algum conhecimento específica, mas a gente que trabalha com educação que fala que a avaliação tem que ser contínua. O diretor tem que fazer uma prova e ponto final. Então tem os prós e os contra (DRE E).

O insucesso na tentativa de aprovação em um exame escrito não representa, necessariamente, que a pessoa avaliada não conheça a resposta a exemplo do que ocorre em situações em que o enunciado não deixa claro o que o examinador pretende questionar e/ou verificar (LUCKESI, 2008).

O gestor da IEG1 ressalta que a prova não é suficiente para atestar ou não a competência desses/as profissionais.

Pode ser que alguns profissionais que teriam capacidade também, seus nomes não são levados à comunidade por não ter passado na prova. Então nesse sentido, alguns bons poderiam ficar de fora (IEG1).

A educação está ligada a assimilação de “valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas”, elementos que dificilmente poderão ser “medidos” pelos tipos de testes e provas que atestam o conhecimento de informações. (PARO, 2007, p. 22). Nesse sentido, responder positivamente a uma questão a respeito do preconceito racial, por exemplo, não significa adotar na prática comportamentos condizentes com o “saber” aferido.

Ainda que uma prova pudesse de fato atestar a capacidade diretiva de uma equipe, o conteúdo programático indicado para a verificação do conhecimento dos/as candidatos à

diretores/as não contemplam, nem poderiam contemplar, todo o saber necessário para gerir uma escola. Questões ligadas à gestão da diversidade, especialmente a racial, não costumam ter espaço nessas avaliações visto que serão contemplados no item de avaliação LDB, que é bastante amplo. As provas aplicadas em 2007, 2008 e 2009³³ não destacaram pontos relevantes com relação à gestão da diversidade apenas na de 2007 aparece uma referência à educação inclusiva, contudo limita-se à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (ANNEs) isso porque esse é um projeto consolidado, ainda que carregado de fragilidades.

A segunda fase da primeira etapa do processo seletivo para nomeação aos cargos de diretor/a e vice-diretor/a das IEs do Distrito Federal é a Análise curricular, momento em que são computados pontos ao/a candidato/a considerando: tempo de serviço em docência; experiência profissional no cargo (diretor/a ou vice-diretor/a), experiência profissional como assistente, coordenador/a e/ou orientador educacional; doutorado, mestrado e especialização – todos na área de educação, especialização em área de gestão, cursos, publicações e realização de trabalhos voluntários. Somente poderão prosseguir no processo e concorrer na segunda etapa aqueles/as que obtiverem pelo menos 70% de aproveitamento no somatório de pontos da prova escrita e de títulos (Lei 4.036/07).

Na segunda etapa os/as candidatos/as, agora considerados/as uma equipe, deverão submeter à comunidade, por meio de audiência pública, um plano de trabalho contendo “soluções factíveis a eventuais problemas detectados” envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros (Art. 10)

O plano de trabalho pode ser importante instrumento a ser utilizado de reflexão e registro das questões concernentes aos conflitos gerados pela convivência inter-racial em um ambiente racista bem como pode representar a busca de alternativas, tendo, na audiência pública uma excelente oportunidade de inserir e sensibilizar a comunidade escolar a respeito da temática. Pensar as relações raciais, identificar

33 Os cadernos de provas aplicadas nos três anos de implementação da GC (2007, 2008 e 2009) encontram-se no site do CESPE: <http://www.cespe.unb.br/>

suas causas e consequências exige entendimento, formação e especialmente conscientização do/a gestor/a acerca da dinâmica das relações raciais.

Ainda na segunda etapa o próximo passo refere-se a um curso de formação do “Programa de Capacitação à Gestão Compartilhada” promovido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Trata-se da participação obrigatória em uma Oficina para elaboração do Plano de Trabalho da Gestão Escolar.

Na terceira etapa a comunidade escolar – servidores, alunos maiores de 16 anos, pais e mães de alunos/as – elegerá a equipe que julgar como aquela com as melhores condições de dirigir a escola de acordo com os princípios da GC. Quando há apenas uma equipe concorrente a Lei 4.036/07 determina que a equipe passe pela apreciação do Conselho Escolar que a indicará em caso de metade mais um dos votos dos membros. Em casos de vacância ou ausência de participação de equipes da própria escola no processo recorre-se, normalmente a um banco com a relação de equipes não eleitas ou não referendadas. Essas equipes deverão passar por novo processo de seleção após um ano (Art. 16).

Para alguns/mas gestores/as a forma mista³⁴ pode ser uma alternativa interessante visto que as diversas formas de provimento para o cargo de diretor/a apresentam vantagens e desvantagens. Significa dizer que isoladamente podem ter suas fragilidades atenuadas. Na prática, porém, há ainda muita dificuldade no processo de implementação da GC. As falas dos gestores/as demonstraram leituras bastante díspares e por vezes conflituosas acerca das formas de provimento de cargo de gestor/a tendo como ponto de partida o processo de nomeação adotado pela GC. Para alguns/mas a forma mista de provimento seria a ideal. Por mesclar conhecimento/formação e eleição:

34 Segundo Mendonça (2000b, p. 173) distingue as formas de provimento do cargo de diretor/a em puras e mistas. “Dentre as formas puras, estão incluídas a livre indicação pela autoridade, as eleições diretas e o concurso público. Dentre as formas mistas estão as que se desdobram em duas ou mais etapas.”

Eu acho que a gestão compartilhada ela promove um equilíbrio. O gestor que é escolhido para ser diretor de uma escola hoje, **ela passa por uma avaliação de conhecimento,**

de legislação, passa pela elaboração de currículo e pelo crivo da comunidade, de escolha da comunidade. Então, o gestor que é escolhido dentro desse processo, a gente entende que seja alguém que esteja preparado para aquele processo de gestão (DRE A).

Embora a gente tenha algumas linhas de pensamento que coloquem que ela não seja pelo fato de ser feita uma prova para testar a capacitação dos profissionais, creio que ela é sim uma forma gestão democrática. **Até porque esses profissionais que se submetem à avaliação e todo esse processo para poder se candidatarem, digamos assim, no final, tem que ter o crivo da comunidade** (IEG1).

Para outro grupo de gestores/as a GC não corresponde a um modelo democrático de gestão já que apesar do processo eleitoral não garantiu, na prática, mecanismos de democratização. Segundo o gestor da IED2 a GC apresenta alguns aspectos democratizantes, contudo ainda não o é como um todo, e acrescenta:

Olha, **democrático é uma palavra muito forte.** Por mais que você, você participa né, democrático porque você pode participar sem indicação, **tem pontos de democracia** (IED2).

A fala do/a gestor/a da DRE E se também se aproxima bastante dessa idéia:

Nós temos alguns problemas sim dentro da gestão compartilhada. **É uma ideia que a gente configura como uma pseudogestão democrática** porque tem a eleição, tem outros processos, mas durante esse período, eu que a comunidade em si ela não concebe poder (DRE E).

O debate envolvendo o formato democrático de gestão ocupou as cadeiras da academia e ganhou espaço com a Constituição de 1988 trazendo importantes reflexões acerca de formato de gestão capaz de combater a desigualdade e o fracasso escolar. A eleição direta para diretor/a é o ponto que ocupa maior espaço no debate acerca de um formato democrático de gestão (PAIVA, 2002).

Com apontamos anteriormente não há legislação federal regulamentar que venha definir a forma de provimento, por essa razão, a escolha de diretores das escolas públicas pode ocorrer por meio de: nomeação/indicações do Poder executivo, por realização de concurso público ou por meio de processos eleitorais.

Fortunati (2007, p.55) explica que a indicação é o critério dominante em todo o país. Nesses casos “o diretor se torna um refém absoluto da vontade do governante, que, muitas vezes, se contrapõe á vontade da comunidade escolar [...]” em razão da dependência em relação ao governante em razão da instabilidade do cargo. O provimento por concurso é pouco utilizada no Brasil. Uma característica desse critério é a ausência de influência externa na escolha do/a diretor/a. Porém, isso ao mesmo tempo em que há diminuição da influência do governo ocorre uma quase imunidade às pressões da comunidade. Já a eleição direta, forma que vem aos pouco crescendo no Brasil, conta com a participação de toda a comunidade escolar e por isso “tem se tornado parte importante na construção da gestão democrática na escola”.

Paiva (2002) explica que em 1985 as escolas do Distrito Federal vivenciaram uma primeira tentativa de gestão democrática, que mesmo marcada apenas pela eleição para diretores/as, representou importante avanço em direção à democracia no ambiente escolar considerando o contexto de autoritarismos e truculências até então vivido nas escolas da capital do país e suas regionais de ensino. Desde então, esse processo passou por várias rupturas por meio de medidas que impediram a participação democrática da comunidade escolar, sofrendo drástico rompimento em 1989 e novamente em 1999 em razão das políticas implementadas pela SEEDF³⁵. A autora sinaliza, porém a resistência em algumas escolas e explica

[...] compreendemos que os impactos advindos das medidas que retiraram da comunidade o direito de construir a gestão de sua escola, certamente não atravessaram incólumes esse universo, sofreram e sofrem resistências no interior das instituições educacionais, e se em muitas dessas instituições as iniciativas

35 O governador do Distrito Federal no período mencionado era o Sr. Joaquim D. Roriz.

no âmbito da gestão democrática foram soterradas pelo entulho do autoritarismo, em outras, tais entulhos têm sido removidos cotidianamente, permitindo a entrada da luz (convicção na possibilidade da transformação da realidade) e do ar que faz reviver em muitas e/ou pequenas ações a democracia no ambiente escolar (PAIVA, 2002, p.4)

A autora refere-se a um período marcado por um autoritarismo sem medidas nas escolas e demonstra o anseio por mudanças advindas de um modelo democrático de gestão. Para o/a gestor/a da IEA1 “O que há de melhor é a prática da cidadania. Da comunidade poder escolher quem ela quer ver representado ali. E o direito de tirar”.

É sabido, no entanto, que a democratização da gestão deve ir muito além da eleição direta para diretores devendo ter como base a participação da comunidade não só na escolha dos/as diretores/as, mas principalmente nas discussões e tomada de decisões valorizando as contribuições de todos os atores envolvidos na elaboração de metas, objetivos e planos de ação pautados na gestão da diversidade.

Como discutimos anteriormente a eleição direta impossibilita ou pelo menos dificulta a intervenção político-partidária ao mesmo tempo em que insere a comunidade na vida e dinâmica escolar (PAIVA, 2002; MENDONÇA, 2000a, 2000b; PARO, 2007; HORA, 1994). Porém, essa forma de provimento pode, quando mal utilizada, evidenciar diversas fragilidades. Para o gestor da IEC2 pode ocorrer, nos casos de eleição direta, uma interação entre diretores/as e comunidade que venha a garantir a reeleição, mas que não represente necessariamente o resultado de um trabalho diretivo satisfatório:

Existem casos né, de fato, que para ter o apoio dos alunos em uma eleição **corre o risco do candidato fazer tudo que os alunos querem, agradar a comunidade, para ter apoio dos alunos e da comunidade**. Ele pode fazer que a escola desande, com suas pretensões eleitoreiras (IEC2).

No mesmo sentido o/a gestor/a da DRE E enfatiza a garantia de eleição por meio do “convencimento da comunidade”, isso

porque esse segmento representa a maioria dos votos:

Com relação à segunda etapa, que é justamente a eleição propriamente dita, a gente vê que muitas vezes se a equipe gestora está a um bom tempo na escola e se ela faz um **bom trabalho de convencimento da sua comunidade**, eu falo comunidade da escola no sentido separando os pais em si ela acaba sendo eleita. [...] **às vezes a comunidade escolar acaba escolhendo uma equipe gestora que no dia-a-dia em termos profissional o desempenho profissional dentro da escola acaba não sendo positivo** (DRE E).

O/a gestor/a da DRE E sugere que o “peso” do voto referente ao segmento “pais”³⁶ é muito grande visto que o número de pais/mães é muito desproporcional ao de professores/as e funcionários/as. Pesquisa realizada por Mendonça (2000b) revela que a participação da comunidade privilegia a tomada de decisão dos/as professores/as em detrimento dos/as pais/mães. Observe que o/a gestor/a separa a comunidade escolar em dois grupos: interna e externa e estabelece uma hierarquia entre os dois no tocante ao direito de eleger o/a diretor/a

[...] se na escola você tem 20 funcionários, mas tem 100 alunos são 100 votos da comunidade. Ou seja, os professores, é indiferente pra eles votarem ou não, porque os pais é que vão eleger esse diretor. E às vezes quem vai ser eleito é alguém que não se dá bem com o grupo em si. Apesar de ter o apoio da comunidade externa, mas não tem o apoio da comunidade interna. Então isso também tem que ser revisto (DRE E).

Na realidade, a comunidade escolar é composta tanto pelos sujeitos “internos” quanto “externos” (considerando a denominação do/a gestor/a). Caso o processo de provimento de cargo para assumir a direção e especialmente a condução na gestão da escola fossem processos de fato democráticos não haveria espaço para um embate tão extremo na separação entre os interesses dos pais e interesses dos professores. Pesquisa realizada por Oliveira (2006) evidenciou que mesmo quando a esfera governamental repassou à comunidade escolar a competência para eleger os/as gestores/as das escolas públicas não houve mudanças expressivas especialmente no

36 O segmento comumente chamado “pais” representa pais, mães e/ou responsáveis.

relacionamento com instâncias superiores. Para alguns/as gestores/as a comunidade escolar não tem a capacidade de discernir no momento da escolha. As falas dos/as gestores/as das DREs evidenciam esse pensamento e aponta a dificuldade que o gestor educacional tem em admitir a autonomia da comunidade em escolher os/as gestores/as das escolas bem como em aderir a um processo de desprendimento do autoritarismo histórico (PAIVA, 2002; MENDONÇA, 2000a) com o qual convivem as gestões educacionais e escolares no Brasil:

Existe hoje...**eu não dependo da regional**...existe um pensamento assim: **por que eu sou eleito**. Mas o fato de você ter sido eleito você não pode deixar comprometido o rendimento escolar. Então... já aconteceu de eu tentar intervir em algumas escolas que eu percebi que caiu o rendimento, porque tá caindo o rendimento? Ausência do gestor da escola. E eu tive dificuldade (DRE D).

Para o/a gestor/a DRE E o/ diretor/a eleito/a não deve abandonar os princípios da educação e da administração pública:

[...].de certa forma, o processo de gestão compartilhada deu uma segurança pra eles porque **eu faço o que eu quero porque eu fui eleito**. E não é bem assim, nós temos Leis superiores, nós temos portarias, nos temos **a educação em si que tem que ser respeitada** então não é eu faço porque eu quero, porque fui eleito e ponto final. Já que eu to aqui e ninguém pode me tirar. Então também tem que ser visto nesse aspecto no cumprimento de suas funções. **Primeiramente educador e funcionário público** (DRE E).

O/a gestor/a DRE D entende ainda que a eleição direta sem outras etapas é complicada por não mensurar o potencial do/da gestor/a:

E também participei daquela eleição para diretor, que [...] era apenas a comunidade votando. Então **não tinha uma avaliação do potencial daquele diretor**, então naquela época, em 1985 ou 1986, quando nós tínhamos essa eleição para diretor, era apenas a comunidade que votava. **Não tinha a prova, não tinha uma audiência pública**, não tinha nada disso. Então eu acho que houve

muitas falhas naquela época porque cada pessoa achava que tinha direito, e tinham direito de se candidatar, mas não tinham o perfil para ser um gestor (DRE B).

Pensamento como esse fortaleceu em todo o país a implementação de processos seletivos de diretores/as que levam em consideração pré-requisitos que definem quem é elegível e em que condições. Nesses casos são levadas em consideração dentre outros quesitos a formação profissional, a habilitação específica, vinculação à carreira além do tempo e local de exercício. A habilitação específica perde cada vez mais força cedendo lugar à formação profissional e especialmente à vinculação à carreira docente (MENDONÇA, 2000b). Como já apontamos anteriormente, no caso da GC no Distrito Federal a elegibilidade passa pela aprovação em uma prova e pontuação a partir da titulação não levando em consideração se o/a candidato/a pertence à comunidade escolar da IE pleiteada.

A GC prevê a validade de quatro anos do processo seletivo podendo ser prorrogado por igual período caso haja interesse da SEDF. Durante esse período, porém, cada instituição educacional será avaliada a cada 24 (vinte e quatro) meses a passará por novo processo de seleção. A Equipe gestora que tenha interesse em continuar a frente da direção da escola passará por um referendo por meio do qual a comunidade escolar decidirá pela continuidade ou não da mesma na direção. Existe ainda a possibilidade de a SEDF estabelecer a recondução automática dos servidores aos cargos de diretor/a e vice-diretor/a sem que haja novo processo seletivo no caso de equipes que tenham alcançado pelo menos 70% das metas estabelecidas no Termo de Compromisso quando da avaliação bienal. O gestor da IEG1 demonstra preocupação e ansiedade em atender às exigências do termo de compromisso e explica:

Bem, dentro de algumas metas para esse ano, uma delas é aumentar em pelo menos 15% o nosso IDEDF³⁷ que foi o indicador utilizado pela secretaria de educação agora com a prova do SIADE³⁸ – do sistema de avaliação do SIADE da escola – do ano passado era

37 Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal (IDDF) é um indicador de qualidade da instituição educacional construído a partir de 2 critérios: aprendizagem dos alunos - medida pelo seu desempenho nos exames de proficiência do SIADE e movimentação escolar - medida pelas taxas de aprovação (Portaria 503/09).

38 O Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE) é um instrumento de avaliação e planejamento. O SIADE compreende três processos de avaliação relacionados às políticas educacionais, assim como a aspectos institucionais, administrativos e pedagógicos: Avaliação de Políticas Educacionais, Avaliação da Gestão Compartilhada e da Gestão educacional Regimental da Instituição Educacional e Avaliação do Rendimento Escolar (Decreto nº 29.244/08).

umentar também em 20% o nosso IDEB que não se aplica esse ano porque é ele é bienal. Diminuir a evasão e repetência e aumentar a aprovação e obter rendimento dos alunos na provas é que seriam os pontos chaves aí (IEG1).

Para ele é preciso promover a qualidade da educação ofertada não permanecendo refém da estatísticas:

[...] dentro dessas macro-metas que na verdade gira em torno de diminuir a evasão e a repetência. [...] Mas que esses aprovados tenha a qualidade também melhor nessa aprovação. E não seja uma questão apenas numérica, mas que tenha um rendimento melhor e possa usar isso depois. Dentro dessas metas a melhoria da parte pedagógica da escola (IEG1).

O gestor fala ainda da resistência de alguns/as professore/as com relação a esses programas de “avaliação” visto que os mesmo podem ser utilizados para diminuir os índices do fracasso escolar sem, contudo garantir a qualidade da educação :

Uma das dificuldades que às vezes se tem de buscar essas melhorias, essas mudanças foi justamente “Ah...mas o governo quer mascarar...Ah... o governo tá usando esse discurso para fazer campanha. E o isso as vezes acaba repercutindo no próprio aluno. Porque o professor pensa “Ah eu não vou mudar nada porque eu vou mascarar o resultado e esse aluno não vai estar tendo sucesso” e aí politicamente isso vai ter um uso. Então isso chega a ser um problema (IEG1).

Outra reflexão bastante presente nas falas dos/as gestores/as e que guarda ligação com a eleição direta em detrimento da indicação, refere-se ao processo de avaliação da atuação dos/as diretores/as. É possível notar o autoritarismo e valorização da livre exoneração na fala do/a gestor/a da DRE D quando se refere aos/as gestores/as de escolas que não elevaram o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

Um ponto negativo é a questão da avaliação do gestor. “Tudo bem, eu não consegui chegar na minha meta e até então nada acontece. “Eu fui eleito, né...eu fui eleito eu tenho um mandato de dois anos renováveis. Tá, mas caiu o seu índice. **Então eu**

enquanto regional não posso chegar nessa escola e fazer um limpa lá...eu não posso! Porque ele foi eleito. Então o ponto que precisa melhorar é aí. É a avaliação desse gestor [...] Tem história na rede de gestores que não conseguiram e continuam. A lei não prevê, mas ela regulamenta. É a regulamentação. Tem um termo de compromisso. Que a lei prevê. É um termo de compromisso que você vai elevar o IDEB, vai implementar a escola integral, você vai **fazer uma revolução na escola**. E a cobrança do termo de compromisso. [...] Por que que tá credenciado a continuar um novo processo seletivo se você não cumpriu o termo de compromisso? E aconteceu! Continuaram! É onde é a minha crítica com a Lei. Eu acho que o termo de compromisso ele tinha que ser cumprido. Compromisso! (DRE D).

O resultado do IDEB é apontado por alguns/mas gestores/as como forma de avaliação para a verificação da qualidade da atuação da equipe gestora, em especial do/a gestor/a como podemos desprender da fala acima em que a responsabilidade do fracasso e/ou do sucesso no desempenho da escola no IDEB está intimamente ligada à atuação do/a diretor/a. De fato é o processo avaliativo é importante e necessário para a constatação de avanços e retrocessos dentro de qualquer processo. Paro (2001) destaca que o adequado desenvolvimento de uma atividade depende de uma constante verificação na relação entre os procedimentos utilizados e os fins que se deseja alcançar levando em consideração os recursos e o tempo despendidos a fim de evitar desperdícios ou um fim indesejado (PARO, 2001). Importa-nos discutir, no entanto, se de fato índices pautados em “exames universais” podem atestar a qualidade do ensino em um IE.

A leitura que aponta uma responsabilização direta do/a gestor/a da escola pela queda ou manutenção do IDEB representa uma incoerência com os preceitos da GC visto que a Lei que a institui (4.036/07) preconiza a divisão de responsabilidade e tomada de decisões a partir do diálogo com todos os segmentos componentes da comunidade escolar.

Consideramos, neste trabalho, a importância do papel do/a gestor/a e destacamos sua atuação, no entanto, não atribuímos

a ele/a toda a responsabilidade direta pelos insucessos dos/as alunos/as da escola baseado em um “teste de conhecimento” imposto de Estado³⁹. Segundo Paro (2001, p. 38) a educação não se reduz a transmissão de informações já que “o processo avaliativo torna-se muito mais complexo do [...] que deixam supor muitas das avaliações postas em ação pelos órgãos oficiais do ensino, baseadas em respostas a testes, capazes de aferir, quando muito, apenas a retenção de informação por parte do educando”. Não queremos com isso, invalidar as propostas de acompanhamento do desempenho escolar dos/as estudantes. Consideramos importante, no entanto, chamar a atenção para a importância que o resultado de um teste padronizado tem ganhado nos últimos anos após a formulação do IDEB.

A elevação do IDEB é uma das metas a serem alcançadas pelo/a gestor/a. Na ocasião da nomeação a equipe gestora eleita assina um Termo de Compromisso em que constam as metas a serem alcançadas em sua gestão de acordo com as especificidades da escola pleiteada, porém, respeitando-se um conjunto de metas comuns às escolas como um todo. Além da elevação do IDEB, são elas: redução em 20% no percentual de alunos em defasagem idade/série bem como nos índices de evasão escolar; aumento no índice da aprovação; atendimento aos ANNEs (alunos com necessidades educativas especiais) garantindo acesso e permanência desses alunos na escola, preferencialmente em classes comuns.

Não aparece nas metas que compõe o eixo comum do termo de compromisso nenhuma referência a questões ligadas as relações raciais e/ou ao cumprimento da legislação vigente na qual está incluída a Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB). No entanto é possível que o/a gestor/a inclua nas metas específicas a serem alcançadas pela unidade escolar pleiteada itens ligados à promoção da igualdade racial.

A inclusão de uma meta visando à equidade de oportunidades por meio do combate ao racismo representa, a médio e longo prazo, a redução do fracasso escolar. Para isso, torna-se imprescindível o diálogo e parceria com a comunidade

39 Das quais se destacam: Prova Brasil, Provinha Brasil e ENEM.

atendida processo esse, por vezes inviabilizado quando a escola não conta com candidatos/as participantes do processo de seleção. Isso porque caso não existam inscritos ou no caso da criação de uma instituição educacional pública a GC permite a indicação direta pelo/a Secretário/a de Educação de nomes para ocuparem a direção e a vice-direção que serão submetidos à aprovação ou não pelo/a Governador/a. A possibilidade de indicação de gestores externos à comunidade escolar pode comprometer a relação entre os diversos segmentos.

É possível concluir que fomentar avanços sociais por meio da implementação de um modelo democrático representa importante avanço para a educação brasileira por possibilitar o rompimento com um modelo retrógrado e autoritário de *gestão educacional* que ainda guarda resquícios históricos de uma forma autoritária e arbitrária de administrar a coisa pública. Mendonça (2000a), porém, chama a atenção para a dificuldade de implantação de uma gestão de fato participativa considerando que as escolas pertencem a uma estrutura patrimonialista⁴⁰ por meio da qual o Estado busca atingir seus objetivos estratégicos que visam à manutenção de uma sociedade passiva e apolítica pautada em interesses político-partidários individuais em detrimento do bem coletivo. Para o/a gestor/a da DRE D essa vinculação pode inviabilizar o fomento de ações voltadas à educação das relações raciais.

40 Faoro (1997) define como principal característica do patrimonialismo a não separação entre público e privado acentuado pela naturalização de se utilizar em benefício pessoal de recursos públicos. O autor postula que o patrimonialismo se tornou marca registrada do Estado brasileiro e atribui o subdesenvolvimento brasileiro à cultura patrimonialista que nasceu no período colonial em razão da colonização lusitana e perdurou até a república como resquícios do período em que o tesouro da Corte Real fazia parte dos bens particulares do governante.

Infelizmente, a educação ainda é vinculada ao portal partidário, e os cargos comissionados ainda são ligados ao governador, ao político. E o político quando chega, ele não quer saber se eu tenho um trabalho excelente de músico. “Músico! Eu quero saber de arte! De educação de negro, de negra!? Eu quero saber disso? Não ele quer botar a força, a base política dele. E aconteceu isso (DRE D).

Como salientamos, outras questões merecem espaço quando o debate é a “participação social”, como por exemplo, a intervenção político partidária. Nesse sentido, outro fenômeno importante é o fato de que a gestão patrimonial é marcada pela presença de mecanismos que reduzem ou

impedem a participação popular. O/A gestor/a administra a escola como uma empresa pessoal e percebe alunos professores como parte de sua propriedade particular, utilizando os mais diversos mecanismos de coerção e dominação. Nesse caso a mudança de governo – ou de partido político no governo – causa a interrupção de projetos anteriores independente dos resultados obtidos:

Na mudança de governo, saímos todos. O grupo saiu muito preocupado com a descontinuidade Apesar de que eu deixei os projetos tudo encaminhado, tudo aprovado, mas, o grupo não teve a sensibilidade de continuar (DRE D).

Na fala de alguns/as gestores/as aparecem trechos que sinalizam que a partir da GC houve diminuição das possibilidades de intervenção político partidária.

Possibilita o ingresso de pessoas como eu, um professor de geografia **que não tem filiação partidária**, não fica puxando o saco de ninguém, entrar em uma direção, propor uma direção e ter ideias que a gente acredita que possa melhorar a escola. Então nessa parte eu vejo que é positivo muito positivo (IEB2).

Para o gestor da IED2 a GC avança quando permite a eleição de diretores/as mesmo que seja um desafeto do/a gestor/a da DRE:

Às vezes **você se torna um diretor ou vice-diretor sem que o diretor da regional goste de você por exemplo**. Pode acontecer. Pode se candidatar, qualquer pessoa se candidata e concorre e se houver voto para que ele seja eleito ele fica. Eu creio que **é um caminho para chegar à democratização total da gestão**, é um caminho (IED2).

Essa desvinculação é importante na medida em que o “apadrinhamento”, marca da gestão patrimonialista, torna o/a gestor/a refém dos objetivos e interesses do governante e sua base. Trata-se de uma evidente disputa de poder e espaço. Nossos/as dirigentes – os padrinhos – fazem parte de uma elite branca a quem não interessa o empoderamento da população negra, por essa razão, medidas de promoção da igualdade racial não serão incentivadas. Em se tratando de

gestão democrática o/a diretor/a eleito/a tem maior interesse em atender aos interesses da comunidade “votante” e adquire maior liberdade para atuar, já que não há amarras político-partidárias e especialmente porque não está a serviço da classe dominante, mas da comunidade escolar que o/a elegeu. O gestor da IEB2 condena a indicação e elogia o modelo atual em função da abertura à interação que com ele nasceu:

[...] só pelo fato de o diretor ser uma pessoa escolhida pelo representante do governo, um cabo eleitoral ou em fim, alguém que levantou uma bandeira e chegou a estar ali. Nem sempre era uma pessoa competente, uma pessoa determinada. E essa possibilidade, hoje eu vejo até nos encontros que eu vou com diretores eu vejo que há uma maior possibilidade de diálogo, eu vejo como essa situação como fato. Há uma maior possibilidade de diálogo entre professores, gestores e comunidade (IEB2).

A implantação de eleições para diretor/a afasta a possibilidade de provimento dos cargos das direções por indicação em que a escolha se dá baseada em critérios pessoais ligados, sobretudo, à questão político-partidária. Nesses casos os cargos de confiança em direções acabam sendo ocupados de forma arbitrária e autoritária, ou seja, dentro de uma visão essencialmente patrimonialista de administração pública. O/A gestor/a da DRE B aponta como ponto positivo da GC “[...] a autonomia que tem o diretor de escolher sua própria equipe. Não tem imposição de ninguém, de político de nada” (DRE B).

Para Mendonça (2000a) a interferência política no ambiente escolar abre espaço ao clientelismo político. “Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população” (p.07). Para o/a diretor/a, a confiança da liderança política é garantia de permanência no cargo público. O autor postula que a possibilidade de indicação estabelece uma perigosa relação clientelista que abre a possibilidade de controle da escola e comunidade a partir de intenções

político-partidárias garantidas pela atuação do/a diretor/a em troca da sua permanência nesse cargo.

Essa forma de provimento, que denominei *indicação*, baseia-se na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática. A exoneração segue, nesse sentido, a mesma lógica. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho, a exoneração é acionada como consequência natural, como o despojamento de um privilégio [...] apresentando como democrático um processo que exclui a participação da comunidade escolar, como racional e burocrático o que é patrimonial, como impessoal o que pode ser dirigido para atender a uma clientela determinada. (MENDONÇA, 2000a, p.4/11)

A eleição direta dificulta esse apadrinhamento e permite o envolvimento coletivo na decisão dos rumos da escola abrindo espaço ao controle social, por isso é parte dos requisitos para a implementação da gestão democrática. Essa prática pode se transformar em um ensaio para que a comunidade escolar reflita essa participação para além dos muros da escola, compreendendo que uma democracia vai muito além das eleições. Para Fortunati (2007) com a eleição direta

O diretor eleito sente-se mais comprometido em dialogar, discutir, reunir e decidir, com a comunidade escolar, e a comunidade se sente mais representada por alguém eleito diretamente por ela [...] passa a existir uma maior responsabilização da comunidade para com os destinos da sua escola. Sem dúvida alguma se pode afirmar que uma escola que conta com intensa participação da comunidade escolar tem todas as condições de desenvolver um ensino público de melhor qualidade (FORTUNATI, 2007, p.57).

Somado ao compromisso e diálogo com a comunidade pela melhoria do ensino, postulados por Fortunati (2007), nos interessa abordar a importância dos pressupostos ligados a *gestão educacional* para valorização da diversidade. Nesse sentido, a eleição direta possibilita à comunidade eleger o/a gestor/a que atenda efetivamente suas demandas e

principalmente um/a gestor/a que considere a diversidade como fator preponderante na elaboração e materialização de ações voltadas à promoção da igualdade.

Como vimos, para alguns/as gestores/as, na prática, a comunidade escolar nem sempre é capaz de adotar uma postura crítica e politizada na tomada de decisão diante da urna. É como se a comunidade não participasse ou não “soubesse” participar por incapacidade de utilizar os canais de participação. Na realidade, entendemos que as condições de efetiva participação é que lhe são negadas diariamente por meio das mais variadas práticas de “silenciamento”.

Segundo Mendonça (2000a) a democratização da escola não ocorrerá com a participação daqueles que já atuam em alguma medida em razão de suas obrigações profissionais, mas, por meio da inclusão dos que são excluídos dos processos decisórios. Pesquisa realizada pelo autor evidenciou que a restrição à participação está relacionada à manutenção de poder concentrado nas mãos dos educadores/as que temem o crescimento dos conflitos de interesse ao mesmo tempo em que se sentem mais “capazes” ou mais bem “capacitados” ou formados para decidirem sobre questões ligadas ao funcionamento da escola especialmente quanto aos aspectos pedagógicos.

Acreditamos que algumas medidas podem incentivar a participação e compartilhar responsabilidades e decisões. Nas escolas públicas do DF a GC disseminou, em alguma medida, a perspectiva do trabalho coletivo e da divisão de tarefas: “[...] todo mundo é responsável. A escola é como uma nave, pra decolar todos devem estar desempenhando sua função” (IEA1).

Para alguns gestores a GC significou a redução do peso da responsabilidade que antes recaía sobre a figura do/a gestor/a. A instituição de vias necessárias à descentralização administrativa, financeira e pedagógica pode indiretamente ter provocado em alguma medida a descentralização do poder. Portanto, é preciso seguir atentos/as já que a descentralização não deve, em nenhum caso, incorrer em omissão do Estado.

Os princípios fundamentais de uma instituição educacional devem envolver “o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiem um permanente exercício de conquista da cidadania” em que a socialização das decisões representa a consolidação do direito à ao acesso a uma educação de qualidade (CONAE, 2010, p. 56-57). Como já foi destacado, de um modo geral os/as gestores/as entendem que a GC preconiza o trabalho coletivo como aparece, por exemplo, na fala abaixo:

Assim, agora **é um trabalho de equipe não é mais só a figura do diretor**: ‘a responsabilidade é só dela’. No início é complicado, todo mundo foi aprendendo né. Porque a gente tinha aquilo: tudo é o diretor, se deu errado é o diretor (IEA2).

O gestor da IEG1 destaca a divisão de responsabilidades:

Em relação ao modelo de hoje, eu acredito que seja um grande avanço no sentido de que divide um pouco mais, não apenas responsabilidades, mas também necessidades. **Você passa a ter uma escola, ela funcionando não em função de uma pessoa, em função da característica, da particularidade, do pensamento de uma única pessoa (IEG1).**

Ainda que a responsabilidade maior seja do/a gestor/a visto que ele/a responde pela escola, é possível concluir que de fato os preceitos da GC reduziram a carga de obrigações e, sobretudo de autoridade do/a gestor/a dentro da escola. É o que nos explica a gestora da IEB1:

[...] **o diretor hoje ele não é mais o dono da verdade.** As decisões todas não partem só para ele, não vem todas só para ele, tem que dividir com o grupo dele. **Ele tem que dividir com o vice-diretor, com o pessoal do administrativo, com o pedagógico, com seus coordenadores, com os órgãos colegiados, com os professores** também por que fazem parte do sistema como um todo, eles tem que estar envolvidos. Então ela facilitou o trabalho da escola como um todo e minimizou, eu vou dizer assim minimizar porque acaba que no final o compromisso maior que recolhe

administrativamente é o diretor, mais **ele tem como dividir mais** com os companheiros de trabalho dele as questões administrativas e principalmente as pedagógicas (IEB1).

Aparecem nas falas inúmeras referências à questão pedagógica e ao trabalho coletivo. O/A gestor/a deixa de ser um/a mero/a burocrata ligado apenas ao administrativo e passa a lidar cada vez mais com as ações pedagógicas e interpessoais viabilizando mudanças no processo ensino-aprendizagem, melhorias nos índices educacionais (IDEB, IDEDF, SIADE) bem como na dinâmica das relações sociais.

Por outro lado, o/a gestor/a pode ver-se entre a obrigatoriedade de elevação de índices versus a questão da efetiva qualidade. A esse respeito Paro (2001) propõe como exemplo os ciclos, que prevê a superação da reprovação por considerar que os estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente não correspondem aos períodos estanques do calendário civil. Dentro dessa lógica, o princípio da “progressão continuada” garante a aprovação dentro do ciclo e conta com meios que minimizem as rupturas durante cada ciclo. Como já foi discutido nesta produção tem ocorrido na realidade a adoção da “progressão automática” que simplesmente elimina a reprovação. Para o autor supracitado, em outras palavras, a organização em ciclos não está imune a sua utilização com objetivos diversos aos da garantia de qualidade a educação. Visando diminuir as altas taxas de reprovação governantes impopulares se utilizam da progressão automática de modo que “a supressão da reprovação é usada, então simplesmente para maquiar estatísticas, não articulada com a vontade política de melhorar o atendimento escolar nem integrada a outras medidas com esse fim” (p.51). O quadro geral dessas políticas é uma avalanche de fracassos escolares e sociais. Dentro desta contextura complexa e dinâmica propomos como alternativa a construção de uma gestão que acompanhe e avalie o desenvolvimento da proposta pedagógica elaborada coletivamente, bem

como promova a integração e constante participação da comunidade escolar constituindo-se enquanto um modelo facilitador para a consolidação de uma gestão que pense a democracia, a igualdade e valorize a diversidade racial. Entendemos que a articulação entre os instrumentos de gestão – PPP e Conselho Escolar – promoverão a participação social com a consequente descentralização do poder e permitirá o efetivo envolvimento com as propostas e projetos da escola, sobretudo, aqueles que carregam um caráter de inclusão.

Relações raciais na escola: Entre o mito e a negação

Afinal

De que cor será sentir?

Será que o amor tem uma cor?

Será vermelho o ódio?

Será branca a paz

Sendo negra a morte

De que cor será vida?

Sendo negra a fome

Qual a cor da fartura?

Sendo negra a realidade

Qual a cor da ilusão?

Sendo negra a cor que tinge

Presídios, hospícios

Qual a cor da opressão?

Hélio de Assis⁴¹

A gestão da diversidade racial ancorada nas lições de justiça social requer o reconhecimento das mazelas causadas aos/às alunos/as negro/as pelo racismo institucionalizado no sistema escolar como um todo em especial nas instituições escolares. Como primeiro passo é preciso reconhecer o caráter racista e excludente da sociedade brasileira e então admitir seus reflexos na escola e conseqüentemente na vida dos/as estudantes negros/as.

Muitos/as estudiosos/as do campo educacional, que conheceremos neste capítulo, têm se preocupado em demonstrar o papel da escola enquanto reprodutora do racismo e por consequência sua capacidade de promover a discriminação.

Desde a década de 80 os movimentos negros vêm trazendo contribuições ao campo educacional, denunciando o caráter excludente da escola em função de uma prática que não respeita a diversidade étnico-racial em seu cotidiano (GOMES, 1997). Inicialmente com ênfase em dois aspectos: o livro

41 In: Santos, Luiz Carlos (org.). Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos. São Paulo: Moderna, 2005, p. 90

didático, onde personagens negras apareciam estereotipadas e ocupando papéis sociais desprestigiados e o currículo, em função da ausência de conteúdos relacionados à história e cultura africanas e afro-brasileiras. Atualmente, o destaque é dado à formação de professores/as e à elaboração de material didático envolvendo a temática racial buscando, entre os/as docentes, aliados/as na promoção da igualdade racial na tentativa de inverter o papel da escola enquanto espaço de segregação racial (LIMA, I., 2005; RODRIGUES, 2005).

Apesquisarealizada por Cavalleiro (2000) em estabelecimentos educacionais de educação infantil, já comentada neste livro, evidencia a dificuldade que a escola apresenta em lidar com a questão racial e a ausência de questionamentos acerca da existência do problema. Professoras reagem de forma extremamente preconceituosa e por vezes cruel diante dos conflitos étnico-raciais evidenciando a “naturalização” do racismo na escola, acompanhado pela omissão e desrespeito no relacionamento com alunos negros e intensificado pela ausência de formação do professorado.

Na realidade, a questão da formação docente é bastante recorrente em produções voltadas à temática das relações raciais na escola (CAVALLEIRO, 2000; BOTELHO, 2000; GOMES, 1997; SILVA, 2001; dentre outras). Os/as professores/as demonstram dificuldade em estabelecer – de forma consciente – a conexão entre *raça* e desempenho escolar, desconhecem as influências dessa limitação na conduta docente. Nesse contexto, “o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias no ambiente escolar” (SILVA, 2001, p. 66-67).

O despreparo dos/as profissionais da educação contribui para a manutenção dos efeitos desumanos do racismo na escola. Neste espectro de profissionais, trazemos aqui reflexões importantes, interessantes e até curiosas a respeito do discurso dos/as diretores/as no tocante às relações étnico-raciais na escola.

Sobre essa questão, Silveira (2008), em produção intitulada “Diga sim ao estudante negro” demonstra preocupação em citar os/as gestores/as enquanto importantes atores no processo ao discorrer acerca da temática da diversidade racial na escola enfatizando a Lei 10.639/03, pautada no trabalho pedagógico e na formação docente.

Pesquisa coordenada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay em 2006 realizada em Belém, Porto Alegre, Salvador, São Paulo e no Distrito Federal (abrangendo assim as cinco regiões do Brasil), demonstrou o caráter institucional do racismo na escola. As pesquisadoras revelam que os/as alunos/as negros tão concentrados nas escolas públicas e a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 evidenciam que o desigual desempenho escolar entre alunos brancos e negros está ligado a processos de discriminação racial no ambiente escolar e demonstram como a postura de diretores/as, professores/as, servidores/as e alunos/as contribui para a disseminação do racismo. A pesquisa destaca o total despreparo dos/as gestores/as educacionais diante de conflitos raciais bem como a crença na ausência de racismo no ambiente escolar.

A referida pesquisa indica ainda que a ausência de gestão democrática aparece como catalisador na reprodução do racismo. Dando continuidade a esse debate, pretendemos relacionar os pressupostos da gestão democrática com a gestão da diversidade racial evidenciando de que maneira a atuação dos/as gestores/as compromete a promoção de uma educação equânime.

A pesquisa realizada buscou identificar o que pensam os/as gestores/as das escolas públicas do Distrito Federal a respeito do racismo, especialmente o racismo educacional. Refletiremos a respeito do discurso deste segmento.

○ discurso dos/as gestores/as

Olha, o Brasil, ele é um país com uma **cultura muito diversificada**.

No ponto de vista da formação do povo brasileiro a gente já percebe que existe uma dimensão cultural muito grande, as **influências que nós recebemos de toda natureza** fez com que o Brasil fosse esse país **multicultural** que nós temos hoje (DRE A).

A preocupação em construir uma “nação” vem preocupando os intelectuais⁴² brasileiros desde a Independência (1822), ganhando novo contorno após a abolição de 1888 e chegando a um modelo de “unidade” acabado e imposto como ideologia nas décadas de 1930 e 1940 pautado em um ideal de sociedade mestiça e europeizada. (CUNHA JR., 2008). A valorização da mestiçagem observada nesta fala está ligada a um projeto de embranquecimento da nação somado à invisibilização da cultura e identidades de bases africanas.

O destaque à característica “multicultural” do Brasil é interessante enquanto valorização dessas culturas diversas, porém, pode ser uma armadilha no sentido de desconsiderar as especificidades de segmentos desprivilegiados.

Nas falas abaixo aparece a descrição de projetos que estão sendo realizados nas escolas que para os/as gestoras estariam atendendo a Lei 10.639/03 (art. 26 da LDB). Observe, porém, que são projetos que vangloriam a miscigenação. Os nomes dos projetos foram substituídos por ***** visando preservar a identidade das escolas. No caso da IEG1 o gestor anuncia um projeto que trata da imigração de um modo geral:

O projeto ***** não busca contemplar apenas a questão de negros, digamos assim, né... ele por exemplo traz a questão **indígena**, a questão dos **imigrantes** também por fazer parte da identidade nacional então acaba sendo abarcada pelo projeto. Então ele não existe em função exclusivamente da Lei, mas a lei é contemplada por ele (IEG1).

É possível contemplar a Lei 10.639/03 por meio de projetos tão abrangentes? Seguindo este mesmo caminho, a gestora abaixo menciona dois projetos em que o primeiro trata da miscigenação entre brancos, negros e índios e o segundo que é ligado ao meio ambiente trabalharia a questão por meio do que ela denomina “equilíbrio humano”:

42 Para Cunha Jr (2008) a ideia de intelectualidade está ligada a predominância do pensamento do grupo dominante, no caso do Brasil, pautado no Eurocentrismo.

Isso foi bem abordado no **projeto *******, como foi abordado também, o projeto ano passado era 'Arte Brasileira' então a **gente trabalhou a matriz indígena, africana, e europeia**. E esse ano como meio ambiente pra nós implica também no equilíbrio humano, pessoal, coisa e tal, então a gente sempre tá tratando disso (IED1).

Na realidade a matriz europeia tem seu espaço garantido e já é trabalhada diariamente nas escolas. Um projeto que englobe "todas as matrizes" pode inconscientemente enfatizar o eixo dominante.

O mesmo ocorre na fala abaixo. Embora considere que a maioria dos/as alunos/as da IEA2 sejam negros/as a entrevistada realça a ideia de miscigenação:

Então a **maioria assim**, em relação à *raça* são **negros, morenos...** negros e tal. Então a nossa grande maioria dos alunos são sim. **Mas por outro lado eu tenho os descendentes dos japoneses [...]** Eu tenho descendentes de **holandeses** uns meninos loiros. Assim do olho azul, azul. Então **é uma mistura** aqui é uma mistura. Só que a grande maioria é de negros (IEA2).

Qual o problema em exaltar a mestiçagem? O fato é que a ideia de mestiçagem no Brasil está relacionada à "embranquecimento" como sinônimo de progresso, significa desconsiderar e invisibilizar os saberes dos povos colonizados. Representa uma "sociedade que glamourizou o escravismo e o consequente contato inter-racial, desconsiderando sua gênese inofismável, marcada pela violência sexual contra mulheres indígenas e negras" (SILVA, N., 2005, p.125). No caso da fala acima, a forma como a mestiçagem é evocada deixa transparecer a ideia de uma convivência harmônica entre as *raças*.

A ideia de uma "democracia" nas relações raciais no Brasil foi disseminada por meio de obras como "Casa grande e Senzala" e "Sobrados e Mucambos" (FREYRE,2004) que metaforizam o racismo à brasileira que, embora não tão óbvio (como o norte americano ou como o apartheid na África do Sul), é "*eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo*

assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país". (NASCIMENTO, 1978, p. 93). O mito de um país miscigenado e por isso racialmente igualitário representa a intenção de garantir a hegemonia da *raça* dominante mascarada pela propaganda que "vende" um país sem preconceito e discriminação racial, onde as pessoas convivem em plena harmonia e igualdade racial.

Outra forma de tratar a mestiçagem pode ser notada na maneira como a gestora da IEA2 a percebe. Para ela, a miscigenação envolve a mistura entre alunos oriundos de diversos estados brasileiros:

Aqui é uma **mistura** [...] muita gente que vem do **Nordeste** pra trabalhar nessas chácaras. Da **Bahia, do Piauí, Maranhão, do Ceará** (IEA2).

Encontramos discursos que merecem ainda mais atenção. É o caso da afirmação da gestora da IED1 de que a diversidade presente na escola justifica a ausência de racismo porque o que há é uma grande "mistura". Para Carneiro (2003) o elogio a mestiçagem vem mascarar as práticas racialmente discriminatórias sob o pretexto de defesa da construção de uma sociedade igualitária. No trecho abaixo é possível ainda desprender que para ela ser negro é ter todos os traços fenotípicos, caso contrário, é "mistura":

Esse país é misturado pra caramba. Você tem aqui filhos de **espanhóis**, tem uma família espanhola católica com doze filhos né? Treze. Todos loirinhos de olhos azuis. **Família negra, negra, negra eu diria que eu não tenho nem vinte alunos, mas misturados, graças a Deus ta tudo ali mexido** (IED1).

Observe nos trechos destacados em negrito, na fala acima bem como na próxima, a ênfase à "diversidade" cultural brasileira como justificativa para a ausência do racismo. Durante a entrevista o gestor da DRE A deixou transparecer, mesmo que nas entrelinhas, a ideia de que existe uma só *raça*: a *raça* humana.

Temos sim muitos projetos acontecendo nas escolas [...] Principalmente naquela semana voltada pra cultura Afro e tudo mais. A escola sempre traz a comunidade para um debate interno a respeito dessa **diversidade cultural brasileira**. Estive agora recentemente em uma escola onde eles fizeram um projeto de copa do mundo e esse projeto de copa do mundo [...] aproveitaram para trabalhar a diversidade cultural humana **o aluno entenderam que a diversidade é humana** [...] (DRE A)

Esse/a gestor/a procurou responder as questões sempre com muito melindre. Parecia muito preocupado em não afirmar algo que poderia parecer absurdo ou preconceituoso. Contudo, é importante frisar sua crença na inexistência de *raças*, ideia essa que apareceu em diversas outras falas. Além disso, quando utiliza a expressão: “naquela semana” fica evidente um distanciamento com a questão.

Considerando que a maioria dos/as gestores/as não admite ou preferiu não abordar a ideia de *raça* – aquela preconizada pelos movimentos negros – é possível imaginar que também não reconheçam a presença do racismo na escola enquanto estruturante das relações sociais estabelecidas nesse espaço “Aqui nos não temos nenhum tipo de preconceito. Por incrível que pareça nós não temos nenhum tipo de preconceito” (IEA1).

Esse mesmo gestor afirma nunca ter presenciado situação de discriminação racial e sugere que as crianças são imunes ao racismo:

[...] eu nunca presenciei coisas assim pra dizer ta sendo cotidiano, ta sendo rotineiro, isso merece uma intervenção. É claro que a gente não admite nenhum tipo de preconceito, mas aqui na escola é como eu te disse, como eles convivem há muito tempo, não tem essa... **eles nem sequer sabem desse tipo de preconceito**. Nem de forma assim, por exemplo, **nós temos alunos mais delicados**, mas nem esses são tratados com diferença (IEA1).

Para esse gestor o racismo não merece intervenção por não existir na escola em que atua. Sabemos da materialidade do racismo nas escolas. Essa invisibilidade nos leva as

questionamentos referentes à forma como gestores/as que não identificam o racismo reagem diante de posturas preconceituosas e discriminatórias de cunho racial.

Ainda analisando a fala do gestor da IEA1, embora não seja o foco dessa pesquisa, não podemos deixar de destacar a forma como ele se refere aos alunos que em **seu** julgamento seriam homossexuais quando exatamente tenta sugerir que não há discriminação da escola que administra.

Para a gestora da IEF1 as crianças são, exatamente como no exemplo anterior, imunes ao racismo das pessoas adultas:

Não teve essa dificuldade toda não, porque a gente já trabalhava. **Às vezes tem entre adultos né?** Um colega querendo ser melhor ou desacatar o outro pela questão da religião ou pela questão da cor. Mais **entre as crianças não!** (IEF1)

A gestora da IEB1 vai além e afirma que o racismo, além de não atingir as crianças também não está presente entre os/as educadores/as da escola por ela gerida:

E assim eu acho que eles se interagem em relação a isso, **criança é fácil de lidar com elas, para eles não tem cor, não tem sexo não tem nada.** Eles brincam tranquilamente. A **discriminação esta mais na cabeça do adulto** mesmo, e o adulto é que acaba passando isso para a criança. Como na escola graças a Deus nós não temos esse problema na escola. E não temos entre nós para não passar para as crianças também (IEB1).

Para a gestora (IEB1) o racismo só existe entre alguns adultos, porém fora da escola em que trabalha. A tendência em aceitar que possam existir manifestações discriminatórias, mas, não se perceber como racista é bastante frequente. Atribuir atitudes preconceituosas à outras pessoas e negar tais manifestações em suas próprias posturas é sinal de reconhecimento, em alguma medida, da existência do racismo, mas sabendo que é algo muito ruim e vergonhoso as pessoas não assumem suas posturas racistas.

O gestor da IEA1 reafirma em outro trecho da entrevista a

“imunidade” de seus/suas alunos/as frente ao racismo falando da necessidade de prepará-los para enfrentar o racismo que parece só existir fora dos muros da escola e longe daquela comunidade:

Nos precisamos começar a trabalhar alguma coisa desse nível. Porque assim, isso também é uma coisa que me preocupa. **Muitas vezes os nossos alunos são tão protegidos aqui dentro, vivem tanto nesse mundo deles que me preocupa depois quando eles saírem daqui.** Como é que vai ser em outra escola, né (IEA1).

Já o/a gestor da DRE A embora admita que a escola reproduza o racismo afirma que essa perpetuação não é feita pelos educadores que parecem também “imunes” ao racismo. Eliane Cavalleiro (2001) explica que a despeito das desigualdades raciais há uma resistência em admiti-las enquanto resultado de processos de exclusão que sobreviveram ao tempo. Para a autora essa resistência de torna ainda maior em se tratando de reconhecer tratamentos diferenciados no âmbito escolar.

Agora, ainda há dentro da sociedade e isso mais vez é reproduzido dentro da escola, essa diferenças, inclusive essas diferenças de natureza racial que no meu entendimento, o educador – o professor- **e o gestor da escola não reproduz essa diferenciação** independente da Lei esse combate, essa busca do respeito, o entendimento de que a gente deve caminhar numa mesma direção isso sempre houve com raríssimas exceções [...] A gente percebe que a escola, ela reflete o entendimento da sociedade como um todo. Não teria como ser diferente, agora, **a escola busca construir um entendimento diferente** [...] (DRE A)

Essa postura pode estar ligada ao fato de que alguns/as gestores/as entendem que admitir “falhas” na educação é reconhecer-se incompetente. Esse fato se tornou evidente nas falas dos/as que admitem a existência, em alguma medida, do racismo, visto que eles/as se preocupam em justificar dizendo coisa do tipo “Ah! Vou admitir”; “não vou mascarar” “não estou aqui para esconder” ou “não preciso esconder...”. A expressão facial do/a gestor/a da DRE D, por exemplo, revelou uma preocupação estilo: “será que tem problema dizer isso?”

e ao ser questionado acerca do racismo afirma:

“Tem, tem, tem...Não vou mascarar” (DRE D).

Além do temor em admitir falhas, é notório que a dificuldade em reconhecer o racismo volta ao ponto: “mito da democracia racial” ainda muito presente na sociedade brasileira. Em algumas falas fica evidente que para os/as gestores/as o racismo não é motivador de conflitos. Para a gestora da IEF1 as ofensas que atingem “o lado pessoal” não são de cunho racial. O vocabulário e forma se referir ao fenômeno denota ausência de proximidade com a questão racial:

Não nunca, nunca. Eles **usam outros nomes, menos esse racial ai. Xinga, desacata com outros nomes, menos esse. Que vai mais pro bullying, que é o lado da ofensa pessoal mesmo**, do que levando ao lado da cor (IEF1).

A gestora da IEB1 quando questionada sobre situações de preconceito racial na escola demonstra ansiedade e acaba “misturando” assuntos. Fala dos “cadeirantes”, mas conclui citando a “Semana da Consciência Negra”.

[...] Nós temos um brinquedo no recreio dirigido, então **os cadeirantes** nós colocamos em um tatame no chão [...] então no recreio eles ficam no tatame brincando, as crianças se interagem muito bem com eles, não tem problema nenhum graças a Deus, **então nós temos aqui pelo calendário nosso escolar, trabalhando a semana da consciência negra é bem aceito** [...] (IEB1)

Ao supor que o trabalho desenvolvido da semana da consciência negra é “bem aceito” torna-se implícito a ideia de que existiriam motivos para resistências. Como sabemos o problema do racismo só existe em outras escolas. Após insistência quanto à questão racial de forma específica ela afirma que o racismo não é uma dificuldade na escola que tem funcionários/as negros/as no quadro que trabalham junto com “pardos e brancos”. A gestora evidencia que, para ela, negras são apenas pessoas pretas, uma vez que separa os pardos do grupo de negros. Esse detalhe é importante para a compreensão de afirmações que apontam a ausência de negros na escola.

Não temos essa dificuldade, **até porque na nossa escola temos profissionais** nossos da educação, professores e servidores também. **Eles são da família negra, a parda** e temos a branca também então, essa relação entre todos nós aqui é muito boa, com as crianças da mesma forma, em momento algum eu tenho percebido (IEB1).

Nessa mesma linha, temos na fala do gestor da IEB2 a continuidade de um discurso que evidencia a invisibilidade ou naturalização do racismo somada à cordialidade racial que paira na escola sob a direção dele:

Não, não. A questão do negro aqui na escola em relação a discriminação racial eu não... **Essa situação, um briga com o outro, mas no fundo no fundo não é nem questão de eles serem negros, e ali naquela questão mesmo de** “A essa garota ta olhando para mim, ela é muito petulante.” Algo nesse sentido, mas em relação **de “Ah você é negro e eu estou te maltratando.” Isso realmente não,** é mais para a outra situação mesmo [...] E a gente sempre ta comentando e sempre coloca da importância porque boa parte dos nossos estudantes é de origem negra. Então **na minha direção a gente se identifica e vive muito bem** (IEB2).

Neste trecho da fala o diretor resolve pedir auxílio ao seu vice (que se auto-define negro). O mesmo intervém e afirma não existir situações de discriminação racial na IEB2: “Não, nenhuma. Aqui na escola acho que essa coisa assim ela, ela é bem legal assim, eles tem bom relacionamento sabia” (IEB2). Para eles a convivência inter-racial é harmônica e livre de “choques” culturais.

Se os/as gestores apontam o racismo como um problema da outra escola, afinal, onde está o racismo? Dentro desse jogo de empurra fica sobressalente a negação de manifestações racistas e por consequência, a desconsideração de seus efeitos.

A negação do racismo é uma forma velada e cruel de mantê-lo. Para Cavalleiro (2010) ao adotar o discurso da igualdade, a escola se identifica como um espaço livre dos preconceitos e discriminações. Essa postura tem permitido que muitas escolas perpetuem desigualdades e diferenciações no tratamento ao passo que impede oportunidades igualitárias a todas/as.

Rocha (2009) explica que é possível identificar no bojo pedagógico das escolas as fases por que passam à inclusão da discussão racial. A primeira fase é a da “invisibilidade”, quando as escolas se mantêm neutras quanto ao tema.

A segunda fase, a “negação”, corresponde ao momento em que as escolas começam a pensar o tema, porém como ainda estão influenciados pelo “mito da democracia racial” apresentam dificuldade em reconhecer as manifestações de preconceito, discriminação e racismo. Nessa fase as escolas tendem a abordar a questão racial de forma esporádica e folclórica resumindo-se às datas como o dia 13 de maio e/ou 20 de novembro.

O discurso dos/as gestores/as educacionais⁴³ concernente a igualdade de condições de acesso e permanência na escola é marcado por indefinições de estratégias e ações que atendam às especificidades dos alunos/as “negros/as” na escola. A razão disso pode ser a crença no pressuposto mitológico de que no Brasil há “igualdade racial”.

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. (MUNANGA, 2003, p.11)

O atraso no campo educacional, como explica o autor, está relacionado à negação do racismo baseada na crença de uma convivência harmônica e segue alimentado, dentre outros fatores, pelo aparente despreparo dos gestores de políticas educacionais e intensificada pela ausência de uma visão democrática de administração das escolas. Fernandes explica que “os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização”. (FERNANDES, 1989 p. 13). E no caso do Brasil “quando somos pilhados em flagrante de racismo nos assustamos reagindo de imediato, contra quem denuncia” negando-o sob os argumentos mais pífios (SANTOS, 1984) assim, é possível perceber que o racismo brasileiro aparece

43 Neste trabalho será considerada gestão educacional aquela realizada pelas DREs, por órgãos superiores dos sistemas de ensino que elaboram e implementam políticas públicas inclusive a gestão escolar. A gestão escolar está relacionada à administração específica das unidades escolares (VIEIRA, 2005).

velado não só em função de suas formas de manifestação, mas especialmente por ser acompanhado de negação.

Para Joaquim Barbosa Gomes (2001) o racismo inconsciente – ou a negação do racismo – trata de hipóteses em que não há, por parte do legislador ou de quem aplica a lei, o propósito discriminatório, porém, a discriminação causada é irrefutável. É o que ocorre, no Brasil, com muitas práticas discriminatórias nas escolas e mercado de trabalho. “Banalizadas, passam a integrar a prática institucional ‘normal’ e são ofuscadas pela ausência de questionamentos propiciada pelo mito da “democracia racial” (p. 30-31).

A terceira fase é a do “reconhecimento”. É quando a escola reconhece a necessidade de se incluir a discussão racial no cotidiano escolar, mas sente dificuldade contextualizar esse debate e em fugir às datas comemorativas. Nessa fase, porém, os profissionais encontram-se abertos à reflexão e buscam enfrentar positivamente o desafio de incluir questões raciais no currículo (ROCHA, 2009).

A última fase apresentada pela autora é a do “avanço”, a escola repensa seu papel enquanto agente de transformação da sociedade e percebe a diversidade racial de seu alunado. Nesta fase a escola utiliza as diferentes culturas como importante instrumento pedagógico, valoriza o pertencimento racial dos estudantes e os estimula a reconhecer que as diferenças não podem representar desigualdades. Os projetos deixam de ser esporádicos e a escola promove atividades que permitam vivenciar a diversidade e desenvolver valores voltados ao respeito e valorização racial. A autora destaca nesse processo a importância da participação de toda a comunidade escolar e acrescenta

Fortalecer a escola pública como um bem social, ampliando suas possibilidades democráticas, implica empreender ações de caráter universal e incidir sobre todo o âmbito da educação formal e seus sujeitos. Mas a inserção da dimensão singular, incluindo aí a perspectiva étnico-racial, contemplará os brasileiros descendentes de africanos que representam metade (ou mais) da população brasileira. Esses, muito bem representados numérica e

fenotipicamente nas escolas públicas (ROCHA, 2009, p.9).

Entendemos que as escolas pesquisadas encontram-se ainda na fase da “negação”. Mesmo aqueles/as que admitem a existência do racismo na sociedade preocuparam-se em esquivar-se da questão. É o caso da gestora da IED1:

Assim, a gente percebe sim alguma coisa aqui outra ali. Mas **não é uma coisa ostensiva não**. Não é assim (IED1).

Seguindo a mesma lógica, nas palavras do/a gestor/a transcritas abaixo o racismo não existe porque essa questão estaria sendo trabalhada:

Aqui ainda existe mais **é muito pouco**, muito pouco mesmo. Porque isso está sendo trabalhado, **a lei esta sendo trabalhada** dentro das escolas, tá inserida dentro do currículo da escola (DRE B).

Nas falas acima a negação é evidente. Para esses/as gestores/as, as práticas racistas que diariamente mutilam psicologicamente nossas crianças e jovens negras é algo que “não existe”. Se o racismo não é algo “ostensivo” seguramente não ganhará espaço nos projetos e debates da escola. Se para os/as gestores/as não existe racismo por que iriam se preocupar em combatê-lo? Qual o sentido teria a implementação de orientações e leis de superação do racismo?

Nesse sentido Gomes (2000, p. 253) destaca a ambiguidade e complexidade de um racismo que “se afirma por meio de sua própria negação”. Embora negado no discurso mantêm-se presente nas práticas discriminatórias.

A consequência da negação do racismo ou a incapacidade de notá-lo determina sua manutenção no ambiente escolar rompendo o processo de formação identitária, reflexos do saberes ligados a sua família, classe social, religiosidade, e comunidade étnica ou racial. A escola desconsidera as especificidades do segmento negro impondo um modelo etnocêntrico que lhe é completamente estranho (MUNANGA, 2000).

A enunciação abaixo reitera a perspectiva de ausência do racismo que só existe em outras escolas (outras realidades),

ou, é coisa de gerações passadas.

Eu acho assim, que eu já pego uma geração... Eu não sinto o preconceito mesmo propriamente dito pra dizer tu é... tanto é que **eu fico vendo coisas que eu falo assim: não existe**. Quando eu vejo alguns. Na minha realidade não existe (IEA1).

Para além da negação por meio da invisibilidade é comum ouvirmos afirmações que culpam o/a negro/a pela discriminação da qual é vítima. A fala do/a gestor/a da DRE F (abaixo) indica seu despreparo em gerir para a diversidade racial. Essa fala nos leva a reiterar a urgência em transformar o ambiente escolar, pois como nos lembra Gomes (2000, p.255), a negação da identidade negra ocorre exatamente porque “a repressão e a opressão do racismo incide sobre o sujeito negro de tal maneira que muitas vezes ele mesmo é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão branco” em prejuízo de seu próprio grupo étnico e de sua ancestralidade. Observe duas formas de negação do racismo: primeiro a responsabilização migra do âmbito social e recai sobre a pessoa negra e depois a forma como o recorte de classe é feito anula a questão racial.

E o negro...a **pessoa mais preconceituoso é o próprio negro sabia?** Ele mesmo é que gera o tal do preconceito, é só você ver ...to sendo meio “fuleiro” aqui mas eu vou dizer... os pagodeiro...as namorada deles...eles não pega nega não. **Então o problema não é preconceito racial é preconceito financeiro. Se o preto é rico... não é raça, não é cor...é dinheiro** (DRE F).

Complementando a primeira forma de negação da fala anterior, a gestora da IED1 aborda a questão da identidade e auto-rejeição:

Mas os que se admitem negros também são raros. É outra história. Porque assim **você vê um menino mulato chamando o outro de neguinho**. Como se não fosse com ele (IED1).

A invisibilidade das contribuições históricas e culturais ligadas à população negra, somada à inferiorização associadas às características fenotípicas, pode desenvolver sentimentos de auto-rejeição e negação de seus valores

e aparência e consequente tentativa de aproximação do modelo socialmente aceito e valorizado por uma ideologia do branqueamento⁴⁴. (SILVA, A., 2005). “O produto da internalização dos estereótipos recalcados da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro, são apontados pela sociedade como ‘racismo do negro’. A vítima do racismo torna-se o réu [...]” (SILVA, A. 2005) Pesquisa realizada com educadores identifica que a discriminação é por vezes tratada como um problema da pessoa discriminada que passa a ser vista como um privilegiado que se “vitimiza” (SANTOS, 2001)

A negação não é da identidade ou negritude, mas, uma tentativa de negação daquilo que o/a inferioriza tendo em vista que a sociedade branca rejeita, a todo instante, tudo o que difere do padrão instituído. O mecanismo de “negação” é apenas a tentativa de se livrar daquilo que seria o causador da discriminação da qual é vítima. A omissão da escola diante do racismo faz com que o processo de socialização se impregne de referências negativas acerca do que é ser negro. Como explica Denise Botelho

Identificar-se como negro não é situação agradável, uma vez que, diariamente, nos deparamos com representações desvalorizadas, tais como negro é burro, negro fede, negro é sujo, negro tem cabelo ruim e muitos outros adjetivos pejorativos que levam o **negro a negar-se**. (BOTELHO, 2000, p.48)

A negação do racismo é um constructo político, ideológico e cultural. Exemplo disso ocorre na fala abaixo. Quando questionado/a sobre algum tipo de resistência por parte dos educadores para a implementação da lei ora citada o/a gestor/a da DRE E comete uma gafe muito séria que pode ser apenas um ato falho ou um momento em que suas crenças inconscientes acabaram aflorando. Leia com atenção:

[...] todo mundo quer trabalhar. Todo mundo viu a necessidade de trabalhar. Em geral **a gente não tem nenhuma dificuldade em relação a nenhum tipo de deficiência**, até mesmo porque a gente já tinha escolas desenvolvendo um bom trabalho...não foi

44 Para Ana Célia da Silva (2005, p.19) “A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos”.

levar algo distante, foi levar as escolas e mostrar o que cada uma estava fazendo. Então cada escola mostrou o que estava fazendo. **Desde por exemplo uma escola que estava fazendo uma banda, e a banda trabalhava com os instrumentos africanos, ligando com os brasileiros, essa coisa toda.** (DRE E).

Mesmo que tenhamos dialogado sobre alunos ANEES, a forma como a fala do/a gestor/a está organizada (transcrita sem cortes), insinua uma proximidade da negritude com a deficiência. Essa postura inconsciente pode ser influência na falaciosa desumana crença na inferioridade intelectual dos/as negros/as. Pensando nisso, acrescentamos às entrevistas um questionário com o intuito de identificarmos se para os/as gestores/as o racismo está relacionado ao fracasso escolar.

O questionário abaixo foi aplicado com o intuito de identificarmos se haveria influência do racismo no processo de fracasso escolar segundo os/as gestores/as:

Questionário

Em que medida os fatores relacionados abaixo podem influenciar o fracasso escolar materializados em evasões e reprovações?

(1) Muito influente

(2) Influyente

(3) Pouco influente

(4) Não influente

() Precariedade na estrutura física das escolas.

() Insuficiência de recursos pedagógicos.

() Qualidade dos livros didáticos.

() Ausência do acompanhamento familiar na vida escolar do aluno.

() Desinteresse dos alunos.

- () Progressão automática.
- () Qualidade na formação docente.
- () Desvalorização dos docentes.
- () Ausência de gestão democrática.
- () Discriminação racial.
- () Número de alunos por sala de aula.
- () Carência financeira da comunidade atendida.
- () Ingresso precoce no mercado de trabalho.
- () Bullying

Outros: _____

Dentre os/as 17 participantes, 13 entendem que o racismo é influente (no tocante ao fracasso escolar) e apenas 4 optaram entre as alternativas pouco influente ou não influente. No entanto, de forma contraditória, durante as entrevistas os/as gestores/as evidenciaram inúmeras formas de negação do racismo, dentre elas uma nos chamou bastante a atenção: os gestores das IEs G1 e A1 tentam estabelecer igualdade entre os ataques direcionados às pessoas negras com aqueles ligados ao que eles insinuam como uma espécie de “racismo às avessas” que sabemos, é sociologicamente impossível:

“só pra ter uma ideia eu já **sofri preconceito por ser gaúcho**. O contrario né!” (IEA1).

[...] então **chama o outro de “galego” que também seria**, “galego azedo”, por exemplo, também seria (IEG1).

Os apelidos racistas atribuídos à pessoa negra estão ligados de forma indissociável a sua ancestralidade, cultura, história e identidade e de um modo geral estão ligados a uma tentativa de inferiorização e animalização.

Tenta-se negar a humanidade das pessoas negras quando comparadas a coisas, doenças e animais em função de seus atributos físicos. “Essas comparações são naturalizadas na

cultura brasileira, ou seja, de tanto inferiorizar as pessoas negras, com apelidos, ‘piadinhas’ e gracejos [...] todo mundo passa achar que isso é engraçado, louvável e quem se indigna é ‘neurótico/a’” (SILVA, 2001, p.76 e 77).

Nega-se a humanidade ao mesmo tempo em que se nega o racismo e, ainda de forma mais cruel, tenta-se negar o direito de resposta, de reação das pessoas negras acusando-as de apresentarem neuroses, mania de perseguição ou de causarem discórdia ou tumultos. Cavalleiro (2000) explica que comumente na escola as crianças negras reagem às agressões verbais, que lhe causam profunda angústia psicológica, com agressões físicas, porém apenas estas são alvo de represálias e punições.

Segundo (SILVA, N., 2005) a “liberdade” brasileira de tornar jocoso indiscriminadamente qualquer pessoa ou situação como se tudo pudesse naturalmente ser objeto de escárnio não alcança as culturas hegemônicas com a mesma intensidade e poder nefasto ao passo que representa ardilosa e cruel estratégia de manutenção de preconceitos contra culturas não hegemônicas.

O homem branco ocupa, pautado ideologicamente em aparatos visuais e simbólicos, o ápice da pirâmide da humanidade e nas escolas o padrão hegemônico branco é a referência (TRINDADE, 2008). O racismo está ligado á depreciação e interiorização de um grupo desprivilegiado, por essa razão, nos exemplos citados não é possível falar em “racismo” contra a pessoa branca.

Outra questão levantada durante a entrevista dizia respeito a tentativa de identificar qual a percepção dos/das gestores/as a respeito da “negritude” dos alunos atendidos nas IEs. Questionados/as sobre o índice de alunos/as negros/as os/as gestores/as (sem exceção) informaram que a escola nunca se preocupou com esses dados. Dois/duas dentre os/as gestores/as citaram a solicitação da SEEDF para que fosse feita essa identificação no ato da matrícula.

A escola não, mas eu me lembro que há alguns anos atrás **veio**

uma pesquisa pra todas as escolas, onde no ato da matrícula você tinha que optar (IED1).

No formulário do censo escolar elaborado pelo MEC aparece a opção “cor”, porém, muitos pais/mães/responsáveis acabam não preenchendo esse campo ou para o gestor podem marcar “qualquer cor”. É o que relata o gestor da IEG1. Essa fala sinaliza a total ausência de debate na comunidade.:

[...] o padrão que a gente tem é **quando o aluno preenche a matrícula dele. Então por exemplo a família pode desde não opinar até marcar qualquer cor**. Realmente não é confiável (IEG1)

Quando questionados/as sobre o que achavam a respeito desse índice nenhum/a evidenciou o contato com teóricos que defendem a auto-identificação. Ou seja, nenhum/a gestor/a respondeu que não poderia decidir quem era negro e de forma muito interessantes todos/as arriscaram um palpite. Ainda sobre os índices, vale ressaltar que a compreensão dos resultados do censo é primordial para busca de soluções. Um/a gestor/a sem formação e informações adequadas poderá interpretar o “mau desempenho” dos/as alunos negros/as a fatores outros, distanciando-se do racismo. Dialogando a respeito do número de alunos/as negros/as na escola observe na fala abaixo que a ideia de miscigenação continuou muito presente:

Se você for fazer uma divisão entre alunos brancos, brancos mesmo vamos dizer assim, e negros tu vai ver que **nós quase não temos. Nós temos sempre a mistura**, né. E alunos negros mesmo, assim, característicos mesmo acho que nós só temos um. Que eu to lembrando agora só um (IEA1).

Importante frisar que segundo a PDAD (2004) a RA onde fica essa escola apresenta altíssimo índice de população negra. Além disso, sabemos que esse segmento da população encontra-se concentrada nas escolas públicas. A explicação para “ausência” de negros/as nessa escola é o fato do/a gestor/a entender, como já sinalizamos, que os “mestiços” não podem ser identificados como pessoas negras. A dificuldade

na coleta de dados sobre o quesito *raça/cor* no censo escolar obstrui a identificação e mapeamento das consequências – quantitativas – do racismo educacional. Uma vez coletas e bem interpretadas, esses números poderão transforma-se em dados para fundamentar e planejar ações de enfrentamento aos causadores de desigualdades.

O gestor da IED2 parece considerar fatores culturais ao identificar “quem seria negro”, transparece uma preocupação em como vai dizer isso e ao fim associa a negritude diretamente à classe social:

Eu assim considero que 40% da população é negra né. Assim pelo “olhômetro” assim, porque não tenho nenhum dado concreto que eu possa te apresentar. Mas no “olhômetro” é uns 40% mesmo. Inclusive até... **Mas isso não quer dizer nada, não quer dizer que a população é negra, mas... Deixa quieto, eu ia falar besteira.** Mas assim, as músicas que eles gostam muitas vezes é com as vertentes negras né. Até porque se você for pegar o poder aquisitivo dos alunos, 15% deles não puderam comprar nem o uniforme mesmo, a escola teve que vender fiado. Mas porque eles não tinham dinheiro (IED2).

A ideia de negação do racismo está ligada não só a disseminação do “mito da democracia racial”, mas à confusão entre raça e classe. Existem autores que sustentam que apenas a desigualdade econômica, descolada da racial, é estruturante das relações sociais desiguais na sociedade brasileira (MAGNOLI, 2009; MAGGIE, 2005; KAMEL, 2006). A mídia, ou boa parte dela, difunde indiscriminadamente essas ideias quando o assunto é discriminação racial. Essa perspectiva aparece nitidamente nas falas da maioria dos/as gestores/as. Para uns/umas o preconceito com relação à classe é mais “comum”, mesmo assim, ela não deixa de citar o preconceito com relação a “aparência”:

[...] as relações econômicas, os melhorzinhos de vida, **os muito pobres**, os miseráveis, **as pessoas mal falam com eles** [...] eu percebo muito mais a discriminação por aparência física, **por situação financeira** ou questão religiosa do que por questão racial (IED1).

Observe a fala abaixo:

Alunos abandonados pelos pais ou pelas mães. Meninos que estavam nas ruas. Meninos com antecedentes de roubo, de agressão física, de lesão corporal, coisa e tal. Então assim, ela é bem característica do fracasso escolar. Ou daquele que não entrou na escola. [...] Mas realmente são as situações extremas. É **ali realmente que você vê discriminação, coisa e tal** (IED1).

Para a gestora da IED1 os danos causados pelo que comumente é tratado como “desestrutura familiar” seguida de processos de marginalização são, para ela, a causa da repetência. Ela não considera o racismo como algo provocador de discriminação e exclusão no espaço escolar. Na linha do discurso comum da “desestrutura familiar” a gestora da IEF1 desconsidera a questão do pertencimento racial e imputa aos pais a causa da não aprendizagem:

A diferença que a gente percebe na questão da aprendizagem, seja ela preta, branca, parda, amarela é a questão da família. **Quando a família ela é presente, a criança pode ser o que for que ela vai para frente. Independente da cor dela.** Eu tenho crianças aqui da Casa do Caminho que é um abrigo, que são crianças que não tem pai e nem mãe, são largadas e são de cor escura e que vão embora. Eu tenho uns branquinhos aqui que não sai do lugar [...] (IEF1).

Considerando que o *racismo educacional* se manifesta de várias formas não restam dúvidas de que esses/as gestores/as não conseguem percebê-lo, o que não significa que ele não exista, e por essa razão atribui à marginalização econômica ou a postura da família (fatos mais perceptíveis aos olhares “treinados” para notá-los) a responsabilidade pelos altos índices de fracasso escolar. Não queremos com isso afirmar que a classe social ou o abandono familiar não interferem no desempenho escolar apenas entendemos que essas crianças não podem ter sua trajetória escolar definida por um olhar determinista e preconceituoso. Uma escolarização malsucedida não está relacionada apenas a fatores externos, mas, podem ter sua gênese na forma de funcionamento da escola e suas prática cotidianas. Se considerarmos o quesito

raça, por exemplo, perceberemos que as desigualdades ainda que em um primeiro plano pareçam apenas classistas, guardam determinantes raciais e culturais. É o que nos explica Canen (2008)

Os conflitos sociais culturais e étnicos que presenciamos todos os dias, não podem mais ser exclusivamente pensados em termos econômicos, eles atingem camadas de alto e baixo poder aquisitivo, passando por determinantes culturais relacionados à nossa era pós-moderna e fazendo-nos repensar não só sobre nossos pressupostos pretensamente universais (a verdade culturalmente marcados), mas também sobre posturas de relativismo total, que não raro, no limite, correm o risco de levar nossas reflexões curriculares e educacionais a imobilismos éticos e culturais (p.76).

Até aqui vimos que a crença na inexistência do racismo deve-se ao “mito da democracia racial” e à crença de que a questão de classe está sobreposta à raça. Ao responder questões sobre discriminação, a gestora da IEA2 também opta em abordar questões relativas à classe e marginalização, mas afirma que não há tratamento diferenciado:

Pode ser o que mora ali. Porque tem um condomínio aqui perto da escola também. **E esse condomínio tem uns casarões, tem um pessoal que tem um poder aquisitivo melhor [...] e mesmo assim todos são tratados iguais, iguais** (IEA2).

Os/as alunos/as que frequentam as escolas públicas, normalmente “pobres” economicamente, estão sem dúvidas em desvantagem e terão a formação prejudicada. De fato as condições socioeconômicas desses/as alunos/as podem interferir no desempenho escolar, porém, o insucesso desses/as alunos/as não pode ter suas causas consideradas exclusivamente em função desse fator isso porque o resultado de diversas pesquisas indica que mesmo em escolas que atendem comunidades economicamente desprivilegiadas onde todos/as os/as alunos/as são “pobres” que ocupa os maiores índices concernentes ao fracasso escolar é a população de ascendência negra por seguirem em desvantagem de condições e oportunidades. “O que logicamente leva a crer

que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso do aluno negro e a buscar fontes de explicação” (MUNANGA, 2000, p. 225-226).

O desconhecimento do potencial do racismo para causar exclusão interfere nas ações de gestão, de maneira que até mesmo os espaços que deveriam ser destinados à formação e ao debate das questões raciais acabam sendo utilizados de maneira a atender outras demandas julgadas como “prioritárias”.

Nós temos alunos de diversos níveis sociais, então eu tinha aluno que não ia pra escola mais **porque todos os colegas utilizavam tênis da marca tal, “Adiddas”, e eu não tinha um “Adiddas” tinha que ir com uma conga, um bamba, sei lá o que, então não queria ir pra escola.** E cobrava do pai isso. E o pai não tinha condições financeiras de ta comprando esse tênis. Então o fórum étnico-racial é claro trabalhando muito a questão de *raça*, etnia também, mas a gente envolve tudo isso. Desde religião à política, a futebol, a tudo que for necessário discutir (DRE E).

Reiteramos que, de fato, vários fatores interferem, em alguma medida, no desempenho escolar dos/as alunos/as, inclusive a exclusão econômica, porém, alunos/as negros/as precisam transpor obstáculos advindos do preconceito racial, o que impede um desempenho escolar positivo e em consequência age como um impeditivo de mobilidade social.

Outra forma de negação constatada pela pesquisa é a convicção de que “apelidos” e /ou insultos, mesmo os de cunho racial, não passam de “brincadeiras”, é “coisa de adolescente” ou foi apenas uma ato falho de quem “perdeu a cabeça” e, portanto, não são considerados um exemplo de racismo.

Já aconteceu. Aquelas pessoas que **perdem a cabeça e falam o que não deve fora de hora**, então chuta o balde mesmo e fala besteira, já aconteceu com professor, aluno e professor, **mas isso não acontece com muita frequência não.** Eu não to lembrado exatamente de nenhuma situação (IEF2).

Eliane Cavalleiro (2001) relata que durante pesquisa realizada

com professoras foi possível constatar que as mesmas consideravam “normal” os adjetivos pejorativos direcionados às crianças negras. Ocorre que não há a consciência acerca da capacidade que “metáforas racistas” guardam de destruir identidades em função de um processo simbólico de inferiorização e opressão. Na mesma direção, os/as gestores/as das escolas pesquisadas identificam apelidos racistas como simples brincadeiras. Algo natural e comum para a faixa etária:

Eu acho que entra um pouco a questão do bullying porque eu não vou dizer que aqui na escola é tudo perfeito. Claro que não. A grande maioria **são adolescentes e adolescente é complicado**. Eles acham que estão brincando, acham que não vão ofender, mas já presenciei: ‘**Seu neguinho**’. Esse tipo de coisa, mas é muito pouco, muito raramente (IEA2).

O mesmo ocorre na fala abaixo:

Eu vejo que os conflitos que acontecem na escola, nessa escola **são conflitos de juventude mesmo**. Há brigas na escola, esse ano já teve uma mesmo, ano passado teve umas 4 ou 5. **São brigas assim, coisa de jovens**, que um olha para a cara do outro e ai não gosta e sei lá. Mas a questão da sexualidade, a gente entra na sala, mas é serio, essa questão não é o meu problema, nessa casa não [...] Bullying eu tenho, não com essa situação (IEB2).

Para o gestor da IEG1 chamar o outro de “neguim” é “brincadeira” e não tem cunho racial:

Aqui na escola? ... Olha! Em relação a discriminação em si ...não... assim...realmente a gente não lembra nenhuma situação assim configurada realmente. Já vi situações...é ... por exemplo, um **chamar o outro de “oh neguim não sei o que”**... mas, assim... colega que convive direto. [...] Mas assim, **em tom de brincadeira a gente percebe que não tem o cunho racial, é questão da brincadeira mesmo**. (IEG1)

No caso abaixo persiste a ideia de que é apenas uma brincadeira:

Presenciar a gente tá sempre presenciando, mas pode observar

que é mais por brincadeira, não por ser assim por querer estar fazendo não. Acho que é mais em termos de brincadeira. Que acaba ferindo né, mas que não ... acho assim que não foi pensado pra falar né. Pra que pudesse realmente se caracterizar uma coisa assim (IEC1).

O gestor pausa a fala, pensa um pouco e embora assuma que a escola deve fazer algo a respeito insiste em manter a ideia de brincadeira ou um tom de “não é intencional”:

Claro que a gente tem que ter o entendimento que sempre caracteriza né. Mesmo como brincadeira não pode acontecer de forma alguma, mas, como brincadeira é constante (IEC1).

Nas falas acima fica muito nítida a interferência no mito da democracia racial nas falas dos/as gestores. No Brasil, a tese de que prevalece uma concórdia na convivência inter-racial dificulta a percepção de manifestações racistas.

O gestor da IEC2 (abaixo) afirma nunca ter presenciado uma situação de discriminação racial embora reconheça que elas ocorram. Nessa fala mais uma vez aparece a ideia de “brincadeira”. Embora não reconheça, o/a gestor cita um exemplo ligado à discriminação racial. Observe que logo em seguida, inclusive de forma descontextualizada, o gestor cita o caso de um aluno negro aprovado no vestibular da UnB. A expressão “levo comigo” sinaliza que foi um fato que chamou sua atenção e a ênfase na voz quando afirma sua aprovação revela que um negro ser aprovado no vestibular não era um fato esperado.

Pessoalmente não. Mas a gente sabe que existe né. **Brincadeiras ou às vezes até certa maldade nas expressões.** Eu **levo comigo** um aluno negro que ano passado, nesse ano alias, foi que eu vi nessa escola que consegui o patamar mais alto digamos. Ele conseguiu passar em engenharia mecatrônica na UNB (IEC2).

Destacando ainda, formas de negação, identificamos nos discursos a premissa de que atributos físicos tais como “sobrepeso” são tão ou mais avassaladores do que o racismo. Interessante destacar que pesquisa realizada com gestores/as educacionais que atuam no MEC evidencia, além da crença

no “mito da democracia racial”, o mesmo posicionamento apresentado pelos/as gestores/as nesta pesquisa com relação à ideia de que os “gordinhos” ou muito magros sofrem tanto ou mais que as pessoas negras (MARQUES, 2010).

Para Santos (2001) há uma dificuldade em perceber que a diferença pode ser, em alguns casos, sinônimo de desigualdade e de limitação de oportunidades, por essa razão quando se fala em desigualdade há uma tendência a procurar outros exemplos de “desigualdade”. No caso abaixo os maiores alvos do preconceito seriam os “gordinhos”:

A gente tem trabalhado de uma forma que [...] o bullying que acontece na escola não tem sido em cima do racismo não, tem sido mais em cima de brincadeira, **de gordinho de apelidos de coisas assim**, mas com relação ao racismo quase não tem não. Não acontece (IEC1).

As falas abaixo mantém a ênfase em aparências físicas desconsiderando a questão racial:

Tem um menino da quinta serie, por exemplo, que é **bem magrinho** que os meninos apelidaram de **esqueleto**, e o menino só na dele, mas teve uma dia que ele chegou aqui chorando. Tem uma outra que é **bochechudinha** e recebeu o apelido de **fofão**. [...] Então tudo isso a gente foi trabalhando (IEA2).

Eu diria pra você que mais do que a questão racial, hoje em dia é mais violência dentro da escola as **relações de aparência, os gordos, os feios, os magricelos, sofrem mais do que os negros** (IED1)

Ela recorre a um funcionário da escola por ele ter um sobrinho negro e pergunta: “Ele já reclamou de alguma coisa?”. O funcionário responde confirmando a hipótese de que os “gordinhos” sofrem mais:

Rola mais o preconceito no sentido, então o próprio ***** **ele é gordinho**. Então rola muito isso. Ai sim! (Funcionário da IED1).

O mesmo ocorre na fala abaixo com o acréscimo do preconceito contra homossexuais:

Olha... na escola na verdade a gente não tem assim um... .. como

se diz...um perfil macro de preconceito racial. Existem algumas situações específicas, mas não em si a questão racial. Às vezes você tem em relação à **homossexual**, você tem em relação a... tinha, hoje não tem mais, em relação a **pobre**, mais **feio**, então assim, essas são as situações a mais que a gente acaba convivendo. Mas na questão racial, a gente não tem dificuldade nesse sentido (IEG1).

Há ainda uma fala que considera mais grave que o racismo uma situação envolvendo “mau cheiro”:

Houve uma discriminação sim na **questão do cheiro**, por exemplo, uma estudante nossa que tem problemas de glândulas, em fim, eu não sei te explicar isso, mas ela era uma adolescente e ela tem o suor um pouco mais intenso, aí acaba depois da aula de educação física ela acaba exalando um cheiro mais forte e aí a gente teve esse problema aqui na casa (IEB2).

E numa demonstração de total desconhecimento a respeito do que vem a ser o racismo, o/a gestor/a da DRE E afirma:

A gente vê o racismo não só como a cor da pele, a *raça* e etnia. Não! Nós **vemos o racismo como tudo**. O racismo do aluno que é **gordo**, do aluno que é **alto**, **magro** demais, o aluno que tem o **cabelo preto**, que tem o **cabelo loiro**, então é um racismo com tudo. Então esses fóruns étnico-racial é pra gente trabalhar com tudo. Desde a **aparência... a parte física**. É o **vestir**, é o **calçar** (DRE E).

Embora possamos considerar outras formas de discriminação como um tipo de racismo dado o seu sentido político e ideológico, falávamos especificamente a respeito de discriminação contra alunos/as negros. A postura em agrupar todas as formas de preconceito e ações discriminativas como iguais impede a percepção das consequências do racismo na vida escolar dos/as estudantes negros/as.

A incompreensão a respeito do racismo e seus desdobramentos aparece também na fala do gestor da IEC1 que embora afirme (como vimos anteriormente) que não se lembra de ter presenciado situações de discriminação racial descreve uma atitude preconceituosa com relação a uma pessoa aidética e logo depois relata involuntariamente exemplos

de manifestações racistas e reafirma a tese de que não há intenções racistas:

Teve casos assim de chamar o colega de **aidético**, isso aí a gente já constatou, mas racismo não, né. **Pode chamar de crioulo de negona**, mas, assim, até por uma discussão, mas, não por coisa assim pensada não (IEC1).

Os/as gestores/as das IEs D1 e F2 relatam a discriminação sofrida pelos alunos ANEEs. Observe que o foco continua sendo a faixa etária:

Na verdade o professor ele tem dificuldade de lidar com o menino com **necessidade especial**. Porque ele não sabe muito o que fazer com aquele menino. [...] o menino violento, o menino que você vê que a família não existe. Que são muitos (IED1).

Deficiência...algum caso acontece. Tem o professor ***** que não tem os braços, então eles, já aconteceu, o professor trata às vezes com hostilidade, alguma coisa assim, nota, e aí eles usam isso para agredir, a gente chama, senta, conversa, e tem resolvido.

Adolescente é problema (IEF2).

O preconceito contra gordinhos, homossexuais, aidéticos, pobres, magros, “feios”, etc, existe e precisa, sem dúvidas, ser combatido nas escolas por ser também promotor da exclusão. Interessa-nos chamar a atenção, no entanto, para o fato de que as manifestações racistas no ambiente escolar, que não são poucas, são invisíveis aos olhos dos/as gestores/as ou são minimizadas por eles/as. Mesmo diante de situações “não veladas” como falas e ações discriminatórias explícitas, não há o reconhecimento do racismo.

Tal fato referenda a “ambiguidade” do racismo no Brasil. A despeito das pesquisas que indicam o abismo que separa a população negra dos outros segmentos étnico-raciais no cotidiano, na relação de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, a sociedade brasileira segue negando o racismo (GOMES, 2005b).

Durante a pesquisa, esse fenômeno foi bastante evidenciado. Todos os/as gestores/as que afirmaram não ser o racismo uma

questão pulsante nas escolas relataram, em outro trecho da entrevista, situações de discriminação racial.

[...] nesse dia eu estava fazendo grupos, duplas para estudar porque a gente tinha um material muito pouco. Ai teve esse menino que **eu pedi para sentar com uma menina negra e ele se recusou** [...] ai eu parei minha aula, e fui falar sobre isso, fui falar sobre a igualdade. E não tava nem no auge igualdade racial. Mas como vem aquilo desde criança que **nós somos todos iguais, pobres, rico, negro, branco ou qualquer outro tipo de raça**. Então eu parei minha aula e coloquei isso. [...] a discriminação é uma violência. Então nós temos que realmente estar atento e é isso que eu passo para qualquer professor (DRE B).

A tese de que seríamos todos iguais pode ajudar a obscurecer as desigualdades vindouras das diferenças. Na realidade somos diferentes em diversos aspectos e a diferença em si, não é sinônimo de desigualdade, mas a produz, quando utilizada para separar grupos e garantir privilégios sociais ao segmento de prestígio.

A gestora da IEB1 relata um fato revelador do preconceito racial, mas, curiosamente diante da situação que poderia e deveria ser utilizada para conscientizar as duas crianças a gestora preserva a criança branca alterando o sentido de sua fala:

Ano passado ficou bem claro no comentário de duas alunas. Uma virou e falou assim: “A minha mãe vai vim me buscar hoje, minha mãe é muito linda.” ai a outra falou também: “Minha mãe também é linda.” Um branquinho e uma outra da cor negra, ai o branquinho virou e falou assim: “**Não sua mãe não é linda, sua mãe é negra**” Ai ele veio aqui e disse para mim: “Tia, o menino disse que minha mãe não é bonita que minha mãe é negra.” Ai eu falei assim, “**ele disse que a mãe dele era linda né? E você disse que a sua mãe era linda também, então ele disse que sua mãe era negra, querendo falar que era uma negra linda**”. Ele só não complementou que era uma negra linda. Ai **eu perguntei para o branquinho e perguntei se ele quis dizer que a mãe dele era uma negra linda. Ai ele disse: “foi tia, a mãe dele é uma negra linda**”. Então você vê assim, que a criança achou que o outro

estivesse chamando a mãe dele de feia por que era negra, e eu tenho certeza que ele não quis dizer que ela era feia, ele só não soube complementar, ele não falou a frase a negra é linda, ele falou a sua mãe é negra (IEB1).

Já na fala abaixo o gestor relata em tom de escárnio devido ao fato de a situação ter ocorrido entre dois negros. Além disso, o ditado popular utilizado não foi uma escolha feliz visto que o termo negro por vezes é utilizado associado a coisas ruins, inclusive a falta de higiene (SOUSA, F., 2005).

De vez em quando **tem um Neguinho chamando o outro de Neguinho**, to falando de neguinho, mas é a expressão deles. ‘Ah ele falou que eu tenho cabelo de “*Bom-bril*” Porque acontece às vezes, a gente fala assim o **sujo falando do mal lavado** (IEB2).

A gestora da IED1 que afirmou várias vezes não existir racismo na escola relata que o seguinte fato:

Eu tenho alunos de uma turma que é muito especial. Essa turma a gente chama de ‘Se liga’. É um projeto do Instituto Airton Senna **pra alunos que estão defasados na relação idade/série** e não estão alfabetizados. [...] quando você vai olhar essa turma ai você percebe que ele tem um **grande índice de meninos negros**, tá. Na hora que você pergunta deles imediatamente a gente de lembra dessa turma (IED1).

O que explicaria a concentração de alunos negros na turma de aceleração, que é o retrato do fracasso escolar, em um ambiente “livre” do racismo? Vale lembrar que a IED1 é a escola em que os “gordinhos” seriam as maiores vítimas, porém, os negros, e não os gordinhos encontram-se em defasagem idade/série.

Trindade (2008, p. 53) destaca os efeitos desastrosos do racismo ligados à interação social – capacidade de dialogar, criticar, compartilhar – além das mazelas psicológicas provenientes da dificuldade de auto-aceitação e sentimento de inferioridade e consequente “diminuição do potencial criativo, crítico, inovador, transformador”. Nesses casos a criança e/ou jovem será vista como “apática”. Ou ainda o racismo pode desenvolver uma agressividade como resposta a essa ordem de coisas. A autora explica que esse aluno

é visto como “o marginal do futuro” ou enquanto uma “liderança negativa”. Em ambos os casos o/a aluno/a negro/a é considerado um “problema”.

Considerando que os/as estudantes negros/as são as maiores vítimas do fracasso escolar (PAIXÃO; CARVANO, 2008) é plausível imaginar que eles/as encontram-se concentrados nessas turmas não apenas na IED1, mas, em escolas públicas espalhadas por todo o país sofrendo então um duplo processo de discriminação visto que essas turmas são, normalmente, abandonadas e mal vistas dentro das instituições de ensino.

Para Hoffman (2005) situações em que alunos/as cursam a mesma série/ao ou etapa por vários anos letivos afetam a auto-estima desses/as alunos/as e interferem na interpretação de professores e demais estudantes acerca do potencial dessas pessoas que sofrem com apelidos pejorativos e expectativas “ultranegativas”.

Determinados grupos sociais assistem sua cultura e identidade serem esmagadas por uma lógica racista e hierarquizante naturalizada por uma ideologia que prega o individualismo e a meritocracia. A ineficiência do Estado em garantir condições e oportunidades a todos/as esconde-se em discursos de responsabilização pessoal em que as desigualdades seriam resultado da falta de vontade e/ou capacidade de iniciativa ou até mesmo déficit cognitivo.

O resultado deste projeto de sociedade são os vergonhosos índices do fracasso escolar, que denunciam um sistema educacional público abandonado e altamente excludente. Um sistema que não consegue examinar com precisão as causas do fracasso escolar e por consequência falha em não conseguir combatê-lo.

As gestoras das IEs A2 e F1 que afirmaram não haver preconceito racial citam situações que envolvem a família. Mesmo não tendo ocorrido dentro da sala de aula, como imaginar que o racismo revelado nesse caso não é reproduzido na escola entre os/as alunos/as? No primeiro caso um pai que proíbe o relacionamento da filha com um jovem negro:

Eu tenho um caso, foi mais ou menos em 2005/2006. Foi com adolescente, o menino era negro e a menina branquinha e ele queria namorar com a menina. E o pai da menina ele não aceitou e chegou a vir na escola e falar **“Eu não quero aquele negro namorando com minha filha, aquele negrinho namorando com minha filha”** [...] e a questão racial ficou bem evidente, que ele não queria a aproximação do rapaz com a filha dele por conta da cor (IEA2).

E no segundo caso uma mãe que ofende verbalmente uma professora com manifestações racistas:

Na verdade eu tive um caso aqui de uma mãe com uma professora, mais a mãe estava alcoolizada. Ela chegou no portão da escola, a professora é uma professora exigente, gosta das coisas muito certas. Ai **ela desacatou verbalmente a professora ai nos fomos resolver na polícia**. Mais foi o único caso, nunca mais (IEF1).

Considerando que a sociedade brasileira é ainda muito preconceituosa, seguramente esses não são os únicos racistas com filhos matriculados na escola. É impossível imaginar que os/as filhos/as não carreguem falas, posturas e ações de sua família.

Ainda envolvendo a família, o gestor da IEG1 (que se auto-define negro) pontua o caso de uma mãe que entendia que sua filha estaria sendo vítima de racismo

Eu por exemplo já fui acusado de ser racista. Teve uma mãe que veio que disse o diretor perseguia a filha porque a filha era negra. **A filha é mais branca do que eu**. Então assim, **casos pontuais** eu não tenho recordação realmente de nenhuma situação como esta não (IEG1).

Ele afirma que foi algo “pontual” e demonstra mais uma vez a ideia de que o “mestiço” não é negro. Importante salientar que, para além da cor da pele, traços de negritude podem ser utilizados em atitudes e falas preconceituosas. Outro caso “pontual” foi relatado pelo gestor da DRE E uma circunstância em que para ele/a houve discriminação racial:

Já tivemos casos, tudo isso agora, recente mesmo, da escola, por

exemplo, chegar ‘Vou matricular. Tem vaga? Tem! Matricula o aluno. Então traz o menino aqui pra a gente conhecer. Ai na hora que chega lá é uma aluno que é negro, de abrigo, no sei o que, aí a escola já muda totalmente a linguagem! **Quer dizer por mais que ela não fale abertamente é uma atitude de discriminação racial, porque num momento tinha vagas e na hora que viu a presença física e a realidade do estudante já não existe mais a vaga?** Que não é bem assim, não era aquilo (DRE E).

Situações como essa, admitidas como pontuais ocorrem diariamente e se repetem na vida do/a aluno/a em diversos momentos. Mais um caso “pontual” de manifestação racista ocorreu durante o diálogo com o gestor da IEB2 que evidencia nitidamente o conceito que ele tem formado a respeito das pessoas negras. Na primeira fala as mulheres “brancas” são descritas como bonitas e lindas enquanto as negras são “cabelo pixaim, lábios grossos, narizão”.

Até mesmo a gente traz filmes aqui dentro da escola e a gente passa até um programa, que tem um professor que ele tem o festival de filmes, e ele faz o festival de filmes e os estudantes se vêem, a gente depois passa para eles. Não é fugindo não, é dentro do mesmo assunto. Queria que você pensasse da seguinte maneira, você liga a televisão é fato só tem mulheres **brancas e bonitas, lindas**. E ai, você liga a televisão aqui na escola, quando faz filme, são vários filmes, e eles se vêem, vê negros, pardos, **cabelo pixaim, lábios grossos, narizão** e tal. E tá ali. Era preciso a gente se olhar mesmo, é preciso olhar para a questão da África para a gente olhar para dentro da gente (IEB2).

Efetivamente precisamos olhar para a questão da África. Mas que olhar seria este? O gestor acima pondera a importância da ancestralidade africana como forma de “olhar para dentro da gente”, contudo, seu olhar para os afrodescendentes é um olhar recheado de estereótipos racistas. Esse é um ponto bastante importante para que possamos refletir sobre a forma como o artigo 26A da LDB vem sendo implementado tendo como norte as a ausência de formação e entendimento acerca do racismo. Afinal é com esse olhar racista que o gestor vai tentar implementar a Lei e portanto, irá atender aos objetivos

eurocêntricos do projeto de nação.

Na fala abaixo, a utilização do “mas”, indicativo de frase adversativa, subtende que por serem negras esperava-se o contrário. Além disso, as expressões “alinhadas” evidencia que para o/a gestor/a as mulheres negras que não usam penteados “afro” permitindo que o cabelo permaneça solto e volumoso são “desalinhadas” como algo fora do lugar mal arrumado ou descuidado.

Tem algumas ai...**mas** elas **andam alinhadas**, colocam aquele cabelo todo, como chama? Rastafári né, então, são negras lindas ai. Ano passado mesmo acho que uma das que ganhou o concurso miss EJA, né, ela era bem negra, bem negra e alta né. E ai foi uma das campeãs do concurso (IEF2).

O cabelo da mulher negra é uma das principais marcas de sua negritude estando então, ligado à constituição de sua identidade. Manifestações racistas marcantes referentes à textura, ao enrolado e ao volume do cabelo, são por vezes consideradas “brincadeiras” aparentemente inofensivas, porém marcam profundamente aquelas que convivem diariamente com apelidos preconceituosos e referências verbais pautadas em estereótipos que desvalorizam a estética e marca a diferenciação por meio da diminuição daquilo que se distancia do padrão estabelecido e dificultando a construção positiva da identidade de gênero e étnico-racial (GOMES, 2006).

Em suma a falácia da igualdade de oportunidades educacionais precisa ser desmontada. Diversas formas de manifestações racistas forma identificadas nos discursos dos gestores. Os mesmos discursos que negam a existência do racismo e, como vimos no início deste capítulo, usam a “diversidade racial brasileira” como escudo de proteção do racismo.

O modelo de gestão adotado pelos/as gestores/as aproxima-se ao que Stephen Stoer (2000) denomina “pluralismo cultural benigno” segundo o qual a diferença é considerada positiva, porém, dentro de um relativismo cultural acrítico; as diferenças culturais se limitam às diferenças étnicas;

a mudança educativa ocorre a partir de uma atitude multicultural entre os educadores pautada em uma retórica mítica e simbólica da “educação multicultural”; valoriza-se “estilos de vida” em detrimento de “oportunidades de vida” de forma que a tolerância ganha o espaço da justiça social; cria-se um falso “universalismo” já que as diferenças são consideradas um “problema” a ser resolvido; as estratégias pedagógicas são pensadas a partir de técnicas descontextualizadas mantendo distância do contexto sócio-político. O autor defende um “pluralismo cultural crítico” e apresenta entre suas vertentes a educação inter/multicultural crítica enquanto “um movimento social que se desenvolve na articulação da democracia representativa com a democracia participativa” (STOER, 2000, p.211).

A soma de pressupostos ligados as formas de democracia (representativa e participativa) nos direciona a importância do formato de gestão adotado nas escolas. O envolvimento da comunidade numa perspectiva de gestão colegiada aparece enquanto forma de implementação de uma educação, efetivamente, para a diversidade e a valorização e reconhecimento da diversidade a afirmação de nossa identidade que para Gomes (2000) é constituída por aspectos construídos sócio e historicamente e inerentes a formação humana. Por essa razão, destacar as diferenças raciais não deve se confundir com fatores biológicos e/ou a ideia de pureza racial, mas, de valorização das diferenças e individualidades.

Valorizar a diversidade sem desconsiderar as especificidades não é uma incumbência simples e por essa razão acreditamos que a gestão da diversidade depende atuação de todos os/as atores/atrizes escolares junto visando construir coletivamente uma gestão comprometida com as demandas emergentes a partir de um olhar mais atencioso e, por conseguinte transformador abrindo espaço para o debate a respeito das relações raciais no ambiente escolar **democratizando** assim um espaço que deveria ser de todos/as e para todos/as em igualdade de condições.

Paiva (2002) analisa as influências do formato de gestão na

exclusão escolar considerando a estrutura sócio-econômica em vigor e evidencia o espaço escolar como um *locus* de transformação da realidade. Embora a autora não se atente a questão racial, sua análise associa a ausência de pressupostos democráticos na *gestão educacional* aos fatores de exclusão social abrindo caminhos que podem indicar em que medida esse formato de gestão contribui com o quadro de exclusão racial.

A adoção de princípios democráticos na gestão das escolas é capaz de transformar o caráter seletivo da educação brasileira e a estrutura excludente da sociedade capitalista ao combater a reprodução e legitimação dos valores do segmento dominante já que a escola é uma instituição social que por meio da práxis de seus sujeitos sociais pode realizar mudanças e combater a exclusão. Por isso se faz necessária “uma política pública capaz de articular as forças na luta pela alteração da ordem excludente da escola, que possibilite romper com a concepção do espaço escolar como reprodutor das relações sociais econômicas e culturais vigentes” (PAIVA, 2002, p.3).

A autora postula “os impactos da exclusão sobre o sujeito, o sofrimento advindo da relação de despertencimento suscitada pela ruptura dos vínculos de integração social” reconhece que o papel excludente da escola é o espelhamento do caráter excludente da sociedade e admite que a exclusão social advenha de outras formas de discriminação (PAIVA, 2002, p.65). Nessa direção Gomes (2000) explica que a implementação de políticas educacionais e a adoção de práticas educativas democráticas devem levar em consideração os reflexos das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e trajetória da população brasileira uma vez que a realidade sociocultural brasileira é marcada não apenas por desigualdades socioeconômicas, mas também pela diversidade cultural e racial.

Tais desigualdades são, dentre outros fatores, resultado do despreparo dos/as educadores/as que não foram instrumentalizados para lidar com questões ligadas á diversidade e ao preconceito racial visto que são frutos de

uma educação eurocêntrica e discriminatória (MUNANGA, 2000). Diferenciar não significa subestimar, mas considerar as especificidades de cada um/a e para isso é necessário investimento em uma formação profissional que envolva a compreensão da diversidade no contexto escolar (HOFFMAN, 2005). Importante destacar a importância da formação visto que os/as gestores/as da DRE B, DRE D e IED2 apresentaram em alguns momentos um discurso diferenciado acerca da questão racial exatamente em virtude do contato com a temática.

Educar para a diversidade racial exige o conhecimento da história, cultura e cosmovisão africana e afro-brasileira, entendimento acerca dos mecanismos de discriminação presentes na escola, compreensão dos conflitos gerados na convivência inter-racial e especialmente conhecer experiências positivas como a pedagogia inter-ética em Salvador desenvolvida pelo Núcleo Cultural Afro Brasileiro em 1978; a pedagogia multirracial formulada por Maria José Lopes da Silva no Rio de Janeiro em 1986 e a pedagogia multirracial e popular constituída pelo Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina a partir de 2001 (LIMA, I., 2005). Ter acesso a experiências bem-sucedidas possibilita ao/a gestor/a superar a dificuldade em trabalhar com uma temática a qual a maioria dos/as educadores/as teve acesso em nenhum momento de sua formação.

Durante as entrevistas procurei abordar a questão da formação. Como já destacamos a regional D foi uma dentre as que se destacaram no sentido da preocupação em trabalhar a temática e acompanhar nas escolas. A possibilidade de orientar, acompanhar e intervir junto às escolas proporciona ao/a diretor/a de regional a faculdade de interferir positivamente na implementação do artigo 26A da LDB. É o que revelam os relatos dos/as gestores/as das unidades escolares dessa regional:

Essa regional **tem uma postura bem interessante em relação a essa temática**. Mas também é ela só. [...] não é uma questão do sistema não. Não é. A posição da Secretaria de Educação é

protocolar, cumpra-se a Lei. E não se supervisiona. Talvez a gestão compartilhada tenha essa falha (IED1).

Porque **eles fazem tipo oficinas mesmo na regional**. No início do ano chama o supervisor pedagógico, chama o gestor. E aí faz uma oficina apresentando várias ideias, que o professor, o gestor podem apresentar na escola e a partir da lei o professor escolhe uma né, e trabalha com ela. [...] E assim, não só isso, **a escola, a regional sempre tenta fazer alguma coisa para que você se envolva**. E também dentro da escola de certa maneira, porque eles vêm até a escola e vê se tá tendo aplicabilidade de alguma coisa em relação aquela temática (IED2).

O relato do processo de mudança do gestor da IED2 diz muito sobre o poder de sensibilização da formação:

Foi difícil a minha transformação, minha mudança em relação a perceber tudo isso. Porque a sua cultura é tão acostumada a dizer não, que você acaba dizendo não. [...] Mas todas as pessoas que eu conheço que fizeram esse curso de diversidade na escola começaram trabalhar de maneira diferente dentro da escola. [...] você começa a vê que está sendo muito discriminatório, que tá sendo uma pessoa totalmente preconceituosa e hoje eu consigo lidar com tudo isso dentro da escola, de maneira clara. [...] Às vezes ele tá gritando e você não está nem vendo (IED2).

Questionados/as sobre o contato com a temática e/ou capacitação muito/as citaram o curso Africanidades⁴⁵ oferecido pela EAPE, contudo nenhum/a gestor o cursou. O gestor DA IED2 afirmou ter cursado o “Diversidade na escola”. Relataram também que o Núcleo de Acompanhamento Pedagógico (NMP) de cada regional costuma acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas bem como o cumprimento da legislação ligada ao âmbito pedagógico.

Nós temos vários encontros promovidos pela DRE [...], **então nós temos vários encontros, o núcleo de acompanhamento pedagógico, tem uma pessoa lá dentro do núcleo que cuida, que é responsável por essa parte**. Então ela tá sempre nos subsidiando com alguma informação, buscando também aquilo que a gente precisa, buscando também interagir a comunidade conosco com

45 O curso “Africanidades” aborda a importância da implementação da Lei 10.639/03 destacando o estudo da história da África e afro-brasileira como forma de elevação da auto-estima dos afro-descendentes e combate ao racismo na escola. Informação disponível em <http://noticiasdarede.se.df.gov.br/2009/03/03/espaco-afro-brasilidade-realiza-oficinas-mensais-na-eape-em-2009/>. Acesso em: 25 out. 2010.

apresentação do auditório da administração regional e outros locais (IEB1).

O NMP tem a função de orientar, informar, promover seminários, fóruns e palestras; indicar e distribuir materiais, especialmente livros e filmes. Nesse sentido, cada regional prioriza a temática que considera relevante. Significa dizer que mais uma vez a questão da formação é fundamental já que como foi possível notar, os/as gestores/as não evidenciam os saberes necessários ao desempenho satisfatório na gestão da diversidade racial. Importante sempre lembrar que estamos falando de algo que atinge a grande maioria dos alunos das escolas públicas.

Em razão dessa incompreensão, na intenção de “fazer valer a lei” alguns/mas gestores/as optam pelo caminho da imposição. Propostas impostas de forma autoritária correm o risco de serem boicotadas pelos professores na intenção de não legitimar a postura antidemocrática do/a gestor/a. Pesquisa realizada por Paro (2007) evidencia que os/as professores fazem ligação entre sua disposição para trabalhar e o forma como a direção conduz a escola. E acrescenta: “No que concerne à introdução de mudanças e reformas na rede de ensino, e muito comum ouvirmos dos educadores escolares que sua resistência se deve ao fato de as medidas terem sido impostas de cima para baixo, sem sua participação” (p. 95).

O/a gestor/a da DRE D relata em outro momento esse caráter impositivo:

Aí eu vou pela Lei, tem uma escola que gestor se prontificou inclusive a usar a verba pública para implementar o projeto...e disseram: “Não! Porque isso é coisa da regional, a regional que está mandando isso!” Aí caiu na questão do chefe né, o chefe que está mandando. O ***** que tá impondo...tal tal tal... nós levamos o ... fizemos todo um trabalho de sensibilização, aí... eles **engoliram**, meio que **contra a vontade** mas, aceitaram, e claro (DRE D).

O alcance dos objetivos da Lei 10.639/03 está condicionado a adoção de uma postura anti-racista e inclusiva e essa mudança de postura não se pode ser imposta com autoritarismo sob

pena de alcançarmos um resultado contrário.

Ao sinalizar (na fala acima) a intenção do gestor que “se prontificou inclusive a usar verba pública” fica a ideia de que a previsão precípua de utilização dessa verba não seria esta. Com esta postura, fica a evidencia de que não há provisões públicas para a implementação da Lei e que não há orientação da SEEDF de que parte desse recurso seja destinada a algum projeto ligado à temática ficando a critério do/a gestor/a e/ou grupo de professores a decisão.

Entendemos que a maioria dos/as educadores/as não optarão por um projeto que tenha como objetivo abordar o debate de questões pertinentes às relações raciais e a história da África pelo simples fato de não estarem formados e informados a respeito. A impregnação do mito torna o racismo algo menor que pode, portanto ficar em segundo plano. Nesse sentido o papel do/da gestora é fundamental haja vista a possibilidade de promoção dessa formação bem como a função de orientar dos/as supervisores/as e coordenadores/as a esse respeito.

Hoffman (2005) fala da dificuldade que o/a professor/a enfrenta diante do desconhecido e alerta a necessidade de preparo e apoio visto que muitos/as não fazem porque não conseguem e não porque não querem ou desconhecem a necessidade de fazê-lo:

Não basta querer fazer diferente, o professor precisa de mediadores para o desenvolvimento profissional. [...] Além de compartilhar a prática, é preciso o avanço teórico, a partir de desafio significativos com colegas, e supervisores, nessa construção, que possa orientá-lo naquilo que sabe que precisa fazer, mas que ainda não sabe como (HOFFMAN, 2005, p.39).

A grande questão é que nem mesmo os/as gestores/as estão preparados para essa mediação. Pesquisa realizada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay em escolas públicas e privadas demonstra o desconhecimento dos gestores/as a respeito das relações raciais e evidencia o caráter antidemocrático na condução da escola revelando a insatisfação dos/as alunos/as frente ao autoritarismo presente

na relação diretor/aluno. Nesse sentido reafirmamos a necessidade de formação dos/as gestores/as de forma que eles/as possam utilizar a posição de líder e mediador/a em prol da igualdade racial:

Claro que a gente sabe também que **o gestor é que aquela pessoa que tem que chamar, que tem que puxar**. Você tem que ter a iniciativa como gestora, tem que liderar (IEA2).

[...] Às vezes **o gestor** chegando e conversando com o grupo de professores **tem uma certa receptividade diferente**. O gestor chegou! E conversou, já tem um outro poder (IEF2).

[...] Ai vira e mexe o que você sabe, **quando você quer, você conduz, você conduz mesmo não adianta**. E quando você vê que aquilo ali é melhor você tem que ter argumentos para convencer um grupo. [...] (IEF1)

Os/as gestores/as enquanto líderes podem contribuir significativamente para a promoção da igualdade racial por meio do combate ao racismo educacional. Veja nas falas abaixo que eles/as admitem a possibilidade de utilizarem essa mediação para o fortalecimento de ações inclusivas ou dificultá-las. Segundo o/a gestor/a da DRE B a falta de apoio do/a gestor/a pode resultar na desistência do/a professor/a:

[...] o professor às vezes tem ideias lindas e maravilhosas para poder desenvolver alguma coisa, **muitas vezes o gestor não impede, mas não dá força**. Ai tem professores que conseguem ir adiante e conseguem por aquele projeto em cima da mesa, outros desistem (DRE B).

Para o gestor da IEC2 a falta de interesse do/a gestor/a é um empecilho ao desenvolvimento de projetos:

Com certeza. Não só essa como outras. **Se o gestor não quiser, ele vai colocar tudo dificuldade para que não haja**. Se ele quer ele vai procurar levar facilidades para que ocorra, e quando ele leva facilidades o grupo compreende melhor e atende melhor ele, se enquadra melhor no projeto (IEC2).

O mesmo afirma a gestora da IEF1:

A questão do gestor é fundamental, porque assim, **às vezes o**

professor ele tem a ideia mais ele não conta com o apoio, as vezes ele precisa de material ou precisa de uma ideia, que a direção traga uma pessoa mais capacitada, busque livros, busque filmes, saia do âmbito escolar (IEF1).

As falas dos/as gestores/as acima evidenciam a importância dos/das diretores/as das escolas para que a execução dos preceitos legais especialmente aqueles os que carecem de conscientização e sensibilização. Fortunati (2007, p.51) defende que a qualidade da gestão pode influenciar consideravelmente as oportunidades de acessos e conseqüentemente da vida em sociedade, ou seja, “uma boa ou má equipe diretiva pode ajudar o jovem a estabelecer uma relação diferenciada com os obstáculos que a vida real impõe a cada momento”.

Os dispositivos educacionais legais (LDB, diretrizes, resoluções e portarias) acompanhadas de outros recursos para a gestão da diversidade racial, buscam combater os obstáculos ainda hoje enfrentados por alunos/as negros/as durante a trajetória escolar, como vimos apontando foi possível verificar que de um modo geral os/as gestores/as não receberam formação específica para a implementação desse mecanismo de superação da desigualdade. Por essa razão optamos e identificar como se deu o contato com a lei. Observe nas falas a seguir que o conhecimento da lei ocorreu de formas muito variadas, sinal de que não há um programa de formação estruturado pela própria SEEDF ou pelo MEC. A primeira fala apresenta confusão com relação a forma como o gestor acessou a lei:

Na verdade, em meu primeiro contato (com a Lei) eu estava em sala de aula...ela é de quando? – **então eu estava em sala de aula e foi num... foi num curso ... foi numa... Nas coordenações pedagógicas** que foi meu primeiro contato. **Já na direção** – só que assim, tinha o contato, mas não tinha toda a questão da lei [...] Só pra gestor eu não fiz (curso) **teve um curso para gestores que um dos focos foi esse**. Então esse foi um dos tópicos, mas não especificamente para essa área (IEG1).

O/a gestor da DRE A afirma que organizou atividades voltadas à implementação da lei. Fato não confirmado nas falas dos/as

gestores/as dessa regional:

Fora isso já houve a **realização de seminários** na direção da execução da Lei e tudo mais. Esse seminário é em nível local nas escolas, a própria escola já trouxe a regional já **trouxe, pessoas, especialistas, estudiosos para debater o assunto** e debater a própria Lei dentro das escolas (DRE A).

Superar o conjunto de elementos que compõe os processos racistas no ambiente escolar prescinde de uma série de ações como incentivo a produção de material didático e distribuição dos mesmos nas escolas, incentivo à formação voltada à temática racial (continuada, especialização, mestrado e doutorado), e principalmente programas de formação dos profissionais da educação, com destaque à formação dos/as gestores/as para que eles/elas sejam capazes de aparelhar as escolas para o enfrentamento do racismo educacional utilizando-se dos instrumentos de gestão (PPP e Conselho Escolar) a favor da igualdade racial ao passo que criará condições para difundir e potencializar conhecimentos de professores/as e funcionários.

Compreender implicações de uma postura anti democrática envolve conhecer as inúmeras barreiras impostas à implementação da Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) e/ou qualquer tentativa de valorização da cultura africana. A seguir apresentaremos um quadro das principais dificuldades postas ao cumprimento da Lei pautadas em conceitos pré-concebidos.

Implementação da Lei 10.639/03

Fruto de reivindicações dos movimentos negros no Brasil (LIMA, I., 2005; RODRIGUES, 2005), o art. 26A da LDB dispõe, dentre outras questões, sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura

e História Brasileiras tendo como conteúdo programático de referência: o estudo da História da África e dos/as Africanos/as, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Não é possível conhecer a história do Brasil se não considerarmos as histórias e culturas africanas como, por exemplo, o reconhecimento da origem africana da cultura da cana-de-açúcar, do algodão e do café; a referência aos artistas barrocos afrodescendentes; e a complexidade política de organização quilombola para além de um simples refúgio de africanos/as escravizados/as. Além disso, conhecer nossas origens africanas é de fundamental importância ao reconhecimento de nossas identidades individuais e coletivas (CUNHA, JR. 2008).

Ocorre, porém que, apesar de transcorridos dez anos de aprovação da Lei 10.639/03, ainda é possível constatar dificuldades no processo de implementação bem como falhas na formação e capacitação dos/as educadores/as – dos quais destacamos os/as gestores/as – traduzidas em despreparo, desconhecimento e preconceito.

Alguns/mas gestores/as admitem explicitamente que a escola não tem projetos de implementação da Lei. Perdura entre eles/as a ideia de que não é necessário e/ou prioritário.

De um modo geral os/as gestores/as preocupam-se em justificar a ausência de um projeto específico e, para isso, relatam de forma vaga como esse trabalho estaria então sendo realizado. Esse fato é corroborado pela análise feita a partir dos PPPs. O gestor da IED2 admite não existir um projeto específico envolvendo as relações raciais e visando não assumir o descaso com a legislação afirma que esse é um trabalho realizado diariamente:

Então se todo dia verificar, conversar nas reuniões coletivas com os professores. Agora para desenvolver algum trabalho assim específico, **no momento ainda não temos assim um projeto**

especifico para isso, então não tem. Mas **é trabalhado no dia a dia**. Mas eu creio que vai existir sim um projeto, porque tem professores também que gostam de trabalhar com isso **o tempo todo** (IED2).

Já o gestor da IEA1 foge ao assunto falando de datas comemorativas e patriotismo e relata que apenas se preocupou com a questão em razão de um “documento” enviado pela SEDF contendo questionamento a respeito da implementação do Art. 26A da LDB⁴⁶:

Na hora que tu chegou nós íamos fazer um documento sobre isso mesmo. Porque **até então a nossa escola não teve nenhum projeto voltado para essa questão. Ate mesmo por não ser uma coisa que seja tão preocupante**, mas ai quando nós pegamos o documento, dai é que a gente começou a falar, daí a gente foi perceber é que **o trabalho é feito não em forma de projeto, é feito falando sobre a conscientização, os professores trabalham como intervenção dentro da própria aula**. Mas um projeto feito ainda não temos. Tanto é que a gente se atentou pra isso. [...] A gente vai começar ... pro ano que vem [...] Aqui esta escola trabalha as **datas comemorativas, o amor a pátria, cantamos o hino nacional e essa coisa toda**. Nas reuniões pedagógicas a gente vê porque o nosso plano como eu falei é bem flexível. Então a gente deixa espaço para trabalhar coisas que não foi lembrado então a **gente nunca se atentou pra essa questão racial** e ai assim, agora com a chegada do documento a gente já vai preparar alguma coisa (IEA1).

Mais uma vez o discurso do/a gestor/a gira em torno do “trabalho diário”. Importante salientar que concordamos e acreditamos no trabalho diário, porém, não podemos desconsiderar que estamos falando de gestores/as que não veem o racismo como um problema na escola, o que nos leva a crer que na prática esse trabalho não acontece. Observe a fala abaixo:

Nós tínhamos antigamente algumas coisas mais pontuais – ah, vamos fazer a “semana contra o preconceito”, a “semana da consciência negra”, então eram **situações mais pontuais que a gente tinha, trabalhava em um bimestre**, por exemplo, pra

⁴⁶ Trata-se do ofício nº 227/2010 remetido pelo Conselho de Defesa dos direitos do Negro (CDDN) vinculado a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUS). Tal documento solicita notícias de ações desenvolvidas pelas escolas nos últimos cinco anos no tocante a implementação do Art. 26A da LDB (10.639/03 e 11.645/08).

estar tendo a culminância do evento. **Hoje em dia a gente já tem uma visão um pouquinho diferente. De procurar realmente ter só um momento culminante, mas também ir trabalhando ao longo do ano.** Então dentro dessa perspectiva nós estamos caminhando com uma nova visão, digamos assim, de **que tem que ser contemplado ao longo do ano** (IEG1).

De fato o ideal é que a temática seja um trabalho contínuo de forma a não ser reduzida a datas comemorativas “às danças, à música, futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval” como formas contribuição para a formação da sociedade brasileira (GOMES, 2000). Ocorre, porém que nesses casos a afirmação de que está sendo desenvolvido algo no dia-a-dia pode ser uma forma de fugir ao constrangimento de admitir que não se esteja fazendo nada a respeito.

Mesmo a inclusão diária das contribuições africanas em todas as disciplinas bem como a valorização e respeito à diversidade racial e o combate ao racismo dependem de um projeto que possa traduzir um planejamento, um direcionamento de como isso será feito com previsão de cumprimento de metas e avaliação de resultados.

O respeito às particularidades do povo negro não poderá ser garantido simplesmente por preceitos legais visto que estes apenas são legitimados a partir de práticas diárias, do embate político e de acordo com o desenho da dinâmica social normalmente pautada em uma realidade complexa, conflituosa, contraditória e desigual. Significa dizer que a materialidade do texto legal está intimamente relacionada com a adoção de práticas concretas e inclusivas no âmbito escolar (GOMES, N., 2001).

A distância entre a determinação legal e a efetiva implementação da Lei 10.639/03 vincula-se ao fato de que a atual geração de professores não teve acesso durante toda a sua trajetória escolar às informações e saberes ligados à África ou a diáspora africana. Esse fato é naturalmente, um elemento dificultador no tocante a implementação da Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB). Por essa razão, os avanços previstos pelos que incansavelmente lutaram pela aprovação da lei apenas

se tornarão realidade quando toda a comunidade escolar compreender o significado da proposta através da aquisição dos conhecimentos necessários para sua materialização.

A aprovação da Lei 10.639/03 exige implementação de currículos efetivamente democráticos bem como a capacitação de pessoal para sua implementação “o que implica dizer que o fomento para a formação e qualificação dos professores é condição imprescindível no sentido de garantir o êxito no processo” (SILVA N., 2005, N., p.129).

A importância da formação fica nítida ao compararmos as próximas falas. No primeiro caso o/a gestor/a afirma que a temática já era trabalhada antes da Lei. Sabemos que a probabilidade disso ser um fato é muito pequena, basta, para isso, nos atentarmos para as falas dos/as gestores/as das IEs A1 e A2 ao longo deste trabalho para notarmos que a temática não ganhou espaço nem mesmo depois da aprovação da Lei:

No meu ponto de vista, **Eu acho que a Lei ela é um tanto inócua**, porque, esse entendimento e esse trabalho, ele sempre aconteceu dentro das escolas. É lógico que **com a obrigatoriedade legal ele é intensificado em determinada época do ano** com esse projeto especificamente voltado para atender aquele princípio legal e tudo mais ...ele pode ser bacana não é! [...] Nunca houve por parte da gestão da escola ou dos profissionais de educação o entendimento de que **esse não seria um assunto que deveria permear o trabalho ou a proposta pedagógica da escola mesmo antes da legislação** essa diversidade cultural e de respeito e de combate a atitudes racistas e tudo mais. Isso sempre foi um foco do trabalho aqui, né (DRE A).

Na fala abaixo embora o/a gestor/a afirme ao final que considera esse um trabalho importante, revela não considerar a temática pertinente em se tratando de uma comunidade onde não há racismo. Só para lembrar ao leitor, esse é um dos gestores que consideram apelidos pejorativos racistas como brincadeiras inofensivas:

Olha, **dentro da nossa comunidade eu não vejo necessidade ser** ... como eu diria... ah...vamos colocar na grade igual português

e matemática, igual química e história por exemplo. Entendeu? Então, por não ter tanta situação assim dentro da comunidade. **Acredito que sim a questão de ser trabalhada é essencial.** Não apenas por uma questão de Lei, mas por uma questão de conscientização mesmo, de trabalho, de vivência, sensibilização da comunidade que é interessante (IEG1).

Já nessa terceira fala que se trata de um/a gestor que cursou dentre outros, o “Diversidade e gênero na Escola⁴⁷” é nítida a postura diferenciada se comparada aos anteriores:

Eu vejo a lei hoje, **eu cheguei a falar que a lei era desnecessária, mas hoje eu vejo como necessária** porque tem que obrigar mesmo se não, não trabalha. Infelizmente **até a gente adquirir essa consciência que deve trabalhar, deve ser imposta né.** Se não você não trabalha. Agora eu acredito que vai chegar um momento assim, que a lei vai ser só um acessório, porque isso vai ficar dentro de todos os projetos, do currículo né, vai ser automática. Mas enquanto isso... **Porque está começando a gente está aprendendo também, eu acho que é preciso** (IED2).

Consideramos importante ressaltar que não aparece em nenhuma fala aspectos relacionados à história e cultura e africana. Os/as gestores/as não tem esse conhecimento porque a sociedade, de um modo geral, ainda não o tem. A única referência que sinaliza alguma proximidade com os objetivos da lei é a noção nítida em algumas falas de que os/as africanos/as não eram pacíficos de modo que se utilizaram as mais diversas formas de resistência.

Conhecer a história sob diversos “pontos de vistas” e não apenas o do dominador parte da evidência de que a história, a exemplo das demais disciplinas humanísticas, pode transitar por diversas formas de interpretação a depender de aspectos subjetivos daquele/a que faz a “tradução” da realidade e/ou fato descritos. A análise história é um campo “privilegiado para a produção e a proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana – o racismo, com seus múltiplos derivados ideológicos” (MOORE, 2005, p. 134)

A extensão territorial, a variação topográfica e a diversidade

47 Curso de extensão coordenado pela Prof^a Dr Wivian Weller e voltado para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal resultante de uma parceria entre Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de educação continuada (SECAD), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade de Brasília (UnB). O projeto visa capacitar os professores para que eles abordem as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, de maneira global e transversal (informações disponíveis em www.fe.unb.br/geraju. Acesso em: 25 set. 2010).

étnica são alguns dos fatores apontados por Moore (2005) como intensificadores das interpretações conflituosas na abordagem histórica acerca do continente africano. O autor discute ainda as principais informações que julga necessárias ao conhecimento docente a respeito da história e cultura afro-brasileiras e africanas como, por exemplo: África como o berço da humanidade, as mazelas atuais enquanto consequências do violento tráfico de escravos, as singularidades de seus povos, o processo de invisibilização da diáspora africana, etc.

Moore (2005) explica ainda que o/a educador/a precisa ser sensibilizado/a de modo que o trabalho com a temática consiga fugir das teses racistas e manipuladas de forma a romper com estereótipos e preconceitos ligados a África, sua história e cultura bem como deve estar atento ao surgimento e imposição de “novas ideias” arraigadas de velhos preconceitos. A empatia com relação à África deveria ser algo natural visto que o povo brasileiro é herdeiro das tradições e cosmovisões africanas e apresenta personalidade nutrida por suas tradições e culturas.

Ao contrário disso é possível flagrar posturas como a do/a gestor da DRE A que inicia uma fala explicitando que a própria legislação é discriminatória. E mais uma vez a filosofia do “politicamente correto” aparece e ele “corrige” sua fala:

Mas muitas vezes a Lei por forçar isso daí **ela termina sendo um tanto tendenciosa** e entendendo que se Lei existe ela termina sendo **um tanto discriminatória** também... **Se você tenta focar essa coisa aí é porque houve um entendimento de que está havendo uma dificuldade nesse trabalho** (DRE A).

Ocorre algo parecido durante a entrevista com o/a gestor/a da DRE C que, pausa muito sua fala ao tocar no assunto da discriminação positiva e, por fim, visivelmente receoso/a em falar do racismo, muda o foco e cita como exemplo o caso de um grupo de homossexuais - da EJA - que estava reivindicando um banheiro só para eles/as e comenta: “eu fiquei pensando até que ponto isso também não é uma discriminação!” (DRE C). Mesmo mudando o foco de racismo para homofobia, o

raciocínio é o mesmo: não reconhecimento das especificidades dos grupos excluídos.

Ainda contanto com as contribuições de Carlos Moore (2005) a fala acima nos remete à previsão de que em se tratando da história da África e suas diásporas “surgirá uma gama de reações de todo o tipo, desde os melhores sentimentos condizentes a um melhor convívio inter-racial até as tendências mais conservadoras ligadas a um passado escravista mal assumido” (MOORE, 2005, p.162)

A não aplicabilidade de um pressuposto legal incomoda bastante os/as entrevistados. Especialmente porque estamos falando de gestores públicos. Questionados sobre ações e/ou projetos que visam à implementação do artigo 26A da LDB os/as diretores/as demonstram ansiedade e dificuldade em responder. Na realidade, os/as gestores/as não conseguiram relatar de forma contundente como são realizadas essas ações. Observe nas falas abaixo que outras atividades e projetos são citados como exemplo de cumprimento da Lei. Fica muito evidente que a temática é empurrada e misteriosamente passa a fazer parte do projeto. Na IED2 o projeto citado não faz nenhuma referência à questão racial ou conteúdos previstos na referida Lei quando sistematizados no PPP.

Nós trabalhamos a diversidade de modo geral, por meio de vídeo, **por meio de palestra e por meio de teatro**. A escola tem essa liberdade de escolha. Mas tem que ter uma **semana voltada para a vida né**. Agora no segundo semestre também vai acontecer alguns outros projetos, como o **intervalo cultural, voltado para a consciência negra** e trabalho cultural que a gente tem aqui vem grupos que falam sobre essa temática de fora né e durante os intervalos apresentam para os alunos. Então vai continuar acontecendo. E os alunos também, às vezes um grupo de alunos fala que quer apresentar sobre isso. Eles também podem apresentar (IED2).

A próxima fala evidencia que o projeto está restrito às aulas de história e como afirmamos acima “pega um gancho” com o projeto que trabalha “valores”:

A gente num primeiro momento e ate hoje esta sendo assim, precisa até melhorar isso aí, **a gente senta com os professores de história, os professores de história montam um projeto e trabalham com todas as turmas. Quinta a oitava e ensino médio e séries iniciais quando estão trabalhando valores adentram um pouquinho esse assunto** (IEA2).

A gestora afirma ainda que a temática foi contemplada por meio da apresentação do texto “Navio Negroiro”⁴⁸:

Ano passado na **feira de linguagens, de humanas**, aliás, que envolve historia e geografia, ela foi feita no dia da consciência negra. Teve até a apresentação de uma turma do ‘**Navio negroiro**’. Até levaram para regional, pra apresentar pra outras escolas. Então assim, a gente levou pra essa data (IEA2).

É notória a dificuldade dos/das gestores com relação ao cumprimento da Lei. O gestor da IEF2, por exemplo, fala de um projeto intitulado “Africanidades”. Note, porém que ele estabelece uma confusão, não consegue descrever o projeto e nem sequer decide se ele ocorreu no primeiro ou no segundo semestre:

É o **projeto “Africanidades”**, nós trabalhamos. Também trabalha os três turnos. Começou agora né, **no segundo semestre nos vamos apresentar**, desenvolver esse trabalho. E **como no primeiro semestre nos trabalhamos a parte de copa do mundo, né, também teve africanidade...** Nós tivemos a oportunidade de trabalhar isso aí, e então **de certa forma nós trabalhamos africanidades nesse primeiro semestre**. E para o segundo vai ser **mais eleições mesmo. O ano passado nós fizemos o contrário, fizemos no segundo semestre** [...] (IEF2).

O/a gestor/a da DRE E cita os fóruns como exemplo de medida para a implementação da Lei em debate, porém, esse é o/a gestor/a que afirmou que nesses fóruns se discute varias coisas, até futebol, e revela que racismo para ele é “tudo” inclusive “racismo contra os gordinhos” apresentando visível desconhecimento a respeito dos objetivos da Lei em questão:

[...] **um dos objetivos desses encontros foi justamente a Lei a gente viu a necessidade de dar algo a mais para os professores.**

48 “O navio negroiro” é um poema de Castro Alves (sec. XIX) que relata o processo de animalização sofrido pelos/as africanos/as após serem violentamente arrancados de suas terras e separados de suas famílias.

Mostrar pra ele e necessidade de trabalhar não por causa da Lei, mas a necessidade também que a gente tinha. A lei só veio reafirmar essa necessidade. O compromisso que a gente tem com a população brasileira essa dívida histórica que a gente tem com a população africana e tudo mais, né. **Então esses fóruns vieram colaborar bastante. Então hoje a gente tem experiências educativas em várias escolas.** Excelente trabalho que está sendo desenvolvido (DRE E).

Além dos fóruns, a capoeira foi uma das atividades mais utilizadas como exemplo de implementação da legislação e, por vezes, essa atividade se confundia com a própria lei. O gestor da IEB2 relata a participação em um congresso de capoeira e atribui a essa atividade a função de valorizar a história do povo negro e conclui ressaltando a ausência de discriminação racial “na casa”:

Essa questão é colocada a gente colocou mais ano passado a **capoeira** que acontece dentro da escola, e ai **eles entram mostrando a cultura, mostrando a importância.** A gente teve já é o segundo Congresso nacional e agora teve o **congresso internacional de capoeira** que aconteceu agora no primeiro semestre, e ai a gente passa, a gente leva os estudantes, por exemplo, nós levamos os estudantes agora para assistir o **filme Besouro** que fala do capoeirismo e tal [...] Então a gente tá tocando projetos sim, nossos projetos de artes são muito fortes nessa casa, e a questão também, **junto com a capoeira, veio também o pessoal e entrou na sala, colocando a questão da importância dos negros no Brasil [...] desde o início que trouxemos a capoeira, porque querendo ou não, ela trouxe aqui para a escola, eu não to falando que ela foi o principal fator de mudança não, mas também faz parte e é mais uma ferramenta.** E ai, dentro disso, quando começou entrar as aulas da história da cultura negra, a história da capoeira, a história de vida, de luta, como o negro nunca se entregou, então a gente começa a perceber nos meninos que tem outro enfoque realmente, que a gente não começa a aceitar a escravidão como eles colocam assim de mão beijada, que a gente foi extremamente pacífico, e não fomos. **Então a gente começa a perceber que opa, esse olhar enquanto a discriminação racial, aqui na casa não é assim** (IEB2).

Nessa última fala é interessante notar que o/a mesmo/a gestor/a que afirma cumprir a lei embora acredite não ser o racismo algo notório admite que foi com a abertura para Capoeira que a escola conheceu o outro lado da história dos africanos escravizados no Brasil. Temos aqui mais um indício de que a alteração do artigo 26A da LDB ocorrida em 2003 ainda não se tornou realidade nas escolas. Em igual direção, o gestor da IEF2 também cita a capoeira como forma de implementação do artigo:

Nós temos dentro do projeto... A gente abre a escola. **Agora mesmo a noite o grupo de capoeira está treinando aí.** Em contrapartida ele vai fazer uma oficina de capoeira com os nossos alunos. É uma troca. A noite é a comunidade que vem fazer capoeira aí. Em contrapartida vem o mestre no horário contrário (IEF2).

Para além da capoeira, a temática parece em alguns casos se concentrar na semana do dia 20 de novembro. Embora a gestora da IEB1 afirme que ela é trabalhada durante todo o ano, no PPP há uma única referência segundo a qual o projeto “Semana da Consciência Negra” aconteceria na semana do dia 20 de novembro se consolidando por meio da realização de encontros e palestras de representantes do Movimento Negro e exposições de trabalhos:

Sim no dia específico, mas também **durante todo o ano** você tem que estar trabalhando para culminar nesse dia. É um trabalho muito diversificado na sala de aula, **cada professor tem sua própria forma de trabalhar.** Há uma semana no mês onde nós sentamos com os professores para fazer o planejamento do mês, então nós trabalhamos em cima dos eventos e as **datas comemorativas** e a partir daí cada um elabora sua própria atividade. Então tem o eixo central, e cada um trabalha de acordo com sua experiência, de acordo com seu nível de conhecimento ou com o material disponível que ele tem o trabalho é feito (IEB1).

A referência a parceria com o movimento negro, que também aparece no PPP da IEC2, evidencia a dificuldade

e ou despreparo dos/as gestores/as em abordar a temática já que aparentemente os/as representantes dos movimentos negros assumem essa responsabilidade sozinhos/as. Outras falas fazem referências a outros projetos que atenderiam a necessidade de se trabalhar a temática e mantém a ideia de concentração em datas. O gestor da IED2 afirma ter superado a realização pontual no dia “19” (querendo dizer 20 de novembro). Note, porém, que ocorre apenas uma alteração de data, mas o projeto está concentrado agora na Semana da Vida.

A aplicabilidade dessa lei ela já aconteceu de certa parte na escola. **Nós tivemos a semana da vida**, e a semana da vida aconteceu assim. Porque você trabalhava especificamente **no dia 19**, por exemplo, de novembro né. Mas trabalhar durante todo o percurso, isso foi decidido no final do ano, e **na semana da vida houve a culminância de vários aspectos** trabalharem em sala de aula. Da filosofia, da sociologia, onde vieram pessoas da palestra sobre o tema né, onde também vídeos, nós pegamos vídeos indígenas, nos pegamos vídeos sobre os negros, por exemplo, montamos sala de vídeo, sala de palestra, apresentação de teatro voltado nessa área. Tudo na semana da vida, **os alunos de princípio pensei que eles não iriam gostar** mais foi um dos projetos que eles mais participaram né. Fizeram relatórios depois elogiando (IED2).

A Semana da vida ou Semana de Educação para a Vida foi instituída pela Lei nº 11.988 de 27 de julho de 2009. Trata de uma semana prevista no calendário escolar determinada pelas Secretarias de Educação em que deverão ser trabalhadas temáticas como: ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, etc. Como a lei não faz nenhuma referência a questão racial mais uma vez fica a cargo do/a gestor/a acrescentar a temática aos debates. Vale ressaltar que a “Semana da vida” foi na realidade instituída pela Igreja Católica. Sem dúvidas uma semana para se pensar a “vida” é muito interessante, mas é preciso muito melindre

para não “confundirmos” a lei (implementada pelo Estado, que é laico) com os propósitos da semana da vida em sua concepção original.

Outro ponto interessante a ser destacado neste trabalho diz respeito ao fato de que os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 concentram-se não só em datas específicas, mas em professores e/ou disciplinas. Na IEC2 a responsabilidade é do/a professor/a de sociologia:

Nós temos aqui, **trabalha-se com essa diversidade em história**, trabalha já esse conteúdo, **sociologia** trabalha durante o ano letivo né e **projeto interdisciplinar com a culminância no mês de novembro na semana – que comemora-se no dia 20, dia da consciência negra – nós temos um projeto chamado semana da consciência negra. É onde há a culminância desse projeto**. Precisa ser melhorado, com certeza. Os alunos em si tem um desenvolvimento do trabalho deles, essa exposição do trabalho deles, você percebe que eles já tem conhecimento (IEC2).

Já na IEC1 fica a cargo principalmente do professor de história:

[...]é da consciência negra, isso aí já é normal. É uma coisa que já vem acontecendo que toda a escola faz. **Mas o professor de história tem trabalhado isso já semanalmente**, ta inserindo pra que isso faça parte do seu trabalho praticamente diário em sala (IEC1).

O/a gestor/a da DRE F afirma que esse trabalho é realizados nas aulas destinadas a parte diversificada do currículo:

Até que a gente trabalha aqui. Nós temos alguns PDs⁴⁹, parte diversificada, que contempla. **É uma matéria que faz parte do currículo onde se tenta trabalhar as diferenças a questão de gênero indígena também**. Aqui a gente não sofre isso, mas se você procurar algum lugar aí o indígena é como se fosse um ancião. É tão mal tratado né? (DRE F)

Na fala abaixo há um destaque à determinadas áreas bem como às aulas de PD e PI⁵⁰:

Querendo ou não acaba acontecendo mais **nas áreas de humanas ou linguagem**. Não tem como ... eu, por exemplo, que sou de

49 PD (Parte diversificada) é uma disciplina que completa a grade curricular das escolas devendo ser distribuída entre os componentes curriculares: Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol); Ensino Religioso e mais um componente a ser escolhido pela comunidade escolar (PI).

50 PI (Projeto Interdisciplinar) Trata-se de disciplina com livre escolha de ementa criada para atender a Parte diversificada do currículo. Cada escola estabelece o que deve ser trabalhado (de acordo com sua realidade sócio-histórico e cultural).

exatas por exemplo tive até dificuldade de fazer relacionamento dentro da disciplina. Agente acaba tendo **só como as aulas de PD e PI que acabam sendo utilizadas com um pouco mais de intensidade nessas atividades**, nessas ações (IEG1).

Já nas falas abaixo é possível notar que além do trabalho estar focado em uma pessoa há ênfase ao fato de essas pessoas serem negras. É como se fosse uma responsabilidade principalmente das pessoas negras:

Sempre a gente conversa aqui porque a diretora mesmo ela sempre questiona muito isso, se vamos seguir a lei que obriga que você... é... Aplique sobre a afro-descendência aqui dentro da escola né. **E ela por ser negra sempre fica insistindo nisso.** [...] E o que falta assim é realmente pessoas específicas, um coordenador na área tal. Mas sempre bate o martelo para que isso aconteça. (IED2)

Na fala acima a frase “fica insistindo nisso” soa como um incômodo. Já no discursos abaixo o empenho em implementar a Lei parece estar relacionado, mais uma vez à cor da pele, o que atesta uma preocupação que atinge mais tais pessoas:

É dentro do conteúdo, **a gente tem uma professora** [...] que **ela é da pele escura, ai ela se empenhou muito**, ela fez o curso e ela trouxe esse conteúdo para dentro da escola muito tempo atrás, então assim, depois virou projeto de lei, virou uma lei (IEF1).

Para o/a gestor/a da DRE E esse era um fato comum. As escolas “elegiam” um/a professor/a e então ele/a sozinho desenvolvia algum projeto. Diferente do que demonstraram as falas acima, para ele/ela isso não ocorre mais, porém, essa constatação não é válida para todas as escolas:

Então isso é uma dificuldade que os professores viam, primeiro a questão do material e segundo **um professor focado**, quando a gente ia lá...você trabalham isso? Trabalha, é o professor tal. **Quem sabia falar era só ele.** Só o professor que sabia falar. Hoje não, hoje as escolas tem um preparo, tá todo mundo trabalhando [...] (DRE E)

Boa parte dos/das gestores/as admitiram que há ou houve algum tipo de resistência quanto a implementação da Lei

marcada por algum preconceito: “Eu acredito que seguinte. **Existe**. Só que devido a saber da importância do trabalho e como os outros vão vê-lo. **Ele guarda para ele (IEC2)**”.

O gestor da IEG1 considera as propostas advindas dos PCNs como uma imposição descabida. Observe que a sugestão é bastante interessante, contudo, quando há resistência, até mesmo a melhor proposta parece se tornar um engodo:

Às vezes traz um pouco de dificuldade ...inclusive nos PCNs a gente olhava e por exemplo você tinha lá: “Professor de física: professor de física vai ter que trabalhar os instrumentos utilizados pelos negros”. Então vai falar de sonoridade. Mas eu acho assim... **parece que é uma coisa meio forçada** em algumas situações e acaba perdendo um pouco do objetivo porque acaba tendo uma certa rejeição do profissional: “**Poxa, vou ter que forçar meu conteúdo pra trabalhar dentro disso daqui e daí um pouco não contempla, então a gente tinha a ideia de que possa ser algo mais natural** do que o professor vai lá ... forçar alguma coisa para encaixar dentro do currículo. Então é nessa perspectiva aí (IEG1).

No trecho transcrito abaixo o/a gestor/a sugere que aqueles/a que não estão sensibilizados devem fazer por força de lei e, em seguida, aborda o que para nós é o grande gargalo para a materialidade da lei em questão: o preconceito. E sinaliza a importância da atuação do/a gestor/a diante da situação:

Existe um... **tem aquele time do “eu faço porque estou sensibilizado, motivado”**. E... **“eu faço porque sou obrigado”**. São dois times. Mas, não me interessa. Ele tem que fazer. A questão é fazer. Infelizmente os que se sentem obrigados, aí envolve a questão **“Ah, porque é a lei da Macumba!”** Nessa escola que a gente escuta esse tipo de comentário, **aí eu levo o grupo que eu te falei [...] pra trabalhar o gestor**, o professor, o servidor, por que ele, se não for por ele, a gente não vai chegar a lugar nenhum. Não adianta (DRE D).

Observe o trecho em que o/a gestor/a da DRE D explica que já ouviu muito algo do tipo: “É a lei da macumba!”. Estamos falando de mais um elemento constitutivo do racismo: a intolerância religiosa. Nesse sentido, outro/as gestores/

as atestaram confusão entre capoeira e religiões de matriz africana.

Nós temos uma cultura tão grande afro-brasileira, que a dança gente, você vê a capoeira, **isso é macumba? Não é gente**, aquela dança é tão linda, mexe com todos (DRE B).

Veja abaixo que, a ligação que pais/mães fazem entre as duas resulta em proibições descabidas. Falas como esta evidenciam a necessidade de envolvimento do segmento formado por pais/mães e/ou responsáveis com o intuito de trazer informações que possam superar posturas preconceituosas:

Porque na capoeira tem o atabaque, tem o berimbau e aí algumas mães pediram para os seus filhos não fazerem a capoeira. Para não fazer a capoeira devido a sua religião, o pastor conversou que **estava influenciando negativamente a vida do estudante**, mas do filho dela né. [...] Tive uns 4 ou 5 casos que o responsável fala que não quer que o filho faça a capoeira **porque é do demônio** [...]. O aluno fica decepcionado (IEB2).

Silva, N. (2005) relata uma experiência parecida que viveu durante um momento de diálogo que tinha como objetivo discutir com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal questões ligadas a cultura negra ocasião em que um aluno de aproximadamente 11 anos afirma taxativamente que “Tocar tambor é coisa do demônio”. O autor explica que em situações como essa é imprescindível demonstrar que somos conduzidos/as por ideias anteriores a nós e produzimos outras tantas que nos aprisionam ou nos libertam. A afirmação do pré-adolescente parte de um estereótipo e evidencia uma postura preconceituosa internalizada por ideias que nos apressam. Na fala abaixo temos mais um notório exemplo de inflexibilidade pautada no preconceito:

Eu tenho um aluno que não faz porque os pais alegam, **o pastor alega que aquilo é macumba**, né [...] por muitos anos nós cedemos o espaço da sexta feira a noite para um grupo de **capoeira** dar suas aulas. Quando a gente voltou em 2008, em janeiro, esse pessoal voltou. “Mas não é só renovar?” – “Não professora nós ficamos

expulsos daqui durante toda a sua ausência porque a diretora era evangélica”. Então **ela dizia que “isso era coisa do Diabo”**. Aí você vê que o gestor pode muito. Tanto pode abrir quanto pode fechar (IED1).

Na fala acima notamos que a gestora citada age baseada em preceitos religiosos. Esse tipo de postura é proveniente da confusão, já discutida neste trabalho, entre o âmbito público e o privado. A respeito dessa intolerância religiosa Silva, N. (2005) postula que o pensamento etnocêntrico difundido pelas religiões judaico-cristãs e impostos aos países colonizados, somado a ciência positivista, afetou consideravelmente as religiões de matriz africana bem como todo o seu universo mítico e acrescenta:

A elaboração mental que essencializa é a mesma que desqualifica e anula. Esta é a fonte de onde nasce o discurso que demoniza elementos constituintes das culturas negras seja no âmbito geral ou no que concerne especificamente ao sagrado. Ao invés de encontrarmos na escola subsídios a fim de estabelecermos a desconstrução de tais noções, acabamos por notar com inegável estarecimento que ela incorpora e reproduz essas ideias (SILVA, N., 2005, p.123).

O Estado brasileiro declara não ter religião oficial. Sabemos, porém que esse laicismo é bem relativo, se invocado em ataque as religiões dos grupos minoritários é recebido com naturalidade, mas, quando utilizado para fazer valer a equidade de tratamento entre as religiões, o segmento dominante trata de transformar o fato em exemplo de “doutrinação” negativa. Para Silva A. (2005, p.25) “a imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não tem poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas”. Exemplo dessa imposição está explícito em trechos da fala do gestor da IEB2 que impõe orientações de seu segmento religioso aos/às estudantes:

Você deve ter percebido que a gente tem uma religiosidade da escola, nós começamos as aulas **pelo menos duas vezes por**

semana com uma oração, a gente tem a rádio da escola, cada sala de aula tem uma caixinha de som, então **a gente começa com o pai nosso universal**, sempre tem uma mensagem de otimismo, força, perseverança [...]. Nós temos aqui estudantes grávidas [...] a gente comenta sobre a importância do cuidado, porque a gente chegou um ponto que **dentro da minha religiosidade**, a gente coloca que é uma coisa que vai acontecer, **o ato sexual, só tem que acontecer depois do casamento**. Mas isso é dentro da minha religiosidade, a gente sabe que na prática isso não acontece, então dentro dessa situação é orientar (IEB2).

Além das afirmações acima em diversas instituições de ensino foram avistados elementos/símbolos como bíblias, crucifixos, frases bíblicas e até imagens de santos/as. Sobre esse aspecto Nelson Inocência Silva (2005) chama a atenção para a importância de políticas de formação de gestores/as e demais educadores/as a fim de capacitá-los/as para lidar com temas até então marginalizados, dentre eles, o racismo e a intolerância religiosa haja vista a difusão da doutrina cristã nas escolas acompanhada da desqualificação das cosmovisões africanas bem como suas divindades. Para o autor, o ensino religioso em escolas públicas vai de encontro com a filosofia da valorização da diversidade cultural nas escolas. Ele defende a abolição da doutrinação religiosa uma vez que educação deve ser laica e essa é, sem dúvidas, uma das mais importantes conquistas sociais baseadas nos princípios democráticos.

A confusão e preconceito que envolve a aplicabilidade do artigo 26A da LDB fortalece a necessidade real de buscarmos contemplar no currículo as contribuições das diversas matrizes que formaram e formam a sociedade brasileira. Munanga (2000) nos lembra de que é preciso relativizar com equidade todas as contribuições culturais que compõem a sociedade brasileira considerando o pluralismo sem, contudo hierarquizá-lo. Além disso, é importante considerarmos que para além das diferenças temos também valores comuns resultado de um processo inevitável de transculturação⁵¹.

Como destacamos anteriormente, de um modo geral, as falas não evidenciam conhecimento relacionado à história

51 Transformação cultural resultante do contato de culturas diferentes.

e cultura africana e afro-brasileira. Essa invisibilidade é resultado do tratamento dados pelos currículos escolares à história da África: uma das formas de legitimação da supremacia branca e a dominação racial que somada à invisibilização da resistência negra à escravidão bem como a estereotipação de suas matrizes religiosas provocam reflexos negativos na identidade de indivíduos negros. “A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana, constitui elemento essencial à desumanização dessa população” (NASCIMENTO, 2001, p.124)

A possibilidade de provocar mudanças sociais a partir da escola não representa resultados imediatos e está ligado a um intenso processo de conscientização e politização. Para isso, “é preciso criar na sociedade e nas escolas um clima positivo de cooperação, solidariedade e confiança para que todos/as participem dessas mudanças. Não se pode fazer isso com decretos e resoluções a partir de normas que ninguém entende ou segue” (HOFFMAN, 2005, p.85) Para além da frieza dos processos burocráticos e legais é preciso conscientizar nossos/as educadores.

Lourenço Filho (2007) postula que conhecer a legislação é fundamental visto que são as leis que assinalam as diretrizes gerais do trabalho e marcam os limites das decisões e competências. Impõe prerrogativas e deveres bem como responsabilidades e autoridade administrativa. Não significa, porém que o conhecimento das leis e regulamentos sejam suficientes a uma boa ação, na realidade, os atos dos/as administradores/as devem dar vida à legislação e não o inverso.

A implementação das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais parte da determinação do cumprimento da legislação vigente, porém, deve estar somada aos mecanismos que de fato garantam sua materialidade, como, por exemplo, a formação, o preparo dos/as gestores/as e políticas de avaliação e acompanhamento. A eficácia de tais ações

está diretamente relacionada ao formato de gestão adotado. A opção de democratizar o espaço escolar é uma decisão política e sem dúvidas refletirá na qualidade da educação. Por essa razão, urge a necessidade de políticas que propiciem a divisão do poder rompendo com uma lógica autoritária abrindo espaço a varias maneiras de se pensar a democracia.

No próximo capítulo discutiremos elementos que podem facilitar a implementação de uma gestão da diversidade a partir dos instrumentos da gestão democrática.

Gestão da diversidade racial

4

*Ouço um novo canto,
Que sai da boca,
de todas as raças,
Com infinidade de ritmos...
Canto que faz dançar,
Todos os corpos,
De formas,
E coloridos diferentes...
Canto que faz vibrar,
Todas as almas,
De crenças,
E idealismos desiguais...
O canto da liberdade,
Que está penetrando,
Em todos os ouvidos...*

Solano Trindade⁵²

As inúmeras pesquisas realizadas, sobretudo nos últimas décadas, bem como os inúmeros debates travados ainda não resultaram em políticas públicas de ação afirmativa suficientes para mudar esse quadro de exclusão. A implementação de políticas focais afirmativas no campo educacional que atendam à demanda do grupo historicamente excluído tem sido apontada como o principal caminho para a reversão do atual quadro de desigualdade no ensino formal. Trata-se de ações que visam à garantia de igualdade de oportunidades a partir de políticas específicas para que todos os grupos raciais adquiram o mesmo nível de competitividade por meio da garantia de acesso e permanência na escola. Contudo, a incompreensão deste fato evidenciada por pesquisadores/as como Ivone Maggie (1998) e Demétrio Magnoli (2009) e especialmente apontada em pesquisas realizadas com gestores/as educacionais no âmbito do MEC (MARQUES, 2010) atesta a necessidade de debates que relacionem racismo e o fracasso escolar. O poder público e grande parcela da sociedade ainda não estão convencidos ou não querem admitir, que o ambiente escolar apresenta-se desfavorável aos(as) aluno(as) negros(as) que têm sua autoestima dilacerada e não encontram meios

52 TRINDADE, Raquel (org.) O poeta do povo. Coletânea de poemas de Solano Trindade, São Paulo: Cantos e Prantos, 1999.

de superar tal situação. Tal sentimento se transforma por vezes em atitudes agressivas ou causadoras de isolamento capazes de promover o fracasso escolar. Significa dizer que o racismo aprendido e reproduzido diariamente na escola afeta negativamente um determinado grupo social.

Diversos caminhos podem ser trilhados como forma de combate a esse quadro. Neste trabalho, optamos pelo enfoque na atuação dos/as gestores como ponto de destaque ao debate acerca da adoção de ações de combate ao racismo educacional.

Como já sinalizamos, gerir está relacionada a tomada de decisões, mas, gerir democraticamente está relacionado a um número cada vez maior de pessoas exercendo o poder decisório transpondo a gestão democrática do âmbito meramente formal a caminhando de ações concretas não apenas no tocante a aspectos materiais, mas, sobretudo, travando debates a respeito de conteúdos e formas de ensinar.

O/a gestor/a tem ao seu alcance instrumentos de gestão que podem e devem ser utilizados enquanto mecanismos de promoção da igualdade racial de forma a atender a legislação vigente no tocante à educação das relações raciais. Dois instrumentos de gestão ganharam destaque durante a realização da pesquisa: **o PPP e o Conselho Escolar.**

Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um plano que direciona o fazer pedagógico na escola. Esse documento deve nascer de um diagnóstico que indique as fragilidades a serem vencidas somado a um conjunto de ações pedagógicas minuciosamente eleitas e amplamente discutidas almejando a superação das deficiências encontradas. Tudo isso, dentro de um fazer político coletivo capaz de promover a emancipação e a cidadania.

A formulação, aplicação e reformulação do Projeto Político Pedagógico devem contar com a participação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, as reais demandas

e necessidades da escola não se perderão em meio ao autoritarismo da gestão. Além disso, ao contribuir com a formulação do diagnóstico e ao fazer parte da construção e seleção dos objetivos e estratégias o PPP deixa de ser um mero documento formal passando a ser legitimado pela comunidade.

Tais pressupostos teóricos que subsidiam a construção do PPP aparecem de forma muito tranquila no discurso dos/das gestores/as. Não podemos desconsiderar, contudo, a dificuldade que, na prática dificultam essa divisão de poder. No primeiro caso a participação coletiva é destacada:

O nosso projeto buscou **ouvir a opinião de todo mundo**. O que tem haver determinado conteúdo com a realidade do nosso aluno. Ouvindo desde a merendeira ao supervisor pedagógico. Nosso plano é bem democrático que vem atender a realidade do aluno. Nossa proposta não é fechada é construída no dia-a-dia (IEA1).

E no segundo caso além da participação coletiva aparece a necessidade de sistematização desse projeto:

[...] um gestor que tenha a condição de abrir o espaço de discussão dentro da escola pra elaboração do PPP é o primeiro passo. Toda escola tem um projeto, **mas nem sempre esse projeto está sistematizado**. [...] Mas a escola precisa também sistematizar isso, e pra ela poder sistematizar ele precisa discutir, definir eixos pra esse projeto, então um gestor que democratiza a discussão, que oportuniza o debate para a sistematização desse projeto ele é um gestor que tem a possibilidade de definir metas, de traçar caminhos, definir caminhos com o grupo. A escola em que os gestores fazem isso, ela tem um diferencial (DRE C).

Com o intuito de superar fragilidades e promover o sucesso na trajetória escolar dos/as estudantes a escola estabelece anualmente as diretrizes, objetivos e metas que nortearão as atividades pedagógicas durante cada período letivo. Cada instituição de ensino deve elaborar o seu PPP apontando os caminhos a serem trilhados visando cumprir determinações legais e especialmente buscando o alcance dos objetivos e metas traçados. Por essa razão, a elaboração do PPP não

pode estar dissociada da realidade, visão e necessidades da comunidade atendida. Além disso, não deve seguir engessado, mas, deve contar com um constante processo de avaliação seguindo, durante todo o ano, aberto às possibilidades de melhorias, se necessárias. Para Valdelaine Mendes o projeto político pedagógico

[...] tem por objetivo reunir as linhas orientadoras das atividades desenvolvidas em cada escola, considerando fundamentalmente as características locais em conformidade com as orientações legais nacionais. Não é algo neutro: traduz a concepção de mundo, de homem e de sociedade dos sujeitos das unidades escolares. Por se constituir no próprio cotidiano da escola, é algo dinâmico que necessita ser constantemente revisado e aprimorado. É ao mesmo tempo processo e produto da escola (MENDES, 2009, p.230).

Essa é a função do PPP que deve ter sua construção norteadada pela participação de todos os segmentos escolares com o intuito de contemplar as demandas da comunidade atendida pela instituição de ensino.

O PPP está intimamente ligado a uma prática voltada à diversidade, especialmente a racial. A ausência de previsão de ações inclusivas na perspectiva da educação das relações raciais no PPP pode vir a frustrar tentativas de desenvolvimento de atividades voltadas às especificidades dos/as alunos/as negros/as ao longo do ano. Como lembra o gestor/a da DRE o PPP deve guardar proximidade identitária com a escola:

O PPP ele é a coluna dorsal da escola [...]. **O processo tem que ter identidade com a comunidade onde a escola está inserida. Quando tem essa identidade, a gente percebe que há um grau de envolvimento maior dessa comunidade.** Quando a comunidade é chamada a discutir e efetivamente ela participa dessa discussão a gente percebe que há um envolvimento maior dessa comunidade na escola (DRE A).

O grande desafio, porém, é detectar se, na prática, o PPP é elaborado coletivamente. Na instituição de ensino A1, a equipe gestora não sabia onde estava o PPP da escola e não conseguia declarar com segurança seu conteúdo. O/a gestor/a

entrevistado/a justificou dizendo que acabara de assumir a direção da escola. Ocorre, no entanto que ele/a era o vice, ou seja, já fazia parte da equipe gestora. Mesmo assim evidenciou não conhecer o PPP da escola que gere.

Além de fatos como esse, nos chamou a atenção a dificuldade de construir efetivamente o PPP de forma coletiva. Sobre a construção das propostas pedagógicas nas escolas o/a gestor/a da DRE A relata algumas dificuldades enfrentadas assumindo a dificuldade em provocar o interesse dos/as docentes na formatação do projeto que acaba sendo visto com uma “obrigação”:

[...] **muitas vezes ela é feita pelos funcionários**, pelos professores, quando muito, os servidores da carreira assistência, e tudo o mais né! **Nem todos os professores tem a ideia de que a proposta pedagógica ela é fundamental para o andamento da gestão na escola** e o grau de envolvimento ele não é tão grande quanto se espera. O quanto a gente entende de importância de uma proposta dentro da escola. **Muitas vezes essa proposta, ele é feita mais por conta de uma obrigação**, mais cumprindo uma obrigação burocrática do que pela necessidade de buscar parcerias na gestão da escola (DRE A).

A IE abaixo relata que procura consultar os pais por meio da aplicação de questionários e/ou em reuniões e revela a participação apenas dos/as professores/as. Mais uma vez o PPP aparece como um aparato meramente formal:

Porque é mais “**para inglês ver**”, que é uma coisa teórica nas mãos, mas não tem funcionalidade. Nós tentamos de alguma maneira que isso funcionasse [...]. A Proposta Pedagógica é construção e eu não conhecia nem a comunidade, a gente tinha começado a **aplicar o questionário para começar saber que comunidade é essa**, de onde vêm, quais são os anseios que comunidade tem. E a gente não conhecia isso, não tinha. Mas **os professores foram consultados**, “quais são os projetos que vocês acham que devem entrar no PPP, projeto tal, projeto tal [...] ai também as reuniões de pais que não era uma coisa fundamentada para o PPP também havia alguns questionamentos. “Pais vocês acham que a

escola deveria de tal maneira.” **Aproveitava principalmente na primeira reunião que teve de apresentação da escola** (IED2).

Tentando justificar a tentativa de promover a participação da comunidade escolar, a proposta pedagógica da escola, não raro, é elaborada pela equipe gestora passa por uma análise pelo grupo de professores e por fim é referendada pelo Conselho Escolar, mantendo assim uma estrutura hierárquica de elaboração. Trechos da entrevista com os/as gestores/as abaixo revelam esse percurso na elaboração do PPP – direção – professores – comunidade. Note que a ausência de participação é justificada pela falta de interesse do/da professor/a:

E a gente percebeu que **os professores não lêem**, então a gente colocou no email de cada um. Se o professor não leu professor é porque você não quis. Inclusive **a escola dispõe de uma agenda aonde nos colocamos para a comunidade escolar o nosso blog, aonde ta a proposta pedagógica, é só ele abrir e ler que está lá, e ainda colocar a sugestão se ele quiser**. Então para o ano que vem pretendendo mudar alguma coisa se for necessário, se não for necessário continuar dessa forma (IEF1).

Para o gestor da IEC2 há ainda muitas fragilidades a serem superadas:

Mas eu acredito não só aqui como em outras escolas que eu conheço e tenho acesso, **tem que melhorar muito, tem**. [...] Existem trabalhos, a gente trabalha, **mas você percebe quando o trabalho ele tá no ideal ou precisa melhorar muito, a questão da teoria e da pratica**. Inclusive hoje quando se vai trabalhar com grupo de professores, supervisor pedagógico e coordenadores vão trabalhar com professores nós encontramos dificuldade (IEC2).

A dificuldade em fomentar a participação de todos os segmentos da escola influencia diretamente na aplicabilidade do PPP que, elaborado sem a contribuição de todos/as, além de perder a legitimidade, corre o risco de tornar-se algo muito distante das reais demandas e expectativas da comunidade. O/a gestor/a da DRE E fala acerca da importância da elaboração coletiva do PPP:

Isso é gestão democrática: quando as ideias são discutidas, onde o PPP da escola ele é feito não dentro da sala da direção, mas, com a escola, todos os alunos, professores, servidores, a comunidade escolar como um todo [...]. E também que não seja feita dentro da Secretaria de Educação. [...] Então a gestão ela está muito vinculada a isso, a participação, um **projeto participativo que envolva toda a comunidade justamente pra ter essa ideia de pertencimento**. “Eu faço parte dessa comunidade, dessa escola. O que der certo fomos nós, o que der errado também fomos nós”. Não foi o diretor, não foi o vice, não foi o professor, não, é a comunidade como um todo (DRE E).

O resultado do autoritarismo na elaboração do PPP é de fato a ausência de participação. Primeiro porque não temos interesse em implementar algo pensado por outra(s) pessoa(s) e depois porque determinados projetos não fazem sentido para a comunidade por estar alheio aos seus interesses ou em função da não compreensão daquilo que está sendo trabalhado. Exemplo disso é a implementação da Lei 10.639/03 (Artigo 26A da LDB). O desconhecimento gera uma série de dúvidas e preconceitos e principalmente alguns conflitos relacionados à religiosidade que debateremos a seguir.

A materialização do artigo 26A da LDB pode ser afetada pela visão autoritária de gestão. Iniciativas de outros membros da comunidade escolar podem ser desconsideradas de modo que o trabalho coletivo e as necessidades dos/as alunos/as estão em segundo plano. Num processo de gestão antidemocrático, as relações de poder presentes na sociedade brasileira ganham terreno no ambiente escolar. Para Silveira a ausência de gestão democrática resulta em entraves à iniciativas de professores/as sensibilizados com questão. Segundo a autora

Os/as gestores/as, professores/as e comunidade escolar precisam estar sensibilizados para a aplicação da lei 10.639/03. Mas o que deveria ser construção coletiva, nem sempre acontece. A notícia é que em muitas escolas são os/as professores/as que precisam sensibilizar os/as gestores/as para a lei. Existem incontáveis casos em que os/as professores/as estão sensíveis para a realização de atividades sugeridas pelas diretrizes da Lei e não conseguem

seguir, senão isolados, porque os gestores/as elaboram o projeto político pedagógico da escola, sem a escuta dos professores, sem diálogo com a comunidade e ainda se negam a aceitar qualquer proposta que julguem menos importante para contemplar o seu diagnóstico de gabinete [...] (SILVEIRA, 2008, p. 23).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009, p. 22) aborda as dificuldades encontradas para a implementação da Lei 10.639/03 destacando além da complexidade da relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios os despreparo dos/as gestores/as frente à inclusão da história e literatura africana e afro-brasileira no tocante a sua inclusão no currículo e PPP das escolas. Segundo o documento, incluir a temática no Projeto Política Pedagógico da escola é uma ação que envolve o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação das Relações étnico-raciais, depende da regulamentação da Lei Conselho de Educação, de ações de pesquisa e formação docente e demais profissionais da educação, além da aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação e **participação social da gestão escolar**, dentre outros.

Dentre as recomendações dadas às instituições por meio do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009) consta a orientação de reformulação ou formulação “junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo de história e cultura afrobrasileira e africana” (p.38). Tendo como metas norteadoras

- » Colaborar coletivamente com a implementação das DCNs das Relações étnico-raciais na sua localidade, acompanhando nos estados e municípios as ações de cumprimento do presente Plano e
- » Incentivar a relação escola-comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a

educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos (p. 66).

Reiteramos que a construção do PPP envolvendo toda a comunidade escolar visando à inclusão da História e Cultura Afrobrasileira e Africana está relacionada ao modelo de gestão adotado nas escolas. Consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e Cultura Brasileira e Africana (2009) que incluir a temática no PPP da escola

[...] depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação das Relações étnico-raciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, **participação social da gestão escolar**, dentre outros (2009, grifo nosso p.22).

Não é possível pensar na participação social fora de uma escola democrática, autônoma e cidadã. As práticas pedagógicas de uma escola devem ser norteadas por um PPP condizente com os fins sociais e pedagógicos da escola. O/a gestor/a da DRE F reforça essa ideia ao afirmar que o PPP

Tem que ser coletivo. **Não adianta a equipe fazer sozinha. A construção dessa proposta pedagógica deve envolver toda a comunidade.** É uma coisa construída e não anunciada (DRE F).

A escola pode e deve ser espaço privilegiado da construção da coletividade e cidadania. Porém, esse trabalho coletivo apenas será possível a partir de uma construção conjunta do processo educativo onde todos/as possam participar de forma criadora, buscando reformular o PPP a partir da institucionalização da equidade, da humanização e do desenvolvimento emocional. O PPP orienta as ações da escola e deve sempre partir de um objetivo transformador, uma vez que é o mecanismo que possibilita uma concepção democrática de gestão ao pensar

as atividades educacionais a partir da participação. É no PPP que aparecem quais ações educativas a comunidade escolar percebe como necessárias e quais caminhos a escola deve seguir para alcançar seus objetivos e metas. A construção coletiva do PPP é a materialização de um ideal de autonomia, constrói a identidade da instituição escolar, a partir da análise coletiva de sua história e a história de cada ator envolvido. “O projeto político-pedagógico deve ser a culminância de um trabalho coletivo, democrático, dialógico e participativo” (RIBEIRO; RIBEIRO, 2008d, p.140).

A escola deve se organizar para promover a participação de todos os segmentos (direção, professores, funcionários, estudante, pais/mães/responsáveis e comunidade em geral) na construção do PPP. É fundamental que as equipes de trabalho possam contar com a participação dos diversos grupos. Para isso, é imprescindível a capacitação dos gestores para o desenvolvimento de metodologia de construção do PPP que considere o coletivo de atores que compõem a comunidade escolar. Observe nos relatos abaixo que o PPP é elaborado pelos/as professores/as e “referendado” pelo Conselho Escolar:

Nós temos a nossa proposta pedagógica, ela foi elaborada no início do ano na semana pedagógica, antes de retornar as aulas, os professores retornaram primeiro, fizemos a nossa proposta pedagógica. [...] **foi elaborada pelos próprios professores com o referendo do Conselho Escolar também** (IEB1).

O que acontece, a gente pega o projeto desse ano, e a gente senta com grupo e fala: Olha estamos recebendo, vamos colocar o que foi certo, o que deu certo e o que não deu. Se a gente tirar ou colocar na proposta pedagógica, **primeiro a gente faz esse momento com os professores. Depois a gente chama a comunidade**, para sentar e vê o que deu certo e o que não deu, o que tinha que ter tirado e o que não tinha que ser tirado (IEF1).

Os outros segmentos não participam da formulação. Segundo alguns/as gestores/as a estratégia utilizada para garantir a participação de pais/mães/responsáveis é o uso de questionários enviados pelos alunos. Porém, quem formula o questionário é a equipe gestora. A participação

da família se resumirá ao que os elaboradores/as entendem como prioridades. Obviamente esse formato de participação não é democrático. Na fala abaixo embora o gestor tenha a preocupação em incluir em sua fala a ideia de que pais/mães/responsáveis e alunos/as participam ele não consegue explicar “como” essa participação acontece:

O nosso PPP, ele já existe há certo tempo, se não me falha a memória desde 2005 – eu estava em sala de aula ainda ... só que ao longo dos anos ele vai sofrendo suas alterações. Não tem como ficar engessado porque de um ano para outro você muda tudo, tanto de política, quadro de alunos, você muda o quadro de professores a própria gestão. Dentro disso o que a gente tem procurado fazer, ao final ... ao longo de cada ano verificar as alterações que são necessárias, e isso grande parte, vem de por exemplo, ouvir nossos alunos, a comunidade, grande parte disso, às vezes até informal, nasce nas próprias reuniões (IEG1).

Sabemos que de um modo geral os pais/mães/responsáveis alunos/as não opinam, não discutem. Porém apenas dando voz à comunidade, inclusive os/as alunos/as, o/a gestor/a será capaz de detectar conflitos antes invisíveis aos olhos da equipe gestora, especialmente no tocante às relações raciais no que pese a implementação do artigo 26A da LDB. Com uma postura verdadeiramente democrática o gestor/a não poderá ignorar, por exemplo, uma mãe que denuncia a discriminação racial sofrida pela filha⁵³.

A construção do PPP envolvendo toda a comunidade escolar visando à inclusão da História e Cultura Afrobrasileira e Africana e demais projetos voltados à valorização da diversidade racial está condicionada a implantação real de um modelo de gestão que possibilite a participação democrática de todos os segmentos. É preciso ouvir alunos/as e pais/mães/responsáveis buscando identificar como o racismo é sentido e vivido naquela comunidade, visando abrir o debate a respeito com o intuito de abrir espaços à trocas recíprocas entre escola e comunidade.

Segundo os/as gestores/as há um “eixo comum” que direciona

53 Situação descrita pelo gestor da IEG1 transcrita na página III.

os PPPs de todas as escolas de forma a garantir que no PPP apareçam as metas pré-estabelecidas (redução da evasão e repetência), ou seja, o PPP deve atender a legislação e fazer constar todos os projetos e programas do governo. As regionais de ensino enviam para as escolas uma lista de verificações com todos os itens que devem aparecer no PPP. Após a elaboração do PPP o NMP tem a incumbência de conferir se todos os itens foram atendidos, em caso contrário o PPP deve ser devolvido para a escola para a correção.

Hoje fazemos um check list simplesmente para saber qual o embasamento que a escola utilizou, se houve a gestão participativa, se tudo o que foi colocado ali está respeitando as leis maiores, o calendário, o número de dias letivos, horas-aula, a matrícula. Existem projetos grandiosos e coisas mais simplistas, mas cada comunidade escolar vai decidir a formatação de seu projeto. Se existe um NMP em cada regional, ela tem que conhecer a PP de cada escola em sua abrangência para garantir o suporte para a implementação desse projeto (DRE E).

O/a gestor da DRE D evidencia preocupação em verificar a inclusão do Artigo 26A da LDB. Destaca-se o fato de que o/a gestor/a é pesquisador/a da área, o que permite outro olhar acerca da questão racial:

[...] eu tenho aqui uma coordenadora pra educação étnico/racial. Pra isso. Então ela analisa a proposta pedagógica “onde é que está contemplando”? Ta faltando isso aqui gestor. Ai ela devolve o projeto político pedagógico para ser inserido. É como eu te falei, ai se torna mais fácil o acompanhamento porque ... aquela coisa, **tem que cumprir** (DRE D).

Mesmo com esse acompanhamento as IEs da DRE D não apresentaram dados compatíveis com os fornecidos pela DRE que afirma o envolvimento de todas as escolas. Provavelmente há uma ligação com o caráter muito mais impositivo do que educativo assumido pela DRE, somado ao fato de que as escolas buscam atender apenas formalmente às demandas postas, dando a falsa impressão de atendimento à Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) que depende de sensibilização e conscientização

para além da imposição legal. É igualmente imprescindível o reconhecimento dos impactos do racismo no desempenho escolar dos/as alunos/as negros/as de forma a alcançar as metas constantes em muitos dos PPPs analisados: melhorar o rendimento escolar em pelo menos 25%; diminuir a distorção idade/série e diminuir a evasão e repetência escolar.

O quadro analítico abaixo contém os principais pontos observados nos PPPs⁵⁴. Observe que de um modo geral as escolas desenvolvem diversos projetos, no entanto não contemplam a Lei 10.639/03 embora ela seja citada em alguns deles. Entre as que contemplam a Lei por meio de projetos, os mesmos são descritos de forma bastante incompleta e por vezes de forma estanque e descontextualizada.

Outro aspecto interessante a ser discutido é o fato de que muitas escolas entendem que a Lei 11.645/08 substitui a Lei 10.639/03 e por essa razão apenas aquela apareça em alguns PPPs.

Embora não apareça no quadro analítico, é importante frisar que embora nos PPPs das Instituições de Ensino Fundamental 2 e de Ensino Médio apareça referência ao item do Currículo que define as **Competências para o Ensino Fundamental**: “Identificação das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais e de gênero, valorizando a sociodiversidade e opondo-se à exclusão social e a discriminação” não há referência a projetos que o atendam.

Visando superar essas fragilidades é urgentemente preciso uma política de acompanhamento na elaboração e implementação dos PPPs. Esse acompanhamento deve envolver, além dos órgãos de gestão educacional, segmentos da própria escola com destaque à atuação dos Conselhos Escolares haja vista sua capacidade de intervir na escolha e andamento dos projetos a serem desenvolvidos nas escolas. Nossa próxima discussão gira em torno da atuação desse segmento.

54 As IEs F2 e G1 não disponibilizaram o PPP da escola, por essa razão não aparecem no quadro abaixo.

Análise dos PPPs

	METAS ⁵⁶	Lei 10.639/03 (aparece?)	Projetos / Programas	Projeto específico: Relações Raciais	Período de realização	Referência ao cristianismo	Atividades afins
IEA1	Ok	11.645/98 (organização curricular)	14	Não	-----	Não	-----
IEA2	Ok	Não	24	Não	-----	Não	-----
IEB1	Ok	Organização curricular	14	"Semana da Consciência negra"	S.C.N	Sim (frases)	Realização de encontros e palestras com membros da comunidade escolar e representantes do movimento negro com exposições de trabalhos realizados
IEB2	ok	Não	13	Não	-----	Sim (versículos bíblicos)	Apresentação de grupos de cultura popular (capoeira, Hip-hop, danças típicas, músicas e teatro);
IEC1	Ok	Não	21	Não	-----	Sim (dados)	-----
IEC2	ok	Sim	13	Sim Sem nome	Agosto a novembro	Não	Participação de professores e alunos da sessão solene do Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial; parceria com o Espaço afro-brasilidade da EARE; oficinas pedagógicas para os professores; discussão da história e cultura afro-brasileira em sala de aula; parceria com o Movimento Negro; palestras; painéis sobre mitos africanos, história da África, música, literatura, religião etc; exposição dos trabalhos dos alunos no dia 20 de novembro; mostra de vídeos, apresentações de capoeira, maculelê e hip hop.
IED1	Ok	11.645/08 - Projetos interdisciplinares/ objetivos específicos (referencial)	10	Não	-----	Não	"as culturas indígenas e africanas são conhecidas de maneira apenas superficial e os docentes têm dificuldade em inseri-las no currículo de maneira mais profunda que o tratamento via datas comemorativas e outros estereótipos culturais" (PPP, IED1).
IED2	Não	11.645/08 – organização curricular	31	Sim	Sem descrições	Não	Apresentações de hip hop.
IEF1	Não consta	Não	18	Afobrasilidade	Sem descrições	Sim (frases)	

56 METAS: Melhorar o rendimento escolar em pelo menos 25%; diminuir a distorção idade/série e diminuir a evasão e repetência escolar. Importante destacar que o item referente às metas ligadas à superação do fracasso escolar foi considerado haja vista a ligação desse fato com o racismo educacional.

Conselho Escolar

A LDB (art. 14) prevê a participação e envolvimento de toda comunidade escolar e local⁵⁶ por meio de **Conselhos Escolares**. Esse mecanismo fortalece a interação escola-comunidade e permite a visibilidade das demandas e questões ligadas à referida comunidade. A atuação do conselho pode, por exemplo, dar visibilidade às questões raciais por ora invisíveis ao/a gestor/a.

O Conselho de Escola é um coletivo que permite a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. Sua composição deve ser paritária e seus membros eleitos por seus pares sendo composto por representantes dos pais/mães/responsáveis, alunos (ensino médio), professores e servidores. Segundo o/a gestor/a da DRE A “o Conselho Escolar [...] é o canal mais adequado de participação da comunidade nessa gestão, e assim, é meio que a gente percebe mais democrático de decisões, de participação nas decisões de rumos na gestão da instituição” (DRE A).

Apesar das dificuldades enfrentadas – que debateremos a seguir – os/as gestores/as das escolas públicas do DF admitem a importância do Conselho Escolar: Para o/a gestor/a da DRE B “ele é uma parte principal para o desenvolvimento da escola, para tomar decisões dentro da escola. [...] dentro do Conselho Escolar nós temos todos os seguimentos, pais, alunos, professores, servidores. Então é importante porque envolve toda comunidade escolar em decisões da escola” (DRE B).

Não estamos habituados a debater, dialogar, criticar, exigir e principalmente construir coletivamente. Essa mudança de postura dos/as gestores e da comunidade escolar como um todo carece muito trabalho e aprendizagem. Somos culturalmente “individualistas” e “competitivos/as”. Promover a superação desta imposição sociocultural exige coragem e esforço proporcionando que os conselheiros migrem do mero papel consultivo para funções que guardem

56 Nem sempre a comunidade geográfica coincide com a comunidade escolar atendida.

maior poder de decisão e interesse pelas ações e serviços escolares como aulas, avaliações, cumprimento adequado da carga horária e dias letivos, currículos, recursos, formação docente – só para citar alguns.

Quanto à natureza, a função do conselho pode ser, além de consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora (CISESKI; ROMÃO, 2001). Buscando assumir um caráter democrático e inclusivo o Conselho Escolar deve ser fortalecido ganhando poder, não só de sugerir ou discutir, mas também de decidir, determinar e fiscalizar. Embora apenas os membros tenham direito de voto, todos da comunidade podem participar das reuniões do Conselho com direito a voz. Inclusive, em um formato mais avançado de participação os/as conselheiros/as podem ser cidadãos da comunidade local e não necessariamente precisam ter vínculos diretos com a escola.

Na prática, o pressuposto de empoderamento do conselho não é levado em consideração. A pesquisa realizada constatou que a realidade das escolas públicas do DF evidencia dificuldades em promover essa participação. É, por exemplo, o que explica o/a gestor/a da DRE C:

[...] uma fragilidade desse processo de gestão compartilhada é atuação dos conselhos, na lei ta colocado que os conselhos devem ter função consultiva e deliberativa, consultiva é inclusive para discutir os projetos da escola, e a gente sabe que não acontece isso. Os conselhos não foram formados pra isso. **O diretor é membro nato do conselho, não é o conselho.** Eu não conheço nenhuma experiência exitosa de Conselho Escolar embora a lei coloque o Conselho Escolar (DRE C).

Quando o /a gestor/a afirma que “O diretor é membro nato do conselho, não é o conselho” evidencia a função que normalmente assume esse segmento de apenas referendar as decisões dos/as gestores/as apresentando caráter estritamente burocrático com atuação que se resume a assinar papéis em prejuízo do papel de discutir e decidir a respeito de todas as questões pertinentes ao andamento das atividades escolares quer sejam de cunho econômico, administrativo e/ou pedagógico. O mesmo ocorre na IEG1:

Às vezes **as pessoas que fazem parte nem sabem que são parte do Conselho Escolar**. Às vezes são procuradas só pra... **ah assine esse documento** aqui que você tem que...então nesse sentido volta aquela situação...em algumas escolas em que isso acontecia ou acontece ainda fica muito a questão da gestão centrada, voltada na pessoa que está na direção (IEG1).

Quando os membros do Conselho Escolar apenas cumprem formalidades legais, não há discussão democrática e principalmente não há um processo de conscientização a respeito da importância do conselho, seu papel e a possibilidade de responsabilização dos integrantes pelas ações e/ou omissões. A fala da gestora abaixo evidencia o caráter apenas plebiscitário assumido pelo Conselho Escolar:

Projetos da escola, atividades que serão desenvolvidas no mês, verba, às vezes tem reuniões que são só pra verba. Tudo que a gente vai fazer precisa da aprovação do Conselho Escolar. [...] A gente faz uma reunião com o grupo de professores e servidores, **acata** as sugestões e leva para o Conselho Escolar. Ai o Conselho Escolar tem as sugestões dele e **acata** geralmente **acata a** dos professores. E ai tudo que a gente gasta é com o aval do Conselho Escolar (IEA2).

No mesmo sentido, a fala abaixo revela o papel de referendar algo já decidido tendo sua participação reduzida à função de assinar papeis:

E assim, quando você vai buscar pessoas, porque **o Conselho Escolar ele assina** a verba pública, eu só recebo a verba pública se o Conselho **Escolar assinar**, se eu fizer uma ata com a reunião. Você não vai ficar sem o dinheiro, ai o que você faz? (IEF1)

Não devemos entender a presença do Conselho Escolar como uma questão menor visto que suas funções são extremamente importantes e relevantes devendo ter espaço de atuação e voz garantidas e respeitadas visando participar da definição de do Regimento Interno, estabelecer diretrizes e metas de ação, eleger prioridades, opinar a respeito dos critérios de avaliação da instituição escolar e especialmente contribuindo para a resolução de problemas não só pedagógicos, mas

administrativos e financeiros da escola (CISESKI; ROMÃO, 2001). Para o/a gestor/a da DRE A, dada a ínfima participação da comunidade, a escola acaba sendo conduzida apenas pela equipe gestora:

Entristece muito a gente saber que o envolvimento da comunidade não acontece no grau que se esperava para a gestão de instituição educacional a gente percebe que os pais... **são pouquíssimos** os pais que terminam se envolvendo com o trabalho da escola e participando das decisões que envolvem o trabalho da escola. O **grau de participação** da sociedade nesses conselhos ele **é muito... muito pequeno**, muito aquém daquilo que a gente gostaria que fosse. **Termina a gestão sendo de fato exercida pelo grupo gestor escola**. Ele termina efetivamente... a efetiva participação da comunidade nesse processo termina sendo muito pequena (DRE A).

Segundo o gestor da IEF2 a participação do segmento pai/mãe/responsável é maior no EF caindo no EM onde uma menor quantidade de pais, mães e/ou responsáveis se dispõem a participar das questões da escola:

Hoje mesmo teve uma reunião de pais. **A gente faz das tripa coração mesmo**. Sabe o que nos fizemos? Ligamos para a casa deles. Mandamos bilhetes. **Porque no Ensino médio eles não participam. Em ensino médio os pais não participam. Já abandonam o filho né**. O pai abandona o filho. Mas a gente procura além do bilhete, ligar para a casa de todos eles (IEF2).

A mesma dificuldade é relatada pela gestora abaixo:

Em relação ao conselho escolar a **gente tem uma grande dificuldade**, [...] Menina **você tem que laçar o pai**, tem que correr, ligar, pedir e implorar para eles participarem [...]. **O nosso Conselho Escolar aqui ele não é ciente**. Eu não sei se precisa mudar alguma coisa, ou da minha parte, ou da parte da secretaria, ou da parte da regional. Porque assim, **eu tiro o chapéu para quem conseguir um conselho dentro da escola**, agora eu falo assim. A minha realidade, eu podia falar para você que é excelente, mais não é excelente, não atua (IEF1).

O gestor da IEC2 fala da dificuldade em atrair a participação

dos pais/mães /responsáveis que para ele/a ignoram a importância dessa instância:

É uma **dificuldade tremenda trazer os pais**, reunião de pais já é uma dificuldade, e eles falam abertamente, “eu tenho que trabalhar o dia todo e não posso perder tempo.” Ai eu falo: “Mãe vem resolver o problema do filho da senhora aqui com a gente, de um tempinho para ele [...]. **Tem que implorar para uma pessoa assumir**, servidores não querem, a comunidade em si não quer, o conselho é enfraquecido pelo desinteresse das pessoas, talvez o **desconhecimento da importância**. Conhecimento até que tem, mais a percepção da importância do conselho dentro de uma escola (IEC2).

Nessa mesma linha a fala abaixo aborda a “falta de interesse” da comunidade (entendida aqui como os pais/mães/responsáveis):

Infelizmente o que a gente percebe em algumas situações é que às vezes o Conselho Escolar ele é um pouco desvalorizado no sentido de, por exemplo, **você ter que sair a laço pra chamar as pessoas para participar** do Conselho Escolar [...] às vezes você pode ter um gestor que quer que a comunidade participe, que quer a comunidade dentro da escola, **mas as vezes a comunidade não participa, a comunidade não dá o retorno** (IEG1).

No caso da IEG1, a passividade do Conselho Escolar reflete a ausência de democracia nas escolas, situação que pode ser intensificada quando a forma de provimento é a “indicação”. Como já vimos trata-se da proclamação de um “contrato informal” que prevê trocas de “favores” e benefícios. Pensando na atuação do Conselho Escolar reiteramos que a eleição direta do/a diretor/a pela comunidade é a forma mais democrática de provimento de cargo do gestor escolar e pode sem dúvidas impulsionar a participação em detrimento de práticas autoritárias que fazem com que o/a gestor/a assuma sozinho/a o controle das decisões tomadas.

Como empecilho a essa prática o/a diretor/a é membro nato, porém, nunca pode ser, em hipótese alguma o/a presidente do conselho. A função do Conselho Escolar passa pela

elaboração, acompanhamento avaliação, planejamento e funcionamento da unidade escolar, por essa razão é composto por representantes eleitos de todos os segmentos (PARO, 2007) que devem atuar conscientes de que cada membro embora esteja representando um segmento deve trabalhar em função de toda a comunidade.

Em alguns “discursos” o Conselho aparece como atuante observe, porém que para muitos/as gestores/as a participação se resume ao comparecimento nas atividades/festividades da escola. No primeiro caso o gestor utiliza como exemplo sua própria atuação enquanto “pai”:

Eu entendo da seguinte maneira, que **eu sou pai** também e meu filho está na idade da educação infantil, **e sempre que vai ter uma festa uma atividade na escola eu estou lá**. Eu estou lá por que assim como meus filhos são pequenos, por exemplo, no caso da **apresentação do dia dos pais**, então meu filho estava lá cantando e eu tava lá tirando foto e tal, essa coisa toda (IEB2)

O mesmo ocorre na fala abaixo em que a gestora, embora, admita que buscar a participação do Conselho é um “problema” afirma que só acontece em outras escolas

A participação da comunidade aqui é boa. Nas **reuniões** o comparecimento é muito bom, **nos eventos que a escola proporciona, festa junina, e tal**. Agora, eu acho que é **um problema da maioria das escolas**, quando é pra tratar de proposta pedagógica, projeto político, você convida a comunidade a participar, é um ou outro pai que vem (IEA2).

Observe que na fala a seguir, além da ênfase dada a participação como sinônimo de “presença em festas”, os/as representantes do segmento “pai” são funcionários terceirizados que trabalham na própria escola – sendo um deles/as o/a presidente. O que pode ser um complicador haja vista a organização piramidal das escolas que tem no topo a direção, seguida dos profissionais assistentes e supervisores; o corpo docente e na base estão os/as estudantes. Os funcionários não-docentes ocupam nível intermediário, os demais servidores (auxiliares, vigias, merendeiras) ocupam

níveis subalternos (PARO, 2007; LOURENÇO FILHO, 2007). No caso dos/as pejorativamente denominados “terceirizado” a relação hierárquica, que normalmente já é estabelecida, ganha um catalisador visto que a relação desses/as funcionários/as com a direção, na grande maioria dos casos, não é igualitária, o que compromete a possibilidades desses/as integrantes entrarem em “choque” com as decisões da direção da escola.

Fizemos o nosso Conselho Escolar, ele é atuante, porque inclusive a nossa **presidente do conselho e a vice-presidente** do conselho são os servidores da nossa casa, **são pais de alunos nossos**. E consequentemente trabalham na limpeza, **são terceirizados**, trabalham na área de limpeza (IEB2).

O gestor da IEB2 acrescenta ainda que embora a “presença em festas”, seja satisfatória não há “participação” em atividades como a “a limpeza da escola”, que vale muito lembrar, não é a função do conselho e/ou dos pais/mães/responsáveis:

Então eles vêm realmente. É reunião para decidir uma compra, convoca o conselho que o conselho reúne, **lógico não vou dizer para você que são tudo flores, que você chama e vêm**, mas, no geral eles participam sim, nós vamos ter agora dia *** o **aniversário da escola**, os pais vão estar conosco, inclusive as **barraquinhas e o povo do conselho** que vai tomar conta das barraquinhas, então **a gente buscar ter esse envolvimento com os pais** [...] é difícil a gente conseguir a participação efetiva, assim, você **consegue quando tem festa junina**, quando **tem alguma festa** ou algo desse tipo a gente consegue trazer a comunidade. Mas chamar a turma **para fazer uma limpeza na escola ai é outra situação**, não é tão simples assim (IEB2).

A participação de toda a comunidade escolar deve ir muito além da participação das empresas “amigas” ou “parceiras” ou a presença dos pais em reuniões e festividades. Pesquisa realizada por Mendes (2009) identificou as condições criadas para propiciar a participação da comunidade escolar durante a implementação de uma política pública no Rio Grande do Sul denominada “Constituinte escolar”, que tinha como objetivo promover a participação dos cidadãos nas decisões

sobre os rumos da educação gaúcha.

Segundo a autora, a implementação dessa política significou importantes avanços nas escolas participantes como a aproximação dos vários segmentos escolares, minimização de hierarquias entre eles, promoção de debates e reflexões, conscientização acerca da destinação e fiscalização de recursos públicos, conhecimento sobre a organização e funcionamento da escola pública além de despertar o interesse em decidir sobre os rumos da escola num processo de inclusão de segmentos tradicionalmente excluídos. Ela destaca, porém, algumas dificuldades enfrentadas: resistência dos professores/as e gestores/as, visão de que determinados segmentos não teriam condições de tomar decisões políticas, a cultura da não participação, ausência de compreensão – de todos os segmentos – a respeito de aspectos importantes para a democratização do espaço escolar como a adoção de ciclos, a abertura de um real canal de participação para pais/mães, alunos/as e servidores/as, dificuldade de alguns gestores em “dividir” o poder com pais/mães/responsáveis e alunos/as, parcerias e substituição da função do Estado. A organização participativa durou apenas durante o processo de elaboração do regimento e projeto pedagógico desfazendo-se logo após a conclusão dos mesmos.

Disso tudo se pode inferir que, mesmo com a criação de alguns canais que possibilitem às pessoas decidirem sobre algumas questões e desenvolver alguma noção de controle público sobre o governo, essa adesão está condicionada a uma série de fatores de ordem social, econômica, política, cultural, dessa forma, a proposição de uma política participativa precisa, ao mesmo tempo considerar esse fatores e desenvolver estratégias de motivação para a adesão a um processo decisório. Isto é, por serem processos cuja voluntariedade da participação constitui um princípio fundamental, o envolvimento das pessoas pressupõe o convencimento do significado que a intervenção de cada pode ter na vida de todos. (MENDES, 2009, p. 293)

A partir dessa experiência é possível concluir que o formato de gestão pautado na participação favorece a

gestão da diversidade racial na medida em que fortalece as possibilidades de implementação do artigo 26a da LDB. É o que afirma o quarto eixo do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009)

Gestão democrática e mecanismos de participação social reflete a necessidade de fortalecer processos, instancias e mecanismos de controle e participação social, para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08⁵⁷. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado (p.26).

Ocorre que apesar da defesa da “democracia” presente no discurso de gestores/as e professores/as a prática diária ainda é permeada de atitudes e posturas autoritárias, hierarquizantes e contrárias à participação. Para Mendes (2009):

A participação na tomada de decisões e as relações entre aqueles que integram a comunidade escolar necessariamente precisam superar hierarquias. Uma educação para a democracia não pode concretizar-se apenas em atos esporádicos de exercício do voto em determinadas decisões; ela precisa fazer parte da vida das pessoas. A formação para a democracia pressupõe ações afetivamente democráticas no cotidiano da escola (MENDES, 2009, p.110).

Mas como formar para a democracia? Entendemos que formar para a democracia vincula-se à capacitação da comunidade para uma participação cidadã, ou seja, uma forma de participação em que as decisões não correspondam aos interesses dos segmentos sociais privilegiados. A participação cidadã insere a comunidade na dinâmica da escola ao mesmo tempo em que promove a inserção da escola na comunidade tornando interesses da comunidade e da escola em interesses comuns aproximando as possibilidades de implementação de políticas que os atendam e especialmente que considerem a diversidade presente no ambiente escolar haja vista a impossibilidade de pensarmos uma gestão colegiada distante

57 A Lei 11.645/2008 altera o artigo 26º da LDB estendendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena.

da compreensão e valorização das diferenças. Dar voz a todos os segmentos significa admitir a riqueza de diferentes olhares e opiniões.

Considerar a diversidade significa ouvir e valorizar os diversos pontos de vista, por essa razão alcançar um modelo de gestão que de fato contemple essa lógica seria um grande avanço ao debate das relações raciais. Importa dizer, porém, que é preciso ir mais longe para que possamos de fato promover a participação cidadã. É preciso instrumentalizar a comunidade escolar tornando-a capaz de reivindicar junto ao poder público, a formulação de políticas públicas que atendam as reais demandas do alunado.

Experiências positivas de participação podem ultrapassar o âmbito escolar “na medida em que permite ao cidadão ter outra compreensão do que constitua realmente o “público” na sociedade, e assim, suas possibilidades de intervenção podem atingir outras instâncias e instituições além da escola” (MENDES, 2009, p. 134). De um modo geral, as políticas públicas educacionais falham por desconsiderar a opinião e disposição dos segmentos que compõe a comunidade escolar, visto que “a não identificação dos agentes com os objetivos compromete a qualidade dos resultados” (PARO, 2007, p.27-28).

A democracia participativa dentro de uma comunidade escolar deve garantir aos envolvidos a participação na elaboração e acompanhamento das políticas públicas ali implementadas e consequentemente possibilitar a transposição da cidadania na escola para a cidadania na sociedade com um todo.

Sabemos, porém que a implementação de uma política pública de inserção da sociedade em decisões políticas naturalmente encontrará obstáculos e se estabelecerá de fato em médio e longo prazo. Isso depende de um longo processo de conscientização e capacitação. Para Mendes (2009) não é possível transformar práticas enraizadas de uma hora para outra. Esse tipo de mudança deve ser uma construção paulatina que depende do convencimento dos sujeitos

envolvidos no processo da importância de sua participação bem como dos resultados alcançados.

Segundo Paro (2007) a prática cotidiana das escolas públicas parece dificultar as formas de participação voltadas à emancipação intelectual e cultural. Os mecanismos de participação demonstram por vezes a incapacidade de sobreposição dessa lógica da não participação.

A importância dada a atuação do Conselho Escolar neste trabalho está relacionada a incompreensão dos propósitos da inclusão da temática ligada às relações raciais que vem provocando nos/as professores/as, pais/mães/responsáveis e consequentemente nos/as alunos/as uma resistência a sua implementação motivada por uma série de estereótipos e conceitos prévios a respeito da África e sua diáspora. A fala do gestor da DRE C (o único que demonstrou mais intimidade com a temática) evidencia esse aspecto:

[...] Há uma confusão, eu percebo que inclusive social, tá no currículo, tá no conteúdo de história, tá no conteúdo de história, eu penso que não deveria estar só no currículo de história, também deveria estar na sociologia, na língua portuguesa, porque lá você trabalha os dialetos, uma série de coisas. Deveria também perpassar todo o currículo. [...] **Não adianta só a gente aprovar as leis, é preciso que haja um processo de educação da sociedade para que ela também entenda qual o sentido dessa lei.** Então, você veja o professor passa por cursos de formação na EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Muitos participaram do curso, trabalham questões atinentes à lei. E foram pra sala de aula, **procuraram organizar um trabalho, mas ele esbarra com o desconhecimento da sociedade** (DRE C).

Além disso, o fato de o/a gestor/a não “enxergar” os processos discriminatórios presentes na escola não significa que a comunidade também não os perceba. Por essa razão, o/a gestor/a não pode desconsiderar a participação da comunidade por meio do Conselho Escolar ao pensar a gestão da diversidade com destaque à diversidade racial pela expressiva presença de alunos/as negros/as nas escolas públicas – como

resultado da dinâmica social racista de distribuição de poder, papéis e espaços. Para Cavalleiro (2001):

[...] mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impedem a compreensão do problema, precisamos atentar para nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como de toda a equipe escolar. Mas acima de tudo precisamos ouvir com atenção as vozes dos pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial. [...] Somente a união da experiência dos profissionais da educação e da experiência de vida de crianças e adolescentes – negros e não negros – e de seus familiares pode tornar evidentes aspectos do cotidiano escolar que escapam à nossa visão (CAVALLEIRO, 2001b, p.151/152).

Foi possível desprender das falas dos/as gestores/as que os relatos dos alunos/as e pais/mães negros/as sobre situações nas quais eles/as teriam sido vítimas de preconceito racial foram ignorados pelos/gestores. Os alunos do ensino médio, por exemplo, especialmente do noturno, costumam denunciar que Policiais Militares os abordam com muita frequência e associam ao fato de serem negros⁵⁸. Situações como essas devem ser cuidadosamente analisadas pelo Conselho Escolar em seguida por toda a comunidade. Essas pessoas devem ser amparadas e o debate precisa ser promovido. Para Rocha (2009)

58 Trata-se do relato de uma professora da rede pública que atua em uma região periférica do Distrito Federal. Ele afirma não saber como ajudar esses alunos que acabam se evadindo da escola para evitarem tal constrangimento.

59 A Pedagogia da Diferença é aquela que faz da escola um projeto aberto, uma cultura escolar que seja espaço de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos; que permite a identificação e expressão das singularidades; que promova uma cultura geral inclusiva para todos e que reflita as culturas dos diferentes grupos sociais, com igualdade de abordagens. (ROCHA, 2009, p. 18)

[...] pensar propostas, com base em diretrizes educacionais para a construção de uma Pedagogia da Diferença⁵⁹, que afirme as peculiaridades das identidades negras e as relações étnico-raciais, implica valorizar, respeitosamente, as relações escolares cotidianas. Por isso, será importante favorecer o diálogo na educação, envolvendo pais, associações de bairro, instituições religiosas, organizações sociais negras, artistas e produtores culturais. O estabelecimento de canais de comunicação atuantes, a troca de experiências e a partilha na responsabilidade de construção de uma proposta educacional vinculada à realidade da comunidade escolar deverão ser uma constante preocupação (ROCHA, 2009, p.28).

Sem dúvidas a condução democrática das atividades escolares

amplia as possibilidades de interação com diversos atores sociais que compõe a comunidade escolar. Concernentes às instituições religiosas é importante destacar que essa parceria não pode limitar-se a um segmento religioso e especialmente não deve confundir-se com catequização e/ou doutrinação, mas refere-se a um trabalho de conscientização e respeito à diversidade religiosa.

Não podemos esquecer que o Conselho Escolar não é uma instância apenas pedagógica ou meramente burocrática. Se bem utilizado pela comunidade, poderá representar inúmeros avanços na adoção de medidas de combate à exclusão, com destaque neste trabalho, a exclusão racial.

Grêmios e sistemas de cotas – um diálogo possível?

Com o intento de apresentar o sentimento de jovens negros/as da educação básica ao ingresso no ensino superior optamos em apresentar um memorial, gentilmente cedido por uma ex-aluna da Universidade de Brasília⁶⁰ que ingressou por meio do sistema de cotas:

Não tem como negar que o meu interesse pela temática racial e de gênero não nasceu repentinamente. Foi construído pela minha trajetória, principalmente, o meu percurso escolar.

Uma vez li um artigo de jornal que falava que nós seres humanos temos uma memória seletiva, ou seja, guardamos na memória aquilo que queremos levar para vida e que achamos que serão informações úteis e descartamos aquelas que consideramos inúteis. Talvez por isso não tenha muitas lembranças da minha infância. Sei que era muito quieta, sempre fui muito tímida e ser tímida em qualquer lugar, em qualquer fase da vida não é nada fácil. Gostava de brincar sozinha, era apaixonada pelas bonecas Barbie. Achava elas lindas com aqueles cabelos louros, olhos azuis nariz fino e com um sorriso aberto na boca que dizia “sou linda, bem sucedida, por isso estou sempre sorrindo”.

Em 1989 completei cinco anos de idade, e entrei no jardim III

60 A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino superior a adotar cotas para negros, em 2003, com base, à época, em pressupostos da “autonomia acadêmica” uma vez que a Lei de cotas apenas foi sancionada em 2012. A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Em relação às cotas raciais, o artigo terceiro da referida lei, estabelece a destinação de vagas para pretos, pardos e indígenas, proporcional à soma da porcentagem dessa população da unidade da federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico IBGE.

no Colégio Domingos Sávio. Freqüentei este colégio durante oito anos da minha vida, era uma escola particular que fica em Taguatinga. Não guardo boas lembranças desta fase. **Sempre fui muito solitária durante toda minha permanência neste lugar. No jardim I quando a “tia” pedia para sentarmos em dupla para fazer algum trabalho sentava, sempre era eu e outro menino quem “sobrava” por uma estranha coincidência, ele também era negro.** Era criança, e pela minha inocência **não percebia o quanto o mundo era cruel e racista e aquele definitivamente não era um lugar para mim.** As outras crianças que estavam em minha turma só reproduziam o racismo existente em nossa sociedade disfarçado sob o mito da democracia racial. Meus pais tinham condições de pagar aquela escola pra mim, mas era exceção. **Em uma turma de 30 alunos só dois eram negros e eu era um destes intrusos.** Na verdade, eu não percebia isto e via toda aquela situação como normal, logo, meus “amiguinhos” estavam certos, pois, queriam estar próximos de crianças iguais a eles. Tomei consciência de que vivia em uma sociedade racialmente desigual somente quando entrei na Universidade.

Anos depois decidi que queria prestar vestibular para pedagogia. Neste mesmo ano foi implantado o sistema de cotas para negros (as) na UnB, **sem saber muito do que se tratava tentei pelo sistema de cotas, mas tinha muito medo de como seria, pois o sistema de cotas era muito criticado por todos, tinha receio de ser cotista na UnB e ser mal recebida.** Uma vez conversando com um professor de história ele me falou que era para prestar pelo sistema de cotas, porque eu era negra e era um sistema justo de reparação e que eu não precisava me envergonhar, até então **era a primeira vez que escutei alguém defender o sistema de cotas.** Ainda receosa, fui tirar a foto para comprovar que era negra. A fila estava imensa e via muitos brancos na fila, tirei a foto e meses depois chegou o resultado que sempre soube “Eu era negra”.

No ano de 2005, finalmente pude desfrutar da minha vitória, estava na UnB. Era tudo muito diferente do que eu tinha imaginado. Era tudo muito novo pra mim, as pessoas, a correria, a “xérox”. **No início tive medo por ser cotista, não queria ser julgada e que achassem que eu não merecia estar ali.** No entanto, pouco se

discutia sobre as cotas na Universidade ou se discutiam eu não ficava sabendo. **Durante meu percurso na Universidade acredito que existiu um divisor de águas que me tirou do lugar de cotista “à deriva” que era como me sentia.**

No terceiro semestre de curso, olhando o mural da Faculdade de Educação encontrei um edital de seleção para o **programa Afroatitude** que se tratava de uma ação afirmativa destinada aos estudantes da UnB que ingressaram pelo sistema de cotas. Achei a proposta interessante e decidi participar da seleção e passei. Permaneci no Afroatitude por dois anos. Lá pude conviver com vários **estudantes negros (as) que compartilhavam quase sempre das mesmas dificuldades e desafios no contexto de uma Universidade de maioria branca.** Deste modo, dividíamos alegrias, tristezas, conquistas e frustrações. Além disso, através do Afroatitude que entrei em contato com a pesquisa científica realizando dois estudos sendo que um resultou em monografia e me rendeu uma publicação. Sinceramente não consigo imaginar em como teria sido minha vida acadêmica se esta oportunidade não tivesse surgido. Talvez não tivesse assumido uma postura de pesquisadora negra que procuro assumir. O meu interesse por este curso é o resultado de minhas **angústias e anseio de transformação da realidade educacional em que muitos negros e negras se encontram.**⁶¹

Dialogamos, até aqui, a respeito dos segmentos que compõe uma “comunidade escolar”. A partir do memorial acima, consideramos importante pensar em mecanismos promotores da participação dos/as jovens matriculados do Ensino Médio por ser uma etapa em que o CE conta com a participação dos/as alunos/as enquanto um segmento e principalmente por ser um momento de preparação para o ingresso no terceiro grau. Chamou-nos a atenção o fato de que as instituições de ensino participantes não contavam com um grêmio escolar ou quando citados não pareciam articulados e participativos.

Como discutimos ao longo deste livro, a trajetória escolar dos/as alunos/as negros/as é marcada por obstáculos simbólicos e materiais. Tais sentimentos estão bem ilustrados no memorial apresentado como sensação de solidão,

61 Texto gentilmente cedido por Juliana Cristina Siqueira Santos. Trata-se de um Memorial elaborado como parte das atividades previstas no Módulo de ambientação do “Curso de Pós Graduação em Políticas Públicas em Gênero e Raça” oferecido pela Universidade de Brasília (2013).

tratamento diferenciado e naturalização de processos discriminatórios. Importante destacar que a autora do texto frequentou uma escola particular, o que atesta a defesa de que escolas particulares não impedem os impactos do racismo. Voltando à discussão: classe versus raça, reiteramos que o sistema de cotas não deve ser confundido com programas sociais universalistas de inclusão e distribuição de renda. Ações afirmativas com recorte de raça atendem a preceitos constitucionais do tratamento diferenciado além de cumprir acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, que tratam da eliminação do racismo. Mas, como o sistema de cotas vem sendo discutido nas instituições educacionais, sobretudo, dentro daquelas que oferecem o EM? Quais oportunidades de debate são oferecidas aos/as estudantes? A participação desse segmento é bem vista e principalmente, é bem vinda?

A “queda” de participação dos/as pais/mães/responsáveis no Ensino Médio (sinalizada anteriormente) talvez ateste uma necessária mudança de postura da escola e busca por maior participação e emancipação dos/as próprios/as estudantes. A inclusão do segmento “alunos/as” no CE aponta para esta quebra de paradigma. Não visando diminuir a participação dos membros responsáveis, mas, buscando uma formação mais crítica e cidadã dos/as alunos/as. Exemplo da adoção de uma prática menos autoritária é o incentivo à criação de grêmios⁶² estudantis ou o fortalecimento dos já existentes, que não devem ser vistos como um “problema a mais” para os/as gestores/as, mas, ao contrário disto, deve constituir-se em mais um espaço democrático de promoção da emancipação de todos os segmentos.

O grêmio estudantil é uma organização que visa representar os/as estudante/as contribuindo com a percepção das melhorias necessárias à escola que vão desde mudanças no espaço físico ao formato das aulas e determinação conjunta de regras. Estamos conscientes dos diversos problemas de ordem estrutural e política presentes nas agremiações, mas, não nos ateremos a eles por não ser o foco deste capítulo.

62 A lei número 7.398 de 04 de novembro de 1985 garante o direito de organização de entidades representativas dos/as estudantes do ensino básico. Essa garantia é reiterada no Artigo 53, inciso IV do ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Apenas consideramos importante pensar o protagonismo desses jovens na discussão acerca dos problemas presentes na escola e sociedade e especialmente a importante atuação desse segmento na busca de alternativas e soluções. O grêmio deve dar voz aos estudantes e ser um espaço de trocas e construções.

A formação dos grêmios nas escolas podem hoje contar com um vasto material com orientações e dicas para a constituição de um grêmio. Dentre eles destacamos o guia para criação de agremiações, “Grêmio em forma”⁶³ que atesta o caráter político e democratizante do Grêmio sem desconsiderar a possibilidade de conflitos inerentes ao processo democrático. Segundo a equipe idealizadora do projeto, os grêmios estudantis representam eficaz forma de resolução de problemas por meio de mediações pacíficas. A formação do Grêmio aparece como um processo de educação popular que valoriza conhecimentos e experiências anteriores dos/as jovens como munição para as discussões e os debates. Trata-se de um processo pedagógico que deve toda a comunidade escolar, livre interação entre os participantes de modo que cada um a cada uma sintam-se a vontade para contribuir e dialogar com as colocações dos/as outros/as mantendo o respeito mútuo. As sugestões para a formação inicial dos/as integrantes envolvem temáticas como contextualização a respeito de grêmios estudantis, suas funções e pressupostos legais; direitos humanos; cidadania; democracia e gestão (eleição, assembleias, reuniões, pautas, dentre outros).

Neste trabalho destacamos o inigualável papel do grêmio estudantil ao articular debates acerca de formas de ingresso na universidade sendo inclusive um estágio preparatório para ações políticas mais engajadas nos centros acadêmicos universitários, além disso, podem ser importantes aliados na divulgação da importância das ações afirmativas influenciando positivamente a posição e posturas de professores/as e gestores/as que se posicionam contra o sistema de cotas por desconhecimento teórico acerca da questão. Em contrapartida o grupo a equipe discente e/ou

63 O manual para formação de grêmios “Grêmio em forma” foi elaborado em 2005 fruto de uma parceria entre o Instituto Sou da Paz⁶³ e a “Secretaria Especial dos Direitos Humanos” e tem por objetivo facilitar e estimular a criação, o fortalecimento e a manutenção de Grêmios Estudantis, com base nos valores dos Direitos Humanos, da justiça social e da democracia. O material completo está disponível em: <http://www.soudapaz.org/Portals/0/Downloads/GUIA.PDF>

gestores/as podem ser o canal de diálogo e conscientização acerca da questão.

Tendo como recorte a questão do racismo na educação discutiremos a posição dos gestores/as sobre a o sistema de cotas e visando provocar reflexões a respeito do impacto dessas posturas nas escolhas dos/as jovens. Iniciaremos com a fala de um gestor que utiliza a posição dos/as professores/as para se colocar. A forma como a fala está estruturada e a sua contundência revelam o seu olhar sobre a questão uma vez que escolhe dar ênfase ao grupo de professores anti-cotas não citando os argumentos do outro grupo:

Alguns professores são contra na questão das cotas, alguns professores não aceitam as cotas, acredita mesmo nessa situação de **todo mundo independente da cor e da situação social ele tem toda capacidade de ser aprovado como qualquer outro estudante e tal** (IEB2).

Os discursos abaixo patinam entre as duas posições e não apresentam posições definidas evidenciando que não há diálogos e consensos nestas comunidades escolares a respeito do sistema de cotas:

Os professores eu creio que sim né, alguns. Porque **alguns são contra mesmo**, eles não concordam. E tem **outros que incentivam**, então depende do professor (IED2).

As escolas de ensino médio nossas, já trabalham com isso, **eu não falei que eles não concordam eu falei no geral**. Isso é sempre trabalhado porque sempre tem um professor preocupado com isso dentro da escola. E esse professor movimenta o restante e quando o bom gestor, ele acaba acatando essa ideia também, abraçando isso [...] **Dependendo das escolas tem esse debate**. E você sabe, em todo lugar tem quem é a favor e quem é contra. (DRE B)

No EM esta sendo implantado agora. A primeira experiência foi com o PAS ano passado. Nos não sentamos ainda pra debater, preá conversar. Eu acho que os professores vão incentivar **até mesmo** pelo sistema de cotas (IEA2).

A expressão “até mesmo” que aparece na última fala evidencia

que prestar o ingresso por meio do sistema de cotas não é a forma natural de acesso á universidade. Está implícito que mesmo por meios deste sistema “polêmico” ou até mesmo “injusto”, eles vão tentar. É como uma forma de privilégio e não direitos. Perceba que as falas abaixo seguem esse raciocínio:

Alguns já utilizaram o sistema de cotas. Essa parte eu até incentivo a partir do momento que exista essa possibilidade, eu **não estou aqui para questionar essa questão** de ser a favor ou contra. Eu sei que existe, e **se existe vamos aproveitar**. Se querem mudar acredito que são outras instancias, eu acredito que estaria no Ministério da educação e tal, mas se existe essa possibilidade para o meu estudante (IEB2).

Eu acredito que a gente comenta muito assim: “**muito ajuda aquele que não atrapalha.**” De repente assim, mas também incentivar o contra, o contrário, é muito complicado. [...]É subjetivo, eu particularmente acho só uma possibilidade. **Se a sociedade não concorda, que vá atrás com mandato de segurança**, vá na justiça, no ministério público e cancele as cotas. **Mas que existe as cotas, existe.** (IEB2).

Eu sigo que ele (o gestor) deve incentivar os alunos a participarem sim. Porque não foi um espaço criado pra democratizar o acesso, né? Embora eu tenha ponderações pessoais a respeito disso, né. Mas se foi criado o espaço, é um espaço que esta sendo democratizado e que pode garantir o acesso na educação superior publica por que não (DRE C).

Não até que eles reagem bem, eles falam: “**a eu vou tentar mesmo, porque eu vou ter mais possibilidade de passar**” [...]. O sistema de cotas é falado. **Já que existe**, então se as pessoas têm essa possibilidade (IED2).

“A gente não comenta muito. **Se tem alguém nós vamos dar um incentivo maior ainda** (IEF2)..

Já os/as gestores/as abaixo expressam claramente um ponto de vista contrário ao sistema de cotas. No segundo caso o gestor eleva a voz e evidencia agressividade.

A minha visão é que você tem que trabalhar com o aluno naturalmente para que ele perceba a importância da educação, para que ele cresça, e para que ele seja capaz como qualquer outra raça, entendeu? Se ele for beneficiado e utilizar, ótimo. Mas acima disso que ele primeiramente seja preparado para concorrer com qualquer outra raça (IEC2).

Eu acho que isso hoje está de letra, apesar das faculdades insistirem na tal das cotas eu acho aquilo um babaquice (20'33"). Por que ali, pra que coisa mais preconceituosa do que isso? E o negro...a pessoa mais preconceituosa é o próprio negro sabia? Ele mesmo é que gera o tal do preconceito, é só você ver ...to sendo meio "fuleiro" aqui mas eu vou dizer... os pagodeiro...as namorada deles...eles não pega nega não. Então o problema não é preconceito racial é preconceito financeiro. Se o preto é rico...não é raça, não é cor...é dinheiro (DRE F) .

[...] eu tenho minha opinião pessoal. Mas mais importante do que nossa opinião pessoal, é pensar no aspecto geral. Foi um grupo desfavorecido ao longo do tempo historicamente então esse modo de pensar é positivo, e o lado negativo é que a gente está subestimando a capacidade dessas pessoas então **acaba parecendo que só vão entrar se tiver cotas**. Se não tiver cota não entra. Então tem que ser algo que seja um período de transição. Primeiro a gente tem que dar condições, não basta ter cotas. Se continuar tendo só a cota o aluno que não é atendido. O negro lá, sendo específico, que não é atendido: **'ah não, é um coitadinho então vamos tratar como coitadinho porque ele vai chegar e vai ter a cota. Não!** Temos que dar condições pra ele! É um período de transição pra realmente (DRE).

Na continuidade de sua fala, o gestor busca o exemplo de um aluno que se posicionou contra as cotas para argumentar e confirmar sua posição:

E os alunos discutem. Os alunos discutem muito. No dia lá, por exemplo, tinha muito aluno negro que não aceitava. Dizia assim: "Eu quero fazer vestibular normal, eu quero fazer o PAS normal" porque já sentiu que **isso gera até um preconceito pra ele**. Quando ele tiver lá (DRE E).

Nos discursos abaixo, mais uma vez percebemos a evidente “confusão” entre raça e classe. Não há o entendimento de que cotas raciais fazem parte de um projeto maior de políticas públicas que visam correções de desigualdades promovidas pelo racismo e embora tenha ligações com a questão econômica não tem a pretensão de resolver “o problema da pobreza” no Brasil:

A cota está servindo não como um instrumento por causa da questão racial mesmo. Porque **tem negro riquíssimo, que tem dinheiro, mas que está no cursinho e entrando pela cota.** E o **objetivo não era esse.** O objetivo era elevar a o nível político-cultural, político-financeiro da população sem condições. Então não atingiu plenamente esse objetivo. Então acho que tem que dar condições sim nas escolas, trabalhando, e aí incentivar uma maior participação. Então a cota simplesmente ‘Ah, você é negro então você entra, então vai estar abrangendo todos os negros, do mais rico ao mais pobre’. **E nesse caso quem está entrando pelas cotas hoje? O mais pobre da classe média? Ou o rico negro? É o rico negro que já tinha acesso independente da cota ou não**” (DRE E).

Neste primeiro caso o gestor evidencia o desconhecimento com relação aos objetivos do recorte racial da referida ação afirmativa enquanto na fala abaixo transparece a ideia senso-comum de que os/as negros/as são, necessariamente, pobres. Não fugindo a esse pressuposto, os/as gestores/as abaixo manifestam implicitamente a relação entre as “cotas” frente a dualidade escolas públicas versus escolas particulares:

Concluir o curso é o mais **difícil que se manter lá dentro.** Então se não der condições pra esse negro se manter lá dentro também, **ele vai passar no vestibular pela cota e se vai evadir no primeiro, segundo semestre** porque não vai ter condição de comprar um livro, não vai ter condição de bancar passagem, de bancar um congresso, um fórum e tudo o mais. Então além das cotas tem que dar condição social pra ele se manter também (DRE E).

Porque nós sabemos que o ensino na rede publica às vezes deixa a desejar, por mais que você se esforce, porque às vezes o professor pega uma licença e não chega um substituto a tempo, então tudo

isso é levado em conta. Ai o que acontece, é falado. Se você se alto declara, se tem características, pode participar das cotas, não porque você tenha uma facilidade a mais, mas você tem mais possibilidade não é, de alcançar aquele curso que você deseja, mas **por não ter uma formação tão ampliada como os meninos de escola particular** talvez ai você não consiga (IED2).

[...] **eu acho que a cota teria que ser para o aluno da escola pública**, a cota tinha que ser no geral. Porque por exemplo: eu não tive condições de fazer uma faculdade na pública, tive que fazer particular. Porque eu tinha que trabalhar. Pobre! Quer dizer, eu vim de família pobre, carente, por isso eu valorizo muito isso. **E eu sei, eu senti discriminação por ser pobre**, sou branca mais eu tive essa discriminação e não tive acesso a uma Universidade pública. **Eu acho que ela não deveria ser só para o negro, teria que ser para o aluno de escola pública**. Que é minoria, porque **tem o negro bem sucedido** de uma família bem estruturada e tem o negro da escola pública. E sendo assim, eu acho que atenderia atende a os alunos da escola publica, que tem de todas as raças (DRE B).

Na fala acima, mais uma vez aparece a referência ao fato do sistema de cotas atingir o grupo de negros/as mais abastados. Ignorando dois fatores importantes. Primeiro, a sistemática correlação entre linhas de cor e curvas da pobreza presentes nas estatísticas geradoras de indicadores que atestam o racismo como forma de exclusão social e não o contrário e depois, a lógica de concentração de poder que, antes da instituição de cotas nas universidades, impedia o acesso ao terceiro grau do segmento negro da população. Na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, apenas 2% dos/as matriculados eram negros/as antes da implantação do sistema de inclusão de negros/as por meio de cotas.

Penando nisso, não poderíamos deixar de citar os gestores/as pró-cotas. Dentro desse grupo é interessante perceber o movimento de mudança de postura, na última fala, após contato com a discussão. É possível, ainda, notar maior proximidade com os reais objetivos do sistema:

[...] na minha forma de ver eu **acho muito válido isso**, né. Até

porque é como o presidente da república prega né tem que ser combatida essa desigualdade e que **tem que dar oportunidade pra todos**, trabalhar de igual pra igual' (IEC1).

[...] “na hora da entrevista as **pessoas me olhavam diferente**, porque eu era negra, e falam que você não vai conseguir realizar o mestrado”. E quem falou isso foi a ******, que ta fazendo doutorado agora, e ela falou que quando começou fazer a entrevista. “**Eles olhavam [...] como se eu não tivesse capacidade de fazer**” e ela era uma das melhores alunas da pós (IED2).

É muito interessante notar na fala abaixo a “mudança de postura”, segundo o gestor, ocorrida após frequentar curso de formação:

A cota também, **eu já fui contra a cota** também, no início eu via a cota como uma afronta, porque você que batalhou para entrar na UNB sabe a dificuldade que era né. Eu já fui bastante contra. Mas hoje **você vê realmente a necessidade da comunidade que precisa. Não que aquilo vai durar a vida toda**, todo o tempo de nossa existência, mas **é o paliativo** do momento, o que podia ser feito a respeito é isso, não tem outra coisa. Porque **o aluno vem da rede pública e é negro, ai já era né**. O futuro dele é trabalhar em serviços gerais, e ser o pior profissional possível em termo de qualificação de trabalho, é como se já fosse pré-definido [...]. Outra coisa, eu acho que quando você começa a perceber as diferenças que existem você só consegue perceber isso eu acho que... No aprendizado também, no momento em que eu comecei a... porque eu vim de uma família toda tradicional né, ai todos aqueles aspectos que existiam no ambiente que eu trabalhava acabava não aceitando sabe? **Depois você começa a vê que esta sendo muito discriminatório, que ta sendo uma pessoa totalmente preconceituosa** e hoje eu consigo lidar com tudo isso dentro da escola, de maneira clara (IED2).

Diante desse quadro como podem os grêmios estudantis, enquanto instancia democratizante da escola, provocar o debate? Ou ainda, como gestores/as poderiam afetar positivamente o trabalho das agremiações de modo a promover essa discussão entre os/as jovens?

Juarez Dayrella afirma que embora a escola venha abrindo espaços se tornado menos desigual, continua sendo injusta. O autor problematiza a “condição juvenil atual” colocada em um contexto de massacre de sua cultura, demandas e necessidades. A escola ignora as práticas e símbolos dos/as jovens como uma manifestação própria que funda um modo de ser jovem condizente com anseios latentes. As atuais demandas desse grupo etário colocam em questão o sistema educativo, suas ofertas e posturas pedagógicas. Nesse contexto o autor propõe

[...] uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELLA, 2007, p.1107).

O movimento recíproco de troca de informações e contribuições por meio de interações dialógicas permanentes abre possibilidades de debates profícuos e democratizantes capazes de ponderar as aspirações dos/as estudantes. Um ambiente democrático, em que os/as jovens terão suas vozes ecoadas e demandas compreendidas, promoverá retornos a toda a comunidade. Os/as professores/as poderão contar com mais participação e maturidade dos/as estudantes durante as aulas e os demais segmentos perceberão a diminuição de problemas sociais provenientes de uma cultura que promove uma juventude desinformada, excluída e violenta. Os/as gestores poderão utilizar esse canal de diálogo como instrumento de mediação de conflitos.

Esse avanço não ocorrerá sem um sério e relevante projeto público estatal democratizante ou a partir de reivindicações de movimentos populares ávidos de justiça social. A

formação e informação de toda a comunidade escolar rumo às transformações necessárias e pulsantes é imprescindível à reconstrução de um sistema de ensino tão deficitário e excludente.

O debate envolvendo direitos humanos e protagonismo juvenil dos quais destacamos o ingresso na universidade por meio do sistema de cotas é bastante presente em movimentos estudantis nas universidades, especialmente em diretórios e centros acadêmicos. É preciso estabelecer um canal de comunicação com os jovens ainda no EM de modo que possam conhecer e defender seus direitos.

Considerações finais

“Ah... eu peguei,
separei os alunos negros,
dei um beijo e um abraço em cada um”.

A oração que inicia o presente capítulo refere-se ao relato de um gestor de DRE acerca da atitude de uma diretora de escola pública do Distrito Federal em função do dia 20 de novembro na instituição educacional que dirige. Essa “simples” frase representa de forma bastante emblemática as consequências do despreparo de um/a gestor/a.

Em primeiro lugar a atitude da gestora demonstra o total desconhecimento do conteúdo e dos objetivos da legislação educacional voltada a inclusão racial haja vista o seu entendimento de que estaria com essa atitude “cumprindo a lei”. Em segundo lugar ela se achou no direito de decidir quem é negro/a. Ela pode ter “separado” uma criança negra (no julgamento dela) que não se reconhece enquanto pessoa negra. Ou o contrário, uma criança que se auto-define negra que ficou “do lado das crianças brancas” nesse exemplo quase inacreditável de *apartheid*.

O artigo 26A da LDB foi alterado pela Lei 10.639/03 e passa a prever a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira bem como determina a inclusão do dia 20 de novembro no calendário das escolas como “O dia da Consciência negra”. Significa que “dar um beijo e um abraço” nos/nas alunos/as negros, promover desfiles ou apresentar a peça “O navio negreiro” não representa o cumprimento da lei.

Nos últimos séculos a escola negligenciou outra forma de ver a história bem como as contribuições da população africana

na constituição na sociedade brasileira. E ainda hoje muitas instituições de ensino seguem a lógica estabelecida a partir de uma visão unilateral, política e ideológica. Importante frisar que não se trata de enfatizar a história e cultura afro-brasileira e africana em detrimento da europeia e/ou asiática, mas de destinar àquela o espaço correspondente à sua importância na formação da sociedade brasileira.

O objetivo dessa pesquisa não é culpar os/as gestores/as pela existência e perpetuação do racismo educacional, mas, evidenciar o quanto eles/as desconhecem a beleza e sabedoria da cultura africana bem como não reconhecem o preconceito racial ao analisar posturas nitidamente racistas. O desconhecimento pode definir o avanço ou retrocesso das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Tais políticas enquadram-se como de “ações afirmativas” por terem como meta a promoção da igualdade de oportunidades e competitividade. No âmbito educacional, tais políticas buscam a garantia de acesso e permanência na escola dos grupos em situação de vulnerabilidade social. A valorização da África e contribuições de sua diáspora no Brasil e o respeito às diferenças raciais da população podem representar a superação de práticas discriminatórias promovendo a inclusão desses grupos. Contudo, para além da “mudança de postura” sabemos que é preciso avançar muito rumo à superação do racismo.

Não temos dúvidas de que o/a gestor/a sozinho/a não conseguirá garantir os avanços necessários à tal superação, porém, precisamos desses/as profissionais para que, por meio do papel de líderes que ocupam, possam promover o envolvimento de todos e todas no intuito de transpor o preconceito, a discriminação e a exclusão por meio da valorização da coletividade e o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira.

O envolvimento de todos/as depende necessariamente do atendimento aos principais mecanismos democráticos de participação discutidos nesse trabalho: A elaboração coletiva

do PPP, eleição direta para diretor/a e o fortalecimento do Conselho Escolar.

A Gestão Compartilhada (GC), modelo em vigor no DF quando da realização da pesquisa, procura, em alguma medida, atender a esse mecanismos de democratização da gestão escolar, contudo, o trabalho de campo evidenciou que uma gestão democrática e democratizante ainda é um grande desafio. Muito precisamos caminhar para que possamos efetivamente superar o autoritarismo com o qual convivemos historicamente, a ausência do hábito de questionar, refletir, fiscalizar e participar.

A pesquisa evidenciou que a principal vantagem da GC é a possibilidade aberta ao/a gestor/a de conduzir a escola de forma mais democrática se assim ele/ela o preferir. Não quero dizer com isso que a gestão das escolas públicas do Distrito Federal representa hoje um exemplo de gestão democrática, mas, é importante destacar que a Lei 4.036/07 representou um avanço no tocante à gestão das instituições educacionais por romper com o modelo anterior pautado na lógica patrimonialista e vinculação político partidária da forma de provimento por indicação.

No tocante aos avanços, foi possível constatar que na GC há espaço para a implementação de ações democráticas tais como a formulação coletiva do PPP, o fortalecimento dos canais de participação, descentralização financeira e desconcentração de poder e a possibilidade de eleição da equipe diretiva. Contudo, a cultura de autoritarismo e da não participação mascara essas possibilidades de forma que a participação das instâncias acaba por referendar a decisão da direção de forma que a desconcentração de poder não ocorre, na prática cotidiana da maioria das escolas.

Os diversos segmentos que compõe a “comunidade escolar” não possuem o mesmo poder de decisão dos quais destacamos o segmento “aluno/a” que não tem voz garantida com a GC. Sobre a descentralização financeira é importante frisar que o PDAF enfrenta, além das dificuldades operacionais contábeis,

a insuficiência de recursos para as reais necessidades de uma escola obrigando-as a buscar formas alternativas de angariar recursos. Nesse sentido, no que diz respeito às condições físicas e materiais da escola, as escolas que contam com uma comunidade local economicamente estável poderá oferecer uma educação diferenciada se comparada a comunidades com menores condições financeiras.

Caminhando para a relação gestão e relações raciais – foco principal da pesquisa de campo – revelamos a importância do papel do/a gestor/a bem como as influências da ausência de uma visão democrática de gestão nas ações voltadas à implementação de uma educação para a diversidade racial visto que foi possível compreender como gestores/as escolares se comportam diante do quadro racista demonstrando influências do “mito da democracia racial” em suas falas e ações.

As entrevistas evidenciaram que a percepção dos/as gestores/as escolares/as da educação básica no Distrito Federal no tocante a educação das relações raciais encontra-se bastante superficial com profundos impactos na atuação dos/as mesmos/as frente à implementação de ações voltadas à execução da Lei 10.639/2003.

Evidenciamos ao longo dessa produção as diversas formas de negação sofridas do racismo dentro da escola baseadas nos resquícios da ideologia do branqueamento e mito da democracia racial além de “ideologias” que apontam para uma ideia de uma sociedade sem *raças* como justificativa ao não reconhecimento da segregação racial. Tudo isso, com marcante deslocamento para a questão econômica.

Dentre as “formas de negação” evidenciamos que a “mestiçagem” é invocada como justificativa a suposta inexistência do racismo nas escolas. Os discursos são carregados de ideologias destacando-se o mito da democracia racial para justificar a ausência de ações voltadas à população negra bem como naturalizar manifestações racistas no ambiente escolar.

O racismo não aparece nas falas como um problema aparente na escola. Exatamente por isso, os/as gestores/as acreditam que projetos genéricos voltados à “valorização diversidade” ou ainda aqueles que “pregam” valores já contemplariam a questão racial.

Alguns afirmam que o racismo não existe ou que casos de racismo são “pontuais”, não sendo, portanto, merecedor de ações e projetos interventivos. Nesse sentido, outras formas de preconceitos merecem maior atenção e acabam minimizando a problemática do racismo diante de outras formas preconceito.

Alguns discursos pautam-se em afirmações absurdas como, por exemplo, o entendimento – sociologicamente impossível – de que pessoas brancas também seriam vítimas de “racismo”.

Vimos também que, curiosamente, as escolas dos entrevistados/as parecem imunes ao racismo que apenas existe fora dos muros delas.

Qualquer que seja a forma de negação, o racismo acaba sendo secundarizado. Assim, suas causas não são combatidas e suas consequências e desdobramentos seguem invisibilizadas.

Ao estabelecer pontos de contato entre os pressupostos democráticos da gestão e a educação para a diversidade racial apresentamos como desenlace o quanto a escola pode se tornar um espaço de possibilidades para que se iniciem as mudanças que se quer refletidas na sociedade por meio de um modelo de gestão democratizante rumo à transformação de realidades e mudanças do quadro de exclusão racial que assola as escolas públicas.

A participação por meio do PPP e atuação do Conselho Escolar dentro do modelo democrático de gestão poderá contribuir a construção da autonomia e, sobretudo, da cidadania configurando-se enquanto fator basilar no sucesso da trajetória escolar de todos os grupos sociais.

Uma gestão pautada em uma visão autoritária, patrimonialista e antidemocrática seguramente não contemplará as relações

raciais visto que este é um discurso baseado em princípios democráticos e de empoderamento da coletividade em detrimento de uma postura verticalizada de tomada de decisões. A ausência de gestão democrática representa um mecanismo de entrave à inclusão e promoção da igualdade de condições e oportunidades a todos e todas.

Seria contraditório pensar em uma possibilidade de espaço a qualquer forma de democracia e inclusão dentro de uma moldura autoritária. A escolha do modelo de gestão que atenda aos pressupostos da democracia é sem dúvidas um importante mecanismo capaz de promover mudanças qualitativas em direção à superação da exclusão racial a partir de pequenas mudanças cotidianas entendendo que para além de uma democracia social surgem as demandas por uma verdadeira democracia racial.

Discutimos ainda a importância da participação da comunidade escolar na implementação de políticas públicas uma vez que o distanciamento deste segmento têm diminuídas suas chances de materialização. No tocante às relações raciais entendemos que abrir espaço ao debate sobre o racismo por meio dos canais de participação significa garantir a inclusão e atender demandas não apenas do segmento negro, mas da sociedade brasileira como um todo.

A democratização da escola está relacionada ao combate de ideologias excludentes e promoção de relações humanizadas abrindo uma pedagogia antidiscriminatória e crítica pautada no respeito e valorização das diferenças, sobretudo as raciais, promovendo a percepção da dinâmica social que determina lugares na sociedade, impedindo processos de hierarquização e reconhecendo os obstáculos provenientes do racismo educacional no percurso escolar dos estudantes negros/as.

Nesse contexto, sanar problemas advindos do racismo no ambiente escolar apenas será possível por meio de projetos que possam munir a todos/as os/as alunos/as – negros ou não – de mecanismos para o enfrentamento

e transformação da realidade dando-lhes condições de inverter a lógica excludente da sociedade. Somente um ambiente democratizante e igualitário de fato pode se tornar um espaço de instrumentalização da população dando-lhe condições de compreender e identificar o racismo educacional como uma das formas de se combater a exclusão social resultante do fracasso escolar.

O insucesso social da população negra tem suas bases no racismo educacional que impede o êxito escolar de muitos/as alunos/as negros/as por meio de diversos processos discriminatórios. Gestores/as educacionais negam as consequências do racismo e, dessa forma, justificam a ausência de medidas combativas.

Além disso, em praticamente todas as entrevistas foi possível atestar uma curiosa resistência e incômodo quando o pergunta se referia às relações raciais. Por vezes, se fez necessário repetir a pergunta e/ou voltar ao tema diversas vezes com o intuito de identificar o posicionamento do/da gestor/à frente a questão. Além disso, por diversas vezes a maioria tentou “corrigir” sua fala logo em seguida preocupados/as em permanecerem dentro daquilo considerado “politicamente correto”.

Dentre as regionais pesquisadas, duas se destacaram. Uma delas por ter a frente da DRE um/a gestor/a pesquisador/a da área e outra por apresentar documentos que atestam a preocupação em mapear e acompanhar a implementação do Artigo 26A nas escolas. Ocorre, porém que, infelizmente, as escolas dessas regionais não externaram atitude diversa de escolas pertencentes a outras regionais. Significa que a postura da DRE não alcançou satisfatoriamente as escolas.

Dentre as possíveis razões que justificariam tal fato, constatamos que o autoritarismo na imposição da Lei 10.639/03 pode ter provocado uma reação contrária nos gestores escolares e especialmente professores. A desinformação a respeito da importância e fundamentos da referida lei bem como sua implementação por simples

força legal estimula uma espécie de “boicote” entre os/as educadores/as que a tratam como mais um projeto de governo imposto ou mais um trabalho a ser desenvolvido.

Não tá ainda como deveria tá. E é uma lei. Eu sempre falo, o **ministério público pode mandar prender** se não está cumprindo a lei. Eu falo assim pro gestor. Dão aquele “baque”... [...] O que que é... não é a regional [...] que está impondo **essa coisa de negro**, de ... não é...é a **lei que tem que ser cumprida**. (DRE D).

Como abordamos anteriormente, as falas dos/as gestores/as evidenciaram que os/as mesmos/as desconhecem ou desconsideram a existência do racismo nas escolas bem como os malefícios da discriminação. Por essa razão, sem um programa de instrumentalização dos/as profissionais da educação, permanecerá a dificuldade e resistência em executar as orientações legais. Segundo relato do/as próprios/as gestores os/as poucos professores/as que abraçam a causa e fazem um bom trabalho relacionado á temática em debate são resultados de cursos de formação⁶⁴.

No campo da formação é importante salientar que, via de regra, muitos cursos de graduação (inclusive história) ainda oferecem formação a partir de uma visão eurocêntrica. Por essa razão, duas ações se fazem extremamente necessárias nesse momento ainda “inicial” de implementação do Art. 26A da LDB (ainda que a alteração do mesmo por meio da Lei 10.639/03 tenha ocorrido em 2003): a imediata formação continuada de professores/as e gestores/as e a inclusão obrigatória de disciplinas nos cursos de graduação, especialmente licenciaturas e pedagogia, voltadas à história e cultura afro-brasileiras e africanas bem como possibilitando um novo olhar às relações raciais na escola.

As universidades ocupam importante papel na consolidação de políticas de formação por meio da abertura de novas linhas de pesquisa, parcerias na promoção de cursos de especialização e formação continuada. O espaço acadêmico, contudo, deve ser mais valorizado e mais bem aproveitado, sobretudo, as áreas de concentração que se proponham a discutir temáticas cruciais como a “racial”. O Estado falha ao

64 Os curso citados pelos/as gestores/as foram: “Africanidades” e “A África está em nós” oferecidos pela EAPE bem como o curso “Gênero e diversidade na escola” ofertado pela UnB

não reconhecer o importante papel das universidades diante da necessidade de implementação de ações de formação e limita as possibilidades de aproximação e trocas entre pesquisas teóricas e práticas escolares.

Uma formação de qualidade ultrapassa a noção de “tolerância” às diferentes culturas e religiões superando a ideia de condescendência de modo que nenhum segmento social seja “suportado”, mas, respeitado e considerado em toda a sua dimensão.

A educação, da pré-escola até a universidade deve ser espaço de conscientização, formação e transformação tornando-se um ambiente livre de qualquer ordem de diferenciação no tratamento despendido a quaisquer de seus segmentos.

A presente análise optou por tratar especificamente a atuação dos/as gestores/as das escolas do ensino fundamental visto que os/as mesmos/as ocupam papel de liderança e por ocuparem a função de chefes imediatos/as dos/as profissionais da educação que atuam na escola, o que permite significativa possibilidade de influenciar o perfil das relações raciais no ambiente escolar por meio da construção coletiva dos mecanismos de superação pautados nos pressupostos de uma educação antirracista e adotando um modelo democrático de gestão já que desempenham funções administrativas e pedagógicas que atingem toda a comunidade escolar.

A partir das características de uma educação antirracista proposta por Eliane Cavalleiro (2001b, p.158) é possível atestar o despreparo de nossos/as gestores/as no trato com as relações raciais na escola. Segundo a autora, uma educação antirracista:

I. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.

Como discutimos anteriormente, a maioria dos/as gestores entrevistados/as entendem que o racismo não é uma questão relevante na escola a qual dirigem e por isso, não priorizam seu combate.

2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

Considerando que os/as gestores/as sequer reconhecem a existência e/ou as mazelas do racismo no âmbito escolar é possível prever que não buscarão reflexões a respeito da temática.

3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos seja respeitosa.

Para os/as gestores/as entrevistado atitudes racistas são pontuais ou não passam de brincadeira de criança/adolescente.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos.

As falas evidenciaram que os/as gestores/as não tem ainda uma opinião a respeito do que é diversidade e/ou quais diferenças se enquadram ou não nesse conceito. Além disso, há ainda uma notória dificuldade em fortalecer os canais de participação.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

Apesar de alguns/mas gestores/as considerarem a importância da lei, a história da África bem como as contribuições africanas na formação do povo brasileiro, não aparece, nas falas e/ou nos PPPs, nenhuma referência que ateste algum conhecimento a respeito das especificidades do povo negro e de seu continente de origem.

6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam

a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.

As falas atestaram muita dificuldade na aquisição de materiais didáticos e, além disso, “os estudos negros” ainda não tem o devido espaço na escola.

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Em diversas falas os/as gestores/as revelaram que nem mesmo eles/as reconhecem a riqueza da diversidade racial. Para muitos/as, a diversidade está relacionadas a questões outras.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Não foram detectados nas escolas pesquisadas projetos estruturados a partir da perspectiva de fortalecimento da identidade negra. A maioria dos projetos acaba valorizando a “mestiçagem” – que sabemos, é pautada no branqueamento – como nossa identidade.

As conclusões acima evidenciam os impactos do despreparo de gestores/as que apesar de afirmarem não haver problemas raciais nas escolas em que atuam conseguem relatar, sem nenhuma dificuldade, uma situação de discriminação racial por eles/as presenciadas. A importância da formação está exatamente relacionada, para além do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, ao reconhecimento de manifestações racistas que para muitos/as educadores/as não passam de “brincadeiras” ou são apenas casos pontuais que não merecem tanta atenção e como tal devem ser tratados isoladamente.

Para a muitos gestores/as entrevistados/as as desigualdades são estruturadas a partir das diferenças de classes e não *raça*. Eles/as não admitem que exclusão social seja, também, resultado de micro-fatores que devem ser combatidos por

meio de políticas públicas específicas que possam garantir o sucesso escolar de todos os grupos sociais independente de *raça*, cor ou credo religioso.

No âmbito religioso, grande parte dos/as entrevistados/as evidenciou uma postura patrimonialista quando confundem a gestão da escola com catequização. Fomos surpreendidos por flagrantes doutrinações e/ou tendências à valorização ou mesmo imposição de um determinado segmento religioso somados á uma espécie de demonização de aspectos culturais afro-brasileiros.

Como parte deste texto de conclusão, lembramos ainda da discussão acerca do Conselho Escolar como uma instancia política que deve contribuir com a superação das desigualdades promovidas na e pela escola. Tal segmento aparece ao longo do trabalho associados às dificuldades de promoção da participação social. Os/as gestores/as sugerem que a comunidade (pai/mãe/responsável) não quer ou não “sabe” participar. Sugerimos que conquistemos esse espaço, que é nosso, e o tornemos um espaço de reivindicações e conquistas. Sabemos que quando isso acontecer não seremos tão bem vindos/as quanto afirmam os/as gestores/as já que como bem lembra o/a gestor/a da DRE A em alguns casos “a gente percebe [...] é que não há realmente interesse do gestor de que a comunidade participe. Acho que torna assim, um “Calcanhar de Aquiles” muitas vezes para o gestor⁶⁵”.

Conselheiros ou não, é preciso participar ativamente das decisões tomadas nas escolas de nossa comunidade se tornando de fato um “Calcanhar de Aquiles” seja como aluno/a, pais, mães, responsáveis ou como educadores/as, até que não haja mais espaço para a dor, a exclusão e a segregação de nossas crianças e jovens que tem em seus traços, sua cor, cabelo e cultura os motivadores pelo racismo.

Nesse sentido, apresentamos como desenlace da pesquisa realizada a iminente necessidade de redesenharmos a educação por meio da instrumentalização de toda a comunidade escolar no combate ao preconceito, discriminação e exclusão raciais atendendo não apenas à legislação educacional vigente, mas

65 Conta a mitologia grega que a mãe mergulhou Aquiles, recém-nascido, nas águas do rio Estige para torná-lo invulnerável, porém seu calcanhar não foi banhado já que ela o segurava por esta parte do corpo. Durante a guerra de Tróia Aquiles morre ao ser ferido no calcanhar por uma flecha envenenada (HOMERO, 1996).

especialmente cumprindo os princípios éticos e igualitários que devem direcionar a ação educativa em um país que se intitula uma República Democrática de Direito.

Iniciamos este trabalho sem a presunção de apresentar soluções e “receituários”, mas, temos a ambição, ao término do mesmo, de levar a discussão aos/as gestores com o intuito de promover reflexões e levantar novas questões. Sobretudo, esperamos ver nossas provocações reverberadas em ações diárias de democratização do espaço escolar.

*Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.
Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*

Conceição Evaristo⁶⁶

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERY, Maria Amália (et al). **Para Compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2007.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Autoestima da criança negra. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.113-120.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005. p. 167-184.

_____. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.169-180.

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil**: O negro na telenovela brasileira. São Paulo: SENAC, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de

MARIA ERMANTINA GALVÃO G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In SOARES, Sergei; et al. (Orgs) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 5-19.

BELTRÃO, Kaizô I. Raça e fronteiras Sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 21-34.

_____ TEIXEIRA, Moema de Poli. Cor e Gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 143-185.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iracy (Org.). **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado liberal ao Estado social**. São Paulo: Malheiros, 9.ed. 2009.

BOTELHO, Denise Maria. **Aya nini** (Coragem). Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BRAGA, Sandro; FURLANETTO, Maria Marta. Análise do discurso: o campo. In BRAGA, Sandro (Coord). **Ciências da linguagem: analisando o percurso, abrindo caminhos**. Blumenau: Nova Letra, 2008, p.129-141

BRAGA, Eloy Santana Braga. **Gestão Escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. Brasília: Universa, 1999

BRASIL. Código Criminal do Império de 16 de dezembro de 1830. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm. Acesso em: 16 out. 2009.

_____. Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. Disponível em <http://www.jurisdoctor.adv.br/legis/leicontp.htm>. Acesso em: 2 dez. 2009.

_____. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Acesso em 15 mar. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15 mar. 2013.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2009.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de janeiro 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 Afrobrasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 abr. 2009. Acesso em 18 maio 2009.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 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 Indígena”.

_____. Lei nº 11.988 de 27 de julho de 2009. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências.

_____. DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história a cultura afrobrasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/> Acesso em: 18 fev. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 003 de 10 de Março de 2004a. Orientam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. **Disponível em** <http://www.uesc.br/prodape/0287.pdf>. Acesso em: 27 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010. Acesso em 10 out. 2009.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM. Acesso em: 20 fev. 2010.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial Brasília, 2009. Disponível em http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf. Acesso em: 08 abr. 2010

_____. Comunicado da Presidência nº 36. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008: Primeiras Análises. Juventude e desigualdade racial, 03 de dezembro de 2009. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/09_12_03_ComunicaPresi_36_PNAD2008_juventDesigual.pdf Acesso em: 17 fev.2010.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (PCN): pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. ORIENTAÇÕES e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD 2010). Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 2010.

_____. Síntese de Indicadores Sociais 2008. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 2008. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf Acesso em: 06 de mar.2009

_____. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em 08 de abril de 2013.

CANEN, Ana. A Educação Brasileira e o Currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org). **Todas as cores na educação: Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 59-80.

CARDOSO, Maria Cristina da Silva. Artes plásticas na lei 10/639/2003: um relato de experiências em sala de aula – leituras icnográficas. In NASCIMENTO, Alexandre et al; (org.). **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação: Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: E-Papers e FAPERJ, 2008. p. 223-234.

CARNEIRO, Sueli. Ideologia Tortuosa. In: Ashoka

Empreendedores Sociais Takano Cidadania. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003, 117-122.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2010.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (org). Prefácio. In **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001a. p. 7-10.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001b, p. 141 -160.

_____. Discriminação Racial e Pluralismo em Escolas Públicas de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005, p. 65-104 (Coleção educação para todos)

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação. V.11 nº31 jan/abril 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** Brasília: Brasiliense, 2. ed. 2001.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In GADOTTI, ROMÃO; Moacir e José Eustáquio (orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001, p.65-74

CONVENÇÃO internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. 27 de março de 1968. Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discirraci.htm> Acesso em: 12 fev. 2009.

CUNHA JR., H. História e Cultura Africana e os Elementos para uma Organização Curricular. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org). **Todas as cores na educação: Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p.81 – 128.

DAYRELLA, Juarez Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 4.036 de 25 de outubro de 2007**: Dispõe sobre a Gestão Compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em <http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/leis/789-gestao-compartilhada-eleicao-eg-e-ce/372-lei-n-4036-de-25-de-outubro-de-2007>. Acesso em: 25 fev. 2010.

_____. Portaria nº 503 de 11 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a Instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal –IDDF. Disponível em <http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/portarias/943-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-do-df/2148-portaria-no-503-de-11-de-dezembro-de-2009>. Acesso em: 27 Set.2010.

_____. Decreto nº 29.244, de 2 de julho de 2008. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal

(SIADE), e dá outras providências. Disponível em <http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/decretos/753-sistema-avaliacao-desempenho-siade/201-decreto-n-29244-de-02-de-julho-de-2008>. Acesso em: 27 set. 2010.

_____. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central (CODEPLAN). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio - **PDAD 2004**. Brasília, 2005

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Volume dois. 12 ed. São Paulo: Globo, 1997

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cortez, 1964.

_____. **Significado de ser negro**. São Paulo: Cortez, 1989

FERRÃO, Maria Eugenia; SIMÕES, Maria de Fátima. Competência percebida em desempenho escolar e matemática. In: SOARES, Sergei et al (org). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. IPEA, FORD FOUNDACION, 2005 p. 121-138

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; MORITZ, Maria Ester W. Discurso e sociedade: a perspectiva da análise crítica do discurso e da lingüística sistêmico-funcional. In BRAGA, Sandro (Coord). **Ciências da linguagem: analisando o percurso, abrindo caminhos**. Blumenau: Nova Letra, 2008, p. 47-66.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História das Violências nas Prisões**. 6. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Coord.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Coord.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p 244-270.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro In Silva, Petronilha B. G. e & BARBOSA, Lucia M. de A. **O Pensamento Negro em educação no Brasil: expressões do movimento Negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997

_____. Educação Cidadã, etnia e raça. In: AZEVEDO, J.C; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa, et al. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 245 – 257.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96

_____. **Sem perder a raiz**. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005a. p.97-111.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005b, p.39-62.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da Pesquisa Qualitativa à Pesquisa Social. In POUPART, Jean (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 95-124.

HALLIDAY, Michael Alexander K. **Language as social semiotic**. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALL, Stuart. SOVIK, Liv (org). Tradução de Adelaide La Guardia... [et al]. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HEIDEMANN, Francisco G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, Francisco G. e SALM, José Francisco (org). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. p.23-40

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. 68 p., 121 p.

HOMERO. **A Ilíada**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Artes e ofícios da participação coletiva. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico; Campinas, SP. Papirus, 1994.

JACCOUD, Luciana de Barros. O combate ao racismo e à desigualdade: O desafio da políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario Lisboa (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p.131-166.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos quem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo (o)**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p.19-62

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. 2. ed. 2005. p.97-111.

LINS, Mônica Regina Ferreira. A criança, a Escola e a Herança Africana no Brasil. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org). **Todas as cores na educação: Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p.159 – 188.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008

MAGGIE, Yvone. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 286-291, jan/jun 2005

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento da administração da educação no Brasil**. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 29, 2006. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-1720--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da Economia Política. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988, v. 1.

MARQUES, Ana José. Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do ministério da educação – MEC. Dissertação de Mestrado, PPGE/UnB, Brasília, 2010..

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação**. A sociedade e os rumos da Escola Pública. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público no Brasil. trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu (MG), set. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 18 nov. 2009.

_____. **Regra e o jogo:** Democracia e patrimonialismo na educação brasileira(a). Campinas: UNICAMP, 2000

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Maza, 2007.

_____. Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005, p. 133-168 (Coleção educação para todos)

MORRISON, Toni. **O Olho mais azul.** Trad. Manuel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005 p.65-78

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativobrasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do alunado negro. In: AZEVEDO, J.C; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa, et al. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 235 – 244.

_____. Uma abordagem conceitual dos conceitos de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05 de novembro de 2003. Disponível em http://www.geledes.org.br/attachments/1973_Uma%20abordagem%20conceitual%20das%20no%C3%A7%C3%B5es%20de%20ra%C3%A7a,%20racismo,%20identidade%20e%20etnia.pdf Acesso em: 12 jun. 2009

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro – Processo de um racismo mascarado.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978

NASCIMENTO, Alexandre do. Para uma pedagogia da (re)

educação das relações étnico-raciais. In NASCIMENTO, Alexandre; PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; SILVA, Selma Maria da (orgs.). **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação**: Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-Papers e FAPERJ, 2008. p. 47-57.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e identidade Afro-descendente. In CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, Nov. 2006

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990/2005). 2007. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

_____. O Ensino da História da África em debate: Uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília. Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p. 29-49.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Coord.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **Gestão democrática e**

exclusão escolar: reflexos de uma política pública. Dissertação de Mestrado, PPGE/UnB, Brasília, 2002.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Manifesto Anti-racista**. Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATTO, Maria HelenaSouza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2010.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode ‘atalhar’ arroteia!”. In NASCIMENTO, Alexandre et al (org.). **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação:** Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-Papers e FAPERJ, 2008. p. 59-78.

PINHO, Vilma Aparecida. **Relações raciais no cotidiano escolar:** percepções de professores de educação física sobre alunos negros. Cuiabá: UFNT, 2007.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso crítica e realismo crítico**. Campinas: Pontes, 2009.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira e RIBEIRO, Iglê Moura Paz. **Concepções que Envolvem o Projeto Político-pedagógico**

(PPP) . In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008a. p.117-129.

_____. Marcos fundamentais do PPP: Marco Situacional; Marco Conceitual; Marco Operacional. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008b. p.121-123.

_____. Estrutura do Planejamento político Pedagógico. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008c. p.124-126.

_____. A construção do projeto político-pedagógico: a partir de uma concepção participativa, dialógica e democrática. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008d. p. 140-142.

_____. Princípios Epistemológicos, Didático Pedagógicos e Éticos que Embasam a construção curricular. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008e. p.124-126.

ROCHA, Rosa Margarida de C. **Pedagogia da Diferença**. A tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do Movimento Negro à Política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Coord.) **Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas**. 3. ed . São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 251- 263.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação: contribuição**

ao estudo crítico da economia da educação capitalista . São Paulo: Cortez & Morais, 1978

RUFINO, Alzira. Configurações em preto e branco. In: Ashoka Empreendedores Sociais Takano Cidadania. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003, 117-122.

SANTANA, Vera. Proposta para uma educação anti-racista no Brasil. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p.102-113.

SANTOS, Gislene A. **A invenção do ser negro**: Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/ Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas de análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHICASHO, Tie. Desigualdade Racial: Indicadores Socioeconômicos – Brasil, 1991-2001” Sônia Tiê Shicasho (Org.), IPEA, Brasília, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.17-33.

SILVA, Josenilton (et al). A promoção da igualdade racial em 2006 e o programa de combate ao racismo institucional.

In: JACCOUD, Luciana. **A Construção de um Política de Promoção da Igualdade Racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília:IPEA, 2009, p. 147-170.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: Entre a lei e as praticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria José Lopes. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.121-138.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 65-82.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Africanidade e Religiosidade: Uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005. p.121-130

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa** (Tese de doutorado em psicologia social). 2005, disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/3000/1/Paulo%20Silva.pdf> Acesso em: 22 out. 2009

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.In MUNANGA,Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.151-168.

SILVA, Vinícius Baptista da Silva; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun Adrianus Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 73-117

SILVEIRA, Maria Helena Vargas. **Diga sim ao Estudante Negro/A**. Brasília: GDF/SEJUS/CDDN, 2008.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

_____. **Uma história do Brasil**. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Paz e terra, 1998.

SOARES, Sergei; OSÓRIO Rafael Guerreiro. A geração de 80: Um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei; et al. (Orgs) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 5-19.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005, p. 185-204.

SOUSA, Francisca Maria do N. Linguagens Escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SECAD, 2005, p. 105-120.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil**: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006

STOER, Stephen. Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. In: AZEVEDO, J.C; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa, et al. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 205 - 213

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.79-95

THEODORO, Mario Lisboa. **A problemática racial no Brasil: desigualdade ou racismo?** Os perigos do racismo institucional. Brasília, 2007

_____. A guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mario Lisboa (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p.167-176.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O Racismo no Cotidiano Escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org). **Todas as cores na educação: Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 37-58.

VENÂNCIO, Ana Paula. A construção dos fundamentos teóricos de uma nova política pública de promoção da igualdade racial na educação brasileira. In NASCIMENTO, Alexandre et al. **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação: Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: E-Papers e FAPERJ, 2008. p. 7-45.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. Responsabilização **objetiva do Estado: Segregação Institucional do Negro Adoção de Ações Afirmativas como Reparação aos Danos Causados**. Curitiba: Juruá, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: Ceará. SEDUC. Nos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda. Saúde da população Negra. Da conceituação às políticas públicas de direito. In: WERNECK, Jurema (org.). **Mulheres Negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Grupo Crioula, 2009, p.5-22.

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico Racial

Série comemorativa de 10 anos da lei 10.639

- | | | | | | |
|----|---|----|--|----|--|
| 01 | Ação Afirmativa: Um novo ingrediente na luta pela democratização da educação superior: O caso da UFOP | 11 | A etnomatemática baseada nas culturas africanas na formação dos professores de matemática | 22 | A África Fora de Casa: Sociabilidade, trânsito e conexões entre estudantes africanos no Brasil |
| 02 | Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências | 12 | Educação das relações raciais: Desafios à gestão | 23 | Cadernos de História: história e cultura africana e afro-brasileira |
| 03 | Educação Escolar e Racismo: A lei 10.639/2003 entre práticas e representações | 13 | Compartilhando genes e identidade: orientação genética, raça e políticas de saúde para pessoas com doença e traço falciforme em Pernambuco | 24 | Donos da História: estratégias de ação coletiva e formação da autoridade política entre os Tumbalalá |
| 04 | A implementação da lei 10.639 / 2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar | 14 | Viagem e Alteridade: A construção do “outro” na <i>Rihla</i> de Ibn Battuta - séc. XIV | 25 | Bando de Teatro Olodum: Uma política social <i>in</i> cena |
| 05 | Professoras Negras: Identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar | 15 | Características matemáticas presentes em duas comunidades quilombolas | 26 | Compassos letrados: Artífices negros entre instrução e ofício no Recife (1840 - 1860) |
| 06 | Educação e relações raciais em escolas públicas: O que indicam as pesquisas? | 16 | Entre as matas de Araucárias: Cultura, e história Xokleng em Santa Catarina (1850 - 1914) | 27 | Migrações interregionais e estratégia doméstica: Nordestinos, mobilidade e a casa até os anos 1980 |
| 07 | Cotidiano e violência simbólica A desconstrução do preconceito étnico racial nas escolas | 17 | Guerreiros do Ororubá O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru - PE | 28 | Percursos e desafios do uso da transversalidade de raça/etnia nas práticas sociais da organização cáritas brasileira |
| 08 | Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque, PE (1980 - 1990) | 18 | Trânsitos, conexões e narrativas de imigração em um contexto transnacional. Uma etnografia em Rio Bonito - PE | 29 | Coleções Etnográficas, Museus Indígenas e Processos Museológicos |
| 09 | Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil | 19 | Os Calon do município de Sousa/PB: Dinâmicas ciganas e transformações culturais | 30 | Literatura e Racismo: Uma análise intercultural |
| 10 | Trajetória educacional de mulheres quilombolas no quilombo das onze negras do Cabo de Santo Agostinho - PE | 20 | A idade do Santo o lugar da criança no Candomblé | 31 | A lei 10.639/2003 em foco: balanços multidisciplinares sobre uma década de vigência |
| | | 21 | Xangô rezado baixo. Xambá tocando alto: A reprodução da tradição religiosa através da música | 32 | A cultura em prol do Império: A retórica colonial portuguesa em Angola veiculada na revista Cadernos Coloniais (1920 - 1960) |