

NEGAR, SILENCIAR, APAGAR: A GESTÃO ESCOLAR FRENTE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Aldenora Macedo¹

Resumo: Este trabalho aborda as percepções da gestão escolar acerca do racismo na escola buscando destacar a importância da abordagem étnico-racial nas práticas pedagógicas de professoras/es e direção, com foco nos ordenamentos legais – em destaque a Lei 10.639/2003, e sua relação com a ética profissional, requisito à gestão democrática. Elegi como referencial para o debate acerca das relações raciais, educação antirracista e gestão escolar pesquisadoras/es como Gomes, Munanga, Fernandes, Quijano, Cury e Garcia-Filice. De forma exploratória observei momentos de convivência e realizei entrevista com a direção de uma escola do Distrito Federal, com o objetivo de identificar as percepções da gestão, e da instituição como um todo, acerca da abordagem de questões raciais em suas práticas. Concluímos que a gestão escolar, mesmo consciente da exigência da abordagem antirracista no ensino, porém não considerando-a importante, se torna empecilho à tais abordagens, relegando ao trabalho solitário profissionais que não aderem ao seu silenciamento.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; formação profissional; gestão escolar; relações raciais.

DENY, SILENCE, DELTE: MANAGEMENT SCHOOL FRONT OF AN ANTI-RACIST EDUCATION - A CASE STUDY

Abstract: This study approaches the perceptions of school management about racism in school, seeking to highlight the importance of the ethnic-racial approach in the pedagogical practices of teachers and management, with a focus on legal systems - in particular Law 10.639/2003, and its relation with professional ethics, a requirement for democratic management. We chose as reference the debate about racial relations, anti-racist education and school management, among them: Gomes, Munanga, Fernandes, Quijano, Cury and Filice. In an exploratory way, we observed moments of coexistence and conducted an interview with the direction of a school in the Federal District, in order to identify the perceptions of the management, and of the institution as a whole, about approaching racial issues in their practices. We conclude that school management, even aware of the requirement for an antiracist approach in the teaching, although does not consider it important, becomes a hindrance to such approaches, relegating to solitary work professionals who do not adhere to their silencing.

Keywords: Law 10.639/2003; professional qualification; school management; racial relations.

NIER, SILENCIER, EFFACER: LA GESTION SCOLAIRE DE FRONT A L'ÉDUCATION ANTIRRACISTE - UNE ÉTUDE DE CAS

Résumé: Ce travail traite avec les perceptions de la gestion scolaire sur le racisme à l'école, qui cherchent à mettre l'accent sur l'importance de l'approche ethno-raciale dans les pratiques pédagogiques des enseignants et la direction, en se concentrant sur les cadres juridiques - ont mis en évidence la loi 10.639/2003, et sa relation l'éthique professionnelle, exigence d'une gestion démocratique. Élu comme une référence au débat sur les relations raciales, l'éducation antirraciste et la gestion des écoles, parmi eux: Gomes, Munanga, Fernandes, Quijano, Cury Et Filice. De manière

¹ Mestranda em Direitos Humanos e Cidadania (*Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz*)-CEAM, UnB. Especialista nas áreas de: Direitos Humanos (Criança e Adolescente); Diversidade e Cidadania na Educação – UFG; em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça; Gestão Escolar - UnB. Professora no Governo do Distrito Federal. E-mail: aldenora.acm@gmail.com

exploratoire, nous observons des moments de coexistence et d'entretiens menés avec la direction d'une école dans le district fédéral, afin d'identifier les perceptions de la direction, et l'institution dans son ensemble, sur l'approche des questions raciales dans leurs pratiques. Nous concluons que la gestion scolaire, même au courant de l'exigence d'une approche antiraciste à l'enseignement, mais ne considère pas qu'il est important, il devient empêchements à ces approches, reléguant au travail solitaire les professionnels qui ne respectent pas leur silence.

Mots-clés: Loi 10.639/2003; formation professionnelle; gestion scolaire; relations raciales.

NEGAR, SILENCIAR, BORRAR: LA GESTIÓN ESCOLAR FRENTE A LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA - UN ESTUDIO DE CASO

Resumen: Este trabajo tiene el eje de las percepciones de gestión escolar acerca del racismo en la escuela, buscando destacar la importancia del abordaje étnico-racial en las prácticas pedagógicas de profesoras/es y dirección con atención en los ordenamientos legales – en destaque a la Ley 10.639/2003, y su relación con la ética profesional, requisito a la gestión democrática. Elegimos como referencial el debate acerca de las relaciones raciales, antirracistas y gestión escolar, dentro ellas/os: Gomes, Munanga, Fernandes, Quijano, Cury y Filice. De manera exploratoria observamos momentos de convivencia y realizamos entrevista con la dirección de una escuela del Distrito Federal, con el objetivo de identificar las percepciones de la gestión, y de la institución como un todo, acerca del abordaje de cuestiones raciales en sus prácticas. Concluimos que la gestión escolar, mismo consciente de la exigencia del abordaje antirracista en la enseñanza no la considera importante, así se vuelve difícil tales abordajes, relegando al trabajo solitario las/los profesionales que no añaden al silenciamiento.

Palabras-clave: Ley 10.639/2003; formación profesional; gestión escolar; relaciones raciales.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professora de escola pública, sensível às questões acerca da diversidade e à problemática das relações étnico-raciais em nossa sociedade escolhi como temática de interesse para minha formação o estudo do direito à diferença como parâmetro indispensável à luta por igualdade. Neste contexto a temática racial tem ocupando, nos últimos anos da minha carreira profissional e acadêmica, grande parte das leituras, pesquisas, escritos e debates que realizo ou participo. Ocupando esse *lugar de fala* apresento este artigo fruto de uma pesquisa motivada pela convivência entre pares a partir do chão da escola².

Minha vida profissional, como de muitas/os outras/os colegas, é perpassada por complexidades e subjetividades, permito-me, contudo, uma pontual diferenciação em relação a muitas/os delas/es: busco, constantemente, a implementação de uma educação mais

² É a posição conquistada, a partir de diversas especificidades, de proferir determinado discurso, pois “a partir dos sujeitos que falam [...] nota-se a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia - pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, **de luta**, de revolta, de resistência ou de aceitação.” (Foucault, 1996, p. 43 – *grifo meu*)

igualitária, que subverta o cenário conservador e segregante da escolarização. Observo de forma crítica e combativa o desinteresse, a negação e o abandono oferecidos às crianças e jovens negras/os e como consequência as atitudes racistas que são naturalizadas pelo silêncio da escola - estratégia de muitas/os profissionais para não serem impelidas/os a adotarem uma posição no enfrentamento ao racismo, pois

Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p. 18).

O que percebo, nesse sentido, é que a responsabilização quanto à inércia da escola frente ao racismo recai, na maioria das vezes, apenas sobre as/os professoras/es, não sendo atribuída em igualdade às demais funções que agregam a comunidade escolar, ou ainda, que compõe a instituição de ensino. Vemos diversas pesquisas, artigos e livros que trazem a professora ou o professor como principal responsável pelos resultados obtidos na escolarização. Apontamentos com os quais concordo por acreditar mesmo que realmente somos protagonistas na realização de uma educação mais humana. Acredito, ainda, que uma atuação docente comprometida com a transformação pela educação e sensível às injustiças presentes no ambiente escolar, traz em si o poder de subverter tais cenários, possibilitando uma convivência mais prazerosa, digna e respeitosa entre as/os estudantes, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Por isso me junto à Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga para afirmar que

[...] cremos que a Educação é capaz de dar tanto ao jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Gomes, Munanga, 2004, p. 13)

Contudo a escola é uma instituição e possui, portanto, uma estrutura humana e organizacional que se estabelece, também, sobre relações de poder: atribuição de tarefas, avaliação e cobrança de resultados, articuladas à hierarquia e subordinação institucional, onde

cada qual deve cumprir com suas obrigações e estar consciente da função a executar. Nesse sentido, nós professoras/es, necessitamos de acompanhamento, auxílio e subsídio por parte da gestão escolar para executar nossa atribuição. Mas, ao contrário, o que se tem hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca o poder nas mãos da direção e torna mais inviável se falar de estratégias para que se possa transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores (PARO, 2005), mesmo que legislações educacionais, como a Lei 4751/2012 (Lei da Gestão Democrática do Distrito Federal) orientem uma construção democrática e compartilhada para a escola.

Decorre disso o fato de que ainda há escolas em que somente uma professora busca implementar leis, uma só - dentre tantas - se sensibiliza com a influência devastadora de ações preconceituosas já encaradas como naturais e corriqueiras. Ou, na melhor das hipóteses, um pequeno grupo objetiva desconstruir ações que naturalizam estereótipos e segregações e almejam a inclusão de temáticas emancipadoras nos documentos oficiais da instituição. E mesmo quando se avança frente a toda essa hostilidade e realiza tal trabalho tem como certo o prazo para se findar, pois não sendo uma ação da escola como um todo, dificilmente será continuado nos anos seguintes. Isso leva a pensar que

[...] se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera [...] se a educação escolar for uma utopia no sentido apenas de sonho irrealizável, e não no sentido que falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social, definitivamente devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas” e acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas dos que os mantêm permanentemente no poder (Paro, 2005, p. 14).

Essa é a realidade em que professoras/es comprometidas/os com a luta antirracista se encontram: De um lado relegadas/os a um trabalho solitário e estanque, que não será compartilhado pelas/os demais professoras/es, incluído nos documentos da instituição ou, tampouco, tema de debate ou formação na escola. Do outro diversas/os estudantes continuarão sofrendo os resultados de um descaso conjunto, alheio a uma causa justa e necessária.

Com essas considerações problematizo acerca da necessidade de se reconhecer que a gestão da escola, uma vez investida de sua função de autoridade, é representante da instituição e tem o dever de subsidiar as práticas pedagógicas. É preciso lembrar que, ao se falar em implementação de políticas educacionais, a escola possui na direção escolar sua figura de

liderança e que é a partir de sua anuência que os projetos pedagógicos deixam de ser isolados e passam a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, logo é “tarefa coletiva do corpo docente, **liderado pelo gestor responsável**, e se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação nacional que é a garantia do padrão de qualidade” (Cury, 2007, p. 489 – *grifos meus*)

A partir dessa reflexão apresento esta pesquisa que busca compreender até que ponto a atuação da gestão escolar implica na execução e implantação da educação antirracista, especificamente, no que propõe a Lei 10.639/2003, relacionando a dimensão democrática da gestão educacional à atuação da direção escolar e sua importância para a educação com pretensão igualitária e inclusiva. Este artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar promovida pela Universidade de Brasília – UnB e o Ministério da Educação – MEC e a pesquisa de campo executada por um período de 10 meses e as informações aqui apresentadas foram pensadas a partir das vivências desse período e traz as reflexões que considere mais importantes, por terem sido levantadas pelas/os próprias/os participantes. Está dividido em tópicos que abordam as seguintes questões: a) Relações raciais no Brasil (para demonstrar a importância e necessidade de uma educação antirracista); b) A formação profissional da gestão para a implementação da educação antirracista e por fim c) Principais resultados da pesquisa empírica.

RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

As pessoas negras sempre foram alvo das mais diversas discriminações onde a sociedade, embasada por preconceitos, marginaliza e empurra para fora do núcleo social essa parcela da população que embora intitulada politicamente como minoria é a grande maioria da nação, somando um percentual de 51% de toda a população brasileira, o que equivale, aproximadamente, a 97 milhões de negras/os.³

As várias ideologias de cunho *eurocêntrico* legitimaram historicamente a segregação racial em nosso país⁴. A raça negra, por consequência, foi categorizada como primitiva ao padrão do desenvolvimento humano no imaginário colonizador. Por meio dessa construção universal de classificação dos povos por raças, como algo oriundo da natureza, foram

³ Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e IPEA, 2010.

⁴ Trata-se da tendência de avaliar a aparência física dos indivíduos, as ideias, os costumes e comportamentos, as religiões e formas de conhecimento como a literatura, as artes, a filosofia e as ciências, próprios das sociedades europeias como superiores em relação aos seres humanos, culturas e civilizações das outras regiões do mundo. (Praxedes, 2008).

legitimadas atrocidades, violências e a exploração do trabalho. Tudo em função da afirmação da hegemonia europeia, tendo como objeto os demais povos do mundo. Essa perversa e intencional construção de imaginário universal “estava implicada na ideologia e na prática da dominação a partir da América e foi reforçada e consolidada no decurso de expansão mundial do colonialismo europeu” (Quijano, 1998, p. 106).

Desde então a população negra sofre as consequências. Consequências essas que, no Brasil, foram invisibilizadas pelo *mito da democracia racial*⁵. Articulação mantida entre Estado e parte da sociedade, desde o pós-abolição, com vistas à manutenção capitalista de uma sociedade que relega à própria sorte milhares de pessoas que por séculos foram escravizadas, negando-lhes o necessário para sobreviverem e perpetuando a partir de então a desigualdade social que vivenciamos ainda hoje.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais (...) para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (Fernandes, 2008, p. 25).

Essas pessoas foram impedidas de trabalhar dignamente, de frequentar os bancos escolares e de se desenvolver com a dignidade que lhes é devida. Porém, o mesmo povo que carrega uma grande de luta por liberdade resiste, também, aos desmandos do Estado e da sociedade e reivindica, empoderado por sua história, outro lugar que não o que injustamente lhe foi designado. E exige hoje o reparo aos danos históricos causados pela negligência e o reconhecimento da importante participação que tiveram na construção da nação. A isso se dá o resultado que se vivenciou, a criação de políticas afirmativas que visam à paulatina inclusão da pessoa negra em espaços antes negados.

Conquistas que se deram a partir dos levantes dos movimentos negros e que encontraram espaço na agenda política ao menos dos últimos anos (2003-2015), onde governantes estiveram mais sensíveis as suas demandas que, embora nada recentes, nos

⁵ Perspectiva positiva e nostálgica das relações entre negros e brancos que apresentava o país como exemplo de tolerância racial, ou seja, de convivência pacífica e ausente de conflitos, preconceitos ou discriminações de base racial na população brasileira. É o termo usado pra expressar a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial, diferentemente do que aconteceu nos EUA e em países africanos. Essa era a imagem que o Brasil vendia ao exterior: de um território democrático no quesito racial. (GPPGER, 2010)

permitiu acreditar que a busca de equidade e paridade social estava passando a fazer parte de um projeto maior de nação que estaria agindo para diminuir o abismo construído entre pessoas negras e brancas, fomentando de reflexões e ações que traziam à superfície as consequências de uma prática histórica de superioridade hegemônica em detrimento da diversidade racial brasileira.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se vir retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (Brasil, 2008, p. 11).

Com isso hoje existem diretrizes, leis e convenções que orientam a inclusão da pessoa negra em diversos espaços sociais tendo como objetivo a garantia do exercício pleno dos seus direitos. Dentre esses espaços está o da educação que, embora seja direito fundamental, de caráter democrático e público, ainda, de diversas maneiras, encontra-se inacessível e insensível à incorporação das mudanças necessárias para que atender às especificidades dessas pessoas nos documentos escolares e nas práticas pedagógicas. Na escola ainda há, no que diz respeito à questão étnico-racial, muita exclusão, preconceito, baixo rendimento escolar e evasão. Nesse sentido entre as leis antirracistas temos, da maior importância para a educação, a Lei 10.639/2003 por trazer a obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica.

FORMAÇÃO PARA A UMA GESTÃO ANTIRRACISTA

Quanto à capacitação profissional para o trato com as questões raciais foram criadas algumas iniciativas pensadas a partir da compreensão da complexidade que temáticas inclusivas trazem para as instituições, muitas delas ainda calcadas na ideia arcaica de que a escola tem como papel apenas a transmissão de conteúdos e também na real carência formativa para uma prática pedagógica mais plural.

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como

podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (Gomes, 2008, 142-143)

Sabe-se que a formação acadêmica exigida para exercer o cargo de direção é o nível superior, como demonstra a Lei da Gestão Democrática do Distrito Federal (Lei 4.751/ 2012), trazendo em seu artigo 40, que para aquela/e que deseja se candidatar à direção escolar deve atender ao critério de “ser portador de diploma de curso superior ou formação tecnológica em áreas afins às carreiras de Assistência à Educação ou Magistério Público do Distrito Federal” (Brasília, 2012, Art. 40), porém essa formação não é garantia de que se alcance o conhecimento necessário para lidar com a temática racial, por exemplo, pois sabemos que a implementação da Lei, também prevista para o ensino superior, se dá de forma lenta nos cursos de graduação.

Para que a educação antirracista se concretize é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também de políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca⁶ (Brasil, 2006, p. 124)

E muito embora essa ação seja realmente necessária para o sucesso da implementação de uma educação antirracista precisamos pensar também nas/os profissionais que já estão atuando, que já são graduadas/os, e que em sua grande maioria não tiveram contato com essa temática durante sua formação. A partir de então se faz preciso pensar em educação complementar, continuada.

Portanto apresento algumas ações direcionadas à capacitação dessas/es para o trabalho com as questões étnico-raciais:

- Projeto “A Cor da Cultura” – Elabora e oferta materiais didáticos sobre a cultura afro-brasileira para a capacitação de profissionais da educação. A requisição dos materiais fica a cargo da articulação entre a gestão escolar e as secretarias de educação

⁶ O artigo 1º da Resolução afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as IES, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004. (Brasil, 2006, p.124)

correspondentes. Nesta linha há disponível também algumas coleções (livros e artigos) relacionadas à temática e que estão disponíveis na página do MEC articulados à Secretaria de Educação Especial e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sendo de acesso público e gratuito.

Uma das publicações disponíveis na página, por exemplo, é o livro “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” construído em 2008 e que se configura numa Proposta de 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, realizado pelo Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR Nº 605 de 20 de Maio de 2008. Esse documento possui um capítulo destinado à questão da gestão escolar e prevê metas para que capacitem gestoras/es à implementação da Lei 10.639/2003, já considerando que muito pouco da temática foi incluído nos cursos superiores, logo o que se busca por meio dos cursos de capacitação é que

Tal formação deve habilitá-los a compreendê-la do ponto de vista da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira e como parte das condições concretas de vida dos (as) alunos (as), superando a tendência de hierarquização entre os grupos humanos. O que se objetiva é a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (Brasil, 2008 p. 29).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) reforça a necessidade de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vislumbrando a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para professoras/es e gestoras/es. Essa formação deverá, portanto, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

Em relação a essas ações temos, de iniciativa governamental, alguns cursos como:

- Especialização em Gestão Pública com Foco em Gênero e Raça (GPPGER) – Ofertado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e SEPPIR juntamente com universidades federais. É uma oportunidade de estudo e conhecimento gratuito apresentado na modalidade à distância (EaD). Capacita servidoras/es públicas/os de forma a assegurar as dimensões raciais e de gênero na elaboração, monitoramento e avaliação de programas e

ações governamentais. Seus conhecimentos podem nortear as ações da gestão escolar de forma abrangente e articulada com suas atribuições administrativas.

- Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – também ofertado na modalidade EaD, como curso de extensão ou especialização. É voltado principalmente para profissionais da educação e aborda temáticas de raça, gênero e sexualidades, de forma transversal. Como curso de extensão é oferecido semestralmente, o que aumenta as oportunidades de participação da demanda escolar.

Tratando do âmbito local, ou seja, a partir da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) - *locus* de realização desta pesquisa - se faz importante afirmar que há, com certa frequência, a realização de seminários e palestras que são destinados a todas/os servidoras/es, incentivando a compartilharem suas práticas, dúvidas e fomentando um despertar para a aprendizagem da temática racial. Essas iniciativas são realizadas a partir de núcleos, subsecretarias e coordenações intermediárias da Secretaria de Educação, que ficam responsáveis especificamente pela temática da diversidade. Além disso, essa estrutura fica à disposição das escolas para consultas, convites, realização de palestras nas próprias unidades, ou para auxílio na construção e execução de projetos com temática racial, por exemplo. Porém é de iniciativa da equipe gestora entrar em contato e solicitar tal apoio. Seriam alguns: Núcleo de Programas e Projetos Especiais - Diversidade; Coordenação de Educação em Diversidade – CEDIV; Núcleo de Programas e Projetos Especiais - Diversidade; Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial.

Uma das últimas ações da SEEDF para buscar capacitar diretoras/es escolares foi a criação de um curso obrigatório para recém eleitas/os, que traz como base a gestão democrática. O curso é requisito para investidura no cargo e está previsto na Lei nº 4.751/20012 e traz a prerrogativa de se “ter assumido o compromisso de, após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, frequentar o curso de gestão escolar de que trata o art. 60” (BRASÍLIA, 2012, Art.40).

O curso “Gestão para uma escola democrática: desafios e possibilidades” é uma resposta ao que está previsto no Artigo 60 da mesma lei, cujo objetivo é qualificar gestoras/es eleitas/os pelo voto direto, das instituições educacionais da SEEDF para o exercício de suas funções, compreendendo as dimensões política, administrativa, financeira, pedagógica, cultural e social.

Pensando na formação para as relações raciais proponho como mecanismo de capacitação e preparo dessas/es profissionais a inclusão da abordagem à cultura afro-brasileira e africana no cronograma do curso. Poderia ser visto como resposta à demanda de conhecimento que fomenta a prática e a implementação da Lei 10.639/2003 e ainda viria a enriquecer a questão “cultural e social” que constam em seus objetivos de “capacitar e formar para a diversidade”. Essa medida poderia ser, então, relacionada, por exemplo, à ação de mobilização de gestoras/es escolares prevista no documento “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” em seu eixo que atende a Política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestoras/es previstas nas metas de Referência para a Política e buscando a Inclusão das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos conteúdos dos programas da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) para formação de gestores e funcionários (Brasil, 2008).

O que se pode concluir é que diante dos desafios enfrentados pelas/os gestoras/es, no que se refere à garantia do respeito à pluralidade em nossas escolas, a formação continuada é potencial aliada nesse processo de transformação pedagógica. Com isso é preciso ressaltar, segundo Lima (2011), que mesmo se levarmos em conta todas as obrigações diversificadas que competem à gestão escolar, não podemos esquecer que é preciso pensar acerca da formação específica de diretoras/es escolares, pois essa relação entre a formação e educação deve ser uma construção constante a ser refletida no exercício do cotidiano e em sua competência de lidar com todos os desafios que são decorrentes das demandas existentes e das que surgirão.

O ESTUDO DE CASO

a) Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa, realizada por um período de aproximadamente dez meses em uma escola situada na cidade satélite de Ceilândia – Distrito Federal que atende crianças desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivou analisar as relações entre gestão escolar e suas vivências e intervenções relativas à temática racial tendo como foco a atuação da direção escolar. Para cumprir o desafio de compreender as percepções e subjetividades dos seres humanos e suas relações interpessoais optei por realizar uma pesquisa de natureza aplicada, por envolver verdades e interesses locais; e de cunho

exploratório, uma vez que teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. (Fonseca, 2002).

Condizente com a natureza desta pesquisa adoto a abordagem qualitativa por entender que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007).

Como procedimentos realizei: Pesquisa bibliográfica com levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas como livros, artigos científicos; Pesquisa documental que recorre à fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, e; Pesquisa de campo para se realizar a coleta de dados junto às pessoas (Fonseca, 2002). E para compreender as percepções da pessoa investida no cargo de direção realizei estudo de caso, procedimento que

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (Fonseca, 2002, p. 33).

E por fim as técnicas para as coletas dos dados foram entrevista semiestruturada, entendida como aquela que se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 20) – essa técnica aplicada apenas para a direção - e a observação informal, realizada em todos os demais momentos, uma vez que possibilita um conhecimento mais aprofundado da temática que está sendo investigada e pode fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, seleção de outras/os informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas (André e Lüdke, 1986).

b) Observando Espaços e Vivências

Levando em conta a ideia de trabalho coletivo existente na gestão democrática e ainda a organização institucional da gestão escolar foi avaliado não só o cotidiano das/os ocupantes dos cargos de direção em si como também, dentro do possível, coordenação, supervisão e professoras/es. Com isso foi preciso participar de diversos momentos da rotina escolar como coordenação pedagógica, regências de aulas, reuniões pedagógicas.

Assim foi possível observar a ausência de profissionais comprometidas/os com a educação antirracista, pois das 30 professoras que se encontravam atuando nessa escola observei apenas dois casos de professoras que, de forma isolada e restrita ao espaço de sala de aula ou ainda pela articulação entre elas, abordavam a temática. Acrescenta-se a elas uma coordenadora que em diversos momentos a observei realizando tentativas de incluir o debate da educação antirracista nas reuniões coletivas. Em um desses momentos, por exemplo, presenciei uma conversa entre ela e outra professora. Nesta conversa a coordenadora tentava explicar à professora a necessidade de implementação da Lei 10.639/2003. A conversa não foi curta, os argumentos da coordenadora foram fortes e, por vezes de ordem legal, mas mesmo assim não logrou sucesso. Como resposta a toda explanação empreendida a coordenadora apenas ouviu da professora que dentro da sala dela ela faria o que considerava importante, e para tanto não era da sua obrigação tratar de racismo, pois isso não tinha nada a ver com a escola. E argumentou ainda que não tinha preparo algum para tratar da temática, tampouco tempo hábil dentro dos conteúdos programáticos estipulados para aquele período letivo.

Em outros momentos pude perceber o desconhecimento e a ignorância de algumas professoras no que diz respeito ao que é se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Faziam uma relação equivocada e restritiva com a religiosidade. Talvez porque na instituição já havia uma religião institucionalizada, a profetizada pelas pessoas ocupantes do cargo de gestão. Uma postura, nada ética, que serve para fomentar o pré-conceito de que “religiões de matrizes africanas ferem os princípios cristãos por terem relação direta com cultos demoníacos” (Vice-diretora).

Assim esse misto de desinteresse, intolerância e ignorância se torna mais um empecilho para as relações étnico-raciais na escola, mesmo sendo ela uma instituição de princípio laico que, de acordo com Constituição Federal, deve

[...] respeitar e fazer respeitar a liberdade de crença, com base no princípio da neutralidade, respeita, conseqüentemente, a individualidade do seu aluno e as convicções de suas famílias. Ao trazer para seus espaços as diversas manifestações de cada religião, ensina o princípio da tolerância e o exercita na rotina escolar e na sala de aula. A tolerância para com os que manifestam crenças diferentes, o respeito às liberdades individuais e de convivência pacífica entre as diversas manifestações religiosas que compõem a diversidade étnica e cultural da nação brasileira, deve pautar a formação necessária para a vida em sociedade e a Escola tem papel fundamental nesse processo de formação do cidadão (Muraro, 2012, p. 8).

Nessa discussão a respeito de religiosidade se faz importante ressaltar o fato de que aquelas/es mesmas/os profissionais que tratam das relações raciais possuem ainda consciência

do caráter laico da escola, pois enquanto percebi que a gestão manifestava, assumidamente, suas convicções pessoais e crença religiosa, institucionalizando-as por meio de algumas práticas, como orar o “Pai Nosso” todos os dias na acolhida das crianças/jovens ao início dos dois turnos, as professoras não aderiam. Nesse momento estudantes e professoras deveriam se dirigir ao pátio da escola para juntas/os fazer a oração, contudo as *professoras antirracistas* e a coordenadora aguardavam em suas salas e só iam ao pátio para buscar suas turmas e leva-las à sala de aula, quando do fim desse momento.

Diante desse conflito não pude deixar de realizar alguns questionamentos à direção, então argumentei sobre o fato de que essa prática feria a laicidade da escola pública, mas em resposta ouvi que a “oração seria universal, e como tal todos deveriam referendá-la” (Diretor). Não demonstrou qualquer preocupação em praticar *proselitismo*.⁷ Mesmo numa realidade onde até mesmo o ensino religioso é facultativo, incomoda o fato de a gestão imputar a toda instituição, a partir de sua posição de poder, sua opção religiosa. Uma vez que além do princípio da laicidade apregoado na Constituição Federal, a LDB 9394/96 também elucida em seu o artigo 33 que

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de **proselitismo** (Brasil, 1996- *grifo meu*).

Foram muitas observações e experiências vivenciadas e na maioria pude perceber o desinteresse generalizado para a implementação da educação antirracista por parte das/os professoras/es da instituição, porém importa para este trabalho o fato de não ter havido qualquer interferência da gestão, quer fosse de maneira positiva ou negativa. Apenas em uma das reuniões pedagógicas observadas presenciei um posicionamento da direção e esse se pelo fato de mais uma vez a coordenadora tentar discutir acerca da necessidade de se abordar a temática na escola. Ela falou muito e embasada em argumentos que ora recorriam à obrigação de a escola implementar a educação ora apontavam o caráter emancipador da educação antirracista. Foi uma fala até emocionada, uma explanação bem fundamentada, mas como retorno o diretor apenas disse que considerava ser “realmente desnecessário trabalhar a

⁷ Ações marcadas pelo dogmatismo, tradições fundantes e métodos vivenciadas em instituições, e nesse caso na instituição escolar. Prática que demonstra a ausência de liberdade religiosa, indo contra a laicidade da escola pública. Uma vez que a esfera pública deve ser isenta de manifestações religiosas a fim de não favorecer certa religião em detrimento de outras (Fischmann, 2008).

temática, que isso não interferia nas relações, pois ele próprio era negro, mas havia chegado ao cargo de direção” (Diretor).

A fala do diretor guarda relação com a ideia de meritocracia, um argumento muito utilizado para invisibilizar o trato com a temática racial, mas que pode ser contestado pelos diversos dados estatísticos que comprovam a maior vulnerabilidade da população negra onde é a maior parcela nos casos de evasão escolar, de desemprego, de violência e mortes e marginalização, por exemplo.

O preconceito racial ocorre sobre a carapaça da neutralidade. [...] invisibiliza a desigualdade racial, isso implica no argumento de que todos têm o mesmo direitos; então, se não há como questionar os números das desigualdades que separam brancos e negros na escola, no mercado de trabalho, nos indicadores de saúde e, sendo os negros os que possuem os indicadores sociais, educacionais e de renda, subtende-se, na opção desses por políticas universalistas, que por mérito próprio (ou falta dele) os negros não conseguem alcançar outros espaços (Garcia-Filice, 2010, p. 78).

Importa dizer ainda, embora talvez fuja à temática do artigo, que as questões de gênero asseveraram a desigualdade racial e que posso aproveitar a fala do diretor para fazer um importante adendo e problematizar o fato de que há na nossa sociedade racista também muito machismo e a gestão dessa escola ilustra uma situação recorrente, a do *teto de vidro* para as mulheres⁸, pois não é segredo que na grande maioria das instituições os homens têm maiores oportunidades de assumir cargos de chefia que as mulheres. Ele é um ótimo exemplo, pois num universo de mais de 30 profissionais mulheres ele é o único e ocupa o cargo de direção.

Seguindo com as observações não pude deixar de dar a devida importância às práticas exercidas pelas professoras em sala de aula e também nos momentos de coordenação, pois os modos como lidam com as crianças e jovens irão ressoar além dos muros da escola e inserirem-se em seus lares e cotidiano. Influenciarão ações, relacionamentos e até mesmo a visão de mundo. Podendo fomentar uma assimilação preconceituosa que se reflete na constituição da identidade.

⁸ Segundo Steil (1997), o conceito do teto de vidro (glass ceiling) surgiu nos Estados Unidos, na década de 80, para descrever a barreira profissional que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impedir o avanço profissional das mulheres. Nomear essas barreiras como teto de vidro se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis e possuírem uma certa transparência, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano profissional de muitas mulheres, que as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero (Corrêa, 2010). Reflexão pertinente, pois mesmo quando na escola a maioria é mulher, o homem ainda tem um caminho mais suave para ocupar cargos de gestão.

Exemplifico essa prática discriminatória a partir de evento corriqueiro da escola, o hábito de relacionar as cores utilizadas pelas crianças, seja em lápis de cor, folhas de E.V.A. e outros materiais pedagógicos, à cor de suas peles. Esses materiais sendo da cor salmão, bege ou rosa claro são classificados como “cor de pele”. Ação que por vezes é considerada ingênua, mas que tem a capacidade de impactar substancialmente o sentimento de pertença de milhares de crianças em idade escolar, afinal implica em afirmar que só existe um tom de pele. Essa prática enraizada e por vezes automática e despretensiosa ensina que só há uma cor de pele que deve ser vista como padrão de correto, bonito e desejável.

Presenciei muitos momentos em que crianças negras ao colorirem desenhos que representavam pessoas ou até mesmo um autorretrato não utilizavam apenas essa cor. Um desastroso sinal de que, na mente delas, está se naturalizando a ideia racista de que só existe uma cor de pele, embora a maioria das mãozinhas que segurem um lápis dessa cor destoe dele, uma negação inconsciente de sua identidade racial. Com tais ações

[...] crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas. Exposta a criança a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Assim, esse fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes em sociedades multirraciais como a brasileira (Silvério, 2002, p. 242).

Essa breve discussão que teci a partir de desenhos infantis pode ser enriquecida com a descrição do finalzinho de um diálogo entre duas professoras, ocorrido da coordenação pedagógica. As duas conversando sobre comportamento, uma tentando dizer à outra de que estudante falava disse apontado para a menina que se encontrava próximo a elas aguardando para ser atendida no reforço: “Aquele menina. Aquele. Nossa! Aquele morena, morena” (Professora 1). Ao ver a menina julguei propício interromper dizer: “Morena, morena, não. Negra!” O que fez a professora se voltar alterada para mim e contestar: “Você tá doida, é? Eu que não vou falar isso!” (Professora 1).

Minha finalidade era compreender aquele embranquecimento direcionado à cor da pele da estudante e tentar entender o porquê ele se dava, então ficou evidente que o que se tira desse pequeno, porém cheio de significados, diálogo é o fato de que o desconhecimento e a ausência de ações que fomentem o orgulho de pertencimento racial faz com que a palavra negra seja interpretada como ofensa. Quando chamar uma pessoa de negra não deveria ser visto como algo pejorativo, deveria ser tão comum como chamar de branca, porém com toda

construção subalterna que o eurocentrismo trouxe para esse termo é comum a negação dessas raízes, de nossas raízes africanas. E a escola agrava essa discriminação por não só não estar despreparada para tais elucidações, mas também por corroborar com o imaginário escravocrata quando reduz a luta e a resistência dos povos negros e a cultura rica trazida da África, por exemplo, em uma história única e falaciosa de servidão e resiliência.

c) Analisando o PPP da escola

A LDB 9394/1996 prevê a incumbência dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica por meio de uma construção coletiva e que envolva toda comunidade escolar para ter como objetivo “descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (Brasil, 1996, Art. 12). O PPP é assim alma da escola e deve trazer em si objetivos e metas para se alcançar uma educação de qualidade.

Um processo complexo e delicado que precisa ser guiado com competência, sobriedade e principalmente paciência, pois é um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos e tem principal mediação a gestão da escola, por ser a “responsável pelo desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, pelo adequado desempenho de um grupo de profissionais com relação ao alcance de um objetivo estabelecido” (Cury, 2007).

Nesse sentido percebi uma evidente ingerência da equipe gestora, a escola não possui um currículo próprio e seu PPP é o mesmo desde o ano de 2010. Esse fato foi-me explicado pela coordenadora que ao me entregar o documento já se adiantou em informar que sempre conversava acerca disso com o diretor da escola. Enfatizou que já havia falado da necessidade de se construir um currículo próprio e de atualizar o PPP e que ela mesma já havia relido o documento e realizado alguns acréscimos e propostas de alteração ao documento para uma possível readequação – iniciativa que comprovei ao ter acesso, diversas anotações feitas por ela no atual documento. Uma delas pedia a inclusão da Lei 10.639/2003.

A partir do documento apresentando e tomando o PPP como documento de referência para a escola, poderia ter interpretado, de início, que a educação para a igualdade racial estava presente nas ações pedagógicas da escola, pois em sua redação encontrei a seguinte afirmação:

A Escola requer uma estrutura viva, dinâmica estimulando os alunos a se manifestarem das diferentes formas para que possam desenvolver a **compreensão do**

outro e a percepção das interdependências, no respeito aos valores do **pluralismo**, da compreensão mútua e investimento na superação da discriminação reconhecendo a riqueza apresentada pela **diversidade etnocultural**, de forma a caminhar na direção de uma sociedade mais justa e democrática (PPP da escola - *grifos meus*).

Em busca, então, de menções à abordagem da questão racial encontrei que todas as tomadas de decisões deveriam ser avaliadas e construídas com e pela comunidade escolar, “por meio de escolhas coordenadas do processo decisório conhecendo e respeitando a legislação de ensino e respaldando o compromisso ético com as pessoas da comunidade escolar” (PPP da escola). Em outro tópico intitulado “Fundamentos norteadores da prática educativa”, sob o item: “Éticos e Políticos Educacionais” observei a afirmação de que a escola era comprometida com a diversidade ao ratificar a “valorização da pluralidade, diversidade e do patrimônio sociocultural brasileiro respeitando o convívio entre todas as **etnias**, crenças, sexos, classes sociais etc.” (PPP da escola - *grifo meu*). Nesse tópico precisamente não havia menção a qualquer documento que direcionam ou recomendam a educação para as relações étnico-raciais, continha a esse respeito apenas a sugestão, realizada pela coordenadora, de acrescentar a redação da “Lei 10.639/2003, art. 26-A”.

Em relação à gestão não seria imprudente afirmar que essa não só se eximiu de sua função de mediadora na construção do PPP, como tampouco se preocupou em instituir uma educação antirracista na escola, uma vez que esse fato comprova que não são instituídas metas e que se deixa à livre escolha das/os professoras/es a construção dos projetos que julguem pertinentes.

d) Entrevistando a Gestão Escolar

A entrevista foi a última fase da pesquisa de campo, pois se pretendeu relacionar a visão da equipe gestora à análise do PPP e a tudo que foi observado durante a pesquisa de campo para que fosse possível obter um diagnóstico/resultado mais coerente não só com a fala da gestão em si, mas com a realidade da instituição como um todo.

A pesquisa visava entrevistar o diretor e a vice-diretora, porém foi solicitado pelo diretor que entrevistasse apenas a vice-diretora, pois, segundo ele, “ela tratava de questões pedagógicas e ele das administrativas e financeiras” (Diretor) Argumentou que ela tinha mais capacidade de falar sobre o tema, pois antes de ser vice-diretora teria sido por muitos anos coordenadora pedagógica na instituição.

Para realizar a entrevista utilizei um roteiro pensado para possibilitar que eu alcançasse as diversas percepções que considerei importantes. Assim seguindo as questões elencadas no roteiro o primeiro momento objetivou conhecer a **“opinião pessoal da direção a respeito da temática racial assim como a implementação da Lei 10.639/2003”**. Assim foram obtidos os resultados que seguem:

Em relação à pergunta sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003 e com ela a obrigatoriedade de incluir no currículo da instituição obrigatoriamente a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, obtivemos resposta afirmativa, de que sim, conhecia não só a Lei, mas sabia também que alterou a própria LDB. Apontou ainda considerar importante incluir a temática no PPP da instituição, mas assume que em contrapartida, não faz nenhuma indicação ou interferência para que haja a implementação da lei na escola gerida. Ressalta que a principal dificuldade para implementação da lei seja a falta de conhecimento, porém esse argumento se torna incoerente a partir da resposta à pergunta posterior que trata do conhecimento das iniciativas da SEEDF para implementação da lei, onde afirmou conhecer essas iniciativas, mas que mesmo sabendo das iniciativas nunca buscou informações na Regional de Ensino local ou ainda na própria Secretaria com a finalidade de capacitar a equipe da escola, e afirma também que nunca participou de nenhuma das capacitações ofertadas.

Embora saibamos que é obrigação dos órgãos superiores competentes oferecer capacitação para que os agentes públicos implementem tais políticas, incluímos uma pergunta cuja finalidade era perceber o nível de interesse pessoal. A pergunta buscava saber a opinião da entrevistada acerca de capacitação, se esta deveria ser unicamente obtida por meio de oferta de tais órgãos ou se poderia ser conseguida de forma autônoma. A vice-diretora afirmou ter consciência de que a capacitação profissional também é uma busca individual.

A pergunta central desse primeiro momento buscou conhecer a capacidade de proatividade da gestão para a implementação da lei. A gestora informou não considerar ser de total responsabilidade da gestão de uma escola interferir para que as diretrizes curriculares educacionais, em geral, fossem implementadas.

No que diz respeito à realidade proselitista da instituição questionei sobre as religiões de matrizes africanas, uma vez que, para a implementação da Lei, de acordo com o que vem apregoado nas diretrizes e na própria legislação, faz-se necessário também abordar a questão

cultural. A gestora informou, portanto, que esse aspecto é em parte empecilho para a implementação de uma educação antirracista e demonstrou não assumir, a despeito do que foi vivenciado, que exista orientação religiosa na instituição. Talvez porque conscientemente saiba que institucionalizar uma religião na escola seja errado, e que ao se predispor a tratar de religiosidade teria de fazê-lo de forma diversificada. Ainda assim, em defesa de sua posição, argumentou que em sua opinião

[...] trabalhar religiões de matrizes africanas não gera a valorização da cultura, da trajetória de luta, não corrige as injustiças existentes, nem elimina a discriminação com relação à população negra. Trabalhar essas formas de expressão religiosa mexe não apenas com o imaginário, mas com os princípios e conceitos apreendidos na família. Não é papel da escola tratar dessas questões, isso não garante o combate às práticas discriminatórias no espaço escolar. A função da escola é formar cidadãos que respeitem o ser humano, independente de suas diferenças e escolhas (Vice-diretora).

Com esse discurso pode-se interpretar que há uma negação ou desconhecimento do que seja a cultura em sua integralidade. Como a religião de um povo não é parte de sua cultura? Abordar culturalmente, por exemplo, alguns aspectos, ao menos, das religiões de matrizes africanas contribuiria consideravelmente não só com o enfrentamento ao preconceito racial, mas também desmistificaria a ideia de demonização que cerceia a liberdade de culto como direito de toda/os.

Em um segundo momento a entrevista objetivou conhecer como se dava, por parte da direção, **“o acompanhamento das ações pedagógicas na instituição quanto à questão racial”**.

Assim obtive as seguintes colocações:

- A trajetória histórica da população negra é estudada apenas em datas comemorativas como: Dia da Abolição da Escravatura, mês do folclore e no Dia da Consciência Negra;
- Acredita-se que o racismo deve ser tratado pedagogicamente pela escola; mas é estudada apenas “como parte do rico folclore brasileiro”. Acredita ainda que a expressão verbal - a linguagem usada no cotidiano escolar (apelidos) - tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação.
- Afirma também que a temática racial não é inserida no PPP da instituição.

A análise dos dois primeiros tópicos traz a ideia de que realmente a gestão, na figura da vice-diretora, é consciente da existência de legislações antirracistas e suas determinações,

contudo não quer dizer que reconheça, pois reconhecer implica em refletir quanto ao seu papel como agente de transformação educacional, o que implicaria em perceber-se racista. Implica ainda repensar valores, e isso é um grande entrave, pois é justamente o campo dos valores que apresenta a maior complexidade quando se pensa estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola e, uma vez entrando nesse campo, seria necessário questionar a atuação profissional e a postura ética diante da diversidade étnico-racial e das suas diferentes manifestações no interior da escola (GOMES, 2008, p. 145).

No terceiro tópico que se referia à inclusão da temática no PPP da escola a vice-diretor deu a entender que ela bem sabia, assim como constatei, que tal temática nunca fez partes dos planejamentos pedagógicos da escola, seja de forma escrita ou na prática. Realmente, de longe, afirmo a negação à questão racial por parte da escola, uma vez que a inserção política e pedagógica dessas questões representa “alterar valores, a dinâmica, a lógica, [...] das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos” (GOMES, 2008, p. 148).

Concluí a entrevista pedindo que a vice-diretora sugerisse alguma ação, a ser realizada pela SEEDF, que acreditasse ser capaz de viabilizar a implementação da Lei 10.639/2003 por parte das gestões escolares. Sua sugestão assim se apresentou:

Sugiro a participação dos profissionais da educação, que atuam nas escolas, na implementação das medidas e ações promovidas pela Secretaria de Educação. Nós que lidamos diretamente com os alunos, somos os mais interessados em combater o preconceito e a discriminação. Porém, muitos dos envolvidos nas ações da Secretaria de Educação, nas discussões referentes às leis têm apenas interesse na promoção pessoal. Precisamos ser ouvidos e nossas opiniões respeitadas, assim como nosso trabalho, para que possamos criar estratégias que atendam nossos alunos e cumpram o objetivo da Secretaria de Educação que é promover a igualdade étnico-racial (Vice-diretora).

Por meio da fala final, mais uma vez, foi possível constatar resistência, constatar o desejo de ter suas opiniões pessoais ouvidas. Opiniões que ao invés de reivindicar uma educação igualitária e mais humana reivindicam o direito de não acatar os ordenamentos que orientam a educação antirracista, por exemplo. Percebe-se também o latente desencontro de ideias entre a consciência quanto à desigualdade racial e despeito para com as/os profissionais da educação que implementam uma educação antirracista, talvez pelos fatos vivenciados em sua própria instituição. Por fim é fato que o interesse apresentado na fala não é condizente com a resposta dada anteriormente, pois se nunca buscou formação para si e para a escola, como poderia estar interessada combater o preconceito e a discriminação?

CONCLUSÕES

Com toda a demonstração de conhecimento da Lei Nº 10.639/2003 e suas orientações, assim como conhecimento da necessidade de se tratar a temática e dos meios existentes ao seu alcance para a capacitação não apenas pessoal, mas também de seu grupo docente, para que a implementação de uma educação antirracista, com a falta de iniciativas e interesse apresentadas pela negligência no acompanhamento pedagógico da escola, podemos entender a direção pesquisada como uma gestão negligente.

As percepções de gestoras/es escolares acerca da implementação da Lei 10.639/2003 foi tema de uma grande pesquisa realizada por Renísia Cristina Garcia-Filice (2010). Nessa pesquisa foram cunhados três categorias relacionadas à ação da gestora ou gestor escolar quanto à implementação da Lei 10.639/2003⁹. Relacionando os resultados obtidos nesta pesquisa com as categorias criadas por Garcia-Filice pode-se compreender que a gestão analisada pode ser relacionada à categoria da gestão *ausente/alheia* que seriam as/os gestoras/es que em suas práticas cotidianas menosprezam ou acreditam ser insignificantes atitudes racistas, mesmo que de forma inconsciente. Logo, são *alheias/os* às necessidades de implementação da lei e pouco ou nada fazem para ver implementado o Artigo 26-A da Lei 10.639/2003. Dessas/es muitas/os se respaldam na convicção de que no Brasil, se vive uma democracia racial e não há conflitos dessa natureza.

Esta postura alheia torna-se uma barreira às políticas educacionais ou em âmbito geral que às políticas que focalizam as especificidades de grupos menos favorecidos da sociedade, tornando-se empecilhos para sua implementação, pois essas/es gestoras/es se escondem em ações que julgam tratar o problema maior considerando assim separadamente a questão econômica, não levam em conta a questão racial. Baseiam-se, sobremaneira, no discurso

⁹ Considerados como gestores da educação antirracista e/ou gestores da lei 10.639/2003, em função das diferentes posturas, visões de mundo e convicções sobre a temática racial foram tipificados em gestores ausentes/alheios, gestores sensíveis e gestores proativos. Os primeiros comportam-se como sujeitos refratários às políticas educacionais afirmativas, acreditam que o problema social brasileiro pode ser solucionado essencialmente com a redistribuição de recursos econômicos. Os segundos são gestores que se mostram sensíveis aos temas da diversidade, mas sem muita garra ou empenho, realizam, vez por outra, ações que valorizam a temática racial. Por fim, os gestores proativos, em sua maioria também ativistas nos movimentos sociais, são cidadãos convictos de que a desigualdade racial é um problema a ser enfrentado na realidade educacional do país. Para tanto, empenham-se para verem materializadas políticas antirracistas. (Garcia-Filice, 2010)

universalista, usando o argumento de alcançar a todas/os e que dessa forma é que não se pratica o racismo (Garcia-Filice, 2010)

Com as considerações apresentadas de falta de formação, de despreparo e desinformação por parte das/os profissionais de educação e, sobretudo, da gestão, nota-se um evidente desinteresse em implementar uma educação antirracista, uma vez que, como foi apresentado há diversas iniciativas dos órgãos superiores competentes, além de núcleos de apoio específicos na temática da diversidade, existentes na própria SEEDF que possibilitam a capacitação para a implementação da Lei 10.639/2003, assim como das diretrizes, parâmetros e outros ordenamentos legais que visam a inclusão da temática racial no currículo escolar.

Importa dizer, após toda essa exposição, que é sabido, contudo, que, por outro lado, há gestoras/es conscientes de seu papel, como pode ser observado na pesquisa de Garcia-Filice (2010) e que, além de incluir a temática em seus projetos, incentivam a implementação de uma educação mais igualitária. Mas infelizmente a maioria ainda é composta por aquelas/es que preferem fechar os olhos, se esconder atrás de práticas administrativas e fazer de conta que vivemos realmente uma democracia racial. E há também as/os que sabem da existência das leis antirracistas, assim como da oferta de formação para implementação das mesmas, mas por convicção da insignificância do tema, por ignorância ou ainda por falta de proatividade, deixam que cada qual, da equipe escolar, aborde a temática da maneira que achar mais conveniente – como observado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A; LÜDKE M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africanas*. Brasília: Secad/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

_____. LEI Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 2003.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASÍLIA. LEI Nº 4.751, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2012. (Autoria do Projeto: Poder Executivo). *Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal*. GOVERNADO DO DISTRITO FEDERAL, Câmara Legislativa do Distrito Federal - CLDF. Brasília, 2012.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. *GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO: O FENÔMENO DO TETO DE VIDRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*. 120 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. CURITIBA, PR, 2010.

CURY, Carlos R. J. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE, V.23, n.3, set./dez., p. 483- 495, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes* - Ensaio interpretação sociológica. Editora Globo, Vol. I, 5ª edição.

FISCHMANN, Roseli. *Estado laico*. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCALT, Michel. *A ORDEM DO DISCURSO* - AULA INAUGURAL NO COLLEGE D'E FRANCE, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 edição: Loyola, São Paulo, Brasil, 1996

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GOMES. Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. MUNANGA, K.(org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. revisada. Ministério da Educação, Secadi. Brasília, 2008.

GOMES, N. L; MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. Ed. Global/Ação Educativa, São Paulo, 2004.

GPPGER, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Módulo 3. *Políticas Públicas e Promoção da Igualdade*, 2010.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MURARO, Celia Cristina. *O ensino religioso nas escolas, breves comentários*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 103, agosto, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

PRAXEDES, Walter. *A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar*. Revista Espaço Acadêmico – Nº 89 – mensal – Outubro, 2008.

QUIJANO, Aníbal. *¡Que tal raza! Alai*, 320, 1998.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

*Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em março de 2017*