

A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola

ALDENORA MACEDO*

Resumo: Sendo a escola um contínuo da sociedade é comum manifestações de racismo em seu cotidiano. No entanto, uma vez que o direito à educação se dá no tratamento em igualdade para todas/os, pelo respeito às diferenças, é dever da escola utilizar de todos os recursos que dispõe para garantir o exercício desse direito de forma integral. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da gestão escolar utilizando como instrumentos de análise ordenamentos que orientam as ações diretrivas e visam a implementação de uma educação antirracista, por meio da aproximação com a gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal, com destaque para a Lei nº 10.639/2003. Concluímos que a gestão da escola, entendida como liderança no processo educacional, tem como dever acompanhar as práticas pedagógicas e subsidiar a implementação de mecanismos que tragam representatividade da diversidade social, cultural e humana.

Palavras-chave: Gestão democrática; Educação antirracista; Direito à educação; Racismo Escolar.

Management school and democratic implementation of antiracist education in school

Abstract: Being the school a continuation of society it is common to have daily manifestations of racism. However, since the right to education is given in the treatment of equality for all, for respect to differences, it is a duty of the school to use all the resources available to ensure the exercise of this right completely. This article aims to reflect on the role of school management using as analytical tools that guide policy actions and seek the implementation of an anti-racist education, through closer ties with the democratic management of the public school system in the Distrito Federal, Brazil, especially observing the Law No. 10.639/2003. We conclude that the school management, understood as leadership in the educational process, has the task of go along the pedagogical practices and support the implementation of mechanisms to bring representativeness of the social, cultural and human diversity.

Key words: Democratic management; Anti-racist education; Right to education; School racism.



* **ALDENORA MACEDO** é mestrandona em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB); professora de Educação Básica no Governo do Distrito Federal.



Fonte: <http://blog.clinipam.com.br/dia-internacional-contra-a-discriminacao-racial/>

Introdução

A educação deve ser entendida como a apropriação da cultura humana produzida historicamente, tornando-se direito universal e princípio básico para a sociedade, de caráter intrínseco às relações humanas e construída pela, e para a, sociedade. É, portanto, instrumento de emancipação e (des) construção de saberes socioculturais. Dessa maneira não pode ser desvinculada do debate acerca da característica diversidade étnico-racial da nossa sociedade.

A escola é local propício para a problematização das relações étnico-raciais. É nela que devem ser construídos momentos de vivências para que se aborde a temática de forma contextualizada e pedagógica, tendo nas/os estudantes as/os principais interessadas/os em compreender as problemáticas que perpassam suas vidas em todos os aspectos, sejam vivências sociais, físicas ou emocionais. O debate amplo na escola engloba todas/os da comunidade escolar, almejando harmonia e a equidade nas relações interpessoais a partir da ideia de que o

racismo não diz respeito apenas às pessoas negras, uma vez que este “imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.” (BRASIL, 2004, p. 16). Afinal, sabemos que, num ambiente onde a discriminação e o preconceito imperam, as relações interpessoais não são privilegiadas igualmente, tornando menos possível uma plena convivência entre pares.

A necessidade de debater e trazer para a sala de aula a realidade vivenciada pela sociedade é inquestionável. É de extrema importância que a escola prime pelo cumprimento de diretrizes e parâmetros educacionais que busquem a equidade de direitos, uma vez que existem para atender a sociedade na qual está inserida e não aos desejos individuais de educadoras/es ou da gestão escolar (GOMES, 2008).

Nesse sentido buscar a melhoria das relações humanas no ambiente escolar não é uma necessidade, mas uma obrigação. Se faz urgente tratar a questão racial nas escolas com vistas a garantir o direito de todas/os, tornando possível uma educação de qualidade

que fomente reconhecimento e orgulho de pertencimento, respeitando, para tanto, as diversas culturas na formação escolar.

A gestão escolar que não coíbe atitudes racistas e preconceituosas na escola acaba por ratificá-las demonstrando um ponto de vista que pode ser entendido como sendo institucional, uma vez que a gestão é também a representação de toda uma escola. A partir desse pensamento a gestão é vista como sendo força motriz na busca de equiparação social, pois sendo liderança da instituição têm a prerrogativa de que com sua postura profissional possa valorizar uma educação antirracista e incentivar a que práticas pedagógicas e administrativas sejam orientadas por essa visão mais humana. Assim a gestão democrática estará não só democratizando também as relações em seu ambiente como garantindo o direito igualitário da educação para todas/os.

Para entendermos melhor o que vem a ser a gestão, Cury (2007, p. 493) resgata a origem etimológica da palavra demonstrando que, uma vez que provém do latim *gero* cujo significado quer dizer “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”, implica essencialmente numa função que só se dá a partir do sujeito. Reforçando o papel do sujeito para atuação gestora, Cury (2007, p. 493) apresenta ainda o substantivo derivado *gestatio* (gestação) cuja interpretação é a de se “trazer em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente.” A partir dessa aproximação conceitual podemos perceber alguns pontos importantes para o ato de gerir uma instituição de ensino, dentre eles a autonomia que carrega em si a prerrogativa de escolha (aspecto sob o qual refletiremos nesse texto). Essa autonomia, portanto, é conflituosa, uma vez que no exercício da função há

ordenamentos que devem ser cumpridos.

Levando em consideração, porém, que tais profissionais, como seres subjetivos que são, possuem diversas especificidades e valores quanto às suas convicções, podemos pensar ser possível duas frentes de atuação a partir da ideia de reconhecimento de que, em qualquer dimensão, gerir implica sempre a presença do outro: uma delas implica na negação, que se dá na conservação e manutenção de estruturas autoritárias; a outra se reveste de possibilidades de mudança, de rupturas com o já instituído.

A partir dessas possíveis posturas frente à gestão este artigo tem como objetivo fomentar uma reflexão acerca da importância da gestão escolar para a efetiva implementação de uma educação antirracista tal qual orientada em alguns ordenamentos legais e especificamente na Lei nº 10.639/2003. Para isso será discutido: a) o Racismo que se instala nas relações escolares; b) alguns dos ordenamentos que orientam legalmente uma prática pedagógica antirracista; c) aspectos reducionistas que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/2003, como o fato desta ser lembrada apenas em datas comemorativas e projetos específicos; e, d) a gestão democrática como um mecanismo que fomenta a inserção do ensino antirracista nas escolas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a revisão de literatura. Para isto, além de referencial teórico diversificado que discute a questão racial no Brasil, foram utilizados também alguns documentos legais, com destaque para a Lei nº 10.639/2003 e a Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal, nº 4.751/2012. Ordenamentos esses que trazem um bom embasamento para a discussão que este artigo pretendeu

empreender. Tais ordenamentos, articulados com o referencial e demais legislações educacionais trazidas neste trabalho, demonstram a necessidade de uma orientação mais igualitária à atuação gestora. A análise desses materiais se dão no sentido de demonstrar que seus objetivos trazem em comum uma gestão orientada pela democracia e, sobretudo, cumpridora de seu dever de agente de transformação social, de agente público, a serviço do bem comum da sociedade e, no caso desta pesquisa, à educação emancipadora e igualitária.

Racismo no ambiente escolar

Ao não se acreditar na necessidade de uma abordagem mais plural e desconstrutora de estereótipos racistas e preconceituosos a direção escolar acaba por dar a essa prática uma dimensão que ultrapassa a individualidade e alcança uma abrangência estrutural onde, a instituição como um todo, se torna negligente e omissa. Dessa forma o racismo escolar se estrutura e se torna institucionalizado por meio de silenciamentos, omissões, negação e ausência de reconhecimento das especificidades da população negra. Atitudes como essa são definidas pelo Programa de Combate ao Racismo Institucional como racismo institucional, que seria

O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas

de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p. 22).

Para a população negra, o racismo institucional se faz presente desde a infância, ou antes mesmo do nascimento. O mito de que as mulheres negras são mais resistentes à dor, por exemplo, desumaniza o momento do “parto” fazendo com que elas não recebam a atenção devida, ou as mesmas dispensadas às mulheres brancas.

[...] as desigualdades no SUS, podem refletir o racismo institucionalizado, pois os estereótipos que são construídos a partir das representações na sociedade definem as mulheres negras como mais resistentes que as outras mulheres e, por isso, suportariam mais dor. (BATISTA; WERNECK; LOPES, 2012, p. 284)

Mas, para além de apontamentos específicos, o fato é que toda problemática familiar e as dificuldades de condições de vida que essas/es estudantes vivenciam são, por vezes, silenciadas ou deturpadas pela escola. A escola, assim como a sociedade, prefere acreditar na ideia meritocrática¹ de que a situação vulnerável dessas famílias

¹ Nesse artigo meritocracia diz respeito a um sistema de poder criado em torno da ideia que traz o mérito como justificativa para manutenção do *status quo*. Mérito onde competência e experiência individual são parâmetro de avaliação. Em nosso caso diz respeito à ideologia que vê a meritocracia como verdade suprema, onde prevalece a inviabilização de uma realidade que ignora que as pessoas não têm acesso igualmente aos mesmos direitos e não partem, portanto, dos mesmos lugares para começarem suas caminhadas individuais, onde umas estarão sempre mais à frente, outras bem atrás. (SAKAMOTO, 2015).

seja fruto, pura e simplesmente, de inércia ou da falta de proatividade, por parte delas, na busca de melhores condições de vida. Não reconhecem a dificuldade histórica construída para essa população. Ao contrário, utilizam-se desses fatos para estereotipar ainda mais as crianças e jovens, taxando-as/os, muitas vezes, como desinteressadas/os, desleixadas/os, descomprometidas/os. Ações como essa legitimam, de forma irresponsável, seus possíveis fracassos.

[...] crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentir aceitas e queridas que as demais; elas são consideradas “boas”, os elogios são feitos a elas como pessoas – são inteligentes, espertas, bonitas etc. No caso das crianças negras, são feitos elogios às tarefas que estão benfeitas, mas não a elas como seres humanos dignos de admiração e incentivo. (CARNEIRO, 2011, p. 77)

Essas atitudes são perpetradas por estereótipos segregadores direcionados a essas/es estudantes naturalizando a ideia de que não merecem olhar atento e afetivo, tampouco compreensão. Por conseguinte, a evasão escolar é maior para este grupo e, quando não abandonam a escola, apresentam maior atraso escolar. Com mais de dois anos de atraso, por exemplo, somam 14%, enquanto as/os estudantes brancas/os são a metade, 7%. Com isso somente metade das/os estudantes negras/os, no Ensino Fundamental, estão corretamente dentro da faixa etária para o ano em que estudam (IBGE, 2013). A realidade é que o tratamento, no interior da escola, direcionado às/aos estudantes se diferencia pela cor de suas peles. O que não muda com o nível de escolaridade, pois mesmo após mais de dez anos da criação da Lei nº 10.639/2003, depois da criação da Lei

de Cotas, de programas como Programa Universidade para Todos – PROUNI e outros que visam a inclusão da população negra nas instituições de ensino superior, a realidade ainda é aquela da Educação Básica, a da segregação e do preconceito. Das/os estudantes entre 18 e 24 anos – considerando o total de autodeclaradas/os negras/os ou brancas/os – 37% das/os negras/os estão na universidade, e as/os brancas/os ainda são maioria, com 67%. (IBGE, 2013).

Na última edição do boletim “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” (IPEA *et al.*, 2011) os dados que pontuam acerca da distorção idade-série podem nos ilustrar melhor essa dificuldade continua que as/os estudantes negras/os enfrentam:

Observa-se que a distorção idade-série aumenta de acordo com o avançar das séries e o nível de ensino. No entanto, identifica-se que, entre 1995-2006, houve um decréscimo de 42% para 20,8% na distorção idade-série de 1^a a 4^a série. Em 2007, este percentual atingiu 23,4%, chegando a 23,7% em 2009. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio, observa-se a maior distorção idade-série entre crianças e jovens negros do sexo masculino. No ensino médio, a taxa de distorção idade-série atinge 41,0% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos. No entanto, atinge 38,2% das jovens negras, contra 24,1% das mulheres brancas. (IPEA *et al.*, 2011, p. 21)

Como acima escrito, diversas são as barreiras que essas/es estudantes enfrentam para conseguirem levar adiante seus estudos, sendo que um deles influencia diretamente na decisão de abandonar a escola, a necessidade de sobrevivência e sustento da família, que

pode ser um dos resultados do racismo escolar, realidade que atinge meninas e meninos. Para as meninas a opção é se tornarem empregadas domésticas – uma estreita semelhança com as tarefas desenvolvidas à época da escravidão. Fato ressaltado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil que denunciou a existência de cerca de 502.000 crianças, em sua maioria negras, trabalhando como empregadas domésticas, algumas com apenas 5 anos de idade (RUFINO, 2003).

Já os meninos saem da escola mais cedo que as meninas, pois a construção social machista demonstra que eles são, por natureza, provedores de suas famílias, sejam como filhos ou como pais. O IBGE (2013) traz dados que revelam a realidade dura dos jovens brasileiros e demonstra que ainda existem enormes desafios para que se garanta o direito à educação a esses jovens, uma vez que acerca dos meninos negros 61,46% só trabalham e não estudam.

De acordo com a UNICEF (2012) estima-se que há mais de 3,8 milhões de brasileiras/os entre 4 e 17 anos que não frequentam a escola. Tais dados colocam o Brasil como a terceira maior taxa (24,3%) de abandono escolar considerando os 100 países com maior IDH.

Já em se tratando das crianças e jovens que trabalham, o que sabemos muitas vezes causar evasão escolar, temos que, segundo o relatório “Todas as crianças na escola” (UNICEF, 2012), dentre as mais de um milhão de crianças e adolescentes com idades entre 6 e 14 anos que encontram-se trabalhando no Brasil, 64,78% são negras.

São esses vários aspectos que trazem uma histórica desvantagem na disputa à boas vagas de empregos ou de uma vida

acadêmica de sucesso. Mesmo reconhecendo as políticas de inclusão que estão acontecendo, não se pode negar que o caminho até as cadeiras universitárias ainda é muito árduo para estudantes negras/os. Assim somente por meio de articulação e comprometimento por parte das/os profissionais da educação será possível desconstruir o racismo institucionalizado e se aproximar mais da almejada educação igualitária.

A educação antirracista por alguns ordenamentos

Entende-se que a educação escolar é um direito inalienável, direito fundamental. O direito à educação abrange não só a disponibilidade de acesso, mas também a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino. De acordo com as considerações da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento por meio da Cartilha “Educação também é direito humano” reconhecer o direito à educação se dá na garantia de acesso a todas/os, igualando as oportunidades de acesso, permanência e conclusão, sendo cursada com qualidade, não importando a origem étnica, racial, social ou geográfica. (GRACIANO, 2005).

Partindo desse princípio é preciso valorizar a diversidade humana para se garantir a aprendizagem na escola e nas relações sociais das crianças e jovens em todos os seus demais ciclos de convivência. Dentro das escolas há diversas culturas e diversos saberes que devem ser diferenciados e abordados com respeito e profissionalismo igualmente comuns. A escola “é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias” (BRASIL, 2010, p. 12).

Com toda essa complexidade intrínseca à escolarização é compreensível a existência de dificuldades no cotidiano escolar, porém há que se considerar que existem mecanismos que podem embasar e assegurar, assim como orientar, uma educação de qualidade correspondente com o ideal de educação como um direito, com características de cunho emancipador e promotor da igualdade. São documentos oficiais, legislações, convenções que orientam o respeito à diversidade.

A ideia trazida pelo artigo 210 da Constituição Federal (CF) no capítulo “Educação”, por exemplo, é a de que a educação tenha equidade em qualquer região do país, ao dizer “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), quer dizer que se faz preciso valorizar a cultura do país, acima das demais. Com isso é possível afirmar que deve haver reconhecimento das diferentes culturas aqui existentes e, para tanto, que se deva abordar a cultura afro-brasileira e africana. Onde os conhecimentos sejam ministrados igualmente “para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.” (BRASIL, 1996, art. 9º, IV).

Para atender esses princípios foram criados alguns ordenamentos, dentre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conceituadas e compreendidas como “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de orientar as instituições de ensino brasileiras na organização, articulação, construção e

avaliação de suas ações/propostas pedagógicas. Observando as DCNs que são relacionadas à diversidade nas relações escolares destacam-se o princípio primeiro que orienta:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1998a).

Entende-se que as escolas deverão fundamentar suas ações pedagógicas em princípios éticos, políticos e estéticos que irão complementar os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, vida democrática e a cidadania. Consta ainda no documento a relação com a estética da sensibilidade² que permite a construção de práticas pedagógicas que considerem a sensibilidade humana e sua capacidade criativa, relacionadas ao comportamento humano. Enfatizando, de tal forma, a valorização da diversidade de manifestações culturais específicas da multiplicidade brasileira. (BRASIL, 1998a).

A segunda diretriz vem ao encontro do que diz alguns princípios constitucionais que reconhecem a dignidade da pessoa humana (art. 1º, 2º

² “O trabalho pedagógico em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (BRASIL, 1998a, p. 88).

e 3º da CF), a necessidade de repúdio e condenação a quaisquer formas de discriminação (art. 3º da CF). Sua redação enfatiza que ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de estudantes, professoras/es, demais profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. Assim entende-se que na particularidade de cada indivíduo que compõe a comunidade escolar, principalmente estudantes, é preciso acolher democraticamente e sem juízo de valor as diversidades que são, por sua vez, específicas, como questões étnicas, raciais, de sexualidade, cultura etc.

Outro documento norteador das práticas pedagógicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), traz a determinação de se trabalhar as variadas manifestações sociais que envolvem a “Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.” Cabe ressaltar que nos PCNs essa abordagem mereceu destaque sendo apresentada em um volume que trata dos “Temas Transversais”³.

Por sua vez os PCNs dão ainda maior abrangência no que diz respeito a conteúdos e temáticas que podem embasar uma prática mais crítica e

emancipadora. Como exemplo tem-se os eixos estruturantes do currículo, abrangendo os temas: Cidadania, Sustentabilidade humana, Aprendizagens, Diversidade, Educação das Relações Étnico-raciais, Educação do Campo, Educação em Gênero e Sexualidade e Direitos Humanos. (BRASIL, 1998b)

Todos esses ordenamentos corroboram para uma educação antirracista e foram base, junto aos levantes dos movimentos negros, para a Lei nº 10.639/2003, lei específica no enfrentamento e superação do racismo escolar.

A Lei nº 10.639/2003 para além de datas comemorativas

A Lei nº 10.639/2003 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 Afro-Brasileira e trazer para dentro da escola, englobando todas as disciplinas curriculares, a necessidade de se tratar a temática. Altera o artigo 26-A e preconiza que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, orientando que esses conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.” (BRASIL, 2003).

Com a Lei nº 10.639/2003 houve a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, no calendário escolar. Uma homenagem a Zumbi dos Palmares, importante herói negro que, nesse dia, foi assassinado defendendo a liberdade para seu povo. Essa inclusão se dá pelo artigo 79-B da Lei, orientando que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro

³ Temas transversais versam sobre o compromisso com a construção da cidadania e orientam uma prática educacional necessariamente voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nesse sentido foram incorporados aos PCNs, como Temas Transversais, as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Os objetivos e conteúdos desses Temas devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. (BRASIL, 1998b, p. 15)

como Dia Nacional da Consciência Negra.” Essa atitude, vista como de reconhecimento histórico à resistência negra é uma resposta do movimento negro à criação do 13 de maio que comemora a “Abolição da Escravatura no Brasil”. Falar de ações como essa nos faz refletir acerca da abordagem dessas datas no ambiente escolar, e traz um contraponto na educação antirracista, pois se abordará a temática do ponto de vista europeu ou africano? Será demonstrado que a população negra é verdadeira responsável pela conquista de sua liberdade? O “13 de maio” é uma data criada para perpetuar a falácia de que a libertação da população negra é uma ação advinda da bondade de brancas/os; porém, os coletivos negros o reconhecem como o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”. A ressignificação visa o empoderamento, pois é de conhecimento histórico que a liberdade, à época da abolição, há muito já não era mais uma decisão dos senhores escravocratas. (BRASIL, 2004).

Essa pequena e pontual explanação é primordial para demonstrar que as ações para a implementação da educação antirracista, se encaradas como mera obrigação ou exercício da função, pode não só trazer mais naturalizações às práticas racistas como tornar toda uma legislação ineficaz. É preciso, portanto, que haja não só entendimento do dever enquanto gestão, mas também sensibilidade e interesse em trazer o empoderamento das/os estudantes por meio do reconhecimento de suas histórias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, criada em 2005, veio nortear essas ações de forma bem didática e

pedagógica. Um dos objetivos que apresenta é desenvolver entre pessoas brancas e negras a verdadeira consciência negra, ao compreender que as

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 16).

A ressignificação e contextualização de ações antirracistas, como exemplo a data do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), traz à tona diversas inquietações em relação às práticas pedagógicas reducionistas que tratam tais temas. Esta é uma data importante para a população negra, porém é transformada pedagogicamente em meros momentos aleatórios e pontuais de abordagem isolada e descomprometida com a história que está por trás, com seu verdadeiro significado. O que demonstra não só uma atitude omissa e descomprometida com as recomendações legais, mas

também a urgência de uma reestruturação nos planejamentos pedagógicos das instituições.

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, que é um dever dos militantes, políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. [...] Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social. (GOMES, 2008, p.142)

Esse aspecto descomprometido pode ser vinculado à ingerência da gestão escolar, uma vez que as “Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, por exemplo, ressalva responsabilidade da gestão da instituição escolar. As diretrizes afirmam que cabe à gestão da escola o papel de provimento das escolas, educadoras/es e estudantes, de materiais literários e didáticos e o acompanhamento das práticas pedagógicas “a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.” (BRASIL, 2004, p. 18).

Portanto, na instituição escolar como um todo, e por intermédio da direção, deve haver uma sensibilização coletiva, onde haja compartilhamento de ideias, medos, fraquezas, incertezas e também de posições contrárias, pois somente assim será possível que estas/es profissionais

[...] compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais, entre outras. E que trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2008, p. 143)

O trabalho consciente e sensível vai na contramão das falsas abordagens, atitudes que segundo as Diretrizes devem ser abolidas com a promoção, por meio da gestão do sistema de ensino, do real entendimento e compartilhamento da participação dos povos africanos na construção do país, por exemplo. Abolindo definitivamente a corriqueira e pejorativa história de que a população negra foi servil e escravizada de forma passiva e condescendente. As aulas devem ser enriquecidas com verdadeiras informações acerca da riqueza cultural, falar da importante contribuição à nação brasileira, falar de seus reis e reinados – assim como sempre é falado acerca de reinados europeus, por exemplo –, apresentar personagens negras famosas e importantes socialmente, descobertas científicas, invenções históricas e muitas outras ações que geralmente são postas como impossíveis às pessoas negras, sendo sempre atribuídas aos europeus. E, sobretudo, problematizar atitudes racistas advindas de qualquer pessoa no ambiente escolar, e principalmente das/os estudantes, jamais permitir silenciosamente que se naturalizem.

Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno

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

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais mostra que as disciplinas componentes do currículo devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

A observância de legislações e ordenamentos acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar, pautados na abrangência da Lei nº 10.639/2003, demonstra que este assunto deve permear a ação docente e também gestora, a ser refletida e debatida em todos os momentos educacionais da instituição, sendo incluída no Currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional.

Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Esse breve panorama acerca das legislações que tratam da importância da inclusão da cultura africana e suas matrizes nas instituições procurou demonstrar que o trajeto da busca pela igualdade na escola não foi pequeno e com certeza ainda não se findou. Para tanto pretende-se que a/o profissional ao assumir a gestão de uma escola busque, ao menos, conhecer as diversas normatizações existentes para que, não só humanize suas ações, mas que, as realize com discernimento.

Portanto a gestão escolar deve estar embasada, em consonância com o ideal coletivo e democrático, na certeza dos caminhos que pretende seguir para construir a verdadeira democracia na escola. É preciso criar condições para ampliar a participação do corpo docente e discente, buscando que seja efetiva, tanto quanto possível, nos processos de tomada de decisão assim como na construção de ações pedagógicas e administrativas da instituição.

A gestão democrática na escola como caminho para uma educação antirracista

Com base democrática o novo modelo de gestão adotado pelas instituições de ensino é reflexo de uma nova abertura mais democrática e igualitária que se dá às ações governamentais. Essa forma de gerenciamento trouxe nova abordagem para as gestões escolares. Está prevista na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) e é uma forma de exercitar a democracia participativa,

podendo contribuir para a própria democratização da sociedade. A Gestão Democrática, estando prevista para todo o Brasil, foi adotada formalmente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2012 – tomada como recorte para essa reflexão.

A Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal foi instituída pela Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, e apresenta como finalidade, segundo o artigo 2º, “garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação.” Para que essa finalidade seja cumprida ressalta a necessidade de uma sistemática observância dos sete princípios exemplificados em sua redação.

Para essa discussão destacaremos primordialmente o princípio interpretado como orientador da obrigação gestora de incorporar em suas práticas, de forma responsável, a busca de mecanismo para a prática de uma pedagogia mais diversa e plural, respeitadora e defensora das diversas manifestações culturais dentro da instituição. Sendo o segundo princípio da lei o que traz especificado que é o respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos deve estar presente em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Cury (2007) nos alerta que a gestão democrática se configura na prática do diálogo e na busca de caminhos mais acessíveis e condizentes com a democratização da escola pública brasileira relacionada com as finalidades da Constituição Federal. Essa prática gestora compartilhada e democrática é um dos mais valiosos motivos pelos quais a abordagem

diversa da pluralidade humana e cultural deva ser vivenciada nas escolas, indo contra a incorporação quase “automática” de educação que em todo o seu contexto ainda é embasada fortemente na cultura eurocêntrica.

O eurocentrismo que embasa as relações educacionais na educação brasileira ainda é um dos grandes empecilhos a serem superados para que se alcance o direito à educação, principalmente no que diz respeito não só ao acesso, mas a permanência de grupos étnico-raciais historicamente excluídos, como a população negra. O caminho para essa transformação inclusiva nas instituições de ensino deve passar pela “criação de um contexto favorável aos marginalizados e oprimidos, para a recuperação da sua história, da sua voz, e para a abertura das discussões acadêmicas para todos”. (BONNICI, 2000, p. 10).

A gestão da instituição pública de ensino é composta por servidoras/es públicas/os, sendo assim estão a serviço da população, logo os casos onde há prevalência de ações individualizadas ou de pequenos grupos a despeito do que vem previsto nas legislações, como na não implementação da lei antirracista nº 10.639/2003, por exemplo, ferem o princípio da imparcialidade na administração pública. Esse princípio, também tido como imparcialidade, preza pela objetividade perante as determinações que regem o exercício da função gestora, ressaltando que esta deve ser cumpridora de ordenamentos estabelecidos para a regulamentação democrática do ensino. Dessa forma não há que se construírem juízos de valor. Essa característica da gestão democrática vem determinada pela Constituição Federal, em seu artigo 37, orientando que a

[...] administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (BRASIL, 1988).

O artigo 206 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) também apregoa a impessoalidade e, em consonância com a Constituição Federal, estabelece como princípios do ensino público a gestão democrática (art. 3º) e definem como princípios: “I. a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “II. a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art.14). Assim fica evidente a reconfiguração da gestão que passa a ser exercida por meio de ações mais plurais que atendam às demandas da comunidade escolar e nunca com objetivos individualistas.

Vemos que a construção de uma visão crítica sobre o racismo como questão social e sua inclusão nas políticas públicas está acontecendo, mesmo que ainda lentamente, porém para que haja a implementação e execução dessas políticas é preciso contar, sobremaneira, com sensibilização por parte de agentes públicos para essas questões. Não retirando a responsabilidade estatal de monitorar, subsidiar e acompanhar a implementação das leis, mas reconhecendo que, na prática cotidiana, são servidoras/es que estão em contato direto com a população usuária desses serviços, não sendo nunca demais ressaltar que tais usuárias/os são, em sua grande maioria, pessoas negras.

Garcia-Filice (2011) em pesquisa acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003 pela gestão escolar analisa e conceitua algumas tipificações de

características de gestoras/es a partir da compreensão de suas posturas diante à necessidade da implementação da referida Lei. Ela considerou fatores que são, muitas vezes, apontados como empecilhos para essa implementação por parte da gestão da instituição e posterior execução por parte das/os profissionais que irão trabalhar com a temática em sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada com gestoras/es de diversos municípios brasileiros e o Distrito Federal⁴. Nela Garcia-Filice (2011) elencou alguns fatores que foram bastante apontados: formação de profissionais, material didático e até mesmo a total desinformação da legislação educacional para as relações étnico-raciais. O que ela percebeu, portanto, foi que esses fatores eram utilizados como argumentos para a admissão de que, de fato, a educação antirracista não estava sendo incluída nos projetos ou currículo das instituições de ensino que as gestoras/es representavam.

Ficou evidente, porém, que o verdadeiro, e maior empecilho, segundo o depoimento de uma das gestoras entrevistadas, era o fato de que “na maioria das escolas, não são percebidas

⁴ A pesquisa foi realizada com informações retiradas da rede internacional de computadores, sites oficiais, e alguns documentos adquiridos de quatro instituições: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – todas do MEC, União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Núcleo de Estudos Negros (NEN). O material resulta de uma carta consulta (NEN) nos anos de 2007 e 2008 aplicada aos municípios da Undime e mais alguns questionários aplicados a gestoras (es) que participaram de encontros nacionais que visavam propor políticas de diversidade e para educação das relações étnico-raciais realizados em Brasília nos meses de maio e julho de 2009 (GARCIA-FILICE, 2011).

a discriminação e o preconceito racial. É visível o mito da democracia racial, dificultando o desenvolvimento de ações nesse sentido.” (GARCIA-FILICE, 2011, p. 197).

Finalmente a partir das informações obtidas com as observações às posturas gestoras diante das práticas pedagógicas, pelo interesse em implementar uma educação antirracista, pela iniciativa e ainda pelo conhecimento do aparato legal e do apoio que estão disponíveis para a execução da lei, Garcia-Filice (2011) classificou alguns perfis de profissionais acerca de suas interferências à implementação da Lei nº 10.639/2003.

Um tipo de profissional prevaleceu como sendo majoritariamente o mais presente nas escolas pesquisadas, o qual foi denominado como sendo o de uma *Gestão ausente/alheia*, pois demonstrava um comportamento resistente às políticas educacionais afirmativas. Tendia, ainda, a acreditar que “o problema social do país poderia ser essencialmente solucionado com a redistribuição e recursos econômicos.” (GARCIA-FILICE, 2011, p. 8)

Por fim sabemos que ao considerar a abordagem da cultura afro-brasileira e africana como desnecessárias, gestoras/es demonstram, em certa medida, sua posição particular em detrimento da legislação, porém o que se sabe correto é que todas as ações a serem tomadas pela gestão escolar devem ser orientadas para prestação de serviços que atendam aos interesses da sociedade. Essas ações devem ser regidas pelo interesse público, não se resumindo às suas convicções ou as de pequenos grupos.

Considerações finais

No Brasil sempre houve, e ainda há, a prerrogativa de negar que a questão

racial é um dos fatores que geram e mantém as desigualdades sociais, isso se estende à escola. Mas sendo a escola um contínuo da sociedade seu silenciamento ou não reconhecimento frente à diversidade toma proporções bem mais problemáticas e complexas, passa também a ser, obviamente, uma atitude consciente da gestão escolar, afinal a/o profissional investida/o da responsabilidade de gerir uma comunidade escolar tem consciência prévia de que deverá tomar para si a responsabilidade de liderar e acompanhar as ações gerais da instituição.

As leis e ordenamentos apresentados neste trabalho, sobretudo, a Lei nº 10.639/2003, são realmente uma vitória e um coroamento para as diversas buscas de políticas afirmativas e de reconhecimento levantadas pelos movimentos negros e por grupos conscientes da desigualdade racial mantida na sociedade, contudo, tais leis são “retiradas do papel” e implementadas/executadas por agentes públicos que lidam diretamente com a população que apresentou e apresenta tal demanda.

Portanto, a conclusão é que se faz urgente a criação de mecanismos de acompanhamento para a fase de implementação das políticas educacionais, sobretudo, as políticas de Estado, a fim de conscientizar as instituições de ensino de sua obrigação em realizar as ações maiores estipuladas por leis, diretrizes e convenções que devem ser seguidas a fim de se garantir o integralismo do direito à educação.

Referências

- BATISTA, L. E.; WERNECK, J.; LOPES, F. (Org.). **Saúde da população negra**. 2. ed. Brasília, DF: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012.

BONNICI, T. **O pós-colonialismo e a literatura:** estratégias de leitura. Maringá, PR: Eduem, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20.06.2016.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20.06.2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18.04.2016.

_____. **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.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso: 20.06.2016.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília: MEC/Secadi, 2004.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 20.06.2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional.** Brasília: CRI, 2006.

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

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNo>

[rma.aspx?id_norma=70523](http://www.mec.gov.br/rma.aspx?id_norma=70523). Acesso em: 20.06.2016.

GARCIA-FILICE, R. C. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira:** a importância da cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: MEC/Secadi, 2008, 143-154.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA]. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população negra – 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos & Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica; 32).

IPEA [INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA] *et al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

GRACIANO, M. (Org.). **Educação também é direito humano.** São Paulo: Ação Educativa; Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHDD, 2005.

RUFINO, A. dos S. Configurações em preto e branco. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA. (Org.). **Racismos contemporâneos** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 21-38.

SAKAMOTO, L. O discurso da “meritocracia” esconde o nosso passado mal resolvido. In: GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Disponível em <http://www.geledes.org.br/o-discurso-da-meritocracia-esconde-o-nosso-passado-mal-resolvido/>. Acesso em: 20.08.2016.

UNICEF [FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA]. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa:** direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

Recebido em 2016-02-14

Publicado em 2016-12-06