

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES**

**Educação das relações raciais  
no Distrito Federal:  
Desafios da gestão**

**BRASÍLIA**

**DEZEMBRO DE 2010**

RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES

# **Educação das relações raciais no Distrito Federal: Desafios da gestão**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventude, gênero, raça e etnia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Botelho

BRASÍLIA

DEZEMBRO DE 2010

RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES

# **Educação das relações raciais no Distrito Federal: Desafios da gestão**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventude, gênero, raça e etnia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Botelho

**Data da aprovação: 14/12/2010**

## **Banca examinadora:**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Botelho**

**Orientadora**

**Profa. Dr.<sup>a</sup>. Nilma Lino Gomes**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Profa. Dr.<sup>a</sup>. Wivian Weller**

**Faculdade de Educação – UnB**

**Profa. Dr.<sup>a</sup>. Renísia Cristina G. Filice**

**Faculdade de Educação – UnB**

**Suplente**

## **DEDICATÓRIA**

Aos/às ancestrais que viveram as auguras da escravidão sem nunca perder a coragem e tampouco a ternura; ao amigo e pai Antonio Rodrigues; a amada e mãe Anita Gonzaga; às companheiras e irmãs Célia e Celiana e ao camarada e mano Rubens Mota.

Aos amigos Artur Ramos, Cácio José, Carlos Eduardo, Cleber Ribeiro, Clésio Sergio, Daniel Ramos e à amiga Elisângela Alves pelo apoio e companheirismo.

À família GERAJU pelas contribuições ao engrandecimento pessoal e intelectual.

## AGRADECIMENTOS

À Dr<sup>a</sup> Denise Botelho que, para além das normas acadêmicas, transmitiu saberes por meio de seu profissionalismo e dedicação pautados na ética e na justiça.

Às Dr<sup>as</sup> Wivian Weller e Nilma Lino Gomes por aceitarem o convite para a composição da banca examinadora.

À Dr<sup>a</sup> Renísia Cristina G. Filice pelas importantes contribuições quando da qualificação do projeto de pesquisa que culminou com a presente dissertação e por aceitar a suplência na banca examinadora.

À professora Eliane Cavalleiro e ao professor Dr. Mário Theodoro pelas contribuições teóricas transmitidas por meio das disciplinas “Relações Raciais, Relações de Gênero, Educação e Políticas Públicas” e “Tópicos Especiais em Política Social”, respectivamente.

Aos gestores e gestoras pelas contribuições tão imprescindíveis à realização desse trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do afastamento remunerado tornando possível a realização da pesquisa.

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 fortesuaves 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 vôos 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)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> CUTI. Batuque de tocaia. São Paulo : Ed. do Autor, 1982 (poemas).

## RESUMO

O racismo, em suas diversas formas de manifestação, está presente em diversos ambientes sociais dos quais se destaca a escola. 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 educacional. Ganha destaque nessa pesquisa a importância da atuação dos/as diretores/as das escolas públicas do Distrito Federal no tocante as relações raciais considerando que os/as gestores/as educacionais não foram preparados/as e/ou formados/as para a gestão das relações raciais e por essa razão negam ou minimizam a existência de manifestações racistas nas escolas bem como desconhecem suas consequências nefastas no desempenho escolar de alunos/as negros/as.

O/a gestor/a escolar é o/a condutor/a dos processos que direcionam o modelo de educação a ser adotado e desenham os saberes e ideologias transmitidos por meio da utilização de inúmeros instrumentos de gestão dos quais ressaltamos o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar como meios facilitadores da implementação de ações de combate à exclusão e promotoras da igualdade racial.

Palavras-chave: educação; racismo; gestão

## **ABSTRACT**

Racism, in its various manifestations, is present in different social environments of which highlight the school. Thinking about an education for racial equality from the guarantee of equal conditions of access and retention means to recognize and understand all the processes that cause or perpetuate racism education. This research is highlighted the importance of acting of the principals of public schools in the Federal District regarding race relations considering that school administrators were not prepared and / or trained for the management of racial diversity and therefore deny or downplay the existence of events racism in schools and ignore its disastrous consequences on school performance of black students.

The school manager is the conductor of the processes that drive the educational model to be adopted and design knowledge and ideologies transmitted through the use of many instruments which emphasize management of the Educational Policy Project and the School Board as a means of facilitating implementation of actions combat exclusion and promote racial equality.

Key words: education; racism; manager

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACDI	Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional
ANEEs	Alunos com Necessidades Educativas Especiais
CDDN	Conselho de Defesa dos Direitos dos Negros
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CRE/UK	Comissão Britânica para a Promoção da Igualdade Racial
CSE	Conselho Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
EJA	Educação de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituição de ensino
IEs	Instituições de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
GC	Gestão Compartilhada
GERAJU	Grupo de pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
NMP	Núcleo de Monitoramento Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Racismo Educacional
SAEB	Sistema de avaliação da educação básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação
SEJUS	Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal.
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Primeiras palavras.....	1
Os caminhos dos racismo .....	3
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
1.1 Conceitos.....	23
Educação .....	24
Políticas Públicas.....	26
Gestão .....	28
Gestão Educacional .....	30
Raça .....	36
Etnia .....	39
Racismo, Preconceito e Discriminação Racial .....	41
Racismo Educacional .....	48
Ações Afirmativas .....	52
<b>2 COMPREENDENDO OS DADOS</b>	
2.1 Metodologia .....	55
Análise Crítica do Discurso .....	59
Caracterizando o campo .....	62
2.2 Gestão Compartilhada.....	65
<b>3 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA .....</b>	<b>87</b>
<b>4 GESTÃO DA DIVERSIDADE RACIAL</b>	
Projeto Político Pedagógico.....	121
Conselho Escolar.....	133
Implementação da Lei 10.639/03.....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

# INTRODUÇÃO

## Primeiras palavras

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado em educação sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Denise Botelho, 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.

Sou formada em Letras pela Universidade de Brasília e integrante do grupo de pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (GERAJU) vinculado à mesma linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Enquanto professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal atuei, desde 1998, em comunidades economicamente carentes e sempre me preocupei em trabalhar questões ligadas às desigualdades sociais tentando fortalecer a autoconfiança dos alunos financeiramente desprivilegiados bem como elevar a criticidade e politização dos mesmos como um reflexo da minha própria trajetória que guarda muitas semelhanças com a desses meninos e meninas de periferia. Cursei o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Optei pelo ensino médio profissionalizante, no caso, o magistério, o que possibilitou o ingresso como professora efetiva de Secretaria de Estado de Educação aos 18 anos. Em 1999 fui aprovada no vestibular da Universidade de Brasília vindo a concluir a primeira habilitação em 2003 (Letras Japonês) e a segunda em 2005 (Letras Português e Respectiva Literatura).

Somente a partir de 2003, com a alteração do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) <sup>2</sup>, passei a orientar minha prática pedagógica de forma a contemplar a diversidade racial em sala de aula. Aos poucos percebi que a trajetória de alunos/as negros/as apresenta especificidades para além da questão econômica. Participei de conferências, congressos e cursos e cada vez mais me envolvia e notava a importância da temática. Esse contato me permitiu sentir orgulho de declarar-me uma mulher negra e especialmente em contribuir com a conscientização de alunos e alunas negras.

Muitos demonstram estranhamento quando me identifico como mulher negra, pois tenho a pele clara e não trago traços fenóticos como a textura do cabelo e aparência dos

---

<sup>2</sup> A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera o artigo 26 da LDB tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

lábios e nariz tão marcantes em negros/as. Importante frisar que quando me autodenomino “mulher negra”, não pretendo igualar minha trajetória e situações de discriminação a uma mulher negra de pele preta e traços fenotípicos de negritude mais marcantes. Embora não seja possível mensurar o racismo, reconheço que traços de “embranquecimento” diminuem a exposição a processos de discriminação racial, porém, é necessário compreender que a mulher negra, independente da tonalidade de sua pele, tende a ocupar na pirâmide social o espaço abaixo das mulheres brancas.

Independente da classificação dentro da qual a sociedade me encaixe me identifico como mulher negra e me orgulho desse pertencimento racial. E não como negra, mas antes como cidadã, eu sinto o desejo e a obrigação de educar para a equidade e reivindicar junto ao Estado mecanismos de promoção da igualdade racial.

A trajetória de formação em direção a uma educação inclusiva sob a ótica da igualdade racial teve seu início com o “I Encontro de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil”, atividade organizada pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF) em 2005. E teve continuidade por meio de leituras pessoais, cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), congressos, seminários e conferências relacionados à temática.

Com a tomada de consciência de que as diferenças raciais eram transformadas em desigualdades, iniciei um trabalho junto aos/as alunos/as. O caminho no combate a discriminação racial foi, no entanto, marcado por muita resistência por parte de alguns pais, colegas e especialmente dos/as gestores/as aparentemente ligada à ausência de uma visão democrática de gestão e especialmente pelo desconhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A dificuldade em fomentar o debate nas escolas do Distrito Federal trouxe a reflexão acerca dos fatores que agiam como mecanismo de entrave à implementação do Artigo 26A da LDB (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>3</sup>). Como proposta inicial de pesquisa apresentei à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília um projeto voltado à atuação dos/as professores/as com enfoque na formação, a dinâmica da pesquisa, porém, apontou a necessidade de um recorte a partir da atuação de um grupo específico de professores/as: aqueles/as que se encontram à frente das direções das escolas.

---

<sup>3</sup>A Lei 11.645 de março de 2008 altera o artigo 26A da LDB tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena.

Assim, para o desenvolvimento desse trabalho elegemos como objetivo geral identificar a relação entre gestão educacional e educação das relações étnico-raciais no contexto escolar público do Distrito Federal. Já os objetivos específicos, daquele desmembrados, buscam evidenciar a percepção dos/as gestores/as da educação básica em escolas públicas do Distrito Federal acerca da educação das relações raciais, analisar o processo de implementação do artigo 26A da LDB no contexto da Gestão Compartilhada (GC) do Distrito Federal e evidenciar em que medida os instrumentos de gestão (Projeto Político Pedagógico e Conselho Escolar) podem ser utilizados para atender a legislação que versa sobre relações raciais.

Compreender de que maneira o despreparo dos/as gestores/as pode agir como um empecilho às ações de fomento à igualdade racial no ambiente escolar envolve refletir acerca dos processos de discriminação racial dentro das escolas, que não ocorrem de forma isolada, mas são reflexos de um processo de construção social: histórico, contínuo e volúvel.

## **OS CAMINHOS DO RACISMO**

A escola é um dos ambientes de convívio social mais representativo dentro do qual fazem parte os mesmos sujeitos que compõem o tecido social como um todo. A experiência de um indivíduo é preenchida dos mais diversos elementos de sentido por meio do convívio familiar, em seu bairro, no trabalho e, especialmente, na escola, espaço onde as representações sociais são reproduzidas e fortalecidas

Para Geertz (1978) a sociedade é constituída por um conjunto de relações e significados formado a partir da história individual dos sujeitos<sup>4</sup> 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.

---

<sup>4</sup> Ideias relacionadas à “individualidade do sujeito” podem causar estranheza ou parecer ao leitor como redundantes, no entanto, Geertz (1978) as utiliza para reforçar a noção de sujeito – aquele que age e interage – e destacar sua individualidade construída a partir de impressões peculiares pautadas em suas experiências no convívio social.

O sujeito constrói sua representação social ao fazer a leitura da realidade social na qual está inserido. Essas representações sociais podem ser muito positivas ou extremamente prejudiciais ao convívio social. Isso porque

[...] as novas configurações sociais não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, têm história socialmente construída. Sendo assim, são passíveis de mudanças por sua resignificação em função dos interesses internamente dominantes, ou de transformações resultantes da luta dos grupos dominados contra a própria dominação, processos esses que ocorrem no contexto das relações sociais engendradas em cada sociedade. (AZEVEDO, 2004, p.XIII-XIV).

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.

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. 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 realidade tal qual é percebida por cada indivíduo 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 profissionais da educação ao pensarem a educação das relações raciais. Isso porque nossa representação social é construída a partir de

“programas”<sup>5</sup> 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 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”. Rossato e Gesser (2001) relatam experiências da juventude e assumem a dificuldade de compreender os mecanismos de discriminação racial vivido por amigos negros em razão de “uma formação hegemonicamente influenciada pela branquitude<sup>6</sup> da estrutura dominante”, pois, “os agentes dessa identidade dominante e opressora são incapazes de admitir a posição de privilégio” (p. 20-23).

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)

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Segundo Cida Bento (2002) branquitude refere-se aos traços da identidade racial do branco. Está relacionada a sentimentos narcísicos pautados na ideia de branqueamento como fator de “superioridade”.

A autora evidencia que a pessoa negra convive 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.

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 escolar, 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).

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 crimes<sup>7</sup>. Dessa forma a população negra foi empurrada para as zonas periféricas das cidades, sem acesso a qualquer direito social.

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

Somente no século XX as políticas públicas 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.

Segundo dados da PNAD 2007 a concentração de analfabetos na população negra é mais que o dobro da concentração na população branca; a população branca tem em média dois anos a mais de estudo; a frequência líquida desta no ensino médio é 49,2% maior se comparada à população negra; o analfabetismo entre jovens negros é quase duas vezes maior do que entre brancos; no ensino superior, a frequência líquida é cerca de três vezes maior entre os brancos; negros/as têm uma renda per capita que é menos que a metade da renda domiciliar per capita de brancos/as.

A estrutura organizacional racista das instituições (THEODORO, 2007), 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 (LIMA, I., 2005; RODRIGUES, 2005) não têm sido acompanhados de ações que os materializem.

Vieira Junior (2005) denuncia a participação do Estado, por meio do racismo institucional, na construção do racismo brasileiro e segregação dos negros. Um racismo

---

<sup>7</sup> 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 vergonhosamente em nossa constituição ocupando os artigos 59 e 60 da Lei das Contravenções Penais (1941).

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 omissa 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 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

Os obstáculos enfrentados no dia-a-dia das escolas acabam excluindo dos bancos escolares milhares de alunos/as afrodescendentes. Segundo dados da PNAD divulgados em setembro de 2008 o analfabetismo funcional cai mais entre pretos e pardos, mas a desigualdade se mantém e destaca que em 2007 dos pouco mais de 14 milhões de analfabetos brasileiros, quase nove milhões eram negros. A taxa de analfabetismo da população branca de 15 anos ou mais era de 6,1% e para a população negra 14%, mais que o dobro, percebido para a população não branca. No que diz respeito à taxa de analfabetismo funcional, a dos negros ainda está mais alta do que a dos brancos de dez anos atrás. Outra maneira de enfocar a questão é observar a distribuição por cor ou raça da população que frequenta escola com idades entre 15 e 24 anos. Dentre os alunos (de

15 a 17 anos) brancos do ensino médio 85,2% estavam estudando e destes 58,7% frequentavam o nível médio.

Dos 79,8% dos alunos negros<sup>8</sup> que frequentavam a escola, apenas 39,4% estavam no nível médio, ou seja, na série correspondente à idade. Nas instituições de ensino superior o percentual de estudantes brancos entre 18 e 24 anos era de 57,9% contra aproximadamente 25% de alunos negros (PAND, 2008).

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, como vimos anteriormente, atribuindo ao/a aluno/a negro/a uma imagem negativa que o/a leva a se rejeitar e a buscar uma aproximação daquele modelo socialmente aceito.

Os processos discriminatórios presentes no sistema de ensino operam penalizando diariamente os alunos e alunas afro-descendentes 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:

A precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro na sociedade brasileira, desencadeiam um processo que conduz à socialização dos negros em direção ao embranquecimento e ao desmantelamento da identidade negra. Na falta de modelos identificatórios positivos, o[a] aluno[a] negro[a] é conduzido[a] a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do “outro” – o branco – apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana (BOTELHO, 2000, p.34)

No ambiente escolar a ausência de mecanismos de combate à desigualdade racial mantém vivos e atuantes aqueles utilizados para promovê-la. A escola é então apontada como um ambiente de reprodução de diversas formas de racismo e valorização do ideal “branco”. As crianças aprendem, internalizam e reproduzem as representações racistas

---

<sup>8</sup> Convenção instituída por ativistas dos movimentos negros agrega as categorias pretos e pardos presentes nas pesquisas do IBGE constituindo o grupo “negros”.

ali veiculadas. Muitas delas evidenciam o desejo de serem brancas. “É possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas” (CNE/CP 01/2004). Esse desejo visto por muitos como uma negação de seu pertencimento étnico-racial representa na realidade a ânsia de se livrarem da dor que o racismo causa e vontade de ocuparem a posição tão privilegiada como é a da criança branca.

A escola reproduz um modelo de sociedade, naturaliza o racismo e cria um padrão único de beleza, cultura, linguagem, aos quais todos devem seguir. O discurso presente na escola (nas falas, comportamentos, livros didáticos, festividades, etc.), além da imposição de valores, contribui significativamente para a manutenção da discriminação racial por meio da negação de nossas origens e reprodução diária de um modelo discriminatório de sociedade. Para Foucault, o discurso do sistema de ensino 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)

O resultado de um discurso hegemônico branco é a total ausência do resgate e/ou valorização de nossas raízes africanas. Como explica Oliva (2007), a escola promove uma deturpação das contribuições históricas e culturais das populações africanas além da “inculcação” de uma África sem história, sem memória.

Não se aprende nos bancos escolares – nem mesmo na academia – a história da África contada pelos africanos como, por exemplo, a do africano enquanto pessoa livre (antes da colonização), e o reconhecimento de que a escravidão não ocorreu de forma natural, mas foi marcada por muitas formas de resistência. O que tem aparecido nos livros didáticos, na mídia e transmitido nas aulas é que o povo africano e afro-descendente foi escravizado, inferiorizado e que o continente de onde veio é um lugar horrível, cheio de guerras e doenças.

Esse resgate histórico, omitido nos livros, nos currículos e especialmente nas aulas ganha espaço com a alteração do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>9</sup> (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 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 dos/as professores/as e gestores/as não contaram com formação continuada já que não há previsão de formação com o viés da diversidade racial nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, visto que, para combater o racismo é imprescindível admiti-lo, conhecer suas origens, causas e consequências e especialmente adotar uma educação anti-racista capaz de dismantelar o aparato ideológico racista mantido no sistema educacional.

Segundo Cavalleiro (2001b) uma educação anti-racista respeita as diferenças raciais no discurso e na prática, discute as desigualdades na sociedade e busca combater estereótipos e ideias pré-concebidas visando erradicar o preconceito e a discriminação raciais valorizando a igualdade de tratamento nas relações e possibilitando uma vivência positiva entre todos. Para isso é preciso garantir a reconquista de uma identidade positiva a partir do combate ao sentimento de inferioridade dos/as aluno/as negros/as e resgate da auto-estima por meio do reconhecimento e reflexão sobre o racismo e seus derivados;

---

<sup>9</sup>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".

repúdio a atitudes preconceituosas e discriminatórias; valorização da diversidade; ensino de uma história crítica e combate ao eurocentrismo<sup>10</sup>.

A escola não deve se eximir da grande responsabilidade enquanto “causadora” de sofrimento e exclusão dos/as alunos/as afrodescendentes contribuindo com uma postura nefasta e insolvente do Brasil concernente aos malefícios que vitimaram a população negra nos últimos séculos. Para que o sistema educacional possa contribuir com a mudança dessa triste realidade é imprescindível a sensibilização de gestores/as educacionais a respeito das consequências do racismo bem como capacitá-los/as para a identificação de atitudes racistas discriminativas já que o despreparo dos/as professores/as é intensificado pela falta de percepção e reconhecimento por parte dos gestores diante de situações de flagrante demonstração de discriminação racial.

Reconhecer esse fato é um 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 mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que 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 e conseqüentemente de muitos de nossos gestores – educacionais e escolares. Por essa razão, é imprescindível perceber como ele se

---

<sup>10</sup> Eurocentrismo é uma percepção de mundo a partir da qual a Europa e sua cultura aparecem como elemento principal. A visão eurocêntrica coloca os europeus como principais protagonistas da história humana. “Manifesta-se como uma espécie de doutrina, corrente no meio acadêmico em determinados períodos da história, que enxerga as culturas não-europeias de forma exótica e as encara de modo xenófobo”. (SOUZA B.; SOUZA E., 2008d, p.131).

manifesta dentro da escola nas ações e falas de pais, alunos, professores/as e especialmente 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 pode ser importante aliada na formação de indivíduos não racistas. A educação formal contribui significativamente com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. Cabe à educação reconhecer e combater as influências do racismo nas relações sociais resultantes em exclusão e então formar uma geração capaz de lidar e, sobretudo, de combater o racismo.

É função de a escola promover a convivência e o diálogo respeitando a diversidade cultural e histórica do Brasil, visando despertar o interesse e a autoestima dos/as estudantes compreendendo as particularidades de cada indivíduo dentro e fora da escola considerando as histórias pessoais bem como aspectos relativos a gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores (SOUZA B.; SOUZA E., 2008a).

O marco inicial dessa pesquisa parte da percepção de que a capacidade de identificar o racismo e suas manifestações discriminatórias dentro da escola estaria relacionada, dentre outros fatores, ao despreparo dos/as gestores/as bem como histórica ausência de participação de toda a comunidade 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.

Em uma sociedade cujos valores dominantes distanciam o cidadão da possibilidade de intervenção pública, em que impera uma concepção restrita de política eminentemente vinculada à disputa pelo poder e o exercício democrático limitado ao ato de votar em dia de eleição, processos participativos precisam ser promovidos e constantemente aperfeiçoados e ampliados (MENDES, 2009, p. 300).

Considerando o que foi exposto por Mendes (2009), 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.

Como expõe Cavalleiro (2001b, p. 156), a democratização da escola reflete a democratização na sociedade, assim, um indivíduo que desde a educação infantil aprende a refletir, participar, construir e reivindicar será mais tarde um cidadão crítico e consciente capaz de intervir em seu meio social e reagir às injustiças. Porém, “não é possível uma sociedade democrática se não nos comprometermos a banir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos [...] que mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos”.

A autora demonstra que há intensas ligações entre democracia e relações raciais e nesse sentido a postura e atuação do/a gestor/a são imprescindíveis para a construção de uma educação equitativa que mudará (em médio e longo prazo) a perspectiva e postura dos/as educadores/as<sup>11</sup> e alunos/as e conseqüentemente contribuirá com a mudança dos índices educacionais de metade da sociedade brasileira<sup>12</sup>.

Destacaremos no transcurso desse trabalho a relação entre *gestão educacional* 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 negros/as aumentando as estatísticas de exclusão e fracasso escolar.

Dentro dessa perspectiva buscamos analisar a atuação do/a administrador/a escolares de instituições de ensino públicas do Distrito Federal considerando que a mesma pode representar a materialização ou “boicote” de ações afirmativas voltadas à diversidade racial e compreendendo que a capacitação desse quadro para a educação das relações raciais é uma forma de implementação de política pública de ação afirmativa de combate ao racismo.

O entendimento (ou ausência de entendimento) de como se deve aplicar a Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) traz reflexão a respeito de como ela tem sido implementada por gestores que não contaram com formação para tal. A atuação dos/das gestores/as é ainda é uma lacuna nos trabalhos até então desenvolvidos.

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

---

<sup>11</sup> Neste trabalho educadores/as são todos/as os trabalhadores/as da educação: merendeiras, porteiros/as, professores/as, orientadores/as, gestores/as, etc.

<sup>12</sup> Ver Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (PNAD) 2007

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.

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 conseqüentemente 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 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 a partir de uma postura crítica da realidade e buscando superar a ideologia burguesa (GRAMSCI, 1987).

Uma vez solidificada a tese da luta de classes precisamos avançar no debate e, fugindo do senso comum, perceber que para além das desigualdades econômicas há na sociedade a desigualdade racial. Entender a sociedade apenas pela divisão em classes já não atende à ideia de transformação isso porque estamos falando de uma sociedade que exclui quase metade de sua população dos espaços de poder em razão de seu pertencimento racial. Conseqüência 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).

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 caráter do ser humano. É o que nos explica Foucault em trecho de sua obra “Vigiar e Punir”

As marcas que significam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que tem em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e distribuição de lugares (FOUCAULT, 1988, p.164).

O racismo se transforma ao longo da vida em sociedade em dolorosas marcas internas. 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 ideologia racista desenvolve nos grupos sociais ilusões de superioridade ou de inferioridade de acordo com o pertencimento racial. Por essa razão a negação do racismo – pautado no mito da democracia racial – aparece como um dentre os recursos da classe privilegiada utilizado para a manutenção de tais desigualdades, sendo a escola o principal canal de reprodução de ideologias.

Paradoxalmente, apostamos nesse mesmo espaço como um lócus de transformação dessa realidade segregacionista em função de seu potencial de combater discursos ideológicos racistas, pois entendemos que uma escola democrática e justa pode contribuir para o combate às injustiças sociais vigentes.

No entanto, um sistema educacional inclusivo depende da implementação de micropolíticas 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 necessidade de formação dos/as gestores/as por meio de uma política pública é uma medida neste trabalho defendida por entendermos que a atuação do/a gestor/a é um ponto chave na construção de uma educação equitativa que em médio e longo prazo mudará a perspectiva e a postura dos professores/as e alunos/as e conseqüentemente contribuirá com a mudança dos índices educacionais que afligem, sobretudo, a população negra.

Essa tarefa perpassa pela efetiva implementação do Artigo 26A da LDB (Leis 10.639/03 e 11.645/08) visando um convívio escolar marcado não pela tolerância, mas pelo respeito e pela justiça proporcionados pelo conhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, se faz necessário quadro de gestores/as educacionais preparados/as, capazes de buscar alternativas, mediar conflitos, compreenderem e questionarem a ausência de políticas. Pensando nisso, essa pesquisa foi desenvolvida a partir das 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 conseqüências 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 essa pesquisa traz reflexões 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.

A parte introdutória desenvolvida até aqui envolve um breve memorial e trata da contextualização da temática 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 primeiro capítulo traz o referencial teórico que trata do Estado da Arte e apresentação dos principais conceitos utilizados ao longo da produção da dissertação dentre eles o conceito de *racismo educacional* elaborado no desenvolvimento da presente pesquisa.

No segundo capítulo pretendemos abordar de que maneira a análise crítica do discurso contribui para a realização das análises, dentro de uma perspectiva qualitativa e descrever as técnicas e escolhas para coleta e interpretação de dados no trabalho de campo. Em seguida o capítulo aborda as informações que pontuam as principais características do modelo de gestão adotado pela SEEDF que elegeu como forma de provimento de cargo das direções nas escolas do Distrito Federal as normas da Gestão Compartilhada (GC). Como não há ainda produções que tratem desse modelo de gestão consideramos importante descrevê-lo entendendo que a compreensão do formato de gestão que caracteriza a condução das escolas é fundamental para o alcance dos objetivos propostos por essa pesquisa. Assim, a GC ganhará espaço na segunda parte do capítulo dois, momento em que esse modelo de gestão será analisado a partir das entrevistas associadas às leis, portarias e editais elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O terceiro capítulo foi construído a partir do diálogo com diversos/as autores/as, traz evidências de como gestores/as do campo educacional se comportam diante do quadro racista e demonstra as influências do “mito da democracia racial” nas falas e ações dos/as entrevistados/as ao mesmo tempo em que destaca a importância da formação

dos/as gestores/as para eficácia da gestão da diversidade racial<sup>13</sup> enquanto mecanismo de superação das práticas racistas no âmbito escolar.

Já o capítulo quadro é resultado de análises que discutem a percepção dos/as gestores/as a respeito das relações raciais na escola bem como a possibilidade de utilização de dois “instrumentos de gestão” – Projeto Político Pedagógico (PPP) e Conselho Escolar – no combate á desigualdade racial. A última parte do capítulo quatro aponta os entraves e avanços na implementação da Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) sob a perspectiva dos/as gestores/as.

As considerações finais preencherão o último capítulo a partir de uma síntese da pesquisa, apontamentos dos resultados alcançados, propostas e conclusões.

---

<sup>13</sup> A *gestão da diversidade racial* corresponde aos mecanismos e procedimentos, administrativos e pedagógicos, adotados pelos/as gestores/as no intuito de adotar uma educação anti-racista.

## CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

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

Thaíde<sup>14</sup>

A compreensão dos caminhos já trilhados por diversos/as estudiosos/as e o entendimento de alguns conceitos que serão utilizados ao longo da pesquisa é fundamental ao entendimento dos temas abordados e ideias desenvolvidas nesta pesquisa.

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.

Relacionar os embasamentos teóricos que norteiam essa pesquisa exige considerar inicialmente os Movimentos Negros que desde a década de 80 vêm trazendo contribuições ao campo educacional, denunciando o caráter excludente da escola em função de uma de uma prática que não respeita a diversidade étnico-racial em seu cotidiano (GOMES, 1997). Inicialmente com ênfase em dois aspectos: o livro 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-brasileira. Atualmente, porém, o destaque é dado à formação de professores/as e à elaboração de material didático envolvendo a temática racial buscando, entre os docentes, aliados na promoção da igualdade racial na tentativa de inverter o papel da escola enquanto espaço de segregação racial (LIMA, I., 2005; RODRIGUES, 2005).

Pesquisa realizada por Cavalleiro (2000) em estabelecimentos educacionais de

---

<sup>14</sup>“Thaíde” é o nome artístico de Altair Gonçalves um dos principais nomes do rap brasileiro.

educação infantil 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).

Nesse sentido é interessante citar a coletânea de textos – formativos e informativos – publicados no livro “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola”, resultado de um curso de formação de professores (convênio entre SECAD/MEC, Ágere Cooperação em Advocacy e ACDI) visando auxiliar professores/as na implementação do artigo 26A da LDB (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Os textos abordam desde a filosofia e identidades africanas, a construção do projeto político pedagógico até a construção curricular e destaca em vários momentos a questão da importância da formação dos profissionais docentes (RIBEIRO; RIBEIRO, 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2008e).

Além da formação, parte das análises voltam-se às relações entre professores/as e alunos/as (BOTELHO, 2000; CAVALLEIRO, 2000), relação entre alunos/as (CAVALLEIRO, 2005; SOARES; OSÓRIO, 2005), ou no ambiente escolar como um todo (BARBOSA, 2005; SOUZA; SOUZA, 2008; TRINDADE, 2008).

Alguns autores/as analisam legislações (SANTANA 2008), livros didáticos (SILVA, Paulo, 2005; OLIVA, 2007; 2008; SOUSA, A., 2005) ou literários (ANDRADE, 2005; LIMA H., 2005; LINS, 2008) mídia, tradições, identidades e africanidades (MOURA 2005; THEODORO 2005; SILVA, Petronilha, 2005), ou a literatura já produzida nessa área (BARBOSA, 2005). Tudo isso demonstra as várias facetas do racismo educacional, porém, uma face desse prisma permanece “descoberta”, haja vista a ausência de destaque do papel dos/as gestores/as dentro da escola bem como aspectos ligados à formação desse quadro.

A seleção de artigos do livro “Racismo e anti-racismo na educação” organizado por Cavalleiro (2001) aborda as relações raciais no âmbito escolar. Alguns de seus artigos destacam a relação entre alunos/as, negros/as ou não, ou o/a papel do/a professor/a, porém não há reflexões que abordem a gestão escolar.

A publicação da SECAD/MEC “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (2006) aborda a educação das relações raciais passando pelos níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando o currículo e a construção do PPP e passando também pelas diretrizes das Instituições de Terceiro Grau e educação quilombola. Muito interessantes e contundentes, os textos apresentam bases teóricas muito importantes e caras à atividade docente, todavia, embora represente salutar instrumento para gestores/as, não pontua a prática desse segmento escolar.

Dentre as produções voltadas à educação das relações raciais destacam-se ainda aquelas voltadas à questão curricular (CANEN, 2008; CUNHA JR, 2008; SOUZA, B.; SOUZA 2008d; VENÂNCIO 2008), às práticas pedagógicas anti-racistas (GOMES, 2005a; NASCIMENTO, 2008; ROCHA, 2009, MOORE, 2005), a contextualização e as diferentes perspectivas de implementação da LDB em seu artigo 26A (Lei 10.639/03) no que diz respeito à dificuldade dos/as educadores/as em lidar com conceitos com recorte racial (PEREIRA, 2008; SANTOS, 2005), relações raciais no cotidiano escolar associadas a disciplinas específicas como artes (CARDOSO, 2008; SILVA M. 2005;) matemática (FERRÃO; SIMÕES, 2005), educação física (PINHO, 2007) e geografia (ANJOS, 2005) e há ainda produções voltadas para estatísticas educacionais sobre evasão, repetência, acesso às universidades (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2005), etc. ou ainda ao abismo que separa negros/as e brancos/as no quesito acesso e permanência na educação (BELTRÃO, 2005).

Todas as questões trabalhadas são muito significativas na denúncia dos efeitos desumanos do racismo na escola, porém, é necessário refletirmos sobre a atuação dos/as diretores/as frente às relações étnico-raciais já que esse é um aspecto que influencia direta ou indiretamente as demais abordagens.

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. A autora desenvolve ainda reflexões a respeito do acesso e permanência de alunos/as negros/as

na escola e versa sobre a produção literária de escritores/as negros/as. Apesar da valorosa contribuição da autora envolvendo a gestão, esse não é seu foco, assim, essa continua sendo uma questão não analisada detalhadamente.

Essa lacuna acerca das influências da atuação dos/as administradores/as escolares é parcialmente preenchida com a pesquisa coordenada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay em 2006. Realizada em Belém, Porto Alegre, Salvador e São Paulo e no Distrito Federal, abrangendo assim as cinco regiões do Brasil, a pesquisa demonstrou o caráter institucional do racismo desvelando uma de suas facetas: o “racismo educacional”. As pesquisadoras revelam que os/as alunos/as negros estão 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 e destaca o total despreparo dos/as gestores/as educacionais diante de conflitos raciais bem como a crença na ausência de racismo no ambiente escolar, o que evidencia o desfalque na formação de professores/as e gestores/as.

A referida pesquisa indica ainda que a ausência de gestão democrática aparece como catalisador na reprodução do racismo. Nesse sentido, esse trabalho pretende 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. Entendemos, porém, que a satisfatória compreensão desse trabalho apenas será possível a partir do entendimento concernente a alguns conceitos ligados à temática. Por essa razão julgamos importante explicitar a que nos referimos quando utilizamos determinados conceitos e expressões, bem como elucidar de que maneira percebemos as categorias de análise eleitas. 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 e 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.

## 1.1 Conceitos

## Educação

Educação é um fenômeno que, inerente ao próprio ser humano, representa a assimilação dos conhecimentos e valores deixados pelas gerações precedentes. Partindo desse pressuposto, compreende-se que a escola ocupa papel fundamental no desenvolvimento do ser humano por ser a instituição responsável em promover o acesso aos bens produzidos historicamente. Mendes explica que

Para o seu desenvolvimento, diferentemente dos outros animais, o homem precisa de muito mais que alimentos e água, precisa ter a possibilidade de apropriar-se daquilo que foi produzido pela humanidade ao longo de toda a sua história cultural e social. [...] Ao nascer, nenhum ser humano goza de acúmulo de qualquer privilégio cultural. É por meio da educação (apropriação daquilo que é produzido pela humanidade) que o homem se desenvolverá culturalmente (MENDES, 2009, p.77).

A aquisição de conhecimento é imprescindível ao desenvolvimento humano. Nesse processo, a educação – formal 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. É o que explica Charlot (2006)

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se quisermos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos (p.15).

Segundo o autor, o ato de ensino-aprendizagem também se dá em uma tripla articulação: educando, educador e instituição – família, escola, etc. O educando é aquele que deve construir o conhecimento e o professor deve ser o mediador, facilitador da aprendizagem, pois o seu trabalho “não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda”. Educador e educando articulam-se com um terceiro termo: uma instituição – família, escola, etc. que não deve dissociar o sujeito singular do social e do cultural. “Existe aí uma articulação fundamental entre três ações de ‘fazer’, na qual poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo

que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso está do lado do aluno” (CHARLOT, 2006, p.16).

Embora não esteja restrita ao ambiente escolar, na sociedade moderna, em razão da velocidade e dinamismo com que o saber se renova, surge cada vez mais a necessidade de instituições formais que se apropriem dessa tarefa. A escola aparece então enquanto transmissora do saber de forma institucionalizada, sistemática e organizada. Porém essa educação formal, tal qual está estruturada, não considera as individualidades e especificidades do sujeito, assim como ignora suas especificidades culturais e características do modelo de sociedade da qual faz parte.

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.

Para se pensar o caminho da transformação a abordagem eleita é a sociocrítica<sup>15</sup> por perceber a educação como o caminho para a compreensão e mudança da realidade a partir da construção de novas relações sociais buscando superar desigualdades. A escolha por 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. Está presente nessa corrente a importância dos fatores sociais e culturais na construção do conhecimento além do debate acerca de um currículo multicultural (LIBÂNEO, 2005).

Em contrapartida é preciso considerar que 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, visto que perceber a educação enquanto reprodutora da ordem vigente não significa

---

<sup>15</sup> 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.

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**

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).

Interessam-nos nesse trabalho as políticas públicas educacionais provenientes de ações governamentais visto que embora possam ser pensadas e implementadas por outros setores, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado. Tais 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.

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).

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 a todos/as os/as cidadãos/ãs. Por essa razão sua conduta deve refletir sempre a melhor alternativa para o interesse público.

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. 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 micro-políticas necessárias capazes de atender suas demandas reparando as consequências de um processo histórico de segregação.

## Gestão

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 considerando alguns aspectos para que se possa então compreender a ideia de gestão escolar.

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 pensar em seus elementos a partir de uma sociedade desigual e utilizá-la então 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. 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 gestor público 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 as escolas

públicas do Distrito Federal 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 diretor, como administrador da escola, é o responsável pelas ações desenvolvidas. A crítica se assenta, porém, no fato de que normalmente os gestores 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 gestores escolares 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 vêm sendo cada vez mais administradas a partir dessa lógica 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, 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/a seu/sua gestor/a, mas à sociedade.

## Gestão educacional

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. 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 gestores 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. 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, 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 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.

Para Oliveira (2006) o fracasso escolar<sup>16</sup> seria resultado do que denomina “distribuição temporal”. Esse fenômeno refere-se ao fato de que, embora o número de vagas corresponda à demanda, as altas taxas de repetência e evasão nas séries iniciais impediam o acesso de novos alunos. Os alunos 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. 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.

---

<sup>16</sup> Fracasso escolar representa alto índice de evasão e reprovação.

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 liberdade<sup>17</sup>. A burguesia passa a defender o princípio da representação, que culminaria com o sufrágio universal, e preconiza o Estado liberal-democrático<sup>18</sup>.

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

---

<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> 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.

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 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 desrespeitar 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 conseqüente 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).

Na década de 90 a economia brasileira tem como cartilha 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 um mundo onde impera a lógica de que apenas alguns serão vitoriosos, prevalece a ideia de que os que estão excluídos são culpados pelo seu fracasso. Afinal, todos podem ter acesso, por exemplo, à escola. Não estuda quem não quer (p.103).

A autora afirma que em uma sociedade organizada hierarquicamente inexistem 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, especialmente as educacionais. A atuação dos movimentos sociais e/ou sociedade civil como um todo 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 neoliberal 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 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, o fim dos formatos retrógrados de avaliação requer mudança 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 mantêm 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 grupos sociais que convivem nas escolas. Nesse sentido, essa pesquisa, como já anunciamos, trabalha a partir de um recorte de *raça*.

## **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 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*, mesmo 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 negra (NASCIMENTO, 1978) numa verdadeira hecatombe humana nos grandes centros urbanos.

Ocorre que a contestação científica sobre a existência de *raças* não representou avanços significativos no que diz respeito à desigualdade racial, isso porque o racismo passou a ser estrategicamente negado – se não há *raças* teoricamente não haveria racismo. Essa “negação” busca velar 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 fracasso escolar 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 aliados 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 existe a partir da crença na existência e hierarquia entre as *raças*.

Entendemos que *raça* não é atualmente um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos, 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.

## **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 da com os mesmos traços linguísticos, culturais e religiosos que são por vezes confundidos com o pertencimento racial, assim, preconceitos étnicos são motivados, em sua maioria, pelo racismo. A arte, a religião, a música, a culinária, praticadas por uma *raça* considerada inferior, serão quase que automaticamente consideradas inferiores.

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 matriz africana 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* mesmo não vinculada a uma classificação biológica persiste nos meios sociais e traduz-se em posturas preconceituosas e discriminatórias.

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. Optar por *raça* é então uma posição política ancorada na concepção ideológica 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 racial**

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” (MOORE, 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” dissemina 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” e ao mesmo tempo 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).

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.

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. A ideologia racista 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.

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 do preconceituoso 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). Ou seja, é 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).

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 *racismo educacional* (RE) compreende toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar motivada por racismo. Trata-se de uma forma de racismo institucionalizado que define o percurso escolar dos/as estudantes negros/as. Segundo 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) “as desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos” (p.47).

Ao pesquisar estabelecimentos educacionais de educação infantil, Cavalleiro (2000) evidencia a dificuldade que a escola apresenta em lidar com a questão étnica e a

ausência de questionamentos acerca da existência do problema. Professoras reagem de forma extremamente preconceituosa e por vezes cruel diante dos conflitos étnicos evidenciando a “naturalização” do racismo na escola acompanhada pela omissão e desrespeito no relacionamento com alunos/as negros/as.

Cavalleiro (2001b, p.155) explana ainda que “uma pessoa ignorada e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso”. A escola é, pois, um ambiente hostil e por vezes insuportável ao aluno/a negro/a. É o lugar de estigmatização, diferença de tratamento e punições injustas e isso explica a queda no rendimento escolar e evasão. Na escola as relações raciais são marcadas por desigualdades que impedem o desenvolvimento de alunos/as negros/as. Esse fato não é, porém, conhecido ou admitido pelos educadores que atribuem o mau desempenho ao pertencimento racial dos alunos.

O RE compõe um grande prisma de modo que cada uma de suas diversas faces corresponde a uma forma de racismo. Abordaremos as principais:

Um das faces do RE são as *relações interpessoais* no processo educacional institucionalizado, se manifestando de várias formas. Na relação professor/a x aluno/a, podendo partir tanto do/a professor/a em relação ao aluno/a negro/a (CAVALLEIRO, 2000) quanto do aluno/a em relação ao(a) professor/a negro/a, pois graças à tão impregnada ideologia racista alguns/mas alunos/as rejeitam professores/as negros/as.

Na relação professor/a/ gestor/a X comunidade é possível notar nítida diferença de tratamento despendida com relação aos pais/mães negros/as quando comparados ao tratamento recebido pelos/as brancos/as ou determinadas reações da comunidade com relação ao/a professor/a e ou gestor/a negro/a, como por exemplo situações em que mães tentam remanejar o/a filho/a de turma ao ver que o/a professor/a é negro/a.

Por fim, na relação gestor/a X professor/a, onde de um lado o gestor pode demonstrar seu sentimento de “poder branco” frente a um/a professor/a negro/a ou, em sentido contrário, aquele/a professor/a que se recusa a receber ordens de uma pessoa negra. Há casos de professores/as negros/as que se sentem obrigados a mudar sua lotação, indo para outra escola após sofrerem recorrentes ataques racistas por parte de direção.

Mais uma face do RE refere-se a inexistência de políticas públicas voltadas à formação dos profissionais da educação. 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 professores. “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 profissionais da educação. Para além dessas relações, esse despreparo impede um olhar crítico sobre as demais faces do RE presentes no currículo, nos livros didáticos e literários, representações feitas em murais e atividades pedagógicas (quando se elege apenas o segmento branco para representar), bem como diante da forma folclórica e caricatural das comemorações relacionadas à temática. Significa dizer que o artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639, sancionada em 2003, ainda não atingiu satisfatoriamente grande parte das escolas brasileiras. Normalmente o “cumprimento” da lei se resume a apresentações em datas comemorativas normalmente nas semanas dos dias 13 de maio e 20 de novembro<sup>19</sup>.

Aliás, a forma como essas datas vem sendo trabalhadas constitui mais uma face do prisma que compõe o RE. No dia 13 de maio, as crianças pintam uma imagem com um negro acorrentado e no dia 20 de novembro, é a vez de colorir, de forma descontextualizada, a imagem do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Na realidade a Semana da “Consciência” Negra acaba sendo em muitos casos o único espaço destinado à participação dos/as alunos/as negros/as, ou seja, não há incentivo à participação da população negra educacional nas apresentações dos demais eventos nas escolas. Entende-se que a escola cumpre seu papel de valorizar a história e cultura da África e dos afro-descendentes “cedendo” um pequeno espaço na agenda da escola em novembro para que alunos/as possam: desfilar, jogar capoeira, sambar e imitar orixás.

As comemorações do dia 20 de novembro, em alguns casos, mais segregam e excluem. Pensar a democracia racial é entender que **todas** as crianças devem ter espaço garantido em todas as atividades da escola. A “Semana da Consciência Negra” deveria ser apenas a culminância de um projeto global e diário. A “Consciência Negra” deve ter espaço em todas as atividades escolares.

Importante ainda refletirmos sobre as demais atividades festivas – datas europeias – que normalmente são fortemente marcadas por discriminação racial. É muito comum a ênfase em datas com viés europeu/católico. São comuns, especialmente em escolas

---

<sup>19</sup> 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.

classe do Distrito Federal, ações que desconsideram o caráter laico que devem ter as instituições públicas como: comemorar a páscoa inclusive com distribuição de pão e suco de uva, iniciar o dia com orações principalmente aquelas características de determinados seguimento religioso, ênfase do Natal cristão, reprodução do ideal “cristão/burguês” do modelo de família, etc. Nem mesmo na semana da consciência negra fazem-se referências às religiões de matrizes africanas. Não quero com isso criticar as orientações religiosas, mas chamar a atenção para o predomínio e imposição dos costumes europeus nas escolas, pelo menos nas unidades escolares nas quais desenvolvi atividades profissionais. Além disso, a rainha da festa junina normalmente é branca, o mesmo ocorre com a da primavera. Qual a cor da criança escolhida para homenagear as mães e os papais em maio e em agosto, mesmo quando a plateia é negra? Branco/a também é o/a representante de turma, já que alunos/as negro/as são rotulados como “indisciplinados”. Para resolver a questão, as escolas promovem o “desfile da beleza negra”, muito comum em novembro, que da forma como tem sido realizado, apenas reforça que em hipótese alguma meninas e meninos negros podem competir com crianças brancas.

Ao quadro racista no ambiente escolar soma-se a ideologia racista dos livros didáticos ou literários, já sinalizada anteriormente. Ainda que pareça ser um debate já consolidado, já que as editoras e o próprio MEC parecem estar atentos a esse aspecto, essa face do RE ainda não foi superada. O mesmo pode ser observado em murais e cartazes. Para Eliane Cavalleiro

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001b, p. 145).

Além da ausência de representação direta denunciada pela autora é necessário atentar para o fato de que com um olhar mais minucioso é possível notar ainda certas mensagens “ideológicas” subliminares como, por exemplo, a forma como as famílias brancas e negras são representadas nos livros.

A população negra apareceu por longo tempo nos murais, livros, telenovelas<sup>20</sup> de forma desumanizada, estereotipada e caricatural o que contribui para a formação de um conceito prévio e, por consequência, o racismo. Daí a importância de livros infantis que com personagens negras especialmente com personagens negras comuns, ou seja, sem necessariamente abordar a questão racial para que as crianças negras se sintam representadas como, por exemplo, o livro infantil “Tanto tanto” (COOKE, 2006) que conta a história de uma família de classe média comum.

A ausência de representação da pessoa negra nos livros e espaço escolar como um todo; a organização curricular; a ausência de formação e especialmente de sensibilização de todos os atores pertencentes à comunidade escolar; tudo isso alimenta cotidianamente o *racismo educacional* tornando-se doses homeopáticas de destruição da autoestima e autoconfiança do aluno/a negro/a. Nesse sentido, a importância e o espaço destinado ao *racismo educacional* neste trabalho se devem à compreensão de que é preciso compreendê-lo para que se possa então minar suas consequências: a evasão e a repetência escolar que são resultado do processo de desvalorização da pessoa negra e “estereotipação” de sua história e identidade e especialmente por desconhecimento ou desconsideração por parte dos/as professores/as e gestores/as escolares.

### **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 material<sup>21</sup> 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)

---

<sup>20</sup> Em seu livro “A negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira” Joel Zito Araújo (2000), trata da imagem estereotipada do/a negro/a nas telenovelas fruto de preconceito racial e aponta as consequências dessa representação no processo de construção de sua identidade.

<sup>21</sup> 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)

A “igualdade de oportunidades” é ponto importante da ideologia capitalista, pois garantiria 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, 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” <sup>22</sup> porém há uma barreira 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 e 6).

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

---

<sup>22</sup> Artigo 5º da Constituição Federal de 1998.

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 a 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 àqueles/as socialmente desprivilegiados. Esse fenômeno 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 sócio-econômicos e o que é mais grave: nossos governantes apenas enxergam “números” quando se deparam com os índices de reprovação e evasão escolares – um dos maiores “gargalos” enfrentados pela educação pública brasileira. Nossos governantes desconsideram 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. Ignoram o fato de que esse mesmo 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.

## CAPÍTULO 2 COMPREENDENDO OS DADOS

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 Maranhão<sup>23</sup>

### 2.1 Metodologia

No processo de aquisição do conhecimento e compreensão da realidade o indivíduo traça objetivos, elege 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

---

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

fenômenos interligados, dentre 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 compreensão de que é a pesquisa 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 que 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 Ensino<sup>24</sup> (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.

---

<sup>24</sup> Relação de todas as DREs da SEEDF (APÊNDICE 7) .

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)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, pedido para gravar a sessão justificado pela morosidade que tomava 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, GC, atuação do Conselho Escolar, gestão da diversidade com destaque à racial e a implementação da Lei 10.639/03 (art. 26A da LDB).

Cada entrevista durou em média 60 minutos. O primeiro tópico envolveu perguntas acerca da trajetória profissional e experiências específicas em gestão a fim de descontrair o/a entrevistadas. Importante salientar que, em razão da dinamicidade do campo a pesquisa ganhou novos contornos e o referido roteiro sofreu diversas alterações visto que a medida que as entrevistas iam acontecendo alguns pontos se tornaram desinteressantes e/ou inócuos. 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 entrevistados. 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.

Partiu-se 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 a partir de minuciosa degravação das entrevistas (considerando elementos objetivos e subjetivos nas falas), aplicação de questionário sobre as causas da reprovação (APÊNDICE 6) 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 atores 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. 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 as colocações dos/as autores/as (pesquisa bibliográfica) 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 – compartilhada – 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”.

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

### **Análise crítica 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 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)<sup>25</sup> 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 “vontade de verdade” que, constituída historicamente, se apresenta enquanto um sistema de exclusão<sup>26</sup> 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

---

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

<sup>26</sup> 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 excluímos os demais já que segundo o autor a vontade da verdade retoma, modificar e fundamentar os demais (FOUCAULT, 1996)

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). Isso porque a linguagem não é uma forma neutra e imparcial de descrever o mundo, mas, é socialmente constituída, histórico e culturalmente (GILL, 2008).

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, 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).

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 e onze Instituições de Ensino da rede pública que atendam desde a Educação Infantil até ensino fundamental (1 e 2) e médio localizadas em 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 máximo sigilo.

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.

DRE A	IEA1 - Escola Classe IEA2 – CEF	DRE E	
DRE B	IEB1 - Escola classe IEB2 – CED	DRE F	IEF1 - Escola Classe IEF2 - CEF
DRE C	IEC1 - CEF (EF 1 e 2) IEC2 – CEM		IEG1 – CEF (EF e EM)
DRE D	IED1 – EC IED2 – CED		

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:

DRE/ IEs	Idade	Gênero	Formação acadêmica	Experiência Em gestão educacional	Cor	Religião	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	Candombl ecista	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

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

1. 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
2. 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;
3. Apenas dois gestores/as afirmaram ter formação específica em gestão;
4. A maioria declara sua cor como “parda”;
5. A maior parte declarou-se católicos/as;
6. 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 as escolas, além das entrevistas e solicitação de documentos, compuseram 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” (Ensino Fundamental 1) e “Veredas” (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio).

Optamos em não identificar o sexo dos/as gestores/as das DREs por entendermos que o reduzido número de entrevistados (no caso seis) poderia comprometer a garantia de sigilo. 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 da GC a partir dos pressupostos legais de sua implementação e partir das contribuições dos gestores.

## 2.2 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). Ocorre, porém que, 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 legal do que seria de fato uma “gestão democrática”. O documento final da CONAE 2010<sup>27</sup> postula a necessidade dessa regulamentação:

---

<sup>27</sup> 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.

[...] 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).

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. Por essa razão, pensar o papel do/a gestor/a para uma educação das relações raciais no contexto público das escolas do DF envolve compreender o atual projeto de gestão adotado em seus diversos aspectos a fim de identificarmos em seus processos gestatórios possibilidades de ações voltadas à gestão da diversidade racial.

No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a concepção adotada culminou com a Gestão Compartilhada (GC) enquanto modelo de gestão das escolas públicas. Instituída por meio da Lei distrital 4.036 de 25 de outubro de 2007 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 Financeira<sup>28</sup> (PDAF). 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.

---

<sup>28</sup> 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.

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 atores escolares em busca de um consenso acerca da vontade coletiva sobre o que se almeja e quais os meios para alcançar esses fins. Porém, traduzir sua identidade e identificar suas vontades e necessidades não responsabiliza a escola de adquirir os meios materiais para a consecução das medidas previstas. “Cabe aos governos assegurar as condições materiais para que esses fins sejam atingidos e, assim, garantir o caráter público e universal da educação” (MENDES, 2009, p.230). 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.

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.

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 haver 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 aprendizado**, 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 próprio gestor é submetido 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. Além disso, responder positivamente a uma questão a respeito do preconceito racial, por exemplo, não significa adotar na prática comportamentos condizentes com o “saber” aferido (PARO, 2007, p. 22).

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 á 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 2009<sup>29</sup> 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 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 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 suas causas e consequências exige entendimento, formação e especialmente conscientização do/a gestor/a acerca da dinâmica das relações raciais.

---

<sup>29</sup> 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/>

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 apresente 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 mista<sup>30</sup> 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:

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**

---

<sup>30</sup> 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.”

**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 pseudo gestão 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 diretor. 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 poucos 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, mesmo que 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 RAs. 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 pelo então governador Sr. Joaquim D. Roriz. A autora sinaliza, porém a resistência em algumas escolas

[...] 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 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 diretores, 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 uma vez que 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”<sup>31</sup> é muito grande visto que o número de pais é muito desproporcional ao de professores e funcionários. Pesquisa realizada por Mendonça (2000b) revela que a participação da comunidade privilegia a tomada de decisão dos professores em detrimento dos “pais”. 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

---

<sup>31</sup> O segmento comumente chamado “pais” representa pais, mães e responsáveis, por essa razão a palavra *pais* aparecerá sempre entre aspas de modo a chamar a atenção para todo o grupo que representa.

[...] 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 atores “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 relacionamento com instâncias superiores. Para alguns/mas 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 não via 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.

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

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 ligado 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 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. Defendemos neste trabalho a importância do papel do/a gestor/a e destacamos sua atuação, no entanto, não atribuímos a ele/a toda a responsabilidade pelos insucessos dos alunos da escola em um “teste de conhecimento” imposto de Estado<sup>32</sup>. 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

---

<sup>32</sup> Das quais se destacam: Prova Brasil, Provinha Brasil e ENEM.

que o resultado de um teste padronizado tem ganhado nos últimos anos após a formulação do IDEB.

Outras questões merecem espaço quando o debate é a “qualidade da educação”. Um deles é a intervenção político partidária e provavelmente por essa razão a eleição direta para diretores/as tem preenchido as propostas de democratização da gestão. Para Fortunati (2007) com a eleição direta

O diretor eleito sente-se mais compromissado 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).

Considerando as palavras do autor 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 patrimonialista<sup>33</sup> 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:

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

---

<sup>33</sup> 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.

negro, de negra!? Eu quero saber disso? Não ele quer botar a força, a base política dele. E aconteceu isso (DRE D).

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 gestores 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 eleição 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).

Em função do “apadrinhamento”, marca da gestão patrimonialista, o/a gestor/a torna-se refém dos objetivos e interesses do governante e sua base. Trata-se de uma evidente disputa de poder e espaço. Nossos 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 dada a 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 afasta a possibilidade de provimento dos cargos das direções por indicação em que 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 garantida 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 e abre 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. Além disso, nos interessa nessa pesquisa 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 a participação está relacionada à manutenção de poder concentrado nas mãos dos educadores 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.

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). 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 a questão pedagógica e ao trabalho coletivo. O/A gestor/a deixa de ser um 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, SIADÉ) bem como na dinâmica das relações sociais.

Com relação ao IDEB é interessante comentar que 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. São elas: elevação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); 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 visto que, como discutido anteriormente, os processos discriminatórios raciais são responsáveis pela evasão e repetência de milhares de crianças, jovens e adultos negros/as que compreendem a maioria dos alunos/as das escolas públicas (SILVA JR. 2002). A inclusão de uma meta visando a 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 atendida processo esse, por vezes inviabilizado quando a escola não conta com candidatos 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.

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 da 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 IDEDF<sup>34</sup> que foi o indicador utilizado pela secretaria de educação agora com a prova do SIADE<sup>35</sup> – do sistema de avaliação do SIADE da escola – do ano passado era aumentar 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:

---

<sup>34</sup> 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).

<sup>35</sup> 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).

[...] 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).

Paro (2001) explica que a lógica dos ciclos 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, por essa razão, o princípio da “progressão continuada” garante a aprovação dentro do ciclo e conta com meios que minimizem as rupturas durante cada ciclo. O autor explica que o que tem ocorrido é a adoção da “progressão automática” que elimina a reprovação, porém 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 “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).

A GC prevê que os/as gestores/as construam uma gestão que acompanhe e avalie o desenvolvimento da proposta pedagógica bem como promova a integração e participação da comunidade escolar (art. 05) por essa razão pode se constituir-se enquanto um modelo facilitador para a consolidação de uma gestão que pense a diversidade racial. Entendemos que a articulação entre os instrumentos de gestão – PPP e Conselho Escolar – promoverão a participação social com a conseqüente descentralização do poder e acompanhada do efetivo envolvimento com as propostas e projetos da escola.

### CAPÍTULO 3 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

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 Assis<sup>36</sup>

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.

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. A ideia da miscigenação da população brasileira apareceu em diversas falas.

É importante lembrar que a preocupação em construir uma “nação” vem preocupando os intelectuais<sup>37</sup> 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. A valorização da mestiçagem está, então, ligada a um projeto de

---

<sup>36</sup> In: Santos, Luiz Carlos (org.). Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos. São Paulo: Moderna, 2005, p. 90

<sup>37</sup> Para Cunha Jr (2008) a ideia de intelectualidade está ligada a predominância do pensamento do grupo dominante, no caso do Brasil, pautado no Eurocentrismo.

embranquecimento da nação somado à invisibilização da cultura e identidades de bases africanas (CUNHA JR., 2008).

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. Veja como o/a gestor/a da DRE A ressalta a diversidade cultural invisibilizando a diversidade racial:

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).

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).

Já 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”:

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 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 conseqüente contato inter-racial, desconsiderando sua gênese insofismável, marcada pela violência sexual contra mulheres indígenas e negras” (SILVA, N., 2005, p.125).

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, visto que as pessoas convivem em plena harmonia e igualdade racial.

A maneira da gestora da IEA2 de perceber 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).

Segundo a gestora da IED1 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).

Na fala transcrita abaixo os trechos destacados em negrito representam os momentos em que o/a gestor/a fez questão de enfatizar a voz de forma a destacar a diversidade cultural brasileira. Durante a entrevista ele/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.

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 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).

Embora não seja o foco dessa pesquisa não podemos deixar de destacar a forma como ele/a 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 dos adultos:

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)

E para a gestora da IEB1 o racismo não atinge as crianças e nem mesmo 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).

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?” Ao ser questionado acerca do racismo: “ Tem, tem, tem...Não vou mascarar” (DRE D).

Além do temor em admitir falhas a dificuldade em reconhecer o racismo deve-se a disseminação do “mito da democracia racial” ainda muito presente na sociedade brasileira. Assim em algumas falas é possível notar 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:

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)

Após insistência quando à questão racial de forma específica ela afirma ainda que o racismo não é uma dificuldade na escola em função dos/as funcionários/as negros/as do quadro. A obrigação de superar o racismo recai sobre a pessoa negra.

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).

Observe que para o gestor da IEB2 o racismo também não é uma questão visível:

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 enquanto 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. 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) nos lembra que grande parte das crianças e jovens negros/as está nas escolas públicas e explica que é possível identificar no bojo pedagógico dessas 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 educacionais<sup>38</sup> 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 no “mito da democracia racial” e segue alimentado, dentre outros

---

<sup>38</sup> 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).

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 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.

A última fase apresentada pela autora é a do “avanço”, a escola repensa seu papel enquanto agente de transformação da sociedade, percebe a diversidade racial de seu alunado e 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 que admitem a existência do racismo preocuparam-se em amenizá-lo imediatamente. 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? 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 visto que a escola desconsidera suas especificidades impondo um modelo etnocêntrico que lhe é completamente estranho (MUNANGA, 2000).

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 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:

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).

No mesmo sentido 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 conseqüente tentativa de aproximação do modelo socialmente aceito e valorizado por uma ideologia do branqueamento<sup>39</sup>. (SILVA, A., 2005). “O produto da internalização dos estereótipos recalcados da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro seu igual, 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

---

<sup>39</sup> 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”.

é por vezes tratada como um problema da pessoa discriminada que passa a ser vista como um privilegiado que se “vitimiza” (SANTOS, 2001)

A pessoa se vê obrigada a negar a sua identidade negra para se livrar daquilo que a inferioriza visto que a sociedade branca nega a todo instante tudo o que difere do padrão instituído. Qualquer um o faria. 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 faz com que essa socialização inicial 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)

Essa negação ou auto-negação é resultado de ações cotidianas nas escolas reveladas nas entrelinhas das falas dos/das gestores/as. 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 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 negros, crença essa, motivadora, dentre outros fatores, do fracasso escolar da população negra. Pensando nisso acrescentamos às

entrevistas um questionário (APÊNDICE 6) com o intuito de identificarmos se para os/as gestores/as o racismo está relacionado ao fracasso escolar. Como vimos no Capítulo 2, 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”:

“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.

Se tenta 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 artilosa 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, 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 matricula 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. É o que relata o gestor da IEG1:

[...] 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. Como discutimos anteriormente a ideia de miscigenação é 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 que os “mestiços” não podem ser identificados como pessoas negras. Por essa razão, o censo escolar é fundamental na identificação e mapeamento das consequências – quantitativas – do racismo educacional.

O gestor da IED2 parece considerar fatores culturais na percepção de quem seria negro, transparece uma preocupação em como vai dizer isso e ao fim associa a negritude 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 a confusão entre *raça* e classe. Existem autores que sustentam que a desigualdade econômica e não a racial são estruturantes das relações sociais 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, ideias essas que aparecem nitidamente nas falas da maioria dos/as gestores/as. Para uns/umas o preconceito com relação à classe é mais “comum”:

[...] 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).

Para outro/as classe social é a grande responsável pelo fracasso escolar:

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 esse/a gestor/a, a causa da repetência. Ela não considera o racismo como algo provocador de discriminação e exclusão no espaço escolar. No mesmo sentido a gestora da IEF1 desconsidera a questão do pertencimento racial e imputa nos 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 visto que nossos olhares estão mais bem treinados para notá-los) os 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 a necessidade de considerarmos o quesito *raça* ao avaliarmos as desigualdades que em um primeiro plano são sociais, mas se examinadas a fundo passam por 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).

Como explanamos anteriormente, a crença na inexistência do racismo deve-se além do “mito da democracia racial” à proposição de que se a ciência comprovou a inexistência de *raças* não podemos falar em racismo (MAGNOLI, 2009; MAGGIE, 2005; KAMEL, 2006). Porém, como explica Carneiro (2003), a inexistência de *raças* sob o ponto de vista biológico/científico não representou reflexos nas inúmeras formas de preconceito e discriminações racistas o que endossa o caráter político do conceito de *raça* (CARNEIRO, 2003). 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 alunos interferem no desempenho escolar, porém, o insucesso desses alunos 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. “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).

Reiteramos que, de fato, vários fatores interferem, em alguma medida, no desempenho escolar dos/as alunos/as, porém, alunos/as negros/as precisam transpor (para além das limitações de classe) obstáculos advindos do preconceito racial, o que impede um desempenho escolar positivo e em consequência age como um impeditivo de mobilidade social. O desconhecimento do potencial do racismo para causar exclusão

interfere na 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 congá, um bambá, sei lá o que, então não queria ir pra escola.** E cobrava do pai isso. E o pai não tinha condições financeiras de tá 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).

Outra forma de negação 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 gestora da IEA2 é “coisa de adolescente”:

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 [...] Bulling 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).

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 conseguiu o patamar mais alto digamos. Ele conseguiu passar em engenharia mecatrônica na UNB (IEC2).

Outra forma de negação diz respeito a premissa de que atributos físicos tais como “sobrepeso” são tão ou mais avassaladores do que o racismo. 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) trata-se de uma dificuldade de 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)!

A fala abaixo acrescenta também os muito magros:

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).

A fala abaixo mantém a ênfase em aparências físicas desconsiderando a questão racial:

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 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, ai acaba depois da aula de educação física ela acaba exalando um cheiro mais forte e ai 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).

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 situação atitude preconceituosa com relação a uma pessoa aidética e logo depois relata involuntariamente exemplos de manifestações 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:

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 ai eles usam isso pata agredir, a gente chama, senta, conversa, e tem resolvido. Adolescente é problema (IEF2).

O preconceito contra gordinhos, homossexuais, aidéticos, pobres, magros, “feios”, etc, precisa sem dúvidas ser combatido nas escolas por serem também promotores da exclusão. Nos interessa 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). Prova disso é que 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 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 Ayrton 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”.

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 esse não é o único pai racista com filhos matriculados na escola. É impossível imaginar que os/as filhos/as não carreguem falas, posturas e ações de seus pais.

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. 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 aí, 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).

Na fala abaixo, a utilização do “mas”, indicativo de frase adversativa, subtende que por serem negras esperava-se o contrário. Além disso, a expressão “alinhadas” evidencia

que para o/a gestor/a as mulheres negras que usam penteados “afro” 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).

Os/as gestores/as evidenciaram durante as entrevistas a adoção de um modelo de gestão da diversidade pautado no que 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).

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 tem relação com o fator biológico 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 atores 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 desumano 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) explana 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 à 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 v os/as gestores/as disto 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 não 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, cumpre-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 varias 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 ta 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 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. [...] Às vezes ele ta gritando e você não está nem vendo (IED2).

Questionados/as sobre o contato com a temática e/ou capacitação muito/as citaram o curso Africanidades<sup>40</sup> 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 ta sempre nos subsidiando com alguma informação, buscando também aquilo que a gente precisa, buscando também interagir a comunidade conosco com apresentação do auditório da administração regional e outros locais (IEB1).

---

<sup>40</sup> 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.

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 anti-democrática 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.

Entendemos que a maioria dos/as educadores/as não trabalham questões pertinentes às relações raciais e a história da África pelo simples fato de não estarem formados e informados a respeito. Nesse sentido o papel do/da gestora é fundamental haja vista a possibilidade de promoção dessa formação bem como a função de orientar dos supervisores e coordenadores 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 que o desconhecimento dos gestores/as a respeito das relações raciais e evidencia o caráter antidemocrático na condução da escola e revela a insatisfação dos alunos frente ao autoritarismo presente na relação diretor/aluno. Nesse sentido reafirmamos a necessidade de formação dos gestores/as de forma que eles/as possam utilizar a posição de líder e mediador 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 consequentemente 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 viemos 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 selecionadas como exemplo que o conhecimento da

lei ocorreu de formas muito variadas, sinal de que não há um programa estruturado pela própria SEEDF. 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.

## CAPÍTULO 4 GESTÃO DA DIVERSIDADE RACIAL

Ouçó 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 Trindade<sup>41</sup>

Como anunciado anteriormente 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**

Para que todo/as possam efetivamente contribuir e participar das tomadas de decisões é preciso que façam parte da construção dos objetivos almejados e estratégias eleitas. Assim, a formulação, aplicação e reformulação do Projeto Político Pedagógico devem contar com a participação de toda a comunidade escolar considerando que somente esse coletivo poderá dar conta das reais demandas e necessidades da escola. Tais pressupostos teóricos que subsidiam a construção do PPP aparecem de forma muito tranquila nas falas dos/das gestores/as. No primeiro caso destacando a participação coletiva

---

<sup>41</sup> TRINDADE, Raquel (org.) O poeta do povo. Coletânea de poemas de Solano Trindade, São Paulo: Cantos e Prantos, 1999.

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).

Visando uma educação de qualidade, a escola precisa a cada ano estabelecer as diretrizes que nortearão suas atividades durante todo o período letivo. Trata-se de um conjunto de metas e objetivos acompanhados dos caminhos a serem trilhados, ou seja, das ações pedagógicas que permitirão alcançá-los. A elaboração do PPP deve considerar a realidade da comunidade atendida, respeitar a visão dos envolvidos e principalmente sofre constantes avaliações e alterações, se necessárias, sem com isso se distanciar dos pressupostos formais. 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 e além 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. O/a gestor/a da DRE explica

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:

[...] **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:

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).

Não raro a proposta pedagógica da escola é elaborada pela equipe gestora passa por uma análise pelo grupo de professores e por fim é referendada pelo Conselho Escolar. Trechos da entrevista com os/as gestores/as abaixo revelam o percurso de elaboração do PPP – direção – professores – comunidade.

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 disso 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 ausência de formação desse quadro, somada a uma visão autoritária de gestão, pode contribuir consideravelmente com a dificuldade de materialização do artigo 26A da LDB. Não raro, é possível ouvir o relato de professores/as que buscam uma educação voltada à igualdade racial, mas que não contam com o apoio da direção da escola e acabam por realizar um trabalho solitário. O trabalho coletivo e as necessidades dos/as alunos/as estão em segundo plano, isso porque as relações de poder presentes na sociedade brasileira estão também habitando o ambiente escolar e determinando o processo de gestão.

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, grifo nosso) 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).

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 em uma escola para a diversidade fora de uma escola democrática, autônoma e cidadã. As práticas pedagógicas de uma escola devem ser norteadas pelo seu PPP que deve considerar 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. A interação da comunidade escolar permite o debate acerca da importância das ações afirmativas. Porém, esse trabalho coletivo apenas será possível a partir de uma construção conjunta do processo educativo onde todos/as possam participar de forma criadora, pensando nas especificidades de gênero, *raça* e o respeito à diversidade, 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 professores a “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. 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 filha<sup>42</sup>.

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 visando identificar como o racismo é sentido e vivido naquela comunidade visando abrir o debate a respeito visando trocas recíprocas escola – pais/mães/responsáveis – alunos que venham educar para a igualdade.

Segundo os/as gestores/as há um “eixo comum” que direciona os PPPs de todas as escolas de forma a garantir que no PPP apareçam as metas estabelecidas pela própria GC (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 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

---

<sup>42</sup> Situação descrita pelo gestor da IEG1 transcrita na página 111.

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 porque o/a gestor/a evidencia um caráter muito mais impositivo do que educativo. A implementação da Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) 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 abaixo contém os principais pontos analisados nos PPPs. As IEs F2 e G1 não disponibilizaram o PPP da escola, por essa razão não aparecem na no quadro abaixo. 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 aparece 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.

### Análise dos PPPs

	<b>METAS<sup>43</sup></b>	<b>Lei 10.639/03 (aparece?)</b>	<b>Projetos /programas</b>	<b>Projeto específico: Relações Raciais</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Referência ao cristianismo</b>	<b>Atividades afins</b>
<b>IEA1</b>	Ok	11.645/98 (organização curricular)	14	Não	-----	Não	-----
<b>IEA2</b>	Ok	Não	24	Não	-----	Não	-----
<b>IEB1</b>	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
<b>IEB2</b>	ok	Não	13	Não	-----	Sim (versículos bíblicos)	Apresentação de grupos de cultura popular (capoeira, Hip-hop, danças típicas, músicas e teatro);
<b>IEC1</b>	Ok	Não	21	Não	-----	Sim (datas)	-----

---

<sup>43</sup>**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.

<b>IEC2</b>	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 EAPE; 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.
<b>IED1</b>	Ok	11.645/08  - Projetos interdisciplinares/ objetivos específicos (referencia)	10	Não	-----	Não	“as culturas indígenas e africanas são conhecidas de maneira apenas superficial e os docentes têm dificuldade em inserí-las no currículo de maneira mais profunda que o tratamento via datas comemorativas e outros estereótipos culturais” (PPP, IED1).
<b>IED2</b>	Não	11.645/08 – organização curricular	31	Sim	Sem descrições	Não	Apresentações de hip hop.
<b>IEF1</b>	Não consta	Não	18	Afrobrasilidade	Sem descrições	Sim (frases)	

## Conselho Escolar

A LDB (art. 14) prevê a participação e envolvimento de toda comunidade escolar e local<sup>44</sup> 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 colegiado constituído enquanto instrumento de gestão 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 – as quais 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).

Quanto à natureza, a função do conselho pode ser: deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora (CISESKI; ROMÃO, 2001). Entendemos, no entanto, que para que uma gestão assuma 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. Na prática esse pressuposto 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

---

<sup>44</sup> Nem sempre a comunidade geográfica coincide com a comunidade escolar atendida.

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. No caso do EM ele explica que a participação cai bastante:

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 conseqüentemente 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 da comunidade (no caso os 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 é 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 e gestores, 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 a comunidade, 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 esses 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 um 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 refletem a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08<sup>45</sup>. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado (p.26).

Porém, 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

---

<sup>45</sup> A Lei 11.645/2008 altera o artigo 26<sup>a</sup> da LDB estendendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena.

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 da compreensão e valorização das diferenças. Para alguns/as gestores/as 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 conseqüentemente 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 conseqüentemente 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. 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 negros<sup>46</sup>. 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)

[...] pensar propostas, com base em diretrizes educacionais para a construção de uma Pedagogia da Diferença<sup>47</sup>, 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).

A condução democrática das atividades escolares permite a interação com diversos atores sociais que compõe a comunidade escolar. Concernente às instituições religiosas é importante destacar que essa parceria não pode limitar-se a um segmento religioso e

---

<sup>46</sup> 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.

<sup>47</sup> 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)

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.

Compreender a importância da atuação do Conselho Escolar em face da Gestão da diversidade ocorrerá quando conhecermos as inúmeras barreiras impostas à implementação da Lei 10.639/03 (Art. 26A da LDB) e/ou qualquer tentativa de valorização da cultura africana.

### **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. Fato esse 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 específico 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 LDB<sup>48</sup>:

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).

---

<sup>48</sup> 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).

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 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 é só 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 nossos/as educadores/as compreenderem 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 Escola<sup>49</sup>” 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)

---

<sup>49</sup>Curso de extensão coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr Wivian Weller e voltado para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal resultado 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](http://www.fe.unb.br/geraju). Acesso em: 25 set. 2010).

A extensão territorial, a variação topográfica e a diversidade 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 educador precisa ser sensibilizado 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 conduzentes 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 a 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 até 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”<sup>50</sup>:

Ano passado na **feira de linguagens, de humanas**, aliás, que envolve história 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 a 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 do conceito de racismo:

[...] **um dos objetivos desses encontros foi justamente a Lei** a gente viu a necessidade de dar algo a mais para os professores. Mostrar pra

---

<sup>50</sup>“**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.

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 aí **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 aí 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 aí, 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 cita a capoeira como forma de implementar a lei:

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 mantêm 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 cuidado 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 é função 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 realizado nas aulas destinadas a parte diversificada do currículo:

Até que a gente trabalha aqui. Nós temos alguns PDs<sup>51</sup>, 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 PI<sup>52</sup>:

Querendo ou não acaba acontecendo mais **nas áreas de humanas ou linguagem.** Não tem como ... eu por exemplo que sou de 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 apenas dos/as negros/as:

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 da gestora da IEF1 a frase “fica insistindo nisso” soa como se ela incomodasse:

---

<sup>51</sup>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).

<sup>52</sup>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).

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: “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 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 e 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 somos conduzidos por ideias anteriores 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 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).

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 assim. 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 explicito em trechos da fala do gestor da IEB2:

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 Inocêncio 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. O ensino religioso em escolas públicas vai de encontro com a filosofia da valorização da diversidade cultural nas escolas. O autor defende 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 daquela que sabemos é na verdade a “lei da igualdade” 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 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 transculturação<sup>53</sup>.

Como destacamos anteriormente, de um modo geral, as falas não evidenciam conhecimento relacionado a história 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

---

<sup>53</sup> Transformação cultural resultante do contato de culturas diferentes.

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)

Apesar de nossa aparente impotência diante de mudanças políticas em nosso país é possível provocá-las dentro da escola desde que assumido por todos/as conscientes de que os resultados não serão imediatos e tendo como foco o desenvolvimento do aluno. 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. Posturas como a do gestor da DRE D podem intensificar a resistência pautada no preconceito é o que fica evidente no exemplo abaixo:

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).

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 á legislação e não o inverso.

A contribuição da GC para a implementação das políticas de educação resume-se à determinação do cumprimento da legislação vigente, porém, não prevê mecanismos que de fato o garantam como, por exemplo, a formação, o preparo dos/as gestores/as bem com políticas de avaliação e acompanhamento.

## 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/a diretor/a de escola pública do Distrito Federal quanto ao que foi feito no 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. O desconhecimento pode definir o avanço ou retrocesso das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

A implementação de políticas de ação afirmativa no campo educacional que atendam à demanda do grupo historicamente excluído é o 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.

Para mudar práticas discriminatórias e desmistificar falsos conceitos, porém arraigados, os/as professores/as e gestores/as devem valorizar e respeitar as diferenças raciais da população, conhecer a história da África (ou das Áfricas), além da cultura, arte, riquezas, belezas e de suas contribuições à formação do povo brasileiro para então garantir que todas as crianças (negras ou não) adquiram o conhecimento a respeito de suas raízes.

Essa pesquisa evidenciou que a formação garante mudança de postura, mas ainda é preciso avançar muito para que essa mudança de postura represente a superação do racismo. Não temos dúvidas de que o/a gestor/a sozinho/a não conseguirá garantir os avanços necessários, 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.

A superação de práticas pedagógicas discriminatórias está sujeita ao reconhecimento da existência de práticas racistas, conscientes ou não, bem como da conscientização de que há significativa ligação entre fracasso escolar e pertencimento racial. Nesse sentido, alguns dos principais quesitos para a qualidade da gestão voltada à diversidade racial são a **valorização da coletividade** e o conhecimento e valorização 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.

Nem sempre esses pressupostos ganham espaço. Apesar de a legislação (CF, LDB, LODF) apontar a “gestão democrática” como o modelo de gestão a ser adotado nas escolas públicas em todo o país, materializar um modelo ideal de gestão pautado em princípios democráticos não é uma tarefa simples. O molde seguido pela *gestão educacional* está desenhado a partir da lógica autoritária que tem marcado sistema educacional como um todo, interferindo no tratamento despendido às políticas educacionais de promoção da igualdade racial.

A Gestão Compartilhada (GC), modelo em vigor no DF quando da realização da pesquisa, procura, em alguma medida, atender aos principais mecanismos de

democratização da gestão escolar, contudo, o trabalho de campo evidenciou que uma *gestão educacional* democrática e democratizante é um grande desafio. Muito precisamos ainda caminhar para que possamos efetivamente superar o autoritarismo com o qual convivemos historicamente, a ausência do hábito de questionar, refletir, fiscalizar, em suma: participar.

No início da pesquisa, a formulação do pré-projeto para ingresso no mestrado tinha um caráter bastante “fechado” a respeito da GC. Ainda na qualificação do projeto de pesquisa acreditávamos na impossibilidade de sua implementação enquanto um modelo democrático de gestão, mesmo que em longo prazo. O campo evidenciou porém, 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.

Em suma, 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. Em 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, as escolas que contam com uma comunidade local economicamente estável poderá oferecer uma educação diferenciada se comparada a comunidades com menores condições financeiras, ao menos no tocante às condições físicas e materiais da escola.

A pesquisa de campo revelou 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 do campo educacional 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 educação das relações raciais, com destaque a Lei 10.639/2003.

Evidenciamos ao longo dessa produção as diversas formas de negação sofridas pelos/as alunos/as negros/as dentro da escola baseadas nos resquícios da ideologia do branqueamento forjada por uma classe dominante branca que não quer perder seu poder e espaço. Esse segmento social utiliza-se da ideia de democracia racial e defende o deslocamento para a questão econômico-social propagando “ideologias” que apontam para uma ideia de uma sociedade sem *raças* como justificativa ao não reconhecimento da segregação racial.

Para uns/umas ele simplesmente não existe, para outros/as, casos de racismo são “pontuais”, não merecendo projetos interventivos. Há os que entendem que outras formas de preconceitos merecem maior atenção e acabam minimizando a problemática do racismo diante de outras formas preconceito. Outros/as ainda entendem que as pessoas brancas também são vítimas de “racismo”; há os que acham que “sua escola” é imune ao racismo e por fim, quase todos/as citam a “mestiçagem” como motivo para a inexistência do racismo nas escolas. Assim, muitos/as gestores/as se apropriam de ideias racistas construídas ao longo da história para justificar a ausência de ações voltadas à população negra bem como naturalizar manifestações racistas no ambiente escolar sob a alegação de que o racismo não é um problema aparente na escola e/ou atribuindo a projetos que trabalham a diversidade como um todo e/ou valores já abarcam essa questão.

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, propiciados pela GC, 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 educacional* que, estabelecido enquanto política pública venha a se tornar um

importante passo em direção à transformação da realidade e da mudança do quadro de exclusão racial que assola as escolas públicas.

A gestão da diversidade racial transforma o ambiente escolar em um espaço de construção da autonomia e, sobretudo, da cidadania calcada pela participação e deliberação coletiva (com destaque ao PPP e atuação do Conselho Escolar). Além disso, é fator basilar para a democratização da educação, que não se limita ao acesso ao espaço físico da escola, mas diz respeito às condições de permanência e acesso à qualidade de forma equânime, com a valorização da diversidade e garantia de sucesso durante toda a trajetória escolar.

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 promoção da igualdade de acesso e condições de permanência da população negra na escola.

Para mudar esse quadro é preciso reconhecer a escola enquanto espaço de promoção de mudanças e conseqüente transformação da realidade. Somente uma atuação democrática é capaz de responder às demandas de um alunado que sofre diariamente com a negação de sua cultura e identidade.

Seria contraditório pensar em uma possibilidade de espaço a qualquer forma de democracia se entendermos a gestão educacional dentro de uma moldura não democrática. 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 democracia racial.

Sem a participação da comunidade escolar as políticas públicas têm diminuídas suas chances de materialização. Abrir espaço ao debate sobre o racismo por meio dos canais de participação significa garantir a inclusão de metade da sociedade brasileira uma vez que possibilita atender as reais demandas bem como superar as dificuldades por ela vivenciadas, entre elas, o lamentável quadro de desigualdade social que marca grande parte das comunidades atendidas pelas escolas públicas.

Escolas com ações pautadas em uma visão inclusiva promoverão relações humanizadas e abrirão espaço para um pensar pedagógico caracterizado pelo respeito às diferenças raciais valorizando-as e não as hierarquizando ao mesmo tempo em que considera as dificuldades de socialização dos/as estudantes negros/as provocadas pelo racismo.

A ascensão de uma escola verdadeiramente democrática representa o combate a ideologias sectárias, pois será um espaço de compreensão do mundo, de percepção da dinâmica social que determina lugares na sociedade. Sanar problemas advindos do racismo no ambiente escolar apenas será possível se a escola ouvir suas vítimas para então 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 o fracasso escolar.

O fracasso escolar é um notório exemplo das consequências do racismo educacional. As escolas acabam por expulsar alunos/as negros/as por meio de diversos processos discriminatórios intensificados pelas ações e/ou omissões dos/as profissionais da educação. Gestores/as educacionais ignoram ou desconsideram as consequências do racismo e, por assim agirem, não promovem medidas combativas. Detectamos o desconhecimento como o principal empecilho à implementação de ações de inclusão racial. Muitos/as gestores/as sequer reconhecem as diferenças raciais como exemplo de diversidade.

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 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.

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.

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 formação e preparo, os/as profissionais da educação sentirão dificuldade, mesmo quando bem intencionados/as, de transformar em resultados os objetivos previstos quando da elaboração e aprovação da Lei. Segundo relato do/as próprios/as gestores os/as poucos professores/as que abraçam a causa e fazem um bom trabalho relacionado à temática em debate são resultado de cursos de formação<sup>54</sup>.

Considerando que os cursos de graduação (inclusive história) oferecem formação a partir de uma visão eurocêntrica duas ações se fazem extremamente necessárias nesse momento “inicial” de implementação do Art. 26A da LDB (ainda que o mesmo já tenha sete anos desde a sua alteração pela Lei 10.639/03): 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-

---

<sup>54</sup> 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

brasileiras e africanas bem como possibilitando um novo olhar às relações raciais na escola.

Insistimos em afirmar que a escola deve à população negra muito mais do que a tolerância a sua cultura, religiosidade e história visto que tolerância é um termo ligado à ideia de condescendência e nenhum segmento social deve ou queira ser “suportado”, mas respeitado em toda a sua dimensão. Por essa razão, a escola tem a obrigação moral e ética de redefinir suas práticas diárias de modo a garantir a equidade a todos/as a partir da construção de um ambiente livre de qualquer ordem de diferenciação no tratamento despendido a quaisquer de seus segmentos.

A escola deve ser a principal fonte de promoção da igualdade racial por guardar a capacidade de formar, conscientizar e transformar traçando um caminho inverso ao da segregação racial. Significa dizer que se a exclusão escolar tem “cor” é imprescindível compreendermos o papel de todos os atores escolares, dos quais se destacam os/as diretores/as na implementação de programas e ações de promoção da igualdade racial.

A presente análise optou por tratar especificamente a atuação dos/as gestores/as das escolas visto que os/as mesmos/as ocupam papel de liderança e por ocuparem a função de chefes imediatos 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 anti-racista 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 anti-racista 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:

**1. 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 esses/as gestores 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 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 são vistos sob a ótica do preconceito.

**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 relacionada a questões outras.

**8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito 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.

Além disso, para a maioria dos/as 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. Destacamos aqui a necessidade de políticas públicas voltadas às demandas da população negra que fora durante séculos alijada do processo educacional.

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.

Importante frisar ainda que grande parte dos/as entrevistados/as evidenciou a prática de infundir seus preceitos religiosos pessoais no cotidiano da escola. Pensando nisso, defendemos a ideia de que as flagrantes doutrinações e/ou tendências à valorização de um determinado segmento religioso seja substituído por um espaço na grade curricular que apresente a história das religiões de forma a evidenciar a multiplicidade de orientações religiosas presentes na sociedade e no ambiente escolar como um todo. Além disso, a “satanização” de tudo que está ligado à cultura africana e afro-brasileira atesta a necessidade de medidas emergenciais de combate ao preconceito e discriminação raciais na sociedade e em especial na escola, espaço que continua transmitindo junto ao “saber historicamente acumulado” toda a gama de inverdades, injustiças e artifícios inferiorizantes acerca da população negra.

O próximo passo após o perfilhamento da causa racial pelos/as gestores/as é a busca de caminhos que visem à promoção da igualdade racial e o combate à exclusão. Quando afirmamos no capítulo 4 que o Conselho Escolar é uma instancia política e deve como tal ser utilizado em favor da reparação das desigualdades estamos conclamando

os/as integrantes dos movimentos sociais organizados, sobretudo os movimentos negros a voltarem seus olhares para mais essa forma de participação política.

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 gestor<sup>55</sup>”.

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 de umas das mais violentas e por que não, mortais formas de opressão já inventadas pela humanidade: o racismo.

Nesse sentido, apresentamos como desenlace da pesquisa realizada a iminente necessidade de redesenharmos a educação brasileira tendo como destaque a instrumentalização dos/as líderes responsáveis pela condução das escolas, por meio de programas de formação no tocante a capacitação para o trato com as especificidades ligadas a gestão da diversidade racial e a conseqüente instrumentalização de toda a comunidade escolar com especial atenção aos/as alunos/as visando o cumprimento não só da legislação vigente, mas especialmente dos princípios éticos e igualitários que devem direcionar a ação educativa em um país que se intitula uma República Democrática de Direito.

---

<sup>55</sup> 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).

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 Evaristo<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> EVARISTO. Conceição. Todas as manhãs. In: Cadernos Negros – vol. 21

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

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.

BELTRÃO, Kaizô I.; TEIXEIRA, Moema de P. 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 S. B. **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](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 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](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 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 13 abr. 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.

\_\_\_\_\_. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI.HTM](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](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](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 2007). Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 2007. disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/defaulttab.shtm> acessado em 06 de janeiro de 2009

\_\_\_\_\_. Síntese de Indicadores Sociais 2008. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), 2008. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf) Acesso em: 06 de mar.2009

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>

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 A; 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/discri raci.htm> Acesso em: 12 fev. 2009.

COOKE, Trish. **Tanto tanto.** São Paulo:Gatafunho, 2006

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.

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.rtitla.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, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GESSER, Cesar; ROSSATO, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-36

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, M.A.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 A. **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. Papyrus, 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 transformam 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.

LIMA, Ivan Costa. Pedagogia interétnica: Uma proposta do movimento negro me Salvador (1974-1990). 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. 40-52

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, Ivone. 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.

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](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 educativo brasileiro 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](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 A. 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.

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 & Moraes, 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

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. 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 B. 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 E. **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, Sergej; OSÓRIO Rafael G. A geração de 80: Um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergej; 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.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SOUZA, Edileuza Penha de. Africanidades – Cosmopolitização Africana, História da África. 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. 25-28.

\_\_\_\_\_. Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008b. 94-96.

\_\_\_\_\_. Proposta para uma educação anti-racista. In: RIBEIRO, A.S.T et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Via Brasília, Ágere Cooperação em Advocacy, 2008c 97-101.

\_\_\_\_\_. Currículo Escolar e relações étnico raciais. 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. 130-132 .

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 R. **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.

**APÊNDICE 1**

Prezado/a informante,

Ao responder as perguntas abaixo você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de dissertação da pós-graduanda Ruth Meyre Mota Rodrigues, sob orientação da Profª Drª Denise Botelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre gestão da educação e as questões relacionadas à diversidade.

Sexo:\_\_\_\_\_, Idade:\_\_\_\_\_, Cor:\_\_\_\_\_,  
Religião:\_\_\_\_\_, Formação:\_\_\_\_\_,  
Cargo/Função: \_\_\_\_\_,  
Tempo de experiência: SEDF \_\_\_\_\_ Gestão: \_\_\_\_\_.

Estou ciente de que as informações serão utilizadas e divulgadas como dados de pesquisa.

Gostaria de ter pseudônimo? ( ) Não ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Brasília,DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

### Carta de apresentação à Unidade Escolar

Eu, **Ruth Meyre Mota Rodrigues**, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Botelho, estou realizando uma pesquisa com gestores escolares das escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a questão da diversidade associada à gestão compartilhada.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevistas com os/as diretores/as que serão realizadas no segundo semestre de 2010 e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Solicitamos, assim, sua contribuição e disponibilidade para a realização da entrevista e acesso aos documentos mencionados acima. As entrevistas serão realizadas em local e data previamente combinados.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais. A identidade do(a) entrevistado(a) e identificação da escola serão preservados.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelos telefones 9153.3838 e 84572915 ou pelo seguinte e-mail: ruth-meyre@uol.com.br.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

---

**Ruth Meyre Mota Rodrigues**

Mestranda do PPGE – FE/UnB

Mat. 09/0041160

---

**Profa. Dra. Denise Botelho**

Orientadora  
PPGE – FE/UnB

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

### APÊNDICE 3



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

#### **Carta de apresentação à Diretoria Regional \_\_\_\_\_**

Eu, **Ruth Meyre Mota Rodrigues**, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Botelho, estou realizando uma pesquisa com gestores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a questão da diversidade associada à Gestão Compartilhada.

O trabalho de campo, consiste na realização de entrevistas com gestores/as que serão realizadas no segundo semestre de 2010 e análise dos Planos de Ação das Diretorias Regionais de Ensino, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e atas de reuniões do Conselho Escolar das unidades escolares pesquisadas.

Solicitamos, assim, sua contribuição e disponibilidade para a realização da entrevista e apoio para a realização da pesquisa em duas escolas desta regional. As entrevistas serão realizadas em local e data previamente combinados.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais. A identidade dos(as) entrevistados(as) e identificação das Regionais e escolas serão preservadas.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelos telefones 9153.3838 e 84572915 ou pelo seguinte e-mail: ruth-meyre@uol.com.br

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

**Ruth Meyre Mota Rodrigues**

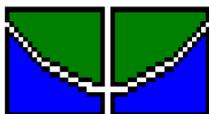
Mestranda do PPGE – FE/UnB

Mat. 09/0041160

**Prof. Dra. Denise Botelho**

Orientadora  
PPGE – FE/UnB

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

**APÊNDICE 4**

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:**

Fui convidado(a) a participar da pesquisa “Diversidade e Gestão Compartilhada”, trabalho vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em responder a uma entrevista a respeito do tema proposto.

Fui informado(a) que a entrevista será gravada e identificada apenas por um nome fictício e que meu nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa.

Decidi colaborar com a pesquisa de forma livre e esclarecida.

Brasília, DF \_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

-----  
**Assinatura da pessoa entrevistada**  
-----

**Assinatura da entrevistadora**

## APÊNDICE 5

### Roteiro de Entrevista

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**?
18. **Considerações finais**?

## APÊNDICE 6

### 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 de 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:

---

---

---

---

## APÊNDICE 7

### Relação das DREs

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.

DREs

1. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **BRAZLÂNDIA**
2. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **CEILÂNDIA**
3. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO **GAMA**
4. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO **GUARÁ** (atende também as IEs do SCIA - SETOR COMPLEMENTAR DE INDUSTRIA E ABASTECIMENTO).
5. 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)
6. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO **PARANOÁ** (atende também as IEs do Itapoã)
7. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **PLANALTINA**
8. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO **PLANO PILOTO E CRUZEIRO** (Brasília, Lago Norte, Lago Sul, Sudoeste, Octogonal e Varjão)
9. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO **RECANTO DAS EMAS**
10. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **SAMAMBAIA**
11. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **SANTA MARIA**
12. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **SÃO SEBASTIÃO**
13. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **SOBRADINHO**
14. DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE **TAGUATINGA** (atende também as escolas do Assentamento Vicente Pires e algumas de Águas Claras)

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

## ANEXO 1

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

#### Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

## ANEXO 2

LEI Nº 4.036, DE 25 DE OUTUBRO DE 2007

Leis - Gestão Compartilhada-eleição EG e CE

**Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.**

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL,

Faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** A gestão compartilhada na instituição educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal será exercida conforme o disposto no art. 206, VI, da Constituição Federal, nos arts. 3º, VIII, e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal.

**Art. 2º** A gestão compartilhada visa atingir aos seguintes objetivos:

I – implementar e executar as políticas públicas de educação, assegurando a qualidade, a equidade e a responsabilidade social de todos os envolvidos;

II – assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

III – otimizar os esforços da coletividade para a garantia da eficiência, eficácia e relevância do plano de trabalho e da proposta pedagógica;

IV – garantir a autonomia das instituições educacionais, no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira, por meio do Conselho Escolar, de caráter deliberativo;

V – assegurar o processo de avaliação institucional mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e a prestação de contas à comunidade;

VI – assegurar mecanismos de suporte para a utilização, com eficiência, dos recursos descentralizados diretamente às instituições educacionais.

**Art. 3º** A gestão das instituições educacionais será desempenhada pelo diretor e vice-diretor, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

*Parágrafo único.* A Secretaria de Estado de Educação oferecerá capacitação aos integrantes do Conselho Escolar para o exercício de suas funções.

**Art. 4º** Os cargos em comissão de diretor e de vice-diretor da instituição educacional serão providos por ato do Governador, após escolha feita pela comunidade escolar, nos termos desta Lei.

**Art. 5º** Para os cargos de diretor e de vice-diretor, o servidor deverá reunir em seu perfil características que possibilitem:

I – articular, liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e a proposta pedagógica e administrativa da instituição educacional, elaborada em conjunto com a comunidade, observadas as diretrizes e metas gerais da política educacional definida para o Governo do Distrito Federal e o uso dos resultados das avaliações internas e externas como subsídio à construção da proposta pedagógica da instituição educacional;

II – compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar para promover a integração e a participação da comunidade escolar, construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e de aprendizagem recíproca;

III – propor e planejar ações que, voltadas para o contexto socioeconômico e cultural em que a escola esteja inserida, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola;

IV – valorizar a gestão compartilhada como forma de fortalecimento institucional e de melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos;

V – reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na instituição educacional, criando mecanismos que favoreçam o seu desenvolvimento;

VI – cuidar para que as ações de formação continuada se traduzam efetivamente em contribuição ao enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula e à melhoria da aprendizagem, com ênfase no acesso, na permanência e no sucesso do aluno;

VII – acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação – MEC, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional;

VIII – conhecer os princípios e as diretrizes da administração pública e incorporá-los à prática gestora no cotidiano da administração escolar.

**Art. 6º** Poderão inscrever-se no processo seletivo para os cargos de diretor e de vice-diretor servidores com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais e que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos:

I – pertencer ao Quadro de Pessoal do Distrito Federal, integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, com lotação na Secretaria de Estado de Educação, ou integrar o Quadro de Pessoal Inativo da

Carreira Magistério Público do Distrito Federal, exceto se aposentado compulsoriamente ou por invalidez permanente;

II – ter, no mínimo, 3 (três) anos, em períodos contínuos ou alternados, computados em regência de classe, coordenação pedagógica, cargo de diretor, de vice-diretor ou de assistente, atividade de orientação educacional em instituição educacional da rede pública do Distrito Federal;

III – ser licenciado em qualquer área de conhecimento, preferencialmente com especialização ou aperfeiçoamento em Gestão da Escola Pública;

IV – não ter sido apenado em processo administrativo disciplinar nos 3 (três) anos anteriores à data da indicação para o cargo.

*Parágrafo único.* A candidatura a cargo de diretor e de vice-diretor fica restrita a uma única instituição educacional pertencente à rede pública do Distrito Federal, desde que nela já tenha atuado.

**Art. 7º** O processo seletivo para indicação de candidatos aos cargos de diretor e de vice-diretor constará das seguintes etapas:

I – etapa I: avaliação do conhecimento de gestão escolar e análise de títulos;

II – etapa II: elaboração e apresentação do plano de trabalho;

III – etapa III: escolha pela comunidade escolar.

§ 1º A etapa I, de avaliação individual, será de caráter eliminatório, assegurado o direito de recurso à comissão de que trata o art. 11.

§ 2º Os candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor que obtiverem 70% (setenta por cento) de aproveitamento no somatório dos pontos obtidos na avaliação do conhecimento de gestão escolar e na análise individual de títulos passarão à etapa II.

§ 3º Na divulgação dos resultados da etapa I, será utilizado o termo equipe selecionada.

**Art. 8º** A avaliação do conhecimento de gestão escolar, na etapa I, será realizada por prova objetiva, abrangendo requisitos básicos de gestão administrativa, pedagógica, financeira e conhecimentos sobre legislação educacional, abrangendo os conteúdos constantes do Anexo I desta Lei.

*Parágrafo único.* Considerar-se-ão aptos a continuar no processo seletivo os candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor que obtiverem conceito satisfatório igual ou superior a 60 (sessenta) pontos de aproveitamento na prova objetiva, considerando-se a média aritmética das notas alcançadas individualmente, na forma a ser regulamentada pela comissão de que trata o art. 11.

**Art. 9º** A análise de títulos, na etapa I, constará da avaliação do *curriculum vitae*, conforme Anexo II desta Lei.

§ 1º Na análise de títulos, os itens que excederem o valor máximo de pontos estabelecido no Anexo II não serão computados.

§ 2º Somente serão admitidos certificados de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado reconhecidos pelo órgão competente e emitidos por instituições de ensino credenciadas.

§ 3º A certificação de curso realizado no exterior somente será admitida quando devidamente averbada nos termos da legislação brasileira.

**Art. 10.** Na etapa II, os candidatos a cargo de diretor e vice-diretor selecionados na etapa I passarão a ser denominados equipe, a qual apresentará o plano de trabalho para a instituição educacional escolhida.

§ 1º No plano de trabalho, a ser formulado nos termos do Anexo III desta Lei, a equipe concorrente deverá apresentar soluções factíveis a eventuais problemas detectados, após prévia avaliação da instituição educacional.

§ 2º O plano de trabalho, a ser apresentado à comunidade em audiência pública obrigatória convocada pelo Conselho Escolar, a partir de calendário previamente aprovado pela Secretaria de Estado de Educação, conterá aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros e não será objeto de pontuação.

**Art. 11.** O processo seletivo para escolha de diretor e vice-diretor será conduzido por comissões central, regionais e locais, a serem designadas pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, com a participação das entidades representativas das Carreiras Magistério Público do Distrito Federal e Assistência à Educação do Distrito Federal, do Conselho de Educação do Distrito Federal e da Subsecretaria de Educação Básica.

*Parágrafo único.* Fica assegurada a participação do Conselho Escolar na comissão local.

**Art. 12.** Os candidatos selecionados participarão do Programa de Capacitação à Gestão Compartilhada, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, segundo as diretrizes da política educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Ministério da Educação.

§ 1º Será exigida dos participantes a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do Programa de Capacitação.

§ 2º O Programa de Capacitação visa uniformizar a gestão escolar, respeitadas as normas legais e as peculiaridades da instituição educacional, e subsidiar a elaboração coletiva da proposta pedagógica.

**Art. 13.** Na etapa III, a escolha da equipe pela comunidade escolar será realizada nas instituições educacionais, em conformidade com as regras e o cronograma divulgados pela comissão citada no art. 11 desta Lei.

*Parágrafo único.* A comunidade escolar, por votação, escolherá a equipe que julgar com melhores condições para exercer a gestão compartilhada da instituição educacional, nos termos do art. 4º desta Lei.

**Art. 14.** Durante o processo seletivo, não serão permitidos a propaganda de caráter político-partidário, a distribuição de brindes ou camisetas, a remuneração ou compensação financeira de qualquer natureza, a prática de ato que configure ameaça, a coerção ou o cerceamento de liberdade e a publicidade dentro do ambiente escolar.

**Art. 15.** Poderão votar no processo de escolha:

I – servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e da Carreira Assistência à Educação do Distrito Federal, em exercício na instituição educacional;

II – alunos com 16 (dezesesseis) anos, ou acima, com frequência regular na instituição educacional;

III – alunos legalmente capazes, nos termos do art. 5º do Código Civil, com frequência regular na instituição educacional;

IV – alunos com 16 (dezesesseis) anos, ou acima, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, na instituição educacional;

V – pais ou responsáveis legais por alunos matriculados na instituição educacional.

§ 1º Servidores que atuam em mais de uma instituição educacional poderão exercer o direito de voto em todas elas.

§ 2º Os pais ou responsáveis que reúnam condições para participar do processo em mais de uma instituição educacional poderão exercer o direito de voto em todas elas.

§ 3º O direito de voto poderá ser exercido somente uma vez em cada instituição educacional, independentemente de se pertencer a mais de uma categoria ou segmento.

**Art. 16.** A equipe que obtiver o maior número de votos apurados em cada instituição educacional será a escolhida pela comunidade.

§ 1º Na instituição educacional em que houver apenas uma equipe inscrita, ela será submetida à apreciação do Conselho Escolar e indicada caso obtenha metade mais um dos votos dos membros do Conselho.

§ 2º Em caso de empate, o Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal submeterá à consideração do Governador do Distrito Federal a equipe que comprovar, pela ordem:

I – maior pontuação na avaliação do conhecimento de gestão escolar;

II – maior tempo de efetivo exercício na escola;

III – maior tempo de serviço no Magistério Público do Distrito Federal.

**Art. 17.** Se não houver candidatos inscritos nem aprovados no processo seletivo, na forma estabelecida, o Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal indicará servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal que reúnam em seu perfil as características estabelecidas no art. 5º desta Lei.

§ 1º Após a indicação, o Secretário de Estado de Educação submeterá os nomes ao Governador do Distrito Federal para nomeação aos cargos de diretor e de vice-diretor.

§ 2º Caso seja criada instituição educacional na rede pública de ensino no Distrito Federal, a indicação do diretor e do vice-diretor será nos termos do *caput*, até a realização de novo processo seletivo, nos termos desta Lei.

§ 3º Após nomeada, a equipe gestora terá o prazo de 60 (sessenta) dias para construir coletivamente a proposta pedagógica para a instituição educacional, para o ano de 2008, que deverá ser revista/atualizada a cada início de um novo ano letivo.

**Art. 18.** No ato da posse, os servidores nomeados para os cargos de diretor e de vice-diretor assinarão Termo de Compromisso com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, assumindo a gestão compartilhada da instituição educacional.

§ 1º O Termo de Compromisso visa cumprir os objetivos constantes no art. 2º desta Lei e conterá as competências da gestão compartilhada, administrativa, pedagógica e financeira, além daquelas decorrentes do cargo, bem como as atribuições a serem definidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

§ 2º A comissão citada no art. 11 desta Lei divulgará, no ato de abertura da inscrição para o processo de escolha, o Termo de Compromisso, que conterá as cláusulas preestabelecidas a serem assumidas pela Secretaria de Estado de Educação e pela equipe nomeada.

§ 3º A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal realizará, a cada 24 (vinte e quatro) meses, avaliação da gestão compartilhada da instituição educacional, respeitada a sua especificidade.

§ 4º Caso a avaliação da gestão compartilhada da instituição educacional atinja, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos objetivos estabelecidos no Termo de Compromisso, poderá a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal reconduzir os servidores aos cargos de diretor e vice-diretor.

**Art. 19.** O processo seletivo para indicação de candidatos aos cargos de diretor e de vice-diretor terá validade de 4 (quatro) anos, podendo a Secretaria de Estado de Educação prorrogar por igual período, caso haja interesse, observado o disposto no art. 18, § 3º.

*Parágrafo único.* A equipe classificada e não escolhida, nos termos da etapa III, ficará à disposição da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, constituindo banco de reserva.

**Art. 20.** A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal criará mecanismos próprios para acompanhamento anual do desempenho de cada instituição educacional, tendo como referência principal o Índice de Desempenho da Educação Básica — IDEB, divulgado pelo Ministério da Educação.

*Parágrafo único.* O acompanhamento anual de desempenho escolar de que trata o *caput* considerará o desempenho da instituição educacional em relação ao seu próprio desempenho no ano anterior.

**Art. 21.** Caso haja exoneração de servidores nomeados para os cargos de diretor e de vice-diretor, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal poderá convocar, se houver, a equipe imediatamente mais bem classificada na instituição educacional, na etapa III.

*Parágrafo único.* Caso não haja outra equipe na instituição educacional para ser convocada, os cargos serão supridos na forma do art. 17.

**Art. 22.** O Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal proporá ao Governador a exoneração dos servidores nomeados para os cargos de diretor e de vice-diretor nos casos em que se comprova:

I – descumprimento do Termo de Compromisso;

II – pontuação inferior a 70 (setenta) pontos na avaliação da gestão compartilhada prevista no art. 18, § 3º, desta Lei;

III – ato de irregularidade administrativa apurado em processo administrativo disciplinar, relacionado ao cargo que ocupa.

**Art. 23.** Caso haja vacância do cargo de diretor por interesse particular ou por razões não previstas no art. 22 desta Lei, assumirá o vice-diretor.

*Parágrafo único.* No caso de inexistência ou impedimento do vice-diretor, assumirá a direção da instituição educacional servidor indicado na forma do art. 17 desta Lei.

**Art. 24.** Ficam criadas as Funções Gratificadas das instituições educacionais, FGIE-01 e FGIE-02, na forma do Anexo IV desta Lei.

§ 1º Caberá ao diretor a designação dos servidores, do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupantes do cargo da Carreira Magistério Público, para exercer a Função Gratificada de Supervisor Pedagógico, que perceberão as Funções Gratificadas de que trata o *caput*.

§ 2º Caberá ao diretor a designação dos servidores, do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupantes dos cargos da Carreira de Assistência à Educação, para exercer as Funções Gratificadas de Supervisor Administrativo e de Chefe de Secretaria da instituição educacional, que perceberão as Funções Gratificadas de que trata o *caput*.

§ 3º Poderá o diretor, excepcionalmente, designar servidores do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupantes do cargo da Carreira Magistério Público, para exercer a Função Gratificada de Supervisor Administrativo da instituição educacional.

**Art. 25.** Os cargos comissionados de diretor e vice-diretor das instituições educacionais ficam alterados conforme os níveis constantes no Anexo IV desta Lei.

**Art. 26.** Aos servidores ocupantes dos cargos de diretor, de vice-diretor e de supervisor pedagógico nas instituições educacionais, com exceção de servidor do Quadro de Pessoal Inativo do Distrito Federal, estende-se o benefício da Gratificação de Regência de Classe, criado pela Lei nº 202, de 9 de fevereiro de 1992.

**Art. 27.** Para garantir a implementação da gestão compartilhada, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal regulamentará, em normas específicas, o processo de contratação temporária de professores para a rede pública de ensino do Distrito Federal e a descentralização de recursos necessários à administração das instituições educacionais.

§ 1º As contratações temporárias de que trata o *caput* serão efetuadas em valores de hora-aula, tendo como referência os padrões iniciais da remuneração da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

§ 2º Não se aplica, nas contratações de que trata o *caput*, o disposto nos arts. 5º e 9º da Lei nº 1.169, de 24 de julho de 1996.

§ 3º As transferências automáticas de dotação orçamentária às instituições educacionais terão seus critérios publicados no Diário Oficial do Distrito Federal, no início do exercício financeiro, e as descentralizações financeiras serão divulgadas no sítio da Secretaria de Estado de Educação e em jornal de circulação local.

**Art. 28.** Aplicam-se as disposições desta Lei a todas as instituições educacionais de ensino técnico-profissionalizante, escolas parques, escola da natureza e às demais instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

**Art. 29.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 30.** Revogam-se a Lei nº 3.086, de 5 de dezembro de 2002, a Lei nº 3.454, de 4 de outubro de 2004, a Lei nº 3.355, de 9 de junho de 2004, e as demais disposições em contrário.

Brasília, 25 de outubro de 2007 119º da República e 48º de Brasília

**JOSÉ ROBERTO ARRUDA**

## ANEXO 3



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

[LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.