



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



**MARINA FERREIRA GOMES**

**DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS, CORRENTE, PIAUÍ**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEn**

MARINA FERREIRA GOMES

**DISCURSOS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS, CORRENTE, PIAUÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

**Linha de Pesquisa 1:** Ensino, Linguagens e Diversidades

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**Vitória da Conquista – BA**

**2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Discurso da gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais em Escolas Públicas Municipais de anos iniciais do ensino fundamental, Corrente, Piauí**

**Autora: Marina Ferreira Gomes**

**Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Marina Ferreira Gomes** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 24/04/2023

COMISSÃO AVALIADORA



**Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)**

Presidente da Banca Examinadora/Orientador



---

**Dr. José Valdir de Jesus Santana (UESB)**

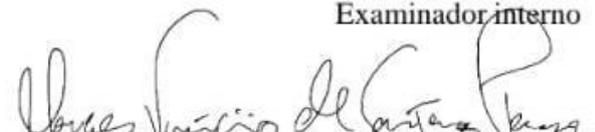
Examinador interno



---

**Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)**

Examinador interno



**Prof. Dr. Marcos Vinício de Santana Pereira (UESPI)**  
Examinador externo

Vitória da Conquista – BA  
2023

G615d

Gomes, Marina Ferreira.

Discurso da gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais em escolas públicas municipais, Corrente, Piauí. / Marina Ferreira Gomes, 2023.

300f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 267 – 285.

1. Gestão Escolar. 2. Educação - Relações Étnico-Raciais. 3. Discursos. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 371.2

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Aos que vieram antes, aos que comigo estão, aos que vierem, aos que vieram a mim, mas já se foram.

Dedico esta produção que reflete minha essência e a tentativa de expressão de minha alma aos que fazem parte da construção e reconstrução do meu ser.

Tão difícil quanto produzir uma pesquisa a tal porte, é dedicar e agradecer com o devido cuidado aos participantes e que foram importantes nesse processo. Não consigo citar nomes de todos, mas desejo muito que alguns estejam aqui escritos.

Dedico a meus amados pais, Maria Helena Ferreira da Silva e Edmilson Vilar Gomes, a quem devo tudo, eternamente.

A meus amados irmãos, Ane Caroline, Rodrigo, Romilson, Milena Ferreira Gomes e, minha prima-irmã Adriana Gomes Neres.

A meus amigos, em especial, minhas amigas Luiza Alves e Luzimária Rocha e suas famílias, que se tornaram minhas. E, minha querida amiga de infância Leiane Ribeiro.

A meus queridos mestres, que fizeram a diferença em toda minha trajetória, até o presente momento, vou representá-los em nome de minha querida orientadora Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dedico também, a todos os que me inspiraram, a todos que represento, a todos que posso inspirar enquanto mulher, filha, irmã, tia, amiga, negra, de classe baixa, da zona rural, estudante, professora, correntina, piauiense, nordestina, pois cada uma destas categorias as quais pertenço, além de me constituem e determinam meu lugar de fala.

## AGRADECIMENTOS

Se aqui cheguei e tenho a oportunidade de demonstrar gratidão, é porque um Ser Superior, a quem gosto de chamar de Meu Deus, deu-me a existência, e colocou no meu caminho, todas as pessoas e circunstâncias que prefiguram esse meu existir. A ti, agradeço, Meu Deus, meu pai-amigo.

Aos magníficos e excelentíssimos senhores meus pais, Maria Helena Ferreira da Silva e Edmilson Vilar Gomes.

A meu anjo personificado na pessoa de minha querida e admirável orientadora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, aos demais professores do PPGEn, em especial, Benedito Eugênio, José Valdir Santana, Silvano Conceição, Jackson Reis e Sandra Márcia Pereira, que sempre estiveram disponíveis, com delicadeza e carinho, seja para questões do curso ou para questões pessoais. Aos colegas de mestrado, em especial, Artur de Oliveira Neto, Agno Ferraz, Shirley Lauria, Manuel Alfredo, e Priscila Pereira.

Agradeço aos meus professores do curso de Ciências Sociais, em especial, ao José Ricardo Marques dos Santos, Núbia Regina Moreira, Lígia Maria Silva, que foram acolhedores e, também, sempre estiveram disponíveis quando precisei, ouvindo meus desabaços, crises e fornecendo apoio, conselhos e ensinamentos. Aos colegas de Ciências Sociais, em especial as que primeiro me acolheram ao chegar na cidade, Ednéia Andrade e família; Maria Bispo e família. Não posso deixar de citar minha querida e saudosa vizinha que me deixou recentemente, Fátima Bonfim, que cuidou de mim como uma mãe, o seu companheiro Uilo Silva e filho Alex Bonfim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn – UESB e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- Fapesb, financiadora da minha bolsa de mestrado.

Aos meus amados irmãos, sobrinhos, amigos, familiares, professores e colegas.

Aos membros da banca de defesa desta dissertação: Professor Marcos Vinicio Pereira, Benedito Eugênio, José Valdir Santana e Maria de Fátima Ferreira, obrigada pela disponibilidade, atenção, contribuição, carinho e cuidado ao avaliar minha pesquisa. Tenho grande admiração, carinho e respeito por todos os membros, pois fizera e fazem parte de minha trajetória acadêmica.

Não há palavras que descrevam a gratidão que tenho por essa oportunidade de tornar-me professora-pesquisadora. Esta etapa de minha vida, intensa, linda, dolorosa e de

aprendizados, significa muito mais do que a maioria das coisas que as pessoas possam imaginar. Não é só mais um passo na carreira acadêmica, um título, um aperfeiçoamento.

Após tentar por dois anos a realização de um mestrado, ter passado por vários processos seletivos e dizer a mim mesma que “esta seria a última tentativa”, veio a notícia de aprovação e, é fato, fez-me voltar a sentir vontade de viver. Literalmente, já que eu estava passando por problemas psicoemocionais que provocavam pensamentos suicidas. Ao me aceitarem no Programa de Mestrado em Ensino, ao ser escolhida pela professora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, deram-me sentido à vida e vontade de viver. Ajudaram-me a resgatar meus sonhos, tiraram-me de um ambiente, que no momento estava sendo hostil à minha saúde, me possibilitaram realizar o sonho de buscar mais conhecimentos, referenciais e vivências que me ajudassem no meu processo de identificação étnico-racial, dentre outros aspectos que eu precisava amadurecer.

Assim, sou grata a tudo que me aconteceu, graças ao mestrado e a todos que participaram desse processo. Aos que ficaram na torcida por mim. Em minha cidade, aos que contribuíram financeiramente, academicamente, como rede de apoio emocional e de todas as demais formas.

Aprendi a reconhecer meu valor, a ser grata a mim mesma por ser quem eu sou e superar tudo que já superei. Aprendi que ser forte não me impede de ser sensível e nem de aceitar minhas fraquezas. Aprendi a reconhecer, valorizar, aceitar e ser grata ao amor e carinho das pessoas especiais que tenho na minha vida, depois de passar tantos anos sentindo que não era merecedora de tudo isso. Não posso alongar-me em descrever tudo que aprendi. Mas sou grata, pois muito aprendi.

Inclusive, olhar a minha realidade através de um afastamento, geográfico e emocional, foram fundamentais para compreender com mais criticidade os meandros do contexto em que vivo, que são fundamentais para a atuação de uma educadora e pesquisadora, além de me colocarem diante de maior abertura para o diferente e para o novo. Ao mesmo passo em que isso acontecia libertava-me de muitas coisas, reconheço que faltam outras, mas faz parte do processo, refleti, ressignifiquei, desconstruí e reconstruí muitos aspectos de minhas práticas, relações e de meu próprio ser. Bati de frente com muitos tabus aos quais pude quebrá-los, ultrapassei barreiras, estou aprendendo a respeitar meus próprios limites e integralizar as rupturas e permanências pelas quais passei nos últimos dois anos ao meu desenvolvimento humano, acadêmico e profissional.

A tudo isso e a todos, sou imensamente grata.

A violência e a desigualdade produzidas pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global são de tal ordem que conseguem, em vários momentos, regular a ação dos movimentos sociais emancipatórios. De novo, a tensão dialética regulação-emancipação social acontece.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 123).

# **DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, CORRENTE, PIAUÍ**

## **RESUMO**

Esta dissertação analisou discursos da gestão escolar sobre a educação das relações étnico-raciais, em cinco escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam as diretoras e vice-diretores das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 e suas contribuições para o desempenho do/a aluno/a negro/a, observando a formação do/a professor/a para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar. O interesse pela pesquisa justifica-se pela ausência de estudos e pesquisas sobre o tema em questão e, em especial, na região do Extremo Sul do Piauí. Por isso, percebemos a importância de contribuir com a produção científico-acadêmica regional, visando uma possível interferência positiva no plano da realidade educacional. A proposição é de que a base de mudanças e transformações em uma escola depende da gestão democrático-participativa (LÜCK, 2009; PARO, 2016, 2010; RIBEIRO, 2018), pois, sem isso, é possível que as mudanças corram o risco de serem inócuas ou de ampliarem ainda mais as dificuldades de implementação de políticas públicas e leis antirracistas. A opção metodológica foi pelo estudo de caso, descritivo e qualitativo (GIL, 2008; MINAYO, 2018) de cinco escolas públicas que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental e, quanto aos seus procedimentos, recorreremos à análise do discurso (ORLANDI, 2005), pois, a utilização desse instrumento analítico contribuiu para esclarecer questões complexas que permeiam o objeto da pesquisa. Recorreremos à pesquisa bibliográfica para permitir o levantamento de estudos sobre o tema em questão e permitir o aprofundamento teórico que norteia a presente pesquisa e o método da análise documental foi realizado por meio de dados fornecidos pelo campo, por meio dos registros realizados e da legislação educacional (BRASIL, 1996, 2003, 2017) para buscar aproximação com o objeto de estudo. Para a obtenção de dados foi utilizada conversas informais com diretores e vice-diretores, interlocutores da pesquisa, bem como, a entrevista semiestruturada, combinada simultaneamente com a análise documental e a observação in loco, direta, assistemática e sistemática. Os resultados indicam que o contexto escolar é permeado de contradições, conflitos, pela cultura política autoritária, patriarcal, patrimonialista e racista que caracterizam a sociedade brasileira, práticas que se mantêm na instituição escolar e se manifestam nos discursos da gestão escolar, nos elementos da democratização e processos de gestão, nos instrumentos e papel dos gestores na condução da política escolar, evidenciando formas de dominação nas relações de poder que se estabelecem nas escolas. Essas características da gestão escolar, ao que tudo indica, tendem a mostrar as dificuldades da gestão para a criação e implementação de uma educação antirracista, da Lei n. 10.639/03 no currículo escolar e relações étnico-raciais no cotidiano escolar, de articular e despertar o interesse da comunidade escolar e da local nessa direção e buscar novos posicionamentos contrários aos das instâncias superiores à gestão. Com esta investigação foi possível alcançar resultados que possibilitaram a ampliação da base de conhecimentos sobre a temática e, assim, também esperamos que os resultados obtidos, nesta pesquisa, possam do mesmo modo ampliar os conhecimentos da gestão sobre o tema em questão e provocar debates e discussões reflexivas no campo investigado e outros campos dessa natureza para que possam alcançar, a longo prazo, possíveis intervenções e mobilização social e/ou política no campo da gestão educacional no que se refere a implementação da legislação antirracista e combate ao racismo, preconceitos e discriminação nas relações étnico-raciais no cotidiano do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Educação. Relações Étnico-Raciais. Discursos.

# **SPEECHES OF SCHOOL MANAGEMENT ON EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS, CORRENTE, PIAUÍ**

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzed speech of school management on the education of ethnic-racial relations, in five municipal public schools in the first years of Fundamental Education, located in Corrente, in the countryside of Piauí, Northeast region of Brazil, considering what Principals and vice principals of the schools field of investigation say/think/speak about the Law 10.639/03 and its contributions to the performance of the black student, observing the teacher training to work with education for the ethnic-racial relations and the valorization of the black identity in the school routine. The interest in research is motivated by the absence of studies and research about the subject in question and, in particular, in the region of the Extreme South of Piauí. Therefore, we noticed the importance on contributing to the regional scientific-academic production, aiming at a possible positive interference in terms of educational reality. The proposition is that the basis of changes and transformations in a school depends on democratic-participatory management (LÜCK, 2009; PARO, 2016, 2010; RIBEIRO, 2018), because, without this, it is possible that the changes may be at risk of being innocuous or to be increasing even more the difficulties of implementing public policies and anti-racist laws. The methodological option was the case study, descriptive and qualitative (GIL, 2008; MINAYO, 2018) of five public schools that offer initial years of Fundamental Education and, as for their procedures, we resorted to discourse analysis (ORLANDI, 2005), therefore, the use of this analytical instrument contributed to clarify complex issues that permeate the research object. We resorted to bibliographical research to allow the survey of studies on the subject in question and allow the theoretical deepening that guides the present research and the method of document analysis and was carried out through data provided by the field, through the records made and the legislation educational (BRASIL, 1996, 2003, 2017) to reach approximation with the object of study. In order to obtain data, informal conversations with Principals and vice principals, who were the research interlocutors, were used, as well as semi-structured interviews, combined simultaneously with document analysis and direct, unsystematic and systematic observation in loco. The results indicate that the school context is permeated with contradictions, conflicts, by the authoritarian, patriarchal, patrimonialist and racist political culture characterize that Brazilian society, practices that are maintained in the school institution and are manifested in the speeches of school management, in the elements of democratization and management processes, in the instruments and role of managers in conducting school policy, evidencing forms of domination in power relations that are established in schools. These characteristics of school management, as it seems, tend to show the management difficulties for the creation and implementation of an anti-racist education, of Law n. 10.639/03 in the school curriculum and ethnic-racial relations in the school routine, to articulate and arouse the interest of the school and local community in this direction and reach new positions contrary to those of higher levels of management. With this investigation, it was possible to reach results that made it possible to expand the knowledge base on the subject and, thus, we also hope that the results obtained, in this research, can likewise expand management knowledge on the subject in question and promote debates and reflective discussions in the investigated field and other fields of this nature so that they can achieve, in the long term, possible interventions and social and/or political mobilization in the field of educational management with regard to the implementation of anti-racist legislation and the fight against racism, prejudice and discrimination in ethnic-racial relations in the daily life of the school space.

**Keywords:** School Management. Education. Ethnic-Racial Relations. Speeches.

## FIGURAS E QUADROS

**Figura 1** – Mapa de localização do município de Corrente e do Estado do Piauí, 2022

**Figura 2** -Museu da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/Corrente-PI

**Figura 3**- Desfile das Escolas Municipais

**Figura 4** – Desfile da Escola Particular 1

**Figura 5** – Desfile da Escola particular 2

**Figura 6** – Espaço interno da Escola Pública Municipal Jurema – EPMJ, Corrente, Piauí, Brasil, 2022

**Figura 7**- Jardim criado pela comunidade escolar através do Projeto Eco *Kids*, EPMJ, Corrente, Piauí

**Imagem 1:** Cenário Observado em 2020 – Morte por Causas Indeterminadas - MVIS no interior do Piauí.

**Quadro A (do Marco Teórico)** - Dados recentes sobre as desigualdades no Brasil, colhidos e publicados pela OXFAM BRASIL, 2022

**Quadro 1** – Relação de diretoras e vice-diretor(as) das escolas, campo da pesquisa, 2021.

**Quadro 2** - População total de Corrente por cor/raça, de acordo com o Censo do IBGE (2010)

**Quadro 3** – Perfil das Diretoras e Vice-Diretores, interlocutores da pesquisa, das escolas-campo, município de Corrente, Piauí, 2020-2022

**Quadro 4:** O Projeto Político Pedagógico, educação antirracista e conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no campo de pesquisa, 2022

**Quadro 5:** Conhecimento dos gestores sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 as leis 10.639/03 e 11.645/08, 2022

**Quadro 6:** Percepção dos interlocutores sobre práticas racistas na escola em que atua e o que dizem sobre os momentos e situação presenciados na escola, 2022

**Quadro 7:** O que dizem os interlocutores sobre o combate aos casos de discriminação, violências, preconceitos e racismo quando identificados no ambiente escolar, 2022

**Quadro 8** – As possibilidades do desenvolvimento de práticas antirracistas desenvolvidas nas escolas campo de pesquisa, de acordo com os gestores, 2022

**Quadro 9-** De que forma os gestores, enquanto líder escolar, incentiva a prática pedagógica e educacional do corpo docente da escola onde atua, 2022

**Quadro 10** – Sobre a formação dos professores para promover uma educação antirracista, 2022

**Quadro 11** – Sobre se o município de Corrente e a escola oferecem formação continuada para o ensino das relações étnico-raciais, 2022

**Quadro 12** – A escola e a formação continuada do professor sobre as relações étnico-raciais e a implementação das leis antirracistas no currículo escolar, 2022

**Quadro 13** – Sobre se os gestores sabem diferenciar tipos de discriminação e violências da/na escola, 2022

**Quadro 14** – Sobre a disponibilidade de leis antirracistas e referenciais curriculares para o ensino das relações étnico-raciais para os professores nas dependências da escola, 2022

**Quadro 15** – De que modo a gestão costuma agir em casos de discriminação, racismo e violências contra negros no ambiente escolar, 2022

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEP	Comitê de tica de Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPM	Estatuto de Pais e Mestres
EPMC	Escola Pública Municipal Caliandra
EPMFM	Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru
EPMH	Escola Pública Municipal Helicônia
EPMJ	Escola Pública Municipal Jurema
EPMP	Escola Pública Municipal Papoilas
ERER	Ensino das Relações tnico-Raciais
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEPAE	Fórum de Editores de Periódicos da área de Educação
FMCSV	Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal
FORPRED	O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GT	Grupo de trabalho
GE	Grupo de Estudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	ndice de Desenvolvimento Humano
IESAE/FGV	Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimnio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
ODEERE	rgo de Educação e Relações tnicas
ONG	Organização Não Governamental

PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Literário Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE <sub>n</sub>	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa e Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBE	Revista Brasileira de Educação
RERE	Relações Étnico-Raciais e Educação
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SanBas	Projeto Metodologia para Planejamento do Saneamento Municipal
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lençóis
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental do Negro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.

Hannah Arendt (1997, p. 238-239).

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>9</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>16</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>19</b>
<b>PARTE I.....</b>	<b>27</b>
<b>UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
<b>1 Uma introdução à pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>PARTE II .....</b>	<b>38</b>
<b>2 Marco teórico da pesquisa .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 Entrelaçando conceitos e categorias de análise da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.1 Identidade, diferença, raça, etnia e o advento da pós-modernidade .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1.2 Gestão escolar: principais conceitos e o processo de democratização da escola e do gestor escolar.....</b>	<b>52</b>
<b>2.1.3 Patriarcado, racismo, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo no pensamento social brasileiro: desafios à gestão escolar .....</b>	<b>64</b>
<b>2.2 Sobre a sociedade brasileira: uma breve discussão teórico-conceitual .....</b>	<b>70</b>
<b>2.2.1 O sistema escravocrata no Brasil e suas graves consequências para a origem da sociedade brasileira.....</b>	<b>71</b>
<b>2.2.2 Raízes das desigualdades e racismos na sociedade brasileira .....</b>	<b>76</b>
<b>2.2.3 Colonialismo, violências, injustiças sociais e cidadania no Brasil: (Des)educar o negro(?). Por quê? .....</b>	<b>81</b>
<b>2.2.4 O mito da democracia racial, mestiçagem e miscigenação. Branquitude, branqueamento, brancura, por quê (?) .....</b>	<b>87</b>
<b>2.3 Sobre Políticas Públicas Educacionais e gestão da/na escola brasileira: uma abordagem à luz dos Estudos Culturais e Pós-coloniais .....</b>	<b>91</b>
<b>2.3.1 Políticas Públicas e Gestão escolar na legislação educacional brasileira. O que dizer sobre o Piauí (?).....</b>	<b>92</b>
<b>2.3.2 A gestão escolar: formação continuada e suas contribuições na implementação da educação antirracista .....</b>	<b>99</b>
<b>2.4 Políticas Públicas para a formação inicial e continuada de professor sobre relações étnico-raciais no currículo escolar: reflexões conceituais .....</b>	<b>105</b>
<b>2.4.1 A importância da formação docente: práticas e saberes para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar .....</b>	<b>110</b>
<b>2.4.2 O currículo escolar e práticas pedagógicas: o direito do educando ao conhecimento e os desafios da escola contemporânea .....</b>	<b>114</b>

2.5 Sobre a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 10.639/03 na escola: dificuldades, limites e possibilidades .....	117
2.5.1 A implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo, saberes e práticas pedagógicas de professores na escola de educação básica .....	120
2.5.2 A formação, saberes e práticas de professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eis a questão (?) .....	123
<b>PARTE III.....</b>	<b>133</b>
<b>DELINEANDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PESQUISA .....</b>	<b>133</b>
<b>3 Delineando os percursos metodológicos, teórico-conceituais da pesquisa .....</b>	<b>134</b>
<b>3.1 A pesquisa de campo: caracterização, material, métodos e procedimentos..</b>	<b>134</b>
<b>3.1.1 Caracterização da pesquisa de campo.....</b>	<b>135</b>
<b>3.1.2 Procedimentos: percorrendo as etapas e fases da pesquisa .....</b>	<b>145</b>
<b>3.1.2.1 Etapa I: Fase da pré-pesquisa - pesquisa exploratória .....</b>	<b>146</b>
<b>3.1.2.1.1 A Revisão Sistemática de Literatura – RSL e os passos da sua elaboração.....</b>	<b>147</b>
<b>3.1.2.2 Fase II da abordagem exploratória - a Elaboração do Projeto de Pesquisa .....</b>	<b>162</b>
<b>3.1.2.3 Etapa II, da pesquisa propriamente dita: Fase I - A construção do marco teórico .....</b>	<b>166</b>
<b>3.1.2.4: Etapa III- O trabalho de campo .....</b>	<b>169</b>
<b>3.2.1 Caracterização do Município de Corrente, Piauí, Nordeste Brasileiro.....</b>	<b>171</b>
<b>3.2.2 Construindo o campo e caracterizando os alunos das escolas-campo e os interlocutores da pesquisa.....</b>	<b>180</b>
<b>3.2.2.1 Caracterização do Campo de pesquisa.....</b>	<b>181</b>
<b>3.2.2.1.1 Escola Pública Municipal Jurema - EPMJ, Corrente, PI.....</b>	<b>183</b>
<b>3.2.2.1.2 Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado - EPMCC, Corrente, PI.....</b>	<b>187</b>
<b>3.2.2.1.3 Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru - EPMFM, Corrente, PI .....</b>	<b>189</b>
<b>3.2.2.1.4 Escola Pública Municipal Papoilas - EPMP, Corrente, PI .....</b>	<b>192</b>
<b>3.2.2.1.5 Escola Pública Municipal Helicônia - EPMH, Corrente, PI.....</b>	<b>196</b>
<b>3.2.2.2 Perfil dos/as alunos/as da escola-campo .....</b>	<b>197</b>
<b>3.2.2.3 Perfil dos gestores, interlocutores da pesquisa: o papel da gestão e de que forma percebem o racismo na escola .....</b>	<b>204</b>
<b>3.3 A pesquisa de campo. Adentrando o local do objeto de estudo “pra valer” .</b>	<b>209</b>

3.4.1 A entrada no campo e a pesquisa propriamente dita: em busca de dados, resultados e discussão .....	210
3.4.2 O que diz/fala/pensa a gestão escolar sobre o PPP, o currículo e a educação antirracista nesses documentos das escolas-campo.....	214
3.4.3 Discurso dos interlocutores sobre a Lei 10.639/03, formação de professor/a, currículo, práticas pedagógicas e desempenho do aluno na escola.....	228
PARTE IV .....	261
À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.	261
Referências .....	269
APÊNDICES .....	287
APENDECE A – Termo de Autorização para Coleta de dados.....	287
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturadas.....	288
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	291
APÊNDICE D - Folha de Rosto.....	296

## **Apresentação**

O ponto de partida foi a constatação do impasse e da circularidade do debate sobre a violência, a reprodução das desigualdades e o desrespeito às diferenças no cotidiano escolar. Como enfrentar de forma mais oblíqua os conflitos que aí acontecem, lidando de outra maneira com as demandas por uma escola mais justa e pensando em práticas que nos podem permitir ocupar outro lugar? (SCHILLING, 2013, p. 31).

Esta dissertação de mestrado procurou aprofundar conhecimentos sobre a importância da gestão escolar na implementação da educação antirracista no cotidiano e práticas de escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental e, nesta apresentação, mostramos a sua estrutura e organização e, também, a trajetória da pesquisadora até aqui.

Nessa perspectiva, dedicamos esse espaço à criação de um vínculo mais próximo com o leitor, além de situar o espaço-tempo e o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Nele, exibimos uma descrição da organização desta dissertação em quatro Partes, buscando de algum modo possibilitar a imersão do leitor no texto, bem como, a compreensão do que foi realizado no processo de pesquisar, olhar, investigar, interpretar, auscultar e dissertar, como cumprimento de uma realização para obtenção do título de Mestre em Ensino, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino - PPGEN, campus de Vitória da Conquista, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Esse percurso aqui traçado significa a realização de um sonho e uma trajetória da pesquisadora e profissional da educação, que vem dedicando seus estudos, discussões, reflexões e pesquisa à temática “Relações étnico-raciais em escolas públicas municipais de Corrente, Piauí, Nordeste do Brasil”, desde a sua graduação em Pedagogia, realizada entre 2015 e 2019, na Universidade Estadual do Piauí – Campus Jesualdo Cavalcanti, Corrente-PI. Nessa perspectiva, tratamos de saberes de professores e a formação desses profissionais, e sobre a própria escola, sua administração pública, práticas pedagógicas e educacionais no cotidiano escolar, capaz de sincronizar relações sociais e humanas na educação escolar.

A partir do percurso da graduação percebemos que educar para as relações étnico-raciais significa assumir novas posturas, comportamentos, novos referenciais sobre a formação de professores, coordenação e gestão escolar e da necessidade de uma urgente reformulação curricular. Essa percepção foi aumentando a curiosidade e interesse sobre o tema, provocou algumas inquietações que culminou nesta dissertação de mestrado em

ensino sobre *Discursos da Gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais em escolas públicas municipais, Corrente, Piauí*.

Ser professora e pesquisadora é uma realização que significa uma partida... um começo... e uma chegada. Tempos difíceis, mas não impossíveis, e a luta continua viva, intensa, em busca do saber, do saber ser, saber-fazer-fazendo e viver o sonho da docência, da pesquisa e da extensão, um sonho de vida e de fazer socioeducativo de uma pedagoga que vive numa cidade do interior do Piauí, estado do Nordeste brasileiro. Um estado nordestino construído sob o perverso e cruel processo de colonização portuguesa, uma violenta realidade contra os povos nativos e, logo depois, contra negros africanos, aqui, no Brasil, escravizados.

Nascida numa família de trabalhadores, descendentes de africanos e indígenas, tenho buscado encontrar caminhos para construir espaços de luta e resistência através do conhecimento e saberes que vão, cotidianamente, mostrando um dos maiores desafios da escola e da sociedade contemporânea, o de enfrentar e combater o racismo que se mantém em nossa sociedade brasileira, fruto de processos históricos, que marcaram profundamente a realidade e acontecimentos no Brasil.

E assim... Esta dissertação intitulada *Discurso da gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais nas Escolas Públicas Municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Corrente, Piauí*, representa a continuação de um caminho que vem sendo trilhado há alguns anos pela pesquisadora e envolve questões das esferas macro e micro social, pertinentes não só a uma realidade e contexto específico, mas que diz respeito às suas experiências e vivências como pedagoga imersa no campo da educação. E, também, de como se constitui o “Outro” no processo de produção de identidades, de relações étnico-raciais no espaço escolar e da sociedade do município de Corrente, estado do Piauí e região Nordeste do Brasil.

Compreensão da diferença...(?). Convivemos com as diferenças em vários aspectos, uma infinidade de diferenças entre pessoas e grupos, sejam elas de gênero, raça, etnia, crença, classe social... É este o guia que fez e faz referência à trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora e pode ser tomada como motivação para a escolha do tema desta pesquisa. Certamente, foi o desejo pessoal de compreender os motivos que levam pessoas, assim como eu, a si sentirem ‘diferentes’ – do ponto de vista negativo – em relação a sua identidade étnico-racial. Esse foi um dos motivos que despertou a

pesquisadora a escolher trilhar por este caminho – o da pesquisa sobre as relações étnico-raciais.

Candau (2012, p. 235) lembra que “[a]s questões relativas às diferenças culturais vêm se multiplicando na nossa sociedade, e a consciência dessa realidade é cada vez mais forte entre educadores/as”. Contudo, a autora lembra que “inúmeras têm sido as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e excluídos no cotidiano escolar” (p. 235). Essa compreensão da autora foi um estímulo para começar a trilhar esse percurso em 2021 e chegar até aqui, na defesa desta dissertação, que analisou os diferentes sentidos atribuídos pela Gestão escolar sobre a educação das relações étnico-raciais nas escolas correntinas, piauienses e nordestina onde atuam como diretoras, vice-diretor/as.

Esse percurso me ensinou muitas coisas... Dentre elas, que nunca podemos nos desanimar, é preciso lutar, é preciso resistir, muitas vezes afastar um pouco para se fortalecer e, logo, seguir em frente. A importância de nossas experiências de vida deve ser levada em conta e, a partir de então, vamos nos construindo, (re)construindo, memorando o passado e vivendo o presente, escrevendo a nossa história e de outras pessoas, tentando desenvolver uma relação de respeito com os negros, os não negros e outros segmentos discriminados e nos questionando diante de nossos próprios valores raciais, sociais, de vida...

Dos acontecimentos, aos quais eu posso me lembrar e que marcaram profundamente a minha vida, estão aqueles que me causavam sentimentos de incompreensão, de ‘não encaixe’ nos grupos sociais com os quais eu convivia e ainda convivo, pois, ainda estão presentes na constituição da minha identidade e instigam-me a refletir constantemente sobre o impacto que a falta de referenciais identitários e o desrespeito às diferenças étnico-raciais têm sobre a formação de uma pessoa, indivíduo e sujeito, em especial, homem negro e mulher negra.

Obviamente, só passei a refletir sobre essas sensações e sentimentos após a infância, à medida que fui crescendo, tomando consciência de que eu me sentia diferente – de forma negativa – e, nesse percurso, fui tornando-me cada vez mais curiosa para compreender porque isso acontecia. Cada situação que provocava estranhamento aguçava ainda mais meu desejo de compreender como as relações de exclusão, indiferença e discriminação, as quais vivenciei e/ou presenciei e se manifestavam e se mostram ainda no meu entorno.

Acredito que nem tudo que me causou/causa estranhamento está ligado diretamente às práticas de exclusão, de discriminação, *bullying*, racismo, aliás, a compreensão de que esses fenômenos estavam interferindo em vários aspectos de minha vida, foi bem tardia. Outros fatores psicossociais, influenciados indiretamente pela estrutura discriminatória e opressora, na qual a cultura brasileira está firmada, também interferem na construção de nossas identidades.

Não obstante, o entendimento acerca da carga que os processos discriminatórios e raciais trazem ao desenvolvimento pleno de um sujeito foi mola impulsionadora do desejo pessoal de compreensão da diferença e das relações étnico-raciais. Nós, na condição de seres humanos, somos uma construção bio-psico-sociocultural e, não há dúvida, de que estamos imersos num mundo atual, no qual, “a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda” (CANDAUI, 2008, p. 45). Essas características implicam a necessidade de meios para que possamos nos desenvolver segundo cada uma delas e, de acordo com um dado contexto, uma época, dentro de cada grupo social e cultural, sem distinção.

Aos poucos, percebendo-me nessa condição, iniciei um processo de busca por respostas, no qual passei a identificar uma série de fatores internos e externos a mim, que resultaram na construção de uma visão negativa das diferenças. Descobri que os outros me olhavam diferente, sutilmente, fazendo juízos de valor através da minha cor, aparência, origem e condição sociocultural e, logo, fui tomando consciência de que ser diferente não era culpa minha, nem de ninguém. Portanto, este fato não se sustentava como um problema e, logo, não dava o direito a ninguém para se sentir superior e opressor.

A diferença, então, não seria o problema. Eu não seria um problema, mas sim a estrutura da sociedade, cuja base opressora subjuga o *outro*, o *diferente*, por não ser igual ‘aos seus’, aos “de dentro”<sup>1</sup>, excluindo assim, os destituídos de valor, quaisquer que fujam aos seus parâmetros de humanidade padronizados ideologicamente.

A compreensão das diferenças étnicas e raciais e a ressignificação da minha identidade negra iniciou-se tardiamente, já nos meios universitários, em especial, durante as aulas de Introdução à Antropologia, Introdução à Sociologia e Movimentos Sociais e Diversidades. Nessas disciplinas do currículo do curso de graduação, Licenciatura Plena

---

<sup>1</sup> Menção referente ao conceito de seres humanos na constituição da Polis grega e seu corpo político.

em Pedagogia, fui percebendo a minha transformação em contextos diferentes e de modos muito diversos. Desde então, várias transformações foram ocorrendo, à medida em que meus horizontes de possibilidades iam sendo expandidos.

Por conseguinte, eu não apenas queria compreender o porquê da minha condição e o lugar social na sociedade, mas também, me engajar nos estudos sobre esses fenômenos que, de modo considerável, alteram a vida de pessoas e grupos que, constantemente, são vistos sob o estigma da discriminação étnico-racial. Além de se constituir como ajuda para essas pessoas estigmatizadas a compreenderem sua condição, que é totalmente passível de transformação e emancipação.

Por essa razão, a temática étnico-racial e o estudo da história, cultura de matriz africana e afro-brasileira passou a ser foco das minhas atividades acadêmicas e profissionais, ainda enquanto aluna, bolsista de iniciação à docência e, posteriormente, como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escola pública municipal de Corrente, Piauí – lugar onde vivi a minha infância, adolescência e, hoje, a juventude.

Devo considerar então, que minhas incompreensões sobre as relações étnico-raciais, a busca por respostas e meu processo de afirmação identitária, fizeram-me trilhar um caminho voltado para uma causa com a qual me identifico, acredito e luto por mudanças no plano da objetividade. Em consequência disso, passei a realizar pesquisas sobre a temática em voga e desenvolver práticas de combate à discriminação e ao racismo no trabalho e nos meus ambientes de convívio. Nas próximas páginas procuro tratar de algumas dessas ações de forma mais detalhada.

Contudo, não basta dizer que foi revolucionária para mim, a descoberta dessa minha condição e lugar no mundo. Esse não foi e não está sendo um processo simples, fácil, linear e progressivo. Muitos choques e conflitos permeiam todo esse caminho. Os embates que temos que vivenciar, cotidianamente, para nos afirmar, a dor e o ressentimento de perceber a desumanização que, muitas das vezes, somos submetidos à luta por reconhecimento, são processos árduos. Ainda mais, quando se leva em consideração que os grupos dominantes e a ‘mídia social’, desinformada e imersa numa cultura racista, silenciosa e naturalizada, principalmente no nosso país, tentam banalizar nossas batalhas, diminuir a importância da mudança de concepção do imaginário estereotipado a respeito dos povos de origem negra e seus legados.

O que se prega constantemente pelos que naturalizam e mascaram as desigualdades étnico-raciais, é que os negros são pessoas eternamente ressentidas, que a sua realidade mudou, que a luta pela valorização do legado de matriz africana é uma causa estagnada.

Enquanto fazem esse discurso, as redes sociais e a midiaticização escancararam as mais diversas e terríveis atitudes de ódio e racismo e vemos a maioria dos jovens negros serem marginalizados, presos ou mortos, distanciados de meios escolarizados e vagas de empregos, dentre várias outras realidades, estatisticamente comprovadas por pesquisas sobre desigualdades entre brancos e negros, como veremos no decorrer desta dissertação.

Muitas vezes sou repreendida ao declarar-me negra. Dizem: “negra não, você é parda!”, “é morena!”. Também ouço dizerem que alcancei níveis de ascensão, assim como os demais negros, comprovando que não há mais desigualdade. Pelo fato de eu, aos 24 anos, estar neste momento escrevendo minha dissertação de mestrado, usam como falso argumento que os negros já estão sendo reparados e alcançando os mesmos espaços que os brancos.

Do mesmo modo são “esquecidas” as trajetórias dos milhares de jovens que têm a minha idade e, assim como eu, são filhos de lavradores, pedreiros e donas de casa, mas que não tiveram ainda sequer a oportunidade de “concluir” seus estudos básicos, porque tiveram que ajudar os pais a sustentar seus outros cinco ou oito irmãos ou por estarem passando por várias outras situações de vulnerabilidade socioeconômica causadoras da exclusão social e escolar.

Destarte, meu lugar de fala, põe-me na condição de negra, jovem, mulher, pobre, nordestina, piauiense, sul-piauiense, estudante proveniente de escola pública, majoritariamente em escola de zona rural - faço essas demarcações devido a carga de discriminação que cada uma traz dentro das suas especificidades - que, apesar de todas as barreiras e empecilhos, hoje tem o papel e a honra de representar essas categorias demarcadas na qualidade de Pedagoga, Psicopedagoga e futura Mestre em Ensino (2023) e graduada em Ciência Social (2025), capaz de promover discussões e mobilizações que, certamente, vão poder contribuir para o debate, reflexão e provocar muitas inquietações sobre essas questões. Assim, provocar possível mudança na realidade social desses grupos discriminados e excluídos de maneira perversa pelo racismo estrutural, autoritarismo e patriarcado brasileiro.

Nadar contracorrente e derrubar o discurso dos grupos dominantes sobre o princípio da meritocracia, da misoginia, do patriarcado, da branquitude, do mito da democracia

racial, não deixar que me usem como exemplo de superação, de demonstração de que “só basta querer”, é uma possibilidade que está a meu alcance. Assim, cabe a mim o papel de defender os direitos dos grupos de origem negra e continuar afirmando que não queremos e não devemos ser taxados pela exceção. Não devo, portanto, deixar que a minha posição, enquanto exceção dentro dos grupos historicamente discriminados aos quais pertenço, ofusque as batalhas constantemente travadas por elas.

Não é novidade. As práticas racistas contra a pessoa negra sempre estiveram presentes em nossa sociedade, na escola, no trabalho, em toda parte, como consequências de uma elite eurocêntrica, misógina, autoritária, patriarcal, patrimonialista e colonizadora. As manifestações de preconceitos e a discriminação estão presentes em todos os espaços sociais e o grande desafio está em buscar estratégias para combater essas questões e não admitir que o racismo e as violências decorrentes dele continue a se manifestar de forma banalizada, inclusive na instituição escolar.

Como afirma Gomes (2002, p. 40), “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. E a gestão da escola é reconhecida, nesta dissertação, como um mecanismo fundamental de engendramento de práticas antirracistas, de aplicação e manutenção dos dispositivos legais que visam o combate à discriminação de qualquer natureza.

Esta dissertação é, portanto, resultado de um estudo de cunho descritivo e qualitativo com foco na implementação da Lei 10.639/03 e educação antirracista pela gestão das escolas-campo de pesquisa e está apresentada em quatro partes. Sendo que, nesta apresentação do trabalho, mostramos cada uma delas e, também, descrevemos sobre o resgate das motivações que levaram a pesquisadora para a realização deste estudo – uma dissertação de Mestrado em Ensino, na linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Diversidade.

Na Parte I, apresentamos a caracterização do tema/objeto de estudo, do problema, das questões norteadora, dos pressupostos, das teorias, objetivos estabelecidos, justificativa da importância do tema/objeto de estudo e do percurso metodológico, além de um breve esboço e considerações dos resultados obtidos pela investigação.

Na Parte II, do marco teórico da pesquisa, tratamos de abordar os principais conceitos, definições e concepções, tecendo os fios que se referem ao tema, recorrendo à pesquisa bibliográfica para elaborar o fundamento teórico desta investigação, buscando

interlocuções com os autores que estudam, pesquisam e escrevem sobre o tema. Nesse sentido, procuramos dar significação e sentido a atuação da gestão escolar na implementação da Lei 10.639/03, da educação das relações étnico-raciais. Portanto, com apoio da revisão bibliográfica e análise documental foi construído o quadro conceitual, a partir de conceitos básicos do tema, com olhar voltado para o problema, objetivos e seleção e organização de categorias de análise, que compõem o esquema de classificação desta pesquisa.

Na Parte III, apresentamos a metodologia da pesquisa, mostrando os percursos percorridos pela investigação, os procedimentos metodológicos adotados, discorrendo sobre a seleção do *corpus* que faz parte da dissertação, com apoio dos referenciais teóricos, da legislação educacional pertinente, bem como, da coleta de dados, registros de campo, análise, tratamento e interpretação de dados coletados, resultados e discussão.

Na Parte IV, mostramos as principais conclusões deste estudo e algumas considerações finais e suas implicações para outras pesquisas.

Enfim, nesta dissertação, abordamos os meandros da implementação das relações étnico-raciais pela perspectiva da gestão escolar, buscando evidenciar o discurso deste grupo tão importante para o estabelecimento de práticas antirracistas atreladas ao ensino escolar. Afinal, a compreensão desta pesquisa é de que o posicionamento, a tomada de decisões e o tipo de gestão desenvolvida por diretores e vice-diretores escolares impacta significativamente nas políticas e ações que direcionam o processo de ensino-aprendizagem e na criação e implementação de uma educação antirracista ou mesmo o afastam deste modelo educacional.

Assim, esperamos!

## **PARTE I**

### **UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA**

A dialética que introduz a necessidade de um ponto de apoio para a minha liberdade expulsa-me de mim próprio. Ela rompe minha posição irrefletida. Sempre em termos de consciência, a consciência negra é imanente a si própria. Não sou uma potencialidade de algo, sou plenamente o que sou. Não tenho de recorrer ao universal. No meu peito nenhuma probabilidade tem lugar. Minha consciência negra não se assume como a falta de algo. Ela é. Ela é aderente a si própria.

Frantz Fanon (2008, p. 122).

## **1 Uma introdução à pesquisa**

Esta dissertação tem como objetivo analisar os discursos da gestão escolar (5 diretoras, 3 vice-diretoras e 1 vice-diretor) sobre a educação antirracista em cinco escolas públicas municipais de anos iniciais de Ensino Fundamental, sediadas em Corrente, município do interior do Piauí - PI, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam os dirigentes das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a formação do/a professor/a para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, o desempenho do/a aluno/a negro/a e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar pesquisado.

Para responder esse objetivo e problema formulado pela pesquisa, que pergunta sobre os discursos da gestão sobre a educação antirracista no campo selecionado, como é possível observar no parágrafo anterior, foram criadas, classificadas e estabelecidas categorias que, na compreensão desta pesquisa, foram coerentes de análise para a aplicação da pesquisa, no primeiro momento, exploratória e, no segundo, descritiva e qualitativa.

Para a análise de dados, foram utilizadas técnicas de Análise de Discurso (AD), com base em Orlandi (2005), de filiação francesa, na linha de Michel Pêcheux, e foi realizada observando a relação entre o sujeito, a linguagem e a sociedade e levou em conta a ideologia, o efeito de sentidos entre os interlocutores, buscando explorar com profundidade os elementos presentes nas entrevistas semiestruturadas, nos discursos produzidos nas conversas com os interlocutores.

Conforme essa intenção da pesquisa, foram consideradas as falas, o que pensam e dizem os interlocutores da pesquisa, professoras e professor que, no momento, estão na função de gestores das escolas selecionadas como campo pela pesquisa, sobre a Lei 10.639/03. Pois, no entendimento desta pesquisa e à luz dos referenciais teóricos, é preciso que na escola, a gestão e os seus professores tenham conhecimento sobre a Lei para realizar a sua aplicação e implementação no currículo e cotidiano escolar.

Além disso, estudos e pesquisas que tratam da temática revelam que a maioria dos professores/as não sabem do que trata a legislação educacional e brasileira e, mesmo que os não tenham conhecimento, desenvolvem a temática relações étnicas e raciais na escola, tomando como afirmação que o “conteúdo” faz parte da sua disciplina mesmo que não tenham conhecimento sobre a sua inserção no currículo escolar. A formação continuada de professor tem sido motivo de muitos questionamentos quando se trata dessa temática,

assim como os recursos materiais disponibilizados para a escola para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula.

Daí, surgiu a curiosidade de investigar o que dizem/falam/pensam as professoras-gestoras sobre o desempenho do/a aluno/a negro/a e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar, como uma curiosidade que contribuiu para correlacionar as respostas das entrevistas e das conversas informais sobre os discursos da gestão sobre o tema em questão.

Assim, a escolha pelo tema/objeto de estudo justifica-se pela ausência de estudos e pesquisa sobre o tema em questão e, em especial, na região do Extremo Sul do Piauí. Por isso, percebemos a importância de contribuir com a produção científica e acadêmica regional, visando uma possível interferência positiva no plano da realidade educacional acerca das relações étnico-raciais no campo da educação, especificamente, em escolas que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Corrente, PI.

Além disso, durante os estudos sobre gestão na educação, políticas educacionais e ações afirmativas, através de disciplinas que abordaram a temática durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, foi perceptível a ausência de estudos sobre o papel da gestão na implementação das leis antirracistas. Como também, foi possível observar que depois da atual Constituição Federal Brasileira – CF/88 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, a atuação da gestão escolar é entendida nos moldes democrático-participativos, passando a ser enfatizada nos diálogos sobre a qualidade educacional.

Diante desse entendimento, surgiu a preocupação em compreender de que modo a gestão escolar tem desenvolvido práticas de implementação e adequação de políticas públicas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais na educação local, preocupação que passou a ser objeto de curiosidade, inquietações e investigação da presente pesquisa.

Partindo deste ponto, a participação em eventos, o envolvimento em pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais e a participação em discussões, reflexões, minicursos, palestras, apresentação de pesquisas realizadas pelos membros da Rede de pesquisa e extensão Discurso, Representação e Violência na Escola, coordenada pela professora Doutora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, minha orientadora e a professora Doutora Cândida Maria Santos Daltro Alves da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, passaram a contar também com um olhar mais sensível e reflexivo da pesquisadora sobre as formas de atuação da gestão escolar para a inserção e implementação de uma

educação antirracista no espaço escolar e de que modo a gestão escolar lida com a temática na escola.

No recorte desta pesquisa, observamos a importância da legislação educacional e, especificamente, da Lei 10.639/03, da educação antirracista nas escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, sediadas em Corrente, PI, com foco no papel e importância da gestão escolar e, conseqüentemente, dos Conselhos Escolares/Colegiados Escolares, para a melhoria da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a inclusão de conteúdo sobre africanidades nos espaços escolares.

Desse modo, reconhecemos a importância da legislação educacional para o bom funcionamento e integralidade do sistema de ensino e sua aplicação no cotidiano escolar, sua relação com o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP, com a organização educacional e curricular, em uma gestão democrática participativa. Além do registro de ações realizadas pela instituição escolar, o seu papel na organização das atividades pedagógicas, didáticas, além da coordenação e supervisão do trabalho escolar, no preparo e formação continuada do professor e do coordenador pedagógico, dentre outras ações e atividades na/da/dentro da escola e da parceria da escola com a comunidade local.

A partir dessa compreensão, observamos que é preciso que gestores e professores pensem e dialoguem em conjunto com as famílias de alunos/as, com a comunidade local e sociedade civil, com alunos/as e todos os profissionais da escola, para compreender quais são as dificuldades e os desafios para combater práticas como os racismos e outros atos de violências que se manifestam no ambiente escolar, nos seus espaços de sociabilidades, de interações entre alunos/as e outros segmentos da escola.

O racismo é perverso e, como lembra Rosemberg (2011, p. 757 apud SILVA, 2018, p. 130), “no Brasil, de democracia, pouco têm”, manifesta-se de maneira plural, multidimensional, de forma aberta, velada, disfarçada ou declarada, por meio de expressões, gestos, discursos, que qualificam os negros e não brancos como inferiores aos brancos. Na escola, as experiências de racismo, bem como suas expressões, são reproduzidas e produzidas para depreciar os/as alunos/as negros/as e não brancos, qualificando-os como inferiores, indolentes, perigosos, violentos (PINHO; SANTOS, 2014; PICCOLO, 2010; GUIMARÃES, 2014).

Percebemos que, certamente, esse seja um caminho possível para a criação coletiva e compartilhada da gestão democrática que, certamente, de modo participativo e

democrático, poderá criar um plano de ação para superar o racismo nas relações escolares, sociais e étnico-raciais nos espaços da instituição escolar.

A gestão escolar, segundo a legislação educacional brasileira, tem a função de, em conjunto com todos, comunidade escolar e comunidade local, sociedade civil de modo geral, Estado, municípios, promover articulações intersetoriais, pensar, planejar e executar processos de formação continuada de professores, funcionários técnico-administrativos, protocolos de prevenção de preconceitos, discriminação, racismos, homofobias, violências de modo geral.

Nessa perspectiva, pensar sobre os procedimentos de encaminhamentos e funcionamento da gestão da escola para a implementação de uma educação antirracista no cotidiano escolar é uma das questões importantes para tratar do combate ao racismo no espaço escolar. Além disso, permite observar o que estabelece a legislação brasileira e, especificamente, a educacional, para levantar marcos legais e permitir acesso a toda comunidade escolar e local, a sociedade civil, de modo geral.

Esta pesquisa, portanto, realizada no curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino - PPGEn, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus de Vitória da Conquista, BA, surgiu, assim, de uma inquietação e da intenção de dar continuidade aos estudos iniciados a partir de duas pesquisas realizadas no âmbito da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, entre os anos de 2016 e 2019, período no qual, investigamos “*A construção e percepção do imaginário das Culturas Africana e Afro-Brasileira e a formação da identidade Étnico-Racial no contexto escolar*”, resultando na publicação de um artigo. (GOMES; RIBEIRO, 2021).

No percurso das pesquisas anteriores, realizadas pela pesquisadora, o enfoque a respeito das relações raciais estava na construção da identidade étnico-racial dos alunos e nos referenciais culturais, que a escola de Ensino Fundamental, anos iniciais, enquanto instituição formadora e responsável pelo desenvolvimento integral e democrático do ser humano, fornece referenciais culturais para crianças negras.

Este foi um estudo relevante sobre relações étnico-raciais e tem como finalidade a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia (UESPI, 2019), publicado em formato de artigo científico em 2021, mas até então, esse tema é pouco explorado no Extremo Sul do Piauí. E não existiam pesquisas com interesse de investigar a atuação da gestão escolar no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais

nas escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, com foco no discurso da gestão da escola sobre educação das relações étnico-raciais em escolas públicas municipais de Corrente, município do Piauí, região Nordeste do Brasil.

Corrente-PI é um município com características peculiares, possui uma realidade muito específica e contextual em relação às diferenças raciais, pois, apesar da cidade ser composta por 15% da população autodeclarada na categoria cor/raça “preta” e 58% como “parda”, de acordo com os dados do censo do IBGE de 2010<sup>2</sup>, é possível perceber que há um grande distanciamento entre a população e os signos que compõe a cultura afro-brasileira.

Esse afastamento e a falta de referenciais culturais de matriz afro-brasileira reflete diretamente na educação local e abre espaço para questionamentos sobre, por exemplo, de que modo a gestão escolar é concebida pelos dirigentes escolares, bem como, sua articulação com a educação para as relações étnico-raciais e a formação de alunos/as negros/as de escolas de anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, revisitando estudos e pesquisas sobre gestão escolar, observamos que a sua organização e estrutura influenciam diretamente no fomento, implementação e fiscalização das leis que garantem as formas de educação desenvolvida na/pela/dentro da escola. E, também, ao considerar a escola como espaço privilegiado de socialização, especialmente por constituir-se em um local de encontro da diversidade. Portanto, a escola é um lugar caracterizado como espaço de relacionamento entre os diversos segmentos da comunidade escolar e da local. Mas, a gestão escolar, ao que tudo indica, ainda não está preparada para promover a educação para a diversidade, em especial para a educação das relações étnico-raciais.

Conforme argumentos teóricos e empíricos postulados no decorrer desta pesquisa, é perceptível a fragilidade existente nos modelos de gestão encontrados no Brasil frente a essa situação-problema. Normalmente, a comunidade escolar e a local, especificamente a gestão escolar, age de forma a naturalizar, a banalizar e/ou minimizar a existência de atos/manifestações racistas na escola, de preconceitos sociais e raciais. Além de não observar, mais atentamente, os desestímulos provocados por essas práticas à aprendizagem do aluno e, certamente, demonstrar desconhecimento sobre suas consequências para o desempenho escolar do/a aluno/a negro/a no cotidiano escolar.

---

<sup>2</sup> Dados colhidos no site do IBGE (2010) para uma pesquisa de PIBIC intitulada *Desfazendo máscaras: O Lado do Negro nas histórias infanto-juvenis do acervo literário do PNBE*, 2018, desenvolvido por Marcos Vinício de Santana Pereira e Marina Ferreira Gomes na Universidade Estadual do Piauí – Corrente, PI.

Nessa perspectiva, a formação e o etnoconhecimento do professor em serviço é muito importante, bem como a formação do coordenador e dos dirigentes de escolas, além da participação com envolvimento da comunidade escolar, que deve ser chamada e estimulada à participação em ações/atividades na escola.

A atuação da gestão escolar, portanto, é percebida, nesta pesquisa, como fundamental no desenvolvimento e na efetivação de ações e, também, para que formas de educação para as relações étnico-raciais aconteçam no espaço escolar. Os sujeitos constroem sua representação e a sua individualidade, na convivência social, e a escola é reconhecida como espaço de convivência, experimentação e sociabilidades.

Diante dessa problemática e provocações, surgiu o interesse de averiguar as seguintes questões de pesquisa: (a) De que modo a gestão na escola tem participado (ou não) da implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar? (b) O que diz a gestão da escola sobre a educação antirracista? (c) O que diz/fala/pensa a gestão da escola sobre a educação para as relações étnico-raciais? (d) Há na escola plano de combate ao racismo no espaço escolar? Se, o que diz o plano sobre a educação para as relações étnico-raciais (e) Há plano para a implementação das leis antirracistas/educação antirracista no currículo escolar? (f) O que a gestão escolar fala sobre isso? Os professores participam de formação continuada em serviço para conhecimento sobre a educação antirracista, relações étnico-raciais e implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar? Essas foram questões relevantes para compreender os discursos da gestão sobre a educação antirracista no campo investigado, possibilitou entender os universos das escolas-campo, de que modo privilegiam as práticas contra preconceitos, discriminação, racismos entre alunos no cotidiano escolar.

A partir daí, recorrendo ao estudo da literatura existente sobre o tema em questão e com a realização da pesquisa exploratória que se apoiou na abordagem bibliográfica e análise documental da legislação educacional brasileira, procuramos elaborar o marco teórico da pesquisa.

Nessa perspectiva, foi formulada a proposição de pesquisa de que a implementação da Lei 10.639/03 e educação antirracista depende da sensibilização e conscientização da comunidade escolar e da local, para que a educação antirracista seja considerada importante e a qualidade das relações sociais estabelecidas entre alunos (e, conseqüentemente, entre professores e demais funcionários), ao lado da gestão da escola, exercem uma influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar e,

possivelmente, contribuir para combater preconceitos, discriminação étnico-racial, racismo, além de melhorar o desempenho do/a aluno/a negro/a e o clima escolar.

Assim, a opção metodológica foi pelo estudo de caso (realizado com a gestão em cinco escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental), utilizando de acordo com os seus objetivos, a pesquisa descritiva e, de acordo com a sua natureza, a abordagem qualitativa (GIL, 2008, 2002; MINAYO, 2018, 2005). Conforme seus procedimentos, buscamos contribuições da análise do discurso (ORLANDI, 2005), compreendendo que a utilização desse instrumento analítico pudesse esclarecer as questões complexas que permeiam o objeto de estudo desta pesquisa.

Para Orlandi (2005, p. 17), “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre a língua e a ideologia. Compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.” Sendo o discurso um “objeto sócio-histórico” produzido em relações estabelecidas por sujeitos, que conseqüentemente não existem fora de uma construção ideológica, a análise das “relações entre língua-discurso-ideologia” (p. 16), são necessárias para que a linguagem dos sujeitos participantes da investigação seja correlacionada com a exterioridade da realidade em estudo.

O estudo de caso configura-se, neste viés, como um delineamento de pesquisa que, conforme Gil (2008, p. 57), é um método sutil que visa investigar um ou poucos objetos de forma empírica e exaustiva, por primar pelo detalhamento. Pelo fato, também, de o objeto de pesquisa, desta dissertação, estar firmado numa realidade social que envolve fenômenos com diferentes formas de interferências nas vivências dos interlocutores no campo de pesquisa. Este delineamento de pesquisa valorizou a minúcia de detalhes e atrelado à análise do discurso como foco. Para tanto, seguiu os parâmetros de Orlandi (2005), que forneceram dados que possibilitaram uma apreensão e interpretação da realidade pesquisada de forma mais precisa e adequada.

Além disso, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que permitiu o levantamento dos estudos referentes ao tema em questão e o aprofundamento teórico-conceitual, e apoio da análise documental, que nortearam a presente pesquisa. O método da análise documental foi realizado por meio de dados fornecidos pelo campo de investigação, por meio dos registros realizados, materiais recolhidos no campo e análise e interpretação da legislação educacional que permitiu buscar aproximação com o objeto de estudo.

Ademais, o tema desta dissertação se adequa ao que propõe a Linha de Pesquisa Ensino, Linguagens e Diversidades do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino –

PPGEn, UESB. E, também, por estar em busca de compreender os processos escolarizados em correlação com a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Este é um dos fatores que interferem diretamente nas dimensões social, cultural e política da realidade educacional investigada.

Outra contribuição importante para esta pesquisa foi a participação como membro de Rede de Pesquisa Discurso, Representação e Violência na Escola, sob a coordenação da minha orientadora, a Professora Doutora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da Professora Doutora Cândida Maria Santos Daltro Alves da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA. Essas contribuições se deram na Rede com discussões, debates, reflexões, leituras dirigidas e orientadas, minicursos e diálogos sobre o tema, definição de categorias de análise, aprofundamento de conceitos e definições principais deste estudo.

Através desta investigação, a nível de mestrado, foi possível averiguar a possibilidade de práticas pedagógicas e curriculares se constituírem como novas alternativas de um novo modelo social e educativo antirracista, bem como, foi verificado de que modo elas se articulam à diversidade e às relações étnico-raciais que se estabelecem nos processos escolares.

Os resultados indicam que o contexto escolar é permeado de contradições e conflitos pela cultura política autoritária, patriarcal, patrimonialista e racista que caracterizam e marcam a sociedade brasileira.

Essas práticas, ao que tudo indica, se mantêm na instituição escolar e se manifestam nos discursos da gestão escolar, nos elementos da democratização e processos de gestão, nos instrumentos e papel dos gestores na condução da política escolar, evidenciando formas de dominação nas relações de poder, que impedem o questionamento e o debate sobre valores, julgamentos, preconceitos, discriminação e desigualdade social e racial.

Essas relações na/dentro/da escola, que se estabelecem nos espaços de interações entre os diversos e diferentes segmentos, ao que parece, não permitem que espaços de diálogo, debates, discussão e reflexões sobre a temática em questão seja enfrentada e tratada pedagogicamente pela escola, seus professores/as, alunos/as e funcionários/as técnico-administrativos/as e, no caso aqui, também, pela gestão escolar.

Essas características da gestão escolar, ao que tudo indica, tendem a mostrar as dificuldades da gestão para a criação e implementação de uma educação antirracista, da Lei n. 10.639/03 no currículo escolar e relações étnico-raciais no cotidiano escolar, de articular

e despertar o interesse da comunidade escolar e da local nessa direção e buscar novos posicionamentos contrários aos das instâncias superiores à gestão.

Com esta investigação foi possível alcançar resultados que possibilitaram a ampliação da base de conhecimentos sobre a temática e, assim, também esperamos que os resultados obtidos, nesta pesquisa, possam de o mesmo modo ampliar os conhecimentos da gestão escolar investigada sobre o tema em questão. Nessa perspectiva, provocar debates e discussões reflexivas no campo investigado e outros campos dessa natureza para que possam alcançar, a longo prazo, possíveis intervenções e mobilização social e/ou política no campo da gestão educacional, no que se refere a implementação da legislação antirracista e o combate ao racismo, preconceitos e discriminação nas relações étnico-raciais no cotidiano do espaço escolar.

Por fim, é possível concluir que, por tudo que foi observado, identificado e analisado durante a investigação, com base nos levantamentos teóricos realizados, no arcabouço de ideias expressas nos discursos dos interlocutores e, através da análise de outros meios de coleta de dados, que o ensino das relações étnico-raciais e a implementação de uma educação antirracista é pensada pelo campo pesquisado, com diferentes níveis de importância entre os responsáveis, resultando em uma perda de significância gradual no processo de implementação.

Do mesmo modo, o que dizem, falam, pensam as diretoras, vice-diretoras e o vice-diretor interlocutores da pesquisa, ao que tudo indica, ora se remete a uma expressão oral mediada pelo ‘politicamente correto’, ora refletem dificuldades e (des)conhecimento da legislação pertinente.

Além disso, os pesquisados denunciam que é preciso buscar mais autonomia, mudanças nas formas de pensar, a ousadia e a coragem da gestão escolar em colaboração com os professores/as para desenvolver ações compartilhadas e de respeito com os negros e não brancos, dentre outros segmentos discriminados.

Nessa direção, as escolas e a gestão escolar devem encontrar mecanismos e estratégias substantivas para estimular a comunidade escolar e a local a combater os racismos, as violências e desigualdades raciais nos seus espaços e cotidiano escolar, acolhendo as oportunidades de implementar a educação antirracista e a Lei 10.639/03 no currículo escolar. E que, diante de seus próprios valores, esses profissionais da educação, na função de educador e no cargo de direção e vice direção escolar, diante de seus próprios valores étnico-raciais, possam levar os seus alunos e a escola que se encontra sob a sua

responsabilidade e competências educacionais e administrativas, a questionar, provocar discussões, refletir sobre situações de preconceito, discriminação contra o outro – o diferente, o negro, o não branco.

Contudo, essas são questões que a escola contemporânea tem enfrentado e precisa encontrar respostas para as situações de discriminação racial no interior de seus espaços e sala de aula.

Ademais, com a conclusão desta pesquisa, sua publicação, divulgação e socialização de resultados, esperamos auxiliar, direta e indiretamente, no combate ao racismo e, conseqüentemente, contra manifestações de preconceitos e discriminações na vida de alunos/as, não só negros/as, mas também, de não negros/as, não brancos/as, brancos/as e contra os seus professores/as e outros segmentos da comunidade escolar e local. Nesta tarefa, consideramos que, pensar na participação com envolvimento da gestão escolar é um ponto crucial de análise, já que, as decisões tomadas pela escola passam sempre pela gestão, última instância hierárquica da administração escolar.

## **PARTE II**

### **MARCO TEÓRICO DA PESQUISA**

Se há algo que não precisamos fazer, você e eu, é tentar convencer, você a mim, eu a você, de que é urgente, entre em seus números de mudanças neste país, mudar a escola pública, melhorá-la, democratizá-la, superar seu autoritarismo, vencer seu elitismo.

Carta de Paulo Freire à Erundina (1990).

## 2 Marco teórico da pesquisa

Nessa Parte II, do *Marco Teórico da Pesquisa*, procuramos responder ao primeiro objetivo específico (a) - *Realizar levantamento bibliográfico sobre o tema e análise documental da legislação brasileira e educacional sobre a gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais, buscando concepções e conceitos principais da pesquisa, considerando a importância da atuação de dirigentes das escolas na implementação da Lei 10.639/03 e sua influência nos resultados do desempenho do/a aluno/a negro/a, revisitando a literatura existente para elaborar o marco teórico/quadro de referências da pesquisa.*

Nela, abordamos os principais conceitos, definições, concepções do tema/objeto de estudo, constructos e categorias de análise da pesquisa, tecendo os fios que se referem ao tema, recorrendo à pesquisa bibliográfica e a análise documental para elaborar o fundamento teórico desta dissertação.

Da mesma forma, procuramos responder o primeiro desdobramento do objetivo geral, realizando levantamento bibliográfico sobre o tema/objeto de estudo e a análise documental da legislação brasileira e educacional sobre a gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais, considerando a importância da atuação de dirigentes das escolas na implementação da Lei 10.639/03 e sua influência nos resultados do desempenho do/a aluno/a negro/a, revisitando a literatura existente para elaborar o referencial teórico da pesquisa.

O referencial teórico permitiu verificar o estado do problema investigado, tanto sob o aspecto teórico como de outras fontes e pesquisas existentes (LAKATOS; MARCONI, 2003) e, assim, possibilitou a construção consistente e adequada para a abordagem do tema em questão e para fundamentar e dar consistência a pesquisa teórica e a de campo.

Para melhor compreensão, essa Parte II foi estruturada em seções. A primeira, 2.1 *Entrelaçando conceitos e categorias de análise da pesquisa*, apresenta 3 subseções: 2.1.1 *Identidade, diferença, raça, etnia e o advento da pós-modernidade*; 2.1.2 *Gestão escolar: principais conceitos e o processo de democratização da escola e do gestor escolar*; e 2.1.3 *Patriarcado, racismo, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo no pensamento social brasileiro*.

Esses conceitos foram importantes para compreender que o método de estudo de caso é considerado por esta pesquisa como o mais adequado para permitir a revisão crítica e conceitual, mas a escolha acertada do método de investigação não assegura o sucesso dos resultados. A partir desse entendimento, foi preciso tomar uma série de cuidados e buscar atenção, para que cada passo dado nesta pesquisa fosse da melhor forma, com maior rigor científico ao alcance da pesquisadora.

A finalidade dessa seção é mostrar conceitos, concepções e definições dos termos apresentados em cada subseção, com a intenção de apresentar conhecimento suficiente da pesquisadora sobre as tradições teóricas que apoiam e cercam esta pesquisa. Além de contribuir com a apresentação da discussão e reflexão teórico-conceitual das próximas seções e subseções apresentadas neste marco teórico e, assim, foi elaborado o quadro teórico desta pesquisa.

A seção 2.2, *Sobre a sociedade brasileira: uma discussão teórico-conceitual* foi subdividida em 4 subseções: 2.2.1 *Raízes das desigualdades e racismos na sociedade brasileira*; 2.2.2 *O sistema escravocrata no Brasil e suas graves consequências para a origem da sociedade brasileira*; 2.2.3 *Colonialismo, violências, injustiças sociais e cidadania no Brasil: (Des)educar o negro(?). Por quê?*; 2.2.4 *O mito da democracia racial, mestiçagem e miscigenação. Branquitude, branqueamento e brancura. Para quê(?). Por quê(?)*.

Essa seção e suas subseções tratam da discussão sobre a formação da sociedade brasileira, considerando a importância de buscar reflexões sobre as raízes das desigualdades entre brancos europeus, os colonizadores e suas ideias patriarcais, interesses patrimonialistas, racistas, machistas, misóginas, autoritárias, nas relações sociais. Essas são ideologias e práticas que, até os dias atuais, provocam violências, discriminação, injustiças diversas, desigualdades e exclusão da população negra e não branca no Brasil.

Nessa perspectiva, provocamos reflexões sobre as razões e ideologias complexas e absurdas, que ainda se mantêm nas relações sociais brasileiras, para que o direito à educação e até à vida de negros e não brancos não sejam plenamente vivenciadas e respeitadas. Essas razões e ideologias possuem raízes históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais e são realmente muito complexas e profundas. Mas, não podemos e não devemos desistir. É preciso lutar, movimentar e tornar possível e urgente o seu enfrentamento.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou não deixar lacunas para essas reflexões e a seção 2.3 *Sobre Políticas Públicas Educacionais e gestão da/na escola brasileira: uma abordagem à luz dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais*, apresenta duas subseções: 2.3.1 *Políticas Públicas e Gestão escolar na legislação educacional brasileira* e o 2.3.2 trata de uma discussão sobre “*A gestão escolar: formação continuada e suas contribuições na implementação da educação antirracista*”.

Sabemos que essas temáticas estão imbricadas e interseccionadas umas nas outras, mas a decisão foi de desvelar cada uma delas para melhor esclarecimento do problema e, assim permitir o entendimento sobre o papel, a função e atribuições da gestão escolar, como aspectos fundamentais na melhoria da educação.

Nesse sentido, procuramos encontrar caminhos para tomar conhecimento mais aprofundado sobre a criação, planejamento, execução, avaliação e implementação de uma educação antirracista e de qualidade para o/a aluno/a.

Além de mostrar, neste estudo de caso, a importância da formação continuada para gestores da escola, pois, esses profissionais devem se preparar de maneira adequada, consistente e ampla para desempenhar suas funções e realizar suas atribuições, inclusive para combater racismos, desigualdades, formas diversas de exclusão na escola e valorizar conhecimentos sobre a História e a Cultura da África e dos seus descendentes.

Essa seção e suas subseções buscam dar continuidade às anteriores, que tratam da gestão, mostrando a importância da formação continuada para o/a professor/a em serviço, sobre as possibilidades e os desafios que esses profissionais ainda devem enfrentar para abordar a temática étnico-racial e buscar estratégias adequadas e consistentes para promover debates, reflexões, mudanças de comportamento e atitudes de alunos/as na escola.

A temática da seção 2.4 *Políticas Públicas para a formação inicial e continuada de professor e relações étnico-raciais no currículo escolar: reflexões conceituais*, foi subdividida em 2 (duas) subseções, a saber: 2.4.1 *A importância da formação docente, suas práticas e saberes para a implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo escolar*.

A subseção 2.4.2 *O currículo escolar, práticas pedagógicas, o direito do educando ao conhecimento e os desafios da escola contemporânea*, mostra a relação entre o que se ensina e o que aprende o educando, que possui o direito a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, as discussões privilegiam a construção do conhecimento decolonizado/pós-colonial, antirracista, que se compromete com um aprendizado que se

origina de boas práticas, de transmissão de saberes e conhecimentos com significados para o/a aluno/a, uma vez que busca fomentar a sensibilidade, o reconhecimento das mais diversas identidades e favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos construídos.

Finalizando, nesta Parte II, apresentamos a última seção 2.6 *Sobre a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 10.639/03 na escola: dificuldades, limites e possibilidades*, subdividida em duas subseções, a saber: 2.6.1 *A implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo da escola de educação básica* e 2.6.2 *A formação, saberes e práticas de professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eis a questão... (?)*.

Esta seção finaliza a Parte II da dissertação, do marco teórico da pesquisa, e reconhece a lei antirracista como resultado de uma realidade de sentido expressivo dos movimentos negros, de lutas e resistências negras por cidadania, liberdade, respeito, pertencimento negro e que foi acolhido e reconhecido pelo Estado brasileiro, que culminou numa reviravolta, cada dia mais potente, em relação aos aspectos políticos, culturais e histórico-sociais dos grupos de brancos opressores sob grupos negros e não brancos.

Sendo que, para sua implementação na escola e no seu currículo escolar, exige um tipo de profissional professor e gestão escolar, que se interesse por uma educação com princípios éticos, valores humanos e sociais que orientem a prática pedagógica antirracista e a sua relação com a questão étnico-racial na sala de aula e na escola.

Mas, contudo, apesar de estar tornando-se cada vez mais expressiva, esta luta é conduzida em caminhos tortuosos, tanto no âmbito da realidade tangível, quanto na concretização de leis que legitimem os direitos e legados dos negros na constituição do país.

A vista disso, ressaltamos a necessidade da insistência na urgente efetivação de leis como a 10.639/03, criação de políticas públicas consistentes, bem como, a primordial contribuição de uma formação docente inicial e continuada, adequada e pertinente para fins de implementação da educação antirracista no currículo e outros documentos e espaços escolares.

Dito isso, a primeira subseção a seguir apresenta concepções, definições de termos, conceitos e categorias, que deram sustentação teórica ao objeto da pesquisa. Alguns conceitos e categorias se entrelaçaram construindo sentidos e significados para a

compreensão do tema e contribuíram com respostas ao problema e objetivos desta pesquisa.

Nessa subseção, procuramos, portanto, resgatar elementos importantes à compreensão das especificidades histórico-culturais encontradas no campo de pesquisa e mostrar o equilíbrio utilizado pela pesquisa para a criação e classificação das categorias apropriadas para a análise de dados coletados no campo.

## **2.1 Entrelaçando conceitos e categorias de análise da pesquisa**

Nesta subseção 2.1 *Entrelaçando conceitos e categorias de análise da pesquisa* mostramos de que modo foi realizado o entrelaçamento entre os termos, conceitos, definições, constructos e categorias de análise desta pesquisa, além das concepções de autores/as e pesquisadores/as, referenciais teóricos que contribuíram com o aprofundamento dos termos incluídos nesta investigação.

Sendo que, as categorias de análise foram aqui valorizadas com a intenção de favorecer a análise de dados coletados no campo pela pesquisa. A análise dos materiais ocorreu a partir do entrelaçamento entre categorias temáticas identificadas, referencial teórico e a interpretação da pesquisadora, portanto, esta pesquisa valorizou os aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, visando o correto entendimento dos significados, noções, conceitos, sentidos, constructos, definições conceituais, definições operacionais da pesquisa.

No subitem 2.1.1 *Identidade, diferença, raça, etnia e o advento da pós-modernidade* além de apresentar definições, concepções, conceitos dos termos, correlacionamos estes fatos sociais ao atual período histórico no qual nos encontramos com o objetivo de fazer uma reflexão sobre o estado ou condição, a qual o sujeito pós-moderno tem sido afetado e transformado em torno das realidades sociais, econômicas, culturais, políticas e o ressignificado das categorias elencadas.

Em seguida, apresenta a discussão sobre a subseção 2.1.2 *Gestão escolar: principais conceitos e o processo de democratização da escola e do gestor escolar* e, por fim, mostra o que significa falar de 2.1.3 *Patriarcado, racismo, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo na sociedade brasileira à luz dos referenciais que vem discutindo, refletindo e buscando desconstruir o pensamento de uma sociedade que ainda hoje hierarquiza, especifica, discrimina e exclui seus cidadãos pela classe social, cor da pele, raça, etnia, sexo, gênero – marcas do racismo no plural, que são percebidas desde a*

infância e atravessa a vida das pessoas negras e não brancas. O racismo não deveria ser tratado no singular, mas sim, sempre, no plural, pois é diverso, complexo e se entranha em outros marcadores sociais da diferença – é perverso.

O conhecimento sobre os principais constructos e categorias de análise desta pesquisa, dentre eles, identidade, diferença, raça, etnia, racismo, autoritarismo, mandonismo, patriarcado, patrimonialismo, gestão da escola, foram importantes para que a análise discursiva pudesse explorar e aplicar os diversos sentidos em que se apresenta o constructo, tanto verbal como o não verbal e possibilitou o papel da interpretação da pesquisadora que foi colocado como intérprete, levando-se em conta suas experiências, vivências e valores durante a análise discursiva.

### **2.1.1 Identidade, diferença, raça, etnia e o advento da pós-modernidade**

Os termos identidade, diferença, raça e etnia vem sendo discutidos por estudiosos que têm a preocupação de buscar uma compreensão sobre estes conceitos, que assumem diferentes significações de acordo com cada contexto histórico e são fundamentais para o enfrentamento contra o racismo, preconceitos e discriminações, principalmente após o advento da chamada pós-modernidade.

Pois, a postura pós-moderna exige mudanças de concepções de espaço, tempo, além do aumento da consciência política entre os cidadãos, demanda por mais cidadania, espaços de sociabilidades e fomenta questões de identidade. Sendo que, a busca de sentidos e significados dos termos identidade e diferença na visão do pensamento sociocultural, as fronteiras de gênero, raça/etnia, dentre outros perpassam as questões de pertencimento de determinado grupo, classe, pois demarca o surgimento da identidade e da diferença em relação ao grupo identitário.

O conceito de *identidade*, postulado pelo teórico cultural e sociólogo de origem jamaicana-britânica, Stuart Hall (2006) em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, que teve sua primeira publicação em 1992, traz um conceito de identidade do sujeito pós-moderno diferente das definições que antes concebiam a identidade como única e estática. O autor (2006) defende que o advento da pós-modernidade criou diferentes identidades que fragmentam o sujeito, provocando a chamada “crise de identidade”.

Nesse contexto, a *identidade cultural* é definida por Hall (2006, p. 13), como uma “celebração móvel” que é constantemente transformada, de acordo com nossas representações e interpretações nos diferentes sistemas culturais, aos quais estamos inseridos. Isso implica conceituar a identidade como uma formação histórica e não biológica. Uma pessoa é capaz de incorporar identidades diferentes em variados momentos ou contextos que não são consubstanciadas ao redor de um “eu” coerente. Dessa forma, as identidades são mutantes, se integram, se alteram, entram em conflito, se atualizam à medida em que entramos em contato com novos sistemas de representação cultural.

Para Montes (1999, p. 56), a identidade “é um processo de construção que não é compreensível fora da dinâmica que rege a vida de um grupo social em sua relação com outros mundos distintos”. Munanga (2003, p. 13) lembra que “os conceitos de etnia, de identidade étnica e cultural são de uso agradável para todos: racistas e não-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses”.

Quando trata da diversidade de representações e interpretações dos sistemas culturais, Munanga (2012) fala em “diversidade contextual” como um elemento importante a ser considerado ao elucidar as identidades negras. Para ele, se “o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados” (p. 6). A partir dessa discussão, ele explica que os grupos de negros que vivem em comunidade onde a religião do candomblé é marca identitária, distingue-se da identidade projetada por grupos de negros que tem como matriz religiosa o catolicismo ou o protestantismo. Isso nos leva a uma noção de inexistência de uma identidade negra cultural homogênea.

Assim, Munanga (2012, p. 7) considera o “fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico” como componentes primordiais para a construção da identidade ou personalidade coletiva. Por isso, a existência concomitante desses três componentes na consciência coletiva de um grupo ou de um indivíduo, seriam constituintes da identidade cultural perfeita. Contudo, “isso seria um caso ideal, pois na realidade encontram-se todas as transições desde o caso ideal até o caso extremo da crise de identidade pelas atenuações nos três fatores distintivos” (p. 7).

Na obra *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, organizada por Tomaz Tadeu da Silva (2006), podemos observar que a questão da identidade está, hoje, no

centro da teoria social e da prática política e encontra-se em desenvolvimento, no cenário definido como pós-moderno, denominado de “uma nítida política de identidade”. Nessa obra, Hall (2006, p. 103) questiona: “Quem precisa da identidade? Desse modo, o autor também faz importantes correlações entre as marcações da ‘diferença’ na constituição das identidades. Para ele, são as ‘diferenças’ entre um sistema de representação e outro que “atuam simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (HALL, 2006, p. 7).

Munanga (2012), em sua obra *Negritude: usos e sentidos*, estabelece que “a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta” (p. 8). Assim, a ideologia identitária de um grupo funciona como marcador da ‘diferença’ que o distingue de outros grupos.

Ou seja, há um consenso entre os autores mencionados entre íntima relação entre identidade e diferença. Indo mais longe, podemos ainda enfatizar o envolvimento destas categorias nas relações de poder simbólico, à medida em que este é alicerçado às ideologias identitárias de grupos dominantes que se sobrepõem sobre outros, legitimando seus aspectos como universais e padronizadores.

Além de ter origem histórica relacional, ou seja, uma identidade, ao mesmo tempo que depende da coexistência de outras, é fruto de processos políticos, sociais e culturais conflitantes e opostos que agem com significantes coletivos e individuais. Esse processo, que como já foi citado nesse texto, não é estático, se desenrola de forma específica em cada grupo social e tem raízes em um ponto específico no tempo, independentemente de antecedentes de culturas nacionais anteriores.

Por isso, Munanga (2012, p. 8) alerta para o viés manipulador que pode ser utilizado para dominação da consciência coletiva de um grupo sob outro, “pode também haver manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista. Essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política.

A identidade, por ser um fenômeno não apenas histórico, mas também, simbólico e de representações, abarca questões como gênero, sexo, raça, etnia, religião, discriminações e racismos, que movimentam as lutas por afirmação das ‘diferenças’, acaloram conflitos e

resultam diretamente nas relações humanas com consequências reais e observáveis em pequena e larga escala.

Podemos assim dizer que, o modelo de identidade no molde das definições antigas, imutável e estática, por se “esgotar em si mesma [...] em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, não fariam sentido.” (SILVA, 2000, p. 74).

O autor (2000), também mostra uma relação de estrita dependência entre identidade e diferença. Enquanto a identidade, segundo ele, é basicamente “aquilo que se é”, a diferença – no estrito caso de oposição à identidade, “é aquilo que o outro é” (p. 74). Ou seja, a identidade e a diferença são construções de autorreferência que se constituem a si próprias, por perspectivas distintas. A identidade é auto suficiente, se refere a si própria e a diferença estabelece o que o outro é.

Utilizando-se de exemplos, a relação de coexistência entre identidade e diferença, a saber:

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" [...] Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que "ela é chinesa" significa dizer que "ela não é argentina", "ela não é japonesa" etc., incluindo a afirmação de que "ela não é brasileira", isto é, que ela não é o que eu sou (SILVA, 2000, p. 75).

Isso nos permite compreender o porquê de tantas falas e debates atuais em torno da valorização das diferenças, da importância de se pensar em identidades, em culturas, em *diversidades étnicas*, ao invés de se referir a todo um continente como um único povo, com uma história e cultura homogênea - como muitas vezes se faz ao referir-se à África. Para evitar generalizações, é válido “considerar a diferença não como o simples resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas” (SILVA, 2000). Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como “ato ou processo de diferenciação” (p. 76).

Sendo os sistemas de representações culturais tão consideráveis para a formação das identidades dos sujeitos pós-modernos, bem como em outros períodos, que podem inclusive ser assumidas apenas temporariamente, torna-se importante definir a identidade nacional e sua influência neste processo.

Hall (2006, p. 13) salienta que elas são eminentemente formações modernas resultantes da transformação da lealdade e identificação, que numa era pré-moderna era dada à tribo, converteu-se nas culturas nacionais.

Desta forma, ao produzir sentidos sobre a “nação”, as culturas nacionais servem de referenciais identitários. Ela cria modelos padronizados de alfabetização, normatiza uma única língua como meio de comunicação formal, dentre outros aspectos que garantem certa homogeneidade cultural em determinada sociedade, mas que não representam uma total unificação, haja vista a “diversidade contextual” (MUNANGA, 2012).

Correlacionando estas premissas ao advento da globalização e outras transformações presente na *Sociedade em Rede* (CASTELLS, 1999), podemos considerar que essa configuração das sociedades foi se constituindo com a expansão do capitalismo e do desenvolvimento tecnológico. Nelas, as relações humanas passaram a ser organizadas de diferentes formas estratégicas, de modo que dimensionam as identidades, tanto no plano real quanto virtualmente.

Em meio a essa relação que se constitui em via de mão dupla, transformando concomitantemente os sujeitos e as sociedades, Castells (1999) evidencia o poder da identidade coletiva que

desafia a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. Essas acepções múltiplas são altamente diversificadas e seguem os contornos pertinentes a cada cultura bem como as fontes históricas da formação de cada identidade (1999, p. 50).

Nesse ponto já é possível inserir as concepções de ‘raça’, ‘etnia’ e ‘relações étnico-raciais’. Haja vista que já foram descritas e diferenciadas outras categorias importantes como ‘identidade’, ‘diferença’ e suas influências e relações com a ‘cultura nacional’ que está se dissolvendo conforme o avanço da pós-modernidade.

Ademais, para tratar das concepções de raça, etnia, Munanga (2006) retoma o conceito de identidade. A visão deste autor sobre identidade é, também, pertinente. Ele parte do seguinte pressuposto:

À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor uma nova convicção: existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades (2006, p. 48).

Nesse texto, Munanga (2006) trouxe um debate sobre a atualização da Declaração dos Direitos Humanos, para atender ao modelo contemporâneo de *identidade* e, nessa perspectiva, o autor reflete sobre a defesa dos estudos sobre as diversidades nas escolas formais. Ele argumenta que as doutrinas tradicionais dos direitos dos homens já são ultrapassadas aos modelos de práticas democráticas que se espera atualmente. Do mesmo modo, traz à tona preocupações expressas por muitas pessoas sobre a possibilidade de as identidades “raciais” negras, dentre outras, se sobrepor à cultura nacional podendo gerar conflitos raciais, supostamente não existentes no Brasil. Desse modo, contesta essa possibilidade e afirma que o conceito de ‘raça’, é um produto social e político, que nada tem a ver com concepções biológicas. “Para o biólogo molecular ou o geneticista humano a ‘raça’ não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas” (2006, p. 52).

Diante disso, a extinção ou não do termo ‘raça’, não impede a existência de estruturas racistas. “A maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias” (MUNANGA, 2006, p. 52). Assim, adverte ainda que o combate ao racismo contemporâneo não está voltado para a utilização de termos como “raça”, “identidade” ou “diversidade cultural”, haja vista que o racismo é uma ideologia, por esta razão, não necessita do uso desta terminologia para continuar disseminando discriminações.

A “diferença fenotípica” criada pela simbologia da raça é a grande causa da problemática que inferioriza o negro e não o uso do termo ‘raça’. Com base em vários trechos dos escritos de Bernard Lewis (1982), Munanga (2006) esboça de forma resumida, o histórico, a ideologia e os mitos associados às cores de pele, desde tempos remotos, antes mesmo do surgimento dos debates sobre raças.

De acordo com o relato feito pelo autor, as muitas definições antes feitas para identificar e diferenciar os tons de pele, eram usadas com a finalidade de se referir apenas à tonalidade de cores de pele, até que os sucessivos contextos e ocorridos envolvendo disputas territoriais, civilizatórias, dominações, escravizações, mitologias religiosas, que resultaram na vinculação entre cor de pele e pertencimento étnico. Além disso, passou-se a utilizar essas diferenças para legitimar a superioridade da cor branca sobre a cor negra.

Ou seja, dentre os vários termos aqui conceituados, podemos considerar que a ‘raça’ e o vasto histórico de influências que ela tem sobre os fenômenos geradores de

conflitos étnicos, é o termo mais preponderante a ser desmistificado, visando uma reflexão sobre o respeito às diferenças e uma concepção de educação antirracista.

Na mesma liquidez em que a cultura e os artefatos culturais foram se dissolvendo na “*Era Pós-Moderna*”, os debates raciais e étnicos também passaram por mudanças. Suas perspectivas de análises foram se moldando de acordo com os atuais embates.

Maria Angélica Zubaran; Maria Lúcia Wortmann e Edgar Roberto Zubaran (2016, p.14), ao tecerem comentários sobre cultura e mutabilidade das realidades, apontam que, de acordo com Hall (1997), as terminologias “*mapas conceituais compartilhados e sistemas classificatórios*”, que se referem ao modo como cada grupo atribui sentido à realidade, influenciam nas formas conflitantes, porém inevitáveis, como as representações racializadas se encontram. Na compreensão dos autores (2016), se não há “significados culturais essenciais, fixos e imutáveis” (p. 14), e isso resulta em contradições e abre espaço para discussões complexas nas quais o advento da pós-modernidade deve ser considerado.

Nesse sentido, a modernidade tardia, ou pós-modernidade, se refere não somente a nomeação de um período histórico, mas à condição ou estado em que o sujeito atualmente se encontra. As alterações rápidas e complexas pela qual a sociedade e o sujeito têm passado e construído desde um dado momento da modernidade criaram visões mais críticas quanto a nossa percepção de mundo e consciência do estado ou condição na qual nos encontramos nele.

Segundo os autores supracitados, conseqüentemente, essa consciência de transição entre um paradigma inacabado – a modernidade - para outro paradigma ainda não firmado, ou um estágio reflexivo sobre a Modernidade também trouxe sérias conseqüências objetivas e subjetivas, tanto na esfera da individualidade quanto coletivamente.

A noção do que Hall chamou de “morte da modernidade” e a própria indefinição do período ao qual chamamos de Modernidade Tardia ou Pós-Modernidade, caracteriza as instabilidades, incertezas e relativismos típicos desse momento. Neste cenário, a cultura nacional tornou-se insuficiente para manter a unificação que antes existia no sujeito cartesiano moderno. A citada “crise de identidade”, bem como a “hibridização das identidades” do sujeito, que agora assume várias identidades ao mesmo tempo são frutos da globalização, que é responsável pela substituição das culturas nacionais pelas identidades híbridas, já que o global, a sobreposição do tempo sobre o espaço causou uma mudança radical nas formas de interações e encurtamento da distância entre as culturas.

Elementos da cultura oriental, por exemplo, que antes já foram mais restritos ao Oriente, hoje, através da mercantilização estão ao nosso redor o tempo todo em formato de produtos industrializados. Até mesmo as culturas mais rígidas e fechadas acabaram se rendendo ao capitalismo e à globalização. Isso fez com que as pessoas perdessem um ideal de referente cultural próprio e único de acordo com a nação em que vive.

Atualmente, entramos em contato com milhares de culturas ao mesmo tempo em um mesmo dia, ou em um curto espaço de tempo. Essa mudança na forma de se estabelecer as culturas trouxe também o retorno da etnia. “ [...] ‘as noções de raça e etnia que compõem a construção das identidades negras devem ser vistas no interior de estruturas de representações perpassadas pelas relações de poder’, como algo dinâmico e alternativo à noção essencialista de raça.” (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016, p. 21).

Hall (2014) explica que os sujeitos pós-modernos tiveram que aprender a “negociar com as novas culturas em que vivem”, sem nunca serem unificados a elas (p. 52). Isso gera consequências até mesmo violentas, pois nem sempre essas negociações são harmônicas. As culturas que tendem a tornar-se mais rígidas e fechadas na busca por sua autenticidade, muitas vezes, terminam por exercer um poder de dominação sobre outros grupos sociais.

Concluindo, o que se pretendeu aqui foi apontar a correlação entre as categorias apresentadas e como elas passam por um complexo processo de transformação constante e atual, que interfere diretamente nas relações humanas estabelecidas dentro de qualquer sociedade. Contudo, as nuances dessas relações cotidianas nem sempre são percebidas pelas pessoas em seu dia a dia e, por esta razão, costumeiramente ouve-se dizer que a identidade, por exemplo, é um termo em (des)uso que perdeu sua significância.

Enfim, há que se concordar que o conceito de identidade, única e estável realmente caiu por terra. Todavia, as novas formas como as pessoas se auto distinguem umas das outras, os referenciais que procuram e a forma como articulam para se auto representarem, de acordo com seus referenciais, são sim, de inteira relevância para estes estudos. Principalmente pela forma como buscam por compreender marcações de diferenças entre coletivo de pessoas que se auto distinguem por suas características específicas. Bem como entender que as relações, marcas sociais e culturais são conflitantes na construção dessas identidades em um período histórico marcado pela reflexão do ser e estar no mundo.

É importante destacar que a discussão dessa subseção foi complementada pelas contribuições de reflexões feitas com base em autores que tratam de concepções de identidades e culturas, como Hall (2006, 2014), por exemplo, que além de buscar as

contribuições de Bourdieu (1989) sobre a definição de trocas culturais e de identidade como “ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros” (p. 117). Essa definição de identidade à luz bourdiana contribuiu com a compreensão da relevância das raízes culturais para a identidade cultural.

De acordo com o Dicionário do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN [online],

o termo identidade se presta a diversas definições segundo as diversas áreas disciplinares. [...] é útil acompanhar a dinâmica de transformação dessa expressão no campo das ciências sociais. Nesse caso, identidade se relaciona com a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e do seu pertencimento e sua afiliação a grupos (BRANDÃO, 2015, p. s/d).

Alguns pontos merecem destaque para uma caracterização mínima do que seja pós-modernidade e os termos identidade, diferença, raça, etnia são importante para mostrar quais os fenômenos que contribuíram com o advento da pós-modernidade, e, que medidas foram e continuam a serem tomadas para o combate ao racismo e suas práticas desde o período da colonização, um advento da modernidade. Além de mostrar que para compreender o racismo é necessário levar em conta outros processos que caracterizaram a modernidade, a exemplo da colonização e mecanismos que instrumentalizaram e implementaram o capitalismo.

Na subseção 2.1.2, mostramos algumas reflexões sobre a *Gestão escolar: principais conceitos e o processo de democratização da escola e do gestor escolar*.

### **2.1.2 Gestão escolar: principais conceitos e o processo de democratização da escola e do gestor escolar**

Nesta subseção sobre a *Gestão escolar: principais conceitos e o processo de democratização da escola e do gestor escolar* percebemos que é importante apresentar uma breve discussão e reflexões sobre gestão escolar no Brasil, considerando como marco importante na história da educação brasileira, a ruptura na infraestrutura organizacional e administrativa ocorrida no período da Ditadura Militar.

Para falar da Gestão escolar é preciso pensar na organização de seus processos como aspecto importante e que nos leva a pensar em educação e ensino, pois as suas implicações e conflitos atingem diretamente a formação dos alunos que estão sob a sua gestão. Como lembra Raymundo Faoro (1993, p. 17), os tipos patrimonialistas impõem à

sociedade uma orientação de cima e do alto, não admitindo que ela se determine de dentro para fora, de baixo para cima”.

Sobre essa relação de poder, de mando e desmando, Gracindo (2009), quando trata de questões acerca do *Gestor escolar: novas exigências e novas práticas*, procura situar esse profissional no contexto da gestão escolar democrática,

cujas exigências indicam a necessidade de: participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar; autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo; prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola à sociedade, dada sua dimensão pública (2009, p. 138).

Benno Sander (2007) e Honorato (2014), por exemplo, para tratar da gestão escolar no Brasil, descrevem uma significativa mudança entre o período Colonial, Império e Primeira República, caracterizando a escola e a gestão escolar nesses contextos históricos, políticos, sociais e educacionais. Estes autores, dentre outros, concordam que a educação no Império não era prioridade governamental.

Vale ressaltar que esse fato retoma a forma de colonização das terras brasileiras: colônia de exploração. Diferente das colônias de povoamento, que foram formadas com objetivos civilizatórios, o Brasil só passou a pensar na educação para os colonos, tardiamente. Antes disso, a educação “era oferecida exclusivamente para os filhos dos colonizadores, quando estes não saíam do país para estudar em universidades já consolidadas em Portugal, Lisboa e Coimbra”. (SANDER, 2007, p. 423).

As primeiras universidades brasileiras só foram criadas a partir de 1920. Sander (2007) reuniu em seu ensaio, informações da literatura que compreende desde o período Imperial à Primeira República brasileira sobre a gestão da educação no contexto da administração pública brasileira. Como marca registrada nas formas de produção de conhecimento do Brasil, as primeiras teorias vieram de fora do país.

É longa a história da pesquisa e dos estudos sobre política e gestão da educação no Brasil. Na realidade, a preocupação com a busca e interpretação do saber no campo da educação, em particular de sua organização e administração, tem sido e vem sendo uma constante da história política e administrativa do país, que tem se manifestado tanto nas tentativas de importação de perspectivas teóricas e modelos heurísticos do exterior como nos esforços de criação de soluções teóricas e metodológicas nacionais (SANDER, 2007, p. 423).

No Período Imperial, como explica Honorato (2014), corroborando com Sander (2007), as estruturas organizacionais das instituições escolares, não atendiam ao

planejamento e a direção das escolas de educação popular, “tampouco às exigências mínimas das poucas instituições educacionais para a elite governante da época, justificando a razão de vagas, sistematizações e abrangências de estudos nesse campo” (p. 2).

Nesse contexto, é importante destacar que para a classe popular, como lembram Honorato (2014) e Sander (2007), a educação veio através da conversão religiosa. Essa iniciativa foi trazida, inicialmente, pelos padres Jesuítas e, logo após, por outros modelos religiosos de grupos protestantes que foram incorporados ao sistema de ensino confessional implantados pela Coroa Portuguesa, como forma de manutenção de sua dominação através da fé cristã. Sander (2007, p. 423) lembra que

finalmente no século XIX, é importante destacar, entre as forças que moldaram o pensamento político e cultural do Brasil, a profunda influência educacional e administrativa exercida pelo positivismo francês, como parte de sua atuação liberadora no período de nossa independência republicana.

Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932 e a introdução do Escolanovismo impulsionaram as produções teóricas e epistemológicas sobre a administração pública. Esse movimento político-educacional foi feito através de uma revisão sistemática realizada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e, nele, podemos pontuar importantes conceitos sobre gestão escolar. Nessa revisão sobre o Manifesto dos Pioneiros e o Escolanovismo, as autoras (2018) utilizaram concepções de estudiosos como Burak e Flack (2011), Cattani e Hozlmann (2011), Garay (2011), Gracindo e Wittmann (2001), Libâneo (2007), Heloísa Lück (2007), Pereira e Andrade (2005), Sander (2007), Santos Filho (1998), Souza (2006), Vasconcellos (2009), Paro (2016, 2010, 2008), dentre outros.

O objetivo de Oliveira e Vasques-Menezes (2018) consistiu-se em apresentar o panorama e contexto em que o conceito de Gestão Escolar foi se atualizando de modo a encontrar uma “lacuna a ser preenchida, sobre o cotidiano da gestão e dos sujeitos que compõem a comunidade escolar” (p. 878) num período de tempo de dez anos.

O conceito de gestão, conforme Andrade (2001) citado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p.180) vem do latim “*gestione*”, “ação e efeito de gerir ou administrar”. Todavia as autoras alertam para outros sentidos atribuídos à palavra gestão no Brasil, como por exemplo, o sentido atribuído por boa parte da população a “questões burocráticas destituídas de uma visão humanística, com ação voltada à orientação do planejamento, da

produção de bens e da distribuição de bens” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 876).

Dito de outro modo, Zaia Brandão (1999) também problematizou esse caráter meramente administrativo, aos moldes capitalistas e burocrático da gestão escolar. A autora lembra que,

Anísio Teixeira e os demais pioneiros desenvolveram uma crítica sistemática ao sistema escolar pela sua inadequação à tarefa de oferecer a toda a população condições de aprendizagem escolar. Só uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e co-educativa seria uma instituição verdadeiramente democrática e, portanto, ajustada aos desafios de construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma (BRANDÃO, 1999, p. 96).

O processo administrativo relacionado ao ato de gerir a organização de uma instituição escolar e tomar decisões, de acordo com as principais relevâncias e demandas do ambiente e os recursos disponíveis no momento para tal, articulam-se, conforme Garay (2011) apud Oliveira e Vasques-Menezes (2018), com a definição que data 1916, criada por Fayol como “ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados” (p. 879). Além do pragmatismo e burocracia que envolve o ‘planejar, dirigir, organizar e controlar recursos’ a administração escolar também adquire, conforme Santos Filho (1998), citado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), “uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade” (p. 879).

No Brasil, esse caráter atribuído à gestão escolar, a partir do escolanovismo, bem como o viés religioso do contexto reformista, também passou por alterações. “Teixeira idealizou amplas mudanças educacionais, consolidadas na implantação de escolas públicas brasileiras nos diferentes níveis e modalidades” (HONORATO, 2014, p. 3). Os movimentos sobre educação colocaram-se a favor de uma educação laica, nos moldes de uma democrática liberal e as críticas sobre os modelos de administração escolar anterior, que só pressupunha “princípios abstratos, desconsiderando as reflexões sociais, econômicas, políticas e as funções da educação” (2014, p. 4).

Corroborando com a concepção democrática que já viam na gestão escolar, finalidades para além do tradicional e burocrático ato de gerir recursos, Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 180) citam Bordignon e Gracindo (2000), que “compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas” (p. 878).

Além disso, Gracindo (2009), em seu artigo sobre *O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação*, contribui com reflexões importantes para compreender a gestão democrática de ensino, “como possibilidade de democratização da prática social da educação, tornando a escola um espaço de exercício democrático” (p. 135). Para tratar das relações étnico-raciais e da implementação de leis antirracista no currículo escolar, é preciso que a gestão seja definida como um processo de dirigir organização que valoriza a parceria, as tomadas de decisão compartilhada, democráticas, autônomas, possibilitando espaços de diálogo, de trocas de informações, saberes e conhecimento entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e da local.

Devemos, então, pensar a Escola como uma instituição que tem “por principal objetivo a formação científica e cultural dos alunos visando prepará-los para a vida profissional, cultural e cidadã e, para isso, necessitam de procedimentos e meios organizacionais” (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Libâneo ainda enfatiza que, apesar de serem as práticas “pedagógicas, curriculares e docentes” responsáveis pelo ensino e educação, é através da organização proporcionada pela gestão que este processo se dá. Para o autor (2015, p. 3), “uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter êxito nas aprendizagens”. E, assim, ele concebe a gestão escolar à luz da visão socio-crítica, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2004, p. 324).

Em um texto preparado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), no ano de 2015, Libâneo explana de forma clara como a forma de organização e gestão estão intimamente disseminadas nas práticas educativas propriamente ditas. O fato de ser o ato de dirigir uma escola e cuidar de questões inerentes à tomada de decisões, não desvincula a gestão de ações educativas.

Podemos ver essas práticas no cotidiano com muita frequência e, como destaca o autor:

Sustentar o entendimento de que o contexto institucional e sociocultural educa, que o ambiente social existente na escola educa, significa dizer que os modos de funcionamento da escola são práticas educativas, eles educam e ensinam, propiciam aprendizagens, produzem mudanças no

modo pensar e agir das pessoas. Isso pode ser comprovado desde a concepção de gestão que vigora na escola, a estrutura de gestão, o processo de tomada de decisões, as formas de relacionamento entre as pessoas, até o modo como funcionam a entrada das crianças na sala de aula, o relacionamento do pessoal administrativo com os alunos, o relacionamento entre as professoras, a distribuição da merenda, a higiene dos banheiros, a limpeza, etc. Todas essas práticas carregam um forte sentido educativo e de aprendizagem (LIBÂNEO, 2015, p. 2).

Conforme esse modelo de gestão, que leva em consideração as práticas-sociopolíticas e a participação dos sujeitos que compõe o ambiente escolar na tomada de decisões, “o gestor escolar numa dimensão política e exerce o princípio da autonomia, requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 181).

De forma semelhante, José Querino Ribeiro (1952), Vitor Paro (2008) e Vânia Honorato (2014) distinguem a administração da escola de outras instituições e/ou empresas, considerando-a desvinculada às práticas da administração geral no estilo capitalista. Pois, não há como conhecer as formas de fazer da escola “desconhecendo a psicologia da educação, a didática, os modos de ensinar, sem aprofundar nas complexidades das atividades, nas relações de poder, na afetividade, na atração, na recusa, nos seus condicionantes e em tudo o que acontece no interior da escola” (HONORATO, 2014, p. 7-8).

Vânia Honorato (2014), ao citar Benno Sander (1995), que foi um importante estudioso do campo da administração da educação na América Latina, em especial no Brasil, destaca que,

nas últimas décadas a construção do conhecimento histórico da administração pública e da gestão da educação registra novas perspectivas teóricas e outros critérios orientadores de avaliação do desempenho administrativo nas empresas, nas organizações públicas, nas escolas e nas universidades. Atualmente, junto aos contextos de produtividade e racionalidade, mediados pelos critérios de eficiência e eficácia, surgem os conceitos de efetividade e relevância como critérios de desempenho político e cultural de administração (HONORATO, 2014, p. 7).

Benno Sander (2007, p. 438), após fazer um apanhado da história da administração da educação, e analisando o percurso seguido pelo Brasil e de outras nações nos estudos sobre a administração, centrado no conceito de governabilidade, levando em consideração o contexto e as nuances da nova forma de economia no contexto da globalização, salienta o interesse em reformas institucionais e administrativas que atendam às novas demandas, tanto em âmbitos nacionais quanto internacionais.

Deste ponto, podemos introduzir a importância da Constituição Federal de 1988, a primeira a trazer à tona a gestão democrática e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tornou este modelo de gestão obrigatório nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

Sander ainda explica a intencionalidade dessas reformas e mostra que,

[...] uma nova incorporação e interpretação de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial no setor público, enfatizando o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação de desempenho, a descentralização e a privatização, a adoção maciça da tecnologia da informação e a gestão da qualidade total (SANDER, 2007, p. 438).

No campo educacional, essas reformas, que também estão atreladas à necessidade de aumento de produtividade, eficiência econômica e competitividade com alcance de resultados rápidos, “independentemente de sua validade ética e relevância cultural” (SANDER, 2007, p. 438). “Por isso, um dos desafios coletivos dos educadores é examinar criticamente as novas categorias analíticas e novas práticas em matéria de política e gestão da educação [...] (SANDER, 2007, p. 438).

Vale lembrar que foram os movimentos sociais e a força dos educadores que deram uma nova roupagem ao modelo educacional pós Ditadura Militar. Sem as lutas e reivindicações da sociedade civil, provavelmente não teríamos, em 1988, a primeira Carta Magna com o princípio da educação pública com gestão democrática e participativa. Todo o artigo 206 da CF/88, como já apresentado em outra sessão deste texto, formaliza, os princípios que devem reger a gestão democrática, o inciso VI do art. 206, trata especificamente da normatização da gestão democrática da educação brasileira: “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Na LDB, esse princípio é definido no Art. 3º. Inciso VIII.

Nesse contexto de mudanças educacionais, a Constituição de 1988, dentre outras grandes conquistas, trouxe à tona, a discussão sobre a democratização e descentralização da administração escolar, a autonomia da Escola e a mudança no perfil do gestor, bem como, o início da ocupação deste cargo por meio de eleições, em alguns estados brasileiros.

A revisão de literatura sobre o conceito de gestão feita por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) revelou que apenas em 1990, a identidade do administrador escolar passou a causar inquietação suficiente para movimentar as produções nacionais.

Ferreira (1999), por exemplo, em sua dissertação de mestrado em educação, intitulada *Gestão colegiada em escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia* (?), procurou compreender os limites e as possibilidades da ação educacional democrático-participativa nas escolas públicas estaduais, investigando o desempenho do Colegiado Escolar – CE, e as suas consequências no contexto de uma Escola Pública Estadual no Sul da Bahia e percebeu que “no cenário de mudanças complexas e profundas, em direção a um viver cooperativo-democrático, exige que a formação do homem autônomo, solidário, polivalente e responsável” (1999, p. 16).

Nessa pesquisa, a autora (1999) considera que, na escola, onde foi realizada a investigação, as mudanças sociais foram identificadas como muito lentas e tímidas, quase que imperceptíveis para resolver questões arraigadas há décadas no Brasil, e que foram se agravando de Colônia para Império e daí para a República. Essa afirmação da autora nos leva a pensar sobre as dificuldades que as escolas brasileiras ainda encontram para implementar políticas públicas, em especial, no combate ao racismo, machismo, autoritarismo, patrimonialismo, misoginia, homofobia. Para a autora,

Este é um problema que vem, secularmente, limitando cada vez mais o saber escolarizado para uma pequena minoria e as questões se tornam cada vez mais agravantes. E essas questões, também, atingem essa EPEY [escola-campo onde foi realizada a investigação pela autora], quando a eficiência e a eficácia da gestão da educação reclamam maior atenção para com a qualificação do pessoal próprio da Gestão, em especial, os professores que assumem diretoria de escola pública (FERREIRA, 1999, p. 237).

Essa compreensão de Ferreira (1999) confirma o pensamento de Heloísa Lück (2009) quando descreve a educação como um processo social colaborativo, no qual, a participação da comunidade interna e externa à escola é essencial para que a democratização ocorra.

Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: I) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; II) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos (LÜCK, 2009, p. 70).

Silvio Militão (2019), com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), apresenta a escola como uma instituição cuja estrutura não é totalmente objetiva, neutra e independente das pessoas com base nos pressupostos democráticos-participativos.

Ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas dos envolvidos e de suas interações sociais, uma vez que é uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais, funcionários e integrantes da comunidade. Portanto, defende a necessidade de se enfatizar tanto as tarefas quanto as relações humanas para atingir com êxito os objetivos da escola (MILITÃO, 2019, p. 3).

Além da participação colaborativa com toda a comunidade, a LDB de 1996, no art. 12, normatizou mais detalhadamente as incumbências próprias aos sistemas de ensino:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Conforme visto, a sociedade civil e os educadores, obtiveram êxito em suas reivindicações, todavia, ao analisar as estruturas das gestões escolares, percebemos uma grande heterogeneidade de modelos que nos faz questionar sobre a autonomia e a mudança que tanto foi solicitada. O que ocorreu? Que fatores impedem a efetivação da gestão democrático-participativa, conquistada na Constituição Cidadã?

Essa reflexão nos leva a um trecho em que Heloísa Lück (2009, p. 70) nos fala sobre como a *Democracia se constrói mediante articulação entre direitos e deveres*. A autora considera que,

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum. (LÜCK, 2009, p.70)

Portanto, uma gestão democrático-participativa, não pode ser tomada apenas como uma normativa, haja vista que estar expressa em lei, não garante sua eficácia. Cabe então à comunidade escolar e civil, a incorporação dos princípios democráticos e posicionamento crítico frente as demandas sociais e educativas e a consciência de seus papéis sociais,

direitos e deveres, para que as articulações comunitárias elevem a educação a um patamar de emancipação de todos e todas, sem distinção e com equidade e cidadania.

Para Ferreira (1999), a gestão democrático-participativa caracteriza-se pela sua gestão colegiada, que segundo a interpretação desse modelo de direção escolar deve se constituir na perspectiva de uma ação comunicativa que permita a construção de sujeitos ativos, reflexivos e autônomos. Portanto, como destaca a autora, quando a gestão é democrático-participativa e colegiada, permite a formação de sujeitos que buscam o consenso, mas sem perder de vista os seus valores sociopolíticos e ético-estéticos, pois são preparados para agir com consciência, liberdade e autonomia, permitindo e promovendo capacidade discursiva e para a aprendizagem crítica do próprio conhecimento.

E, para isso, é preciso construir práticas democráticas e cidadãs. Sendo que, para desenvolver a cidadania não basta

a simples existência de uma escola que oferece a possibilidade de o aluno aprender um determinado tipo de conteúdo (acesso ao saber), mas o importante é que ele tenha consciência do que deve ser ensinado, de como este ensino deve se desenvolver, do porquê da existência deste processo educativo e para quem se destina esse processo (GRACINDO, 1995, p. 16-17).

Assim, podemos finalmente dizer que a habilidade do diretor enquanto gestor escolar de perceber, compreender e atuar sobre o jogo de poder que existe em seu contexto para influenciar essa energia positivamente, configura-se como uma das principais dimensões da atuação gestor e organizador social (LÜCK, 2009, p. 122).

Para Ferreira (1999), cada segmento da comunidade escolar e da local precisa ser capaz de “decodificar, compreender e interpretar o que está acontecendo no espaço escolar, onde passa parte do seu dia a dia, deve ser capaz de analisá-lo para enfrentar as situações-problemas, os desafios, contradições e reagir quando necessário for de forma substantiva” (p. 239).

Gracindo (2009) também traz uma grande contribuição sobre essa compreensão de Lück (2009) e Ferreira (1999) sobre o papel da gestão democrático-participativa e a atuação do gestor como organizador social e os desafios a serem enfrentados no espaço escolar, considerando que, a gestão escolar quando assim se define, focaliza a essência do processo educativo. Além disso, considera,

[...] os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, cuja direção para suas ações é a relevância social. Essa forma de gestão deságua, necessariamente, em uma experiência democrática na escola, envolvendo todos os segmentos escolares, tanto na concepção, como na

implementação e avaliação do trabalho escolar. Assim, desvelam-se as dimensões política e pedagógica da gestão escolar, intrinsecamente ligada à prática educativa e com um forte compromisso com a transformação social. Com essas características, a gestão escolar parece fazer jus à denominação de gestão democrática do ensino (GRACINDO, 2009, p. 136).

A partir dessa compreensão, Gracindo (2009) mostra que uma das questões importantes na gestão democrática “diz respeito à abertura de espaço para o “pensar diferente”” (p. 137).

Com apoio de Araújo (2000), Gracindo (2009) diz que, assim, pode-se afirmar que, “é o *pluralismo* que se consolida como postura de ‘reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate, do conflito de ideias e o próprio processo democrático’” (p. 137). Além disso, Gracindo reconhece que,

Nota-se que a maior resistência encontrada a essa postura pluralista está, em grande medida, na consequente distribuição de poder que ela [a gestão democrática] enseja. Nesse sentido, ratificando a ideia da necessidade de desconcentração do poder, Bobbio (1994) esclarece que, ‘uma sociedade é tanto melhor governada quanto mais repartido for o poder e mais numerosos foram os centros de poder que controlam os órgãos do poder central (GRACINDO, 2009, p. 137-138).

Enfim, o problema é que a sociedade brasileira, marcada pelo patrimonialismo e autoritarismo, mostra uma predominância de mecanismos que não favorecem a efetivação de práticas democráticas para os sistemas de ensino. O “provimento por indicação, em que é livre a nomeação do diretor e vice-diretor por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias” (MENDONÇA, 2001, p. 88) é uma das barreiras para a implementação dessa modalidade de gestão nas escolas públicas brasileiras.

Mendonça lembra: “Os **mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar** [grifo do autor] são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino” (p. 88).

Na subseção 2.1.3, a seguir, adentramos em conceitos-base para buscar uma compreensão sobre os Discursos da gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais em escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, Corrente, Piauí. São eles: patriarcado, racismo, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo.

Pois, a questão é: De que modo é possível implementar uma educação antirracista e a Lei n. 10.639/03 no currículo escolar, quando o princípio da gestão democrática e

participativa ainda não funciona? De que forma é possível funcionar uma política educacional antirracista numa escola que mostra a forte participação de uma sociedade autoritária, hierarquizada, verticalizada, patrocinada por um Estado que tem sua estrutura marcada pelo patriarcado, por ordenamentos patrimonialistas?

A partir dessa compreensão tomamos como relevante e necessária uma apresentação sobre as raízes das desigualdades e dos racismos na sociedade brasileira, práticas compactuadas como o patriarcado, o autoritarismo, o mandonismo e o patrimonialismo. Para tanto, procuramos tecer os conceitos dos termos para apontar as marcas dessas práticas nas relações étnico-raciais na nossa sociedade.

Além de apresentar, à luz do referencial teórico desta pesquisa, os desafios que ainda temos que enfrentar para combater o racismo arraigado nos espaços sociais e na escola brasileira. Essa é uma prática, que se iniciou no Brasil, desde a colonização europeia e se mantém até os dias atuais, sabendo-se também que é mais antigo que o capitalismo e surgiu muito antes da escravidão de negros africanos e, de indígenas - os nativos da terra.

Enfim, podemos entender que é preciso expressar com clareza as características que denotam o racismo como uma prática constitutiva dos processos modernos e mostrar que de forma nenhuma, foi um percalço da história dos tempos modernos e que sobrevive de modo perverso até os dias atuais.

Desse modo foi dado seguimento para a próxima subseção, que apresenta uma recapitulação de elementos primordiais ao entendimento de categorias anteriores. Nessa perspectiva, recorreremos ao conhecimento sobre as raízes históricas e complexas da formação da sociedade brasileira, procurando mostrar as consequências que respingam/gotejam sobre as categorias aqui abordadas, tornando a questão ainda mais profunda e entrelaçada, exigindo um esforço ainda maior para compreender como estas categorias influenciam nas relações sociais, raciais, de gênero, dentre outras, atualmente.

Desse modo, portanto, buscamos na próxima seção 2.1.3 tratar das relações étnico-raciais no Brasil e, para tanto, procuramos nos atentar para os intrincados de ideologias e vertentes que prefiguram as relações sociais em todos os âmbitos, para correlacioná-las à necessidade da democracia e ao equilíbrio nas disputas de poder entre grupos, na valorização das diferenças étnicas e equidade na garantia de direitos e espaços sociais.

### **2.1.3 Patriarcado, racismo, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo no pensamento social brasileiro: desafios à gestão escolar**

Nesta subseção 2.1.3, tratamos dos termos patriarcado, racismo, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo à luz do pensamento social brasileiro, buscando considerações sobre os desafios para a gestão escolar.

Além disso, mostramos que a gestão escolar deve criar e implementar espaços para discussão, debates e reflexões sobre temas que tratam da opressão da população africana, negros e negras, no Brasil, escravizados, sob as características materiais da colonização, que engendraram práticas autoritárias, de subordinação-dominância até os dias atuais.

Nessa perspectiva, consideramos que a gestão escolar, quando adota práticas democráticas e participativas, representa privilegiada situação de condição *sine qua non* para desburocratizar e descentralizar as práticas educativas das escolas brasileiras. E, certamente, possibilitará à comunidade escolar, oportunidade e contribuições para encontrar caminhos para a realização de uma política educacional democrática de educação no espaço escolar (FERREIRA, 1999).

Essa tomada de decisão da gestão escolar é muito importante, pois, consideramos

a gestão democrática como processo que se constrói com a responsabilidade cidadã da solidariedade, da participação e do envolvimento com autonomia, que culmina em aprendizagem significativa de todos os segmentos das comunidades escolar e da local, em mudanças de valores da liberdade, da igualdade, das mentalidades e das práticas (FERREIRA, 1999, p. 62).

O problema é que a sociedade brasileira ainda se encontra marcada por ideologias e práticas colonialistas, hierárquicas, centralizadoras, misóginas, machistas, patriarcais, verticalizadas e burocráticas e a escola, uma instituição social, não está fora disso. Essas práticas “estão bem presentes, constantes e permanentes em todo processo do sistema da educação e do ensino. Esse é um conjunto de práticas que ainda existe e exerce um grande poder de dominação e opressão nos espaços escolares e no seu sistema de gestão (FERREIRA, 1999, p. 64). Não podemos esquecer que as relações capitalistas são fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes antagônicas e opostas e, essas questões estão relacionadas também a outras, como raça, etnia, gênero.

Saffioti (1987) lembra que, como é defendida por Florestan Fernandes, a relação entre capitalismo, racismo e patriarcado é entrelaçada por uma simbiose e se altera no decorrer da história.

A partir desse entendimento, procuramos abordar algumas categorias que estão extremamente interligadas e precisam ser estudadas lado a lado para a compreensão da constituição do racismo estrutural na História do Brasil. O patriarcado, o autoritarismo, o mandonismo e o patrimonialismo são bases sólidas para o entendimento do racismo, não só no Brasil, mas em outras sociedades autoritárias, hierárquicas e colonialista.

Do mesmo modo, como já mencionado por Mendonça (2001), as concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino são espelhos dos mecanismos de provimento utilizados para a escolha do cargo de diretor escolar. Nesse contexto, as escolas públicas brasileiras, como explica o autor, “tradicionalmente tiveram seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões” (p. 88).

A partir desse entendimento de Mendonça (2001), antes de adentrar ao pensamento social brasileiro, apresentamos algumas considerações de Aronovich (2019), Lerner (2019), dentre outras fontes que contribuíram com uma definição conceitual das origens do patriarcado.

No Brasil, o patriarcado surgiu com a colonização do país no séc. XVI, tendo o homem como o ator principal que detinha a autoridade, o poder econômico-social e político e sua presença na construção social e histórica da sociedade brasileira. Desse modo a relação patriarcal foi criando a desigualdade entre homens e mulheres, através da ideia de inferioridade da mulher em relação ao homem. No Pensamento Social Brasileiro, o patriarcado foi, assim, disseminado e encrustado. Esse é um sistema de dominação e subordinação, concebido de modo amplo e que abrange as dimensões da sexualidade, da relação entre homens e mulheres no sistema de escravidão e de reprodução.

Sobre essa questão, Neuma Aguiar (2000), em seu estudo intitulado *Patriarcado, sociedade e patrimonialismo*, lembra que,

Nas sociedades onde o público se destaca do privado, sustentamos que as relações de gênero continuam patriarcais; no âmbito das sociedades patrimoniais, a intimidade entre o público e privado também resultou em uma maior participação política ou econômica das mulheres nessa esfera pela própria origem patriarcal do estamento burocrático no contexto de um patrimonialismo patriarcal (2000, p. 303).

Sabemos que, no Brasil, as desigualdades contra negros, não brancos e mulheres estão fincadas nas raízes de sua formação. Aronovich (2019), ao escrever o prefácio da grande obra de Gerda Lerner, *Criação do Patriarcado*, explica que o patriarcado é um

mecanismo que “mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis” (LERNER, 2019, p. 19). Lola Aronovich (2019, p.19) menciona as irmãs abolicionistas estadunidenses que lutaram pelos direitos femininos, pelo sufrágio universal e ressalta que as irmãs Grimke viam nitidamente a correlação entre a escravidão e a opressão feminina.

Apesar da discussão sobre as origens do patriarcado e outros debates em torno do feminismo terem chegado, tardiamente, no Brasil, esta forma de dominação masculina tem sua origem há milênios de anos, antes mesmo do firmamento das práticas escravistas. Conforme as informações contidas na obra *Criação do Patriarcado* (2019), as mulheres foram as primeiras ‘vítimas’ da escravidão. Eram elas as primeiras cobaias com quem os homens treinaram suas técnicas de opressão. No seio da família, através de imposições matrimoniais, estupro e outras formas de dominação, as mulheres passaram a serem subservientes a seus maridos e perderem a autoria de suas próprias histórias.

Desde o início da escravidão, homens escravos eram explorados para o trabalho. Já as mulheres escravas eram exploradas para o trabalho, para serviços sexuais e para reprodução. É muito interessante a ideia defendida por Lerner de que os homens “treinaram” para escravizar outros povos começando com suas mulheres (ARONOVICH, 2019, p. 20).

Assim, o apagamento da história das mulheres e o abafamento de fatos que revelam as relações de poder masculino sob suas esposas e, posteriormente, sob outras mulheres externas à sua família, seguem um silenciamento semelhante ao ocultamento da história de grupos negros, povos indígenas, homossexuais, dentre outros grupos oprimidos. Aos poucos as relações opressivas da esfera privada foram adentrando a esfera pública, tornando-se institucionalizadas com se fossem naturais.

Percebemos, assim, a importância de compreender como as relações de poder exercidas por homens, heterossexuais, de classe alta, se sobrepõem hierarquicamente sob os demais grupos sociais. Encontramos nesta obra clássica de Lerner (2019), e de outras autoras e autores que analisaram/analisa a questão, subsídios para comprovar que o sexo, gênero e raça são estritamente arraigados às práticas de discriminação desde os primórdios da humanidade e impactam as relações de poder com um tanto mais de peso que a própria divisão de classes.

Conforme argumenta Lerner (2019, p. 27):

Esse processo manifestou-se na organização familiar e nas relações econômicas, na instituição de burocracias religiosas e governamentais e na mudança das cosmogonias, expressando a supremacia de divindades

masculinas. Embasada em obras teóricas existentes, eu admitia que essas mudanças ocorriam como “evento” em um período relativamente curto, que pode ter coincidido com a instituição de estados arcaicos ou pode ter ocorrido um pouco antes, na época da instituição da propriedade privada, o que originou a sociedade de classes.

A autora ainda correlaciona essas alterações nas relações de poder a outros eventos que ocorreram, concomitantemente, ao período de institucionalização do patriarcado, como por exemplo, “grandes mudanças econômicas, tecnológicas e militares, tenha trazido consigo mudanças distintas nas relações de poder entre homens e entre homens e mulheres, não havia, em lugar algum, evidências de ‘subversão’” (LERNER, 2019, p. 29). Ademais, a autora põe em jogo a influência das teorias marxistas nas relações de poder da época, lembrando que essas abordagens tanto deram fôlego ao protagonismo dos homens como foram criadores da História. Como também, desconsideraram as contribuições de mulheres e negros, legitimando, portanto, a superioridade masculina, validando seu autoritarismo e naturalizando suas práticas opressoras.

Conforme afirma Lerner (2019, p. 29), o autoritarismo não é um evento, mas um processo cunhado dentro de um espaço de tempo de cerca de 2.500 anos, tempo suficiente para garantir sua autolegitimidade até os dias atuais, através de mecanismos como o apagamento de qualquer forma de contestação, até recentemente, com a progressão das lutas dos movimentos sociais como o feminista e o negro.

Após esta sintética apresentação sobre o histórico da criação e institucionalização do patriarcado e sua correlação com o racismo, destacamos as categorias autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo na sociedade brasileira.

Schwarz (2019), mulher, branca, brasileira, historiadora e antropóloga, consciente de seu lugar de privilégio na sociedade, como ela mesma se autodeclara, é atualmente uma das principais referências nos estudos sobre o racismo na sociedade brasileira. Ela afirma que o autoritarismo, que não é uma questão contemporânea, tornou-se um “componente fundamental na vida dos brasileiros”.

Corroborando com este argumento, Ferreira, Santana e Eugênio (2020, p. 500) afirmam que,

As crises na educação, cultura, saúde, economia, política, aceleram e escancaram as desigualdades e exclusão social, sem precedentes. Cumpre lembrar que a exclusão social é um fenômeno totalitário que ameaça a democracia brasileira e aumenta conflitos, contradições no cotidiano, na vida das pessoas pobres, negras, homossexuais, moradores de periferias, e se acirram nos sistemas baseados no assistencialismo, dominação, totalitarismo, autoritarismo, machismo, homofobias.

Diante do cenário de crises, no qual o Brasil está vivendo atualmente, podemos considerar que boa parte da sociedade brasileira está alheia à situação à qual estamos inseridos e, ao que parece, desconhecem. Enquanto que, a outra parte, a elite branca e dominante, reforça as práticas de exclusão e desigualdades, tirando a força dos grupos discriminados, através da privação de insumos e serviços básicos para a sobrevivência.

Uma sociedade cuja realidade é extremamente desigual, que busca diariamente formas de enfrentar a pobreza, o crime, o desemprego, a exclusão social, muitas das vezes termina por perder a noção de sua condição de oprimido. Ou, mesmo tendo esta consciência, não reagindo, já que as necessidades objetivas e mais pragmáticas da vida cotidiana o afasta de lutas que são essenciais, mas que demandam muito mais do que as prioridades básicas de sobrevivência.

Diante desse contexto, os grupos dominados que são privadas de qualquer tentativa de insubordinação, termina por ficar preso a um sistema autoritário, porém, naturalizado, no qual, como diz um ditado popular, “a água só corre para o mar”, ou seja, os benefícios, as riquezas e privilégios, só chegam a quem já tem muito disso.

Ferreira, Santana e Eugênio (2020, p. 499), ao citar Carvalho (1987), falam justamente desse “esforço histórico-social de dissociar cidade, república e cidadania e a atitude popular perante o poder”, que usa de artifícios como a “indiferença, o pragmatismo fisiológico e a reação violenta” para barrar a emancipação política e cultural dos grupos que perecem às margens da sociedade brasileira.

Nesse entrelaçamento, o autoritarismo da república brasileira fere a democracia através de outras formas de dominação, como por exemplo, a manutenção do patrimonialismo, onde “não existe delimitação entre os domínios público e privado, como acontece no caso da dominação legal, cujo tipo característico é a organização burocrática” (REGATIERI, 2021, p. 206).

O equilíbrio entre a tradição e o arbitrário, no qual as bases da ordem patrimonialistas brasileiras se estabelecem, como descreve Regatieri (2021), foram descritas em obras como *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, que vê na representação dos senhores de engenhos e famílias autônomas o direito de fazer as leis. Desenvolvendo, portanto, uma “continuidade entre os âmbitos da família e do Estado buscando mostrar a plasticidade e as acomodações que permitiriam essa conjugação” (REGATIERI, 2021, p. 206).

As práticas patrimonialistas e clientelistas estão presentes, atualmente, em diversas práticas cotidianas de pequenos a grandes atos de corrupção, bem como, na troca de

favores e, desse modo, burla à leis e os mecanismos burocráticos, como furar fila, pagar e receber propinas, subornos, dentre outras formas abusivas de obter vantagens. Schwarcz destaca que essas questões ocorrem sobretudo “para os setores vulneráveis da sociedade, a regra democrática permanece muitas vezes suspensa no país, e nosso presente, ainda muito marcado pelo passado escravocrata, autoritário e controlado pelos mandonismos locais” (2019, p. 66).

Mendonça (2001), em seu artigo Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público no Brasil, lembra que

A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito tempo superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino (2001, p. 84-85).

Não há, como se vê, encaixe perfeito para o racismo diante do reconhecimento da importância dos Direitos Humanos, no mundo. Esse subitem 2.1.2, tem esse objetivo, trazer algumas reflexões sobre as raízes das desigualdades e racismos na sociedade brasileira, manifestados pelo patriarcado, autoritarismo, mandonismo e patrimonialismo, chegando de forma perversa ao racismo contra negros e não brancos. Esse é esforço mostrado aqui, como uma tentativa desta pesquisa, em caracterizar o racismo como um sistema de práticas, valores, atitudes, resultantes do pensamento colonial, que se entrelaçam de modo perverso e se encontram entranhados nas relações entre brancos, negros e não-brancos, e se organiza nessas relações apontando imagens da realidade, carregadas de preconceitos, estereótipos, discriminação, capazes de criar um círculo de desigualdades diversas e exclusão social.

Finalizamos aqui a busca por uma resposta para o problema e para encontrar evidências para analisar a proposição de pesquisa, explicar com precisão, clareza e objetividade, o que significam os principais termos, definições, conceitos, concepção das fontes referendadas e os constructos que foram utilizados nesta investigação.

Foi assim, importante entender as categorias prévias antes da análise do material. E, com base no referencial teórico, na questão de partida e nos objetivos estabelecidos pela pesquisa, buscando articulação criteriosa entre dados empíricos e quadro teórico.

Nessa perspectiva, procuramos apresentar na seção 2.1 e suas subseções 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3 os principais conceitos dessa pesquisa, propondo relações entre eles e discutindo teorias e abordagens teóricas relevantes, com base em uma pesquisa bibliográfica e análise de legislação acerca do tema.

Creswell (2007, p. 151) destaca a importância da definição dos termos em uma pesquisa “para que os leitores possam entender seu significado” e, assim, buscamos pensar claramente sobre os *Discursos da gestão escolar sobre a educação das relações étnico-raciais em escolas públicas municipais de anos iniciais do ensino fundamental, Corrente, Piauí*.

Nesse sentido, tomamos o caráter subjetivo como um compromisso ético com a integridade da investigação, buscando apoio à interpretação dos discursos dos interlocutores da pesquisa e tomamos o caráter subjetivo como a capacidade de interpretar, justificar e fundamentar a interpretação de forma viável e possível de ser compreendida, aceita e compartilhada nessa pesquisa.

Na próxima seção tratamos de uma breve discussão teórico-conceitual sobre a sociedade brasileira com objetivo de contextualizar a pesquisa, procurando mostrar questões que apontam estudos e pesquisas recentes sobre os esforços para a implementação de gestão democrática pelos gestores das escolas e as resistências sobre os processos de implementação de políticas públicas e, referindo-se ao tema desta pesquisa, da criação de uma educação antirracista, de mecanismos necessários a inclusão da Lei n. 10.639/03 no currículo escolar, conforme prevista pela legislação educacional brasileira.

Enfim, na busca de criação de mecanismos de gestão democrática adotada pelo Estado brasileiro para alcançar seus objetivos estratégicos.

Afinal, apesar de ser estabelecida pelo Estado, as dificuldades decorrentes da criação e implementação desses mecanismos mostram que a sociedade brasileira e suas instituições sociais, inclusive a escola, são marcadas fortemente por práticas e ordenamentos patrimonialistas, patriarcais, autoritárias e racistas.

## **2.2 Sobre a sociedade brasileira: uma breve discussão teórico-conceitual**

Nessa seção 2.2, apresentamos uma discussão teórico-conceitual sobre a sociedade brasileira, na busca de mostrar de que modo a estrutura e as relações sociais impostas no Brasil, seus paradigmas históricos nos permite uma compreensão para explicar a realidade analisada nesta dissertação.

Falar da sociedade brasileira e da construção de um país democrático, com ampliação da cidadania e de criação de políticas sociais includentes, especial, na educação, é valorizado nesta pesquisa como um fenômeno muito importante para analisar os discursos da gestão escolar investigada.

Para tanto, esta seção foi subdividida em 4 (quatro) subseções, a saber: 2.2.1 *O sistema escravocrata no Brasil e suas graves consequências para a origem da sociedade brasileira* 2.2.2 *Raízes das desigualdades e racismos na sociedade brasileira*; 2.2.3 *Colonialismo, violências, injustiças sociais e cidadania no Brasil: (Des)educar o negro(?). Por quê?*; 2.2.4 *O mito da democracia racial, mestiçagem e miscigenação. Branquitude, branqueamento, brancura. Por quê (?)*.

Considerando a complexidade da discussão que busca tratar de questões acerca da gestão escolar no contexto social brasileiro buscamos como pano de fundo as desigualdades e racismos que caracterizam nossa sociedade para assim, chegar a um entendimento sobre o que pensam/falam/dizem as diretoras e vice-diretores de cinco escolas públicas municipais, sediadas em Corrente, no Piauí sobre a implementação da lei e educação antirracista nas escolas-campo desta pesquisa.

Desse modo, buscamos tratar dos múltiplos entrelaçamentos de hierarquias tanto sociais, quanto raciais, bem como outras que marcam o cotidiano social e das instituições brasileiras, inclusive a escola.

### **2.2.1 O sistema escravocrata no Brasil e suas graves consequências para a origem da sociedade brasileira**

Como visto no item anterior, o autoritarismo tem sua criação e institucionalização antes do estabelecimento do sistema escravocrata e, de modo geral, teve grande influência da construção de práticas escravista e em sua manutenção.

A chegada da escravidão no Brasil já veio permeada por ideologias autoritárias e racistas, que fizeram do processo escravocrata no nosso país, não só um regime de

exploração das riquezas de seu território, mas de opressão, dominação, subordinação e desumanização das populações originárias e dos negros trazidos à força para o trabalho escravo.

Clóvis Moura (1992), ao escrever sobre *A História do Negro Brasileiro*, enfatiza que este “grande povoador” sabia, desde sua chegada que, seu deslocamento forçado “em ondas sucessivas para preencher os vastos espaços geográficos desocupados” (p. 8) seria uma viagem sem retorno ao seu continente. Assim,

a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e os seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza (MOURA, 1992, p. 7).

Espalhando-se rapidamente em todos os estados do território brasileiro, principalmente a partir de 1530, conforme Moura (1992, p. 12), com a expansão da colonização, estabelecimento de engenhos de açúcar, e a exportação de produtos, a renda per capita do Brasil só crescia, tornando-se uma colônia com produção maior que a da América espanhola no mesmo período, sendo os lucros e riquezas adquiridos concentrados sempre nas mãos dos colonos.

O negro torna-se “as mãos e os pés do Brasil” (MOURA, 1992). “Não leva apenas seu trabalho, contudo, mas a sua cultura, ensinando técnicas de metalurgia e mineração, aperfeiçoando métodos de trabalho, extraíndo o ouro, procurando diamantes para proporcionar a riqueza dos contratadores e da Coroa portuguesa” (p.13). E assim, foram não só as mãos, os pés, mas também os conhecimentos, as técnicas e metodologias sobre o trabalho que os negros produziram, à duras penas e entre tentativas de fugas, a riqueza necessária para “o pagamento da dívida que a metrópole havia contraído com a Inglaterra” (1992, p.13).

A coisificação do negro era tamanha que a perda deste “produto” causava grandes prejuízos aos colonos que os ostentavam como se fizessem parte do seu patrimônio. “Perder um escravo significa um prejuízo de grandes proporções. Em 1863, funcionava no Rio de Janeiro a Cia. Mútua de Seguro de Vida dos Escravos, que se incumbia do ressarcimento, ao senhor, dos prejuízos causados por alguma eventual perda. (LIMA, 2007, p. 10).

Schwarcz (2019), na obra *Sobre o Autoritarismo no Brasil*, faz um apanhado histórico e antropológico sobre as raízes da escravidão no Brasil, país que recebeu quase metade dos africanos que foram escravizados nas Américas, além de ter sido o último a abolir este sistema. As consequências desse violento e duradouro processo de colonização estão impregnadas no imaginário das pessoas, na estrutura do Estado, nas relações de poder, na política, cultura e organização social brasileira.

Como efeito, as desigualdades raciais, sexuais e de gênero, institucionalizadas na constituição de nossa história ainda hoje são alimentadas pelo incremento do autoritarismo, do mandonismo e patrimonialismo que faz a sutil manutenção das relações de poder, garantindo sempre privilégios aos grupos dominantes.

A recriação desses mecanismos autoritários é reafirmada a cada dia através de práticas opressivas na família, na divisão do trabalho, através da transmissão de linguagens preconceituosas reproduzidas naturalmente como se fossem ditados populares sem importância, mas carregadas de racismo, misoginia, machismo, violências verbais simbólicas, nas diversas formas de corrupções.

Ainda sobre o autoritarismo particularmente brasileiro contemporâneo, Schwarcz (2019) atribui ao modelo colonial, eurocêntrico e nas fortes hierarquias consolidadas na estrutura do Estado, que mesmo disseminando um discurso republicano, na prática não efetiva os ideais da república, tão pouco garante a democracia e igualdade.

Prova disso é a comparação que Schwarcz (2019) faz entre os números de desigualdades, mortes, baixos índices de emprego, educação, saúde entre a população negra em relação à branca no Brasil, que são comparados a números de guerras civis em país como Afeganistão e Síria. O trecho abaixo apresenta a equivalência feita pela autora.

Para que se tenha uma melhor proporção, basta verificar que esses dados são compatíveis com as taxas de homicídios perpetrados durante várias guerras civis contemporâneas. No conflito da Síria, que abate o país desde 2011, foram 60 mil mortes por ano; na Guerra do Iêmen, que se iniciou em 2015, contabilizam-se cerca de 25 mil homicídios anuais; no Afeganistão, onde os conflitos começaram em 1978, a média é de 50 mil por ano. Tais taxas correspondem à ordem de grandeza da “guerra” brasileira, o que nos autoriza a falar num “genocídio” de jovens negros (SCHWARCZ, 2019, p. 32).

Esses índices de desigualdades mostram quão forte são as forças de dominação autoritárias na estrutura e economia do Brasil. Vale ressaltar também, que a abolição da escravidão é outra invenção de uma história patriota que não se concretizou, já que em 2003 o primeiro Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo (2003) em sua

introdução admitia que a exploração da mão de obra escrava perdura mesmo passados 100 anos após a abolição. Não foi necessário apenas um plano para findar o novo modelo de escravidão em um país, que movido pelas lutas de movimentos sociais, pressão nacional e internacional, foi o último da América Latina a pôr fim no regime escravocrata tradicional.

Tanto o atraso em estender os direitos humanos aos negros quanto a criação da falsa noção de que eles foram contemplados por esses direitos seguiram motivados por teorias raciais, mitos e outros mecanismos que mascaram o racismo. Mesmo com avanços na luta dos negros, criação de políticas públicas que garantissem mais democracia e criação de leis, o legado da colonização violenta pela qual passamos está longe de desaparecer. “No Brasil, a escravidão contemporânea manifesta-se na clandestinidade e é marcada pelo autoritarismo, corrupção, segregação social, racismo, clientelismo e desrespeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2003, p. 7).

O desrespeito aos direitos humanos e os mecanismos de discriminações ocorrem por outras graves falhas na constituição do Brasil e no seu desenvolvimento. As crises civilizatórias, que só aumentam com o passar dos anos, a perda de identificação coletiva com ideais nacionais que visam o bem comum, a defasagem educacional, o desenfreio do capitalismo, dentre outros elementos pós-modernos que também impactam nosso presente, trazem perspectivas negativas para nosso futuro e reforça os erros cometidos no passado.

É necessário advogar que, apesar de a realidade, vivenciada pelos negros hoje ter raízes num passado histórico longínquo não pressupõe passividade destes na mudança da estrutura vigente, nem tão pouco deve servir de justificativa para o que aconteceu. É necessário, assim como esta pesquisa pretende, passar por cima de todos os argumentos discriminatórios, racistas que apregoam a naturalização da inferioridade do negro.

É preciso fazer “soar cada vez mais o barulho do silêncio” (SCHWARCZ, 2019) dos negros oprimidos, nem que demore mais 100 anos. Um projeto emancipatório, assim como o estabelecimento de toda essa estrutura do racismo estrutural não se concretiza ‘do dia para noite’. Passos lentos são dados por pessoas negras, brancas, de todas as cores e etnias em busca de igualdade e democracia.

É certo que essa quantidade de pessoas ainda não sobrepõe o grupo daqueles que fazem a manutenção da naturalização das desigualdades, todavia, a movimentação das relações de poder não é expressa através de números de pessoas e sim pela transformação das lutas simbólicas e movimentações nas relações de poder entre grupos dominantes e

dominados através da representatividade simbólica constituída e legitimada (BOURDIEU, 1989).

No entanto, Maria de Fátima Ferreira (2020) adverte ainda que “a forma de justificar a mobilidade social no Brasil é muito complicada, pois se constrói atravessada por preconceitos e discriminação da população afrodescendente, alocando brancos e negros em lugares distintos na hierarquia social” (p. 29). Mesmo com todo legado que os negros trouxeram, criaram e recriaram no Brasil como tentativa de resgate histórico e afirmação cultural, sempre houve a negação de suas contribuições através dos vários mecanismos de inferiorização e apagamento da história africana no Brasil.

Atualmente, já se reconhece que a “herança cultural de linguagem, estética e filosofia que ajudou a formar a nova cultura do mundo atlântico” (THORNTON, 2004, p. 191). Tahinan Santos (2019, p. 49) menciona os quilombos como forte símbolo de resistência, lugar de organização, emancipação e lutas, onde fortificaram-se “os laços de solidariedade e o uso coletivo da terra formaram as bases de uma sociedade fraterna e livre das formas mais cruéis de preconceitos e de desrespeito a sua humanidade” (SILVA, 2009, p. 01).

Todavia, o estigma da inferioridade, a desvalorização e esteriotipia associado a tudo que se refere ao negro, traduzem a negação de seu legado, ora de forma sutil, ora de forma nitidamente preconceituosa e racista. “Hoje, os remanescentes de quilombos lutam pelo seu reconhecimento histórico dentro de um Brasil em que a lei quase não sai do papel” (SANTOS, 2019, p. 49), bem como outros dispositivos legais, políticas afirmativas e normativas conquistadas pelo Movimento Negro para o resgate de sua história e cultura e valorização de seu legado.

Tão profundas quanto são as raízes do racismo e as consequências da escravização de negros – no Brasil e em outros países – é a nossa luta por reconhecimento, que deve ser constante, incessantemente intensa e profunda, para que, a cada dia um passo rumo a emancipação seja dado. Para tanto, devemos indispensavelmente internalizar o histórico de discriminação, racismo, inferiorização, e todos os mecanismos de negação do negro.

A subseção 2.2.2, a seguir, traz breves considerações sobre as *Raízes das desigualdades e racismo na sociedade brasileira*, elementos de origem histórico-social enraizados na história da humanidade desde os primórdios de sua constituição e que merecem maior aprofundamento, pois essas raízes se entrelaçam na construção da história brasileira.

### **2.2.2 Raízes das desigualdades e racismos na sociedade brasileira**

Nesta subseção sobre as Raízes das desigualdades e do racismo na sociedade brasileira, retrocedemos a períodos históricos mais longínquos para compreender conceitos primordiais necessários para buscar a compreensão e a desmistificação que questões que invisibilizam os negros e tencionam as relações étnico-raciais se mantêm na sociedade brasileira.

O “grande povoador” (MOURA, 1992, p. 8) das terras brasileiras, arrancado de suas origens e obrigado à incorporação forçada dos valores da cultura européia – má sucedida, já que os africanos conseguiram firmar aspectos sua existência ontológica no Brasil, mesmo que esta ainda seja invisibilizada – trouxeram juntos, mudanças nas formas de convívio. Interferiram no brutal afastamento de pessoas do mesmo grupo através da criação de representatividades por meio das religiões para substituição dos entes afastados (mãe de santo, pai de santo), dentre outras estratégias. Resistiram à supressão do direito a constituição familiar, de expressões religiosas, musicais, linguísticas, costumes e ideais. Holanda (1995) também lembra que, os negros escravizados vieram “trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra” (p. 31).

Enquanto que, Ronaldo Vainfas (1999, p.1) fala deste passado tortuoso, mas “que pôs em contato culturas radicalmente distintas de três continentes, refazendo valores, recriando códigos de comportamento e sistemas de crenças, sem falar na “miscigenação étnica”, outrora chamada de “miscigenação racial”. O autor complementa que o termo “miscigenação racial” acompanha toda a historiografia brasileira. E ganhou força com o tão famoso concurso da História Oficial do Brasil, em 1840, ocasião na qual Karl von Martius foi vencedor, engendrando a estória do rio caldoso de três ramificações.

Martius, como naturalista ilustrado, pensava o “hibridismo racial” do mesmo modo como pensava o cruzamento de plantas ou animais, porém sua relativa sensibilidade etnológica fê-lo ao menos rascunhar o que já se chamou de “sincretismo” cultural e atualmente se formula como circularidades ou hibridismos culturais. É verdade que o naturalista alemão priorizou a contribuição portuguesa na formação da nacionalidade brasileira e praticamente silenciou sobre o papel da “raça” negra, para usar o seu vocabulário, reservando ao índio – um tanto idealizado, vale dizer – papel secundário. Mas não resta dúvida de que, já com von

Martius, a questão da miscigenação étnica e cultural estava posta (VAINFAS, 1999, p.1).

Tal como Ronaldo Vainfas (1999), Kenia Maia e Maria Zamora (2018) focalizaram na problemática das teorias raciais e suas irreparáveis consequências para as populações inferiorizadas no Brasil, em maior grau, a população negra, que além de sentir na pele e no psicológico, ainda foram impactados negativamente no alcance de seus direitos em âmbito social, mesmo após a abolição da escravatura, conquistada a grandes custos pelo Movimento Negro.

Entre a abolição da escravatura (1888) e a institucionalização da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) por Vargas em 1943, ocorre um processo complexo, em que ideias importadas da Europa, de cunho cientificista, iniciam uma vasta produção de subjetividade racista que podemos reconhecer na atualidade (MAIA, ZAMORA, 2018, p. 267).

Nesse contexto, a busca pelo branqueamento, a crença no Mito da Democracia Racial e nas teorias sobre degeneração do povo brasileiro, já produziam uma forte “lógica racial” em que a identidade brasileira se fundava na superioridade da “raça branca”. (MAIA, ZAMORA, 2018, p. 268). Sobre essa questão, Sérgio de Holanda (1995) considera uma tentativa vã a importação de sistemas de outros povos modernos ou até mesmo criações por conta própria “capaz de superar os efeitos de nosso natural inquieto e desordenado”. Pois, segundo ele, “toda cultura só absorve, assimila e elabora em geral os traços de outras culturas, quando estes encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida” (1995, p.39). Assim, o contato e a mistura entre povos, segundo o autor, não fazem de nós um povo com cultura própria ou dissociada “à península Ibérica, a Portugal especialmente; [...] Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma” (1995, p. 40). Isso decorre do apagamento do passado, da cultura e de toda ontologia dos demais povos constituintes do Brasil.

As teorias sobre a desagregação no período escravocrata, funcionaram “sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que protegessem na transição para o sistema de trabalho livre” (FERNANDES, 2008, p. 29-30). Florestan Fernandes fala como os senhores de escravos, após o abolicionismo, “foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança pelos libertos” (p. 30). Não havia preocupação da Lei, Direitos Humanos não alcançam a situação de escravos e ex escravizados, nenhuma instituição, como a igreja ou mesmo o Estado comprometeram-

se em adotar “encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o regime de organização da vida e do trabalho” (2008, p. 29).

O liberto se viu convertido em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. [...] A preocupação pelo destino do escravo se mantivera em foco enquanto se ligou a ele o futuro da lavoura. Ela aparece nos vários projetos que visaram regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea, a 13 de maio de 1888. Como expediente para manter os escravos no trabalho, dissemina-se entre os senhores na década de 1880 e, de maneira exacerbada, a partir do momento em que as fugas em massa dos escravos se tornam incontroláveis (FERNANDES, 2008, p. 29).

Lélia Gonzales (1982) também fala sobre as consequências do abandono ao qual os negros libertos foram deixados. Ela argumenta que a “nova ordem” nacional, após o golpe militar de 1964 e o estabelecimento da “paz social”, foram acontecimentos favoráveis à economia brasileira, considerado como “o milagre econômico”. Foi assim, formado por uma Tríplice Aliança entre o estado militar, as multinacionais e o grande empresariado nacional e, de forma alguma chegaram à população negra, que naquela época, ocupava pequeno espaço no setor industrial, já que a lavoura, não lhes era mais opção. No entanto, “[a] pequena propriedade rural passou a dar espaço à criação de latifúndios (1982, p. 13).

Conforme Florestan Fernandes (2008, p. 29) havia dito, a inquietação pelo destino do negro já existira enquanto estes eram importantes para o futuro da lavoura. Gonzalez complementa dizendo que a chegada voraz do capitalismo e trabalho industrial “ocasionou grandes índices de desemprego no campo” (1982, p. 13).

Ela aparece nos vários projetos que visaram regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea, a 13 de maio de 1888. Como expediente para manter os escravos no trabalho, dissemina-se entre os senhores na década de 1880 e, de maneira exacerbada, a partir do momento em que as fugas em massa dos escravos se tornam incontroláveis. Com a Abolição pura e simples, porém, a atenção dos senhores se volta especialmente para os seus próprios interesses. Os problemas políticos que os absorviam diziam respeito a indenizações e aos auxílios para amparar a “crise da lavoura” (FERNANDES, 2008, p. 30).

A solução encontrada pelos trabalhadores rurais para fugir da miséria frente a estas essas mudanças repentinas, foi o deslocamento para a periferia dos grandes centros urbanos (GONZALEZ, 1982, p. 13).

Gilberto Marigoni (2011) ao escrever *História - O destino dos negros após a Abolição* menciona como os negros, ex escravos, discriminados pela cor, foram se somando à população pobre, haja vista que, pela quantidade de pessoas negras e pardas no Brasil, maior parte dos pobres, também são negros. Assim, foram se constituindo “os indesejados dos novos tempos, os deserdados da República.” (2011, p. 32) O autor ainda cita Lima Barreto (1881-1922) que ressalta: “nunca houve anos no Brasil em que os pretos (...) fossem mais postos à margem”. Do mesmo modo, são incontáveis os autores que corroboram com os estudos sobre essa questão, apresentando dados e fatos sobre a grande quantidade de “desocupados, trabalhadores temporários, lumpens, mendigos e crianças abandonadas nas ruas quem redonda também em aumento da violência, que pode ser verificada pelo maior espaço dedicado ao tema nas páginas dos jornalismo pós abolicionismo (MARIGONI, 2011).

Aqui, apresentamos alguns fragmentos que fundamentam a desigualdade e existência de racismo e exclusão do negro no Brasil desde sempre. Aliás, foram os grupos negros os mais escravizados no mundo, não por seus ‘belos corpos hábeis, resistentes e fortes’ como descreviam o negro escravo e o comparava a outros. Esta foi a “raça” mais escravizada pelas raízes do racismo no mundo. Sempre, não só no Brasil, mas sempre que o negro estivesse frente ao branco, este é inferiorizado. O negro só pode reconhecer-se e sentir-se negro sem medo, diante dos seus (FANON, 2008).

Além disso, toda a desigualdade e a hierarquia entre raças, compactuantes também com diferenças entre classes e gênero, põem o negro e outros grupos inferiorizados numa zona de reclusão de difícil acesso. As raízes racistas, autoritárias, mandonistas e discriminatórias existentes no Brasil desde que o estrangeiro decidiu que colonizaria estas terras às custas da exploração humana do Outro, sem medidas e sem sanções. Para tal, os mecanismos de dominação são sempre revigorados, atualizados, vestidos com novas roupagens, para continuar camuflando a “constituição de uma sociedade hierarquizada” na qual “o processo de hierarquização dá sentido à vida cotidiana, demarca e separa posições, por meio de ignorância e sentimentos de intolerância e as pessoas são situadas pela cor da pele, pelo dinheiro e pela posição socioeconômica” (FERREIRA, 2020, p. 42).

Dados recentes, de 2022, apresentados em um relatório sobre as desigualdades em nosso país, colhidos e publicados pela Oxfam Brasil, relata dados através de entrevistas realizadas em pontos de fluxo populacionais pelo Instituto Datafolha. A amostra de entrevistados foi de 2.564 pessoas em nível nacional”(OXFAM BRASIL, 2022, p. 5).

Vejamos o Quadro A: Dados recentes sobre as desigualdades no Brasil, colhidos e publicados pela OXFAM BRASIL, 2022.

**Quadro A:** Dados recentes sobre as desigualdades no Brasil, colhidos e publicados pela OXFAM BRASIL, 2022

<b>96%</b>	Acreditam que é obrigação dos governos garantir recursos para programas de transferência de renda e de assistência social, principalmente para quem mais precisa.
<b>95%</b>	95% defendem que o Auxílio Brasil deve atender a todas as pessoas que estejam em situação de pobreza
<b>85%</b>	Quanto a redução da desigualdade no país, a maioria dos entrevistados acreditam que não está havendo redução e nem progresso da desigualdade. Creem que o progresso do Brasil está condicionado à redução de desigualdade entre pobres e ricos.
<b>87%</b>	concordam que é obrigação dos governos diminuir a diferença entre muito ricos e muito pobres (eram 85% na pesquisa de 2021).
<b>71%</b>	Quanto a gênero, acham que mulheres têm menos chances de serem eleitas para governos e legislativos por serem mulheres.
<b>68%</b>	Acreditam que negros têm menos chances de serem eleitos para governos e legislativos por serem negros.
<b>75%</b>	Acreditam que a cor da pele influencia a contratação por empresas (em 2021, eram 76%).
<b>86%</b>	Acreditam que a cor da pele influencia a decisão de uma abordagem policial (em 2021, eram 84%).
<b>78%</b>	Concordam que a Justiça é mais dura com negros (78% em 2021).

**Fonte:** OXFAM BRASIL e DATAPEDIA, 2022<sup>3</sup>.

Todas as cinco regiões (Centro-Oeste, Norte, Nordeste, Sul e Sudeste) participaram da pesquisa entre os dias 8 e 15 de março de 2022. Os participantes da pesquisa pertenciam a 130 municípios de pequeno, médio e grande portes, incluindo regiões metropolitanas e cidades do interior.

Estes dados, além de bem atuais, são pertinentes para realçar a expressividade das consequências da constituição de uma colônia às custas da severa exploração de seres humanos. Além de vermos nitidamente as consequências e o legado da escravidão – que em hipótese alguma pode ser motivo de orgulho – vemos os altos e longínquos níveis de alcance, desde a chegada dos colonizadores aos dias atuais. E, até mesmo, após a Independência, a abolição e tantos outros avanços e conquistas da população negra e de afrodescendentes no Brasil, a democracia e a igualdade nunca se efetivaram.

Com esses desagradáveis dados e antecedentes da colonização no Brasil, uma das, ou a mais cruel de todas as colonizações, seguiremos aprofundando um pouco mais sobre outras questões correlatas a estas amargas raízes brasileiras.

<sup>3</sup> Este Quadro foi criado com base nos dados retirados do Relatório da OXFAM Brasil - Nós e as Desigualdades.: um retrato das desigualdades brasileiras, de 2022.

Na próxima subseção 2.2.3 apresentamos uma discussão sobre o *Colonialismo, violências, injustiças sociais e cidadania no Brasil: (Des)educar o negro(?)*. Por quê? Essa é uma provocação na qual buscamos uma resposta para compreender as relações sociais e raciais no Brasil nos dias atuais. No entanto, sabemos que os movimentos negros já trazem algumas experiências e resultados de lutas e resistências que, de certa forma, nos ajudaram a discutir e escrever sobre essa questão tão cara a população negra que ainda sofre as consequências da colonização e imperialismo europeu.

### **2.2.3 Colonialismo, violências, injustiças sociais e cidadania no Brasil: (Des)educar o negro(?). Por quê?**

Nesta subseção 2.2.3 *Colonialismo, violências, injustiças sociais e cidadania no Brasil: (Des)educar o negro(?)*. Por quê? tratamos de uma discussão sobre o colonialismo no Brasil e de que modo o sistema capitalista e o racismo surgem na formação da sociedade brasileira e andam juntos, produzindo violências, injustiças sociais e impedindo o exercício da cidadania no Brasil.

Daí, surgiu a provocação à luz de Woodson (2021) que traz inquietações sobre *A deseducação do negro*, além de outros autores como Kabengele Munanga (2006) que contribui com *Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*, Nilma Lino Gomes (2002) quando apresenta uma discussão sobre *Trajetórias escolares, corpo, negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural*, Munanga e Gomes (2006) quando questionam *O negro no Brasil de hoje*, as provocações de Djamila Ribeiro (2019) sobre *O que é lugar de fala?*, dentre outros, que contribuíram com o entendimento de que o racismo é um mal que precisa ser discutido para que, através de estudos, discussão e reflexões seja possível encontrar estratégias para o combate, aos privilégios da branquitude e busca caminhos para a promoção da igualdade racial.

Nesse sentido, apresentamos uma discussão sobre conceitos fundamentais para responder um questionamento necessário sobre o tema desta pesquisa, procurando mostrar que os currículos e os discursos escolares ainda continuam baseados na cultura eurocêntrica, desprezando a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira. E, quando este conteúdo é proferido abertamente entre pessoas ‘leigas’, por assim dizer, ou até mesmo por profissionais da educação, às vezes pouco informados sobre o assunto, resulta num espanto, incômodo e negacionismo. (Des)educar o negro?

A questão pode ser respondida quando percebemos, por exemplo, que o sistema não prepara o profissional da educação, especialmente o professor negro para o sucesso e o impede de criar uma autoidentificação própria, doutrinado-o para que assuma uma posição de pária social (WOODSON, 2021). A escola precisa valorizar a ancestralidade africana, a africanidade no currículo escolar, além de outras questões que possam contribuir com a descolonização da educação e do ensino nas escolas brasileiras. As escolas em que os negros estão sendo formados produzem racismos e a instrução que o aluno negro recebe lhe proporciona “uma falsa concepção de vida”, “impressões falsas da vida” (p. 39).

A sociedade brasileira não está suficientemente preparada para assumir responsabilidade sobre a ocorrência dessa possível prática realizada sutilmente através de mecanismos de exclusão, violências simbólicas, injustiças, dentre outras ações em que implicitamente levam o negro a uma (des) educação.

Mas, o que significa (des) educar o negro? Como o colonialismo e a concepção de cidadania no Brasil se relacionam com essa prática?

Conforme visto nas discursões até aqui entrelaçadas, a dominação, a sobreposição de culturas hegemônicas e relações de poder que grupos predominantemente brancos exercem no Brasil sobre os demais, especificamente sobre os grupos negros, neste caso, têm raízes antigas e extensões complexas com consequências sociais, políticas, econômicas e culturais.

Podemos chamar de (des) educação do negro, o processo de destituição deste sujeito de sua humanidade, a violação dos seus direitos e privação/precarização do acesso a processos educacionais formais e sistematizados. O (des) educar do negro no Brasil inicia-se ainda fora das fronteiras. Antes mesmo de nosso território receber um nome, o ‘embrutecimento’ e objetificação das populações negras já aconteciam no continente africano, nos pontos de comercialização de escravos, nos raptos de negros a serviço da colonização brasileira. Inclusive, a ciência foi uma das disseminadoras de teorias que foram utilizadas para validar a inferioridade cognitiva do negro.

[...] vivendo, nos últimos anos do Império, um período de relativa estabilidade econômica motivada pela produção cafeeira, a monarquia brasileira tencionava diferenciar-se das demais repúblicas latino-americanas aproximando-se dos modelos europeus de conhecimento e civilidade. Nos institutos, nos jornais, nos romances, era como uma sociedade científica e moderna que o Brasil de finais de século pretendia se auto-representar (SCHWARCZ, 1993, p. 26).

Djamila Ribeiro (2019), em sua obra intitulada *Pequeno manual antirracista*, adverte sobre a urgência de se obter conhecimento sobre a história do negro, contada sob a ótica dos próprios negros, afim de compreender suas lutas e seu legado, que não aparecem na história a qual costumeiramente nos é contada sobre a trajetória dos negros na construção do Brasil.

No decorrer do livro, a autora (2019) cita nomes de protagonistas negros, autores, pesquisadores e ativistas retratando suas participações nos movimentos antirracistas em diferentes campos:

O conhecido movimento Panteras Negras, do qual a ativista e filósofa Ângela Davis fez parte, além de lutar contra a segregação racial nos Estados Unidos e pela emancipação do povo negro, tinha também em suas bases a valorização da estética negra. [...] No campo das artes, temos experiências notáveis realizadas pela população negra no Brasil, mas, infelizmente, ainda pouco conhecidas. O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento em 1944, buscou valorizar a cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte, formulando uma estética própria para além da reprodução da experiência de outros países e visando ao protagonismo do povo negro. [...] A série Cadernos Negros, criada em 1978, foi responsável por publicar contos e poemas de escritores e escritoras negros, tornando-se um marco para a produção literária negra (RIBEIRO, 2019, p.14-15).

Djamila Ribeiro (2019, p. 33) também lista nomes de vários outros escritores negros nos quais se inspirou para escrever o *Pequeno Manual Antirracista*, dentre eles: “Abdias do Nascimento (2004), Adilson Moreira (2019), Alessandra Devulsky (2008), Bell Hooks (2000), Carla Akotirene (2012), Chimamanda Ngoze Adichie (2019), Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Conceição Evaristo (2015), Elisa Lucinda Gomes (2004), Grada Kilomba (2009), Joel Zito Araújo (2000), Joice Berth (2018), Juliana Borges (2019), Kabengele Munanga (2009;2015), Lélia Gonzalez (1981), Neusa Santos Sousa (1983), Rodney William Eugênio (2019), Silvio Almeida (2019), Sueli Carneiro (2005), Clóvis Moura (1988), Fernanda Felisberto (2010), Nilma Lino Gomes(2008; 2009).

Além disso, Ribeiro (2019) recomenda a leitura das obras desses e de outros autores sob o pressuposto de que, “para encontrar soluções para uma realidade é necessário tirá-la da invisibilidade” (p.15). Como também, esboça a preocupação em se pensar no lugar de fala e o lugar social dos sujeitos negros dentro da sociedade brasileira como medida fundamental para compreensão de seus lugares no mundo. A partir dessa preocupação, Ribeiro destaca a importância de percebermos as relações de poder e dominação exercida por alguns grupos, bem como, os privilégios aos quais os grupos dominantes

historicamente têm acesso. Além disso, essa discussão levantada por Ribeiro (2019), nos leva a retomar as premissas de Frantz Fanon (2008), um revolucionário dos estudos pós-coloniais, que esteve à frente de sua época e nos deixou um rico legado.

De acordo com a imprescindível contribuição da obra “Pele Negra Máscaras Brancas”, do autor martinicano Frantz Fanon (2008), partimos da ideia de emancipação do negro, pois de acordo com o autor, a colonização gerou na consciência do negro uma série de conflitos que o colocou em uma “zona de não ser” da qual precisa ser retirado para que possa reconhecer-se diante do “outro” – o branco.

O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo. O problema é muito importante. Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. (FANON, 2008, p. 26).

Adiante, o autor explica o motivo pelo qual o negro precisa libertar-se de si através de um fenômeno chamado de “duplo narcisismo”. Neste processo “o negro quer ser branco e o branco incita-se a assumir a condição de homem”. Ao fazer uma análise psicanalítica do problema do negro, Fanon chega à conclusão de que, para corrigir as “anomalias afetivas responsável pela estrutura de seus complexos”, o indivíduo deve tender ao “universalismo inerente à condição humana” (2008, p. 7). Portanto, a desalienação do negro dar-se-á através da “súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”.

Bruno Barros e Rita Albrecht (2019) citam que alguns negros têm conquistado certa ascensão socioeconômica desde ao longo das décadas e, na tentativa de “ser enxergado, torna-se branco na classe média em que se estabelece” (p. 22), todavia, torna-se também invisível ao passo que a discriminação e a falta de posicionamento se tornam barreiras.

Para Fanon (2008, p. 28),

[...] a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

- inicialmente econômico;
- em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

Projetando para os dias atuais, o processo de desalienação do negro, vem sendo posto em prática através de ações, políticas e debates promovidos por vários setores da sociedade, que hoje em dia, já admitem que o negro foi vítima de uma violenta inferiorização. Frantz Fanon inclusive, já havia advertido sobre a responsabilidade do

branco no complexo de inferiorização do negro. Nas palavras do autor, “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (2008, p. 30).

A vista disso, no pensamento do autor a alienação do negro não pode ser pensada como apenas uma questão individual, ela também é fruto das relações sociais. Cabe não apenas ao negro a superação da inferioridade num plano interior como ao branco a superação de sua superioridade, que oprime cotidianamente o negro, extirpando vários aspectos de sua identidade e do seu “Ser negro”, diz Fanon (2008, p. 30).

No que tange o campo da identidade negra, Fanon (2008) enfatiza que a ontologia não permite compreender o ser do negro. Segundo o autor, qualquer antologia é, segundo ele, irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada “pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco, [...] aos olhos do branco, o negro não possui resistência ontológica (2008, p.104).

Isto faz sentido quando Fanon nos relembra do drama que foi para o negro - que diante de seus semelhantes não tinha a necessidade de questionar sua identidade, já que não havia o que contestar dentre seus pares – se vê, de um dia para o outro, obrigado a se encaixar em meio a dois sistemas de referência. E assim, a civilização branca ao qual o negro foi obrigado a enquadrar-se, suprimiu seus costumes, sua cultura e seus referenciais.

Introduzindo aqui alguns aspectos identitários, o conceito da cultura nacional torna-se um elemento interessante a ser analisado. O teórico cultural e sociólogo Stuart Hall (2006), diz que as identidades culturais são “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2006, p. 8).

Diante de tal argumento, compreender a função e a estrutura da cultura nacional brasileira de forma a provocar uma reflexão a respeito das relações de poder que as culturas dominantes exercem sobre os demais grupos culturais, é fundamental para se chegar até a edificação do ser do negro, o qual Fanon (2008) vislumbrou.

Munanga (2005), Freire (2005), Schwarcz (2012) e outros autores argumentam que a forma de colonização apenas passou a ser disfarçada. A dominação passou a ser mais sutil fazendo transparecer a não existência das práticas opressoras.

Adepto da concepção emancipatória da educação, Paulo Freire segue a linha de pensamento anticolonial de Frantz Fanon e se posiciona a respeito da opressão das chamadas “minorias” afirmando que ela “é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo” (FREIRE, 2005, p. 54).

Seguindo o mesmo viés, Munanga (2005) afirma que a primeira atitude a ser tomada visando o combate à negação do *Outro* é “a confissão de nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista”.

Schwarcz (2012) reitera que todos reconhecem a existência do preconceito no Brasil, porém, insistem em tratá-lo como um problema do “outro”. Conseqüentemente, isso cria um “tipo particular de racismo, um racismo silencioso” (p. 25), disseminado pelo suposto ideal de universalidade assegurado pela lei.

O pensamento emancipatório e descolonizador destes e de outros autores são fundamentais para compreender a edificação da identidade negra e se pensar na transformação de sua realidade social e econômica. Sendo a construção identitária um processo elaborado pelos espaços sociais e, a partir dele, foi possível compreender o peso e a influência que a escola tem na formação do indivíduo, um sujeito social que adquire valores nas relações sociais.

Por isso, a escola é reconhecida como um dos principais meios sociais que tem ligação direta com o indivíduo e, nele, exerce um processo de fundamental importância para a sua educação e participação na “construção social da realidade”<sup>4</sup>.

Para Woodson (2021, p. 119),

O Negro (des) educado se junta à oposição com a objeção de que o estudo do Negro mantém vivas questões que deveriam ser esquecidas. O Negro deve deixar de lembrar que já foi escravizado, que já foi oprimido e até que é Negro. Os críticos, entretanto, mantêm perante o público os aspectos dessa história que justificarão a atual opressão da raça. Pareceria, então, que o negro deve enfatizar ao mesmo tempo os aspectos favoráveis para justificar a ação em seu favor. Não se pode culpar o Negro por não desejar ser lembrado como tipo de criatura tal como representada pelo opressor; mas essa mesma atitude mostra ignorância do passado e uma dependência servil do inimigo, servindo a quem quer destruir. O Negro só pode se orgulhar de seu passado abordando-o de forma científica e mostrando ao mundo a sua história. O que os outros têm escrito sobre o Negro durante os últimos três séculos tem o principal propósito de conduzi-lo aonde ele está hoje e lá o manter.

Afinal, para tratar da educação para as relações étnico-raciais na escola, é preciso entender de que modo as identidades e trocas culturais interferem nas relações entre brancos, negros e não negros e, também, é importante identificar de que modo os esforços

---

<sup>4</sup> Peter L. Berger e Thomas Luckam, 2014, p 83, sobre “construção deste terreno de rotina por sua vez torna possível a divisão do trabalho entre eles [...] e as inovações conduzirão à formação de novos hábitos, maior expansão do terreno comum a ambos os indivíduos. Em outras palavras, um mundo social estará em processo de construção, contendo nele as raízes de uma ordem institucional em expansão”.

de organização do povo negro tem contribuído com as lutas por cidadania, democracia, igualdade e justiça.

Por isso, é essencial procurar entender de que modo as práticas colonialistas continuam a produzir, violências, injustiças sociais e a negar a cidadania da população negra no Brasil. E, por que é importante (des)educar o negro (WOODSON, 2021)? Em uma sociedade como a brasileira, misógina, autoritária, hierárquica, machista e autoritária, marcada pelo racismo, preconceitos e discriminação generalizada, exige a participação e envolvimento de todos no combate a esses fenômenos.

O Estado tem a responsabilidade de tornar suas leis mais fortes e esforçar-se para favorecer a criação de mecanismos de prevenção e combate a violências e racismos e criar condições que permitam a todos, negros, brancos e não-brancos beneficiarem-se da cidadania, da dignidade humana, da igualdade de oportunidades e combater estereótipos, preconceitos e discriminação contra negros e não negros.

Para melhor entendimento sobre essa questão, a seguir, mostramos no subitem 2.2.3 *Sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola: dificuldades, limites e possibilidades*, apresentamos algumas considerações sobre as razões históricas e estruturais do racismo, os conflitos e obstáculos que a escola encontra para implementar políticas públicas sobre o enfrentamento da problemática racial no contexto escolar.

#### **2.2.4 O mito da democracia racial, mestiçagem e miscigenação. Branquitude, branqueamento, brancura, por quê (?)**

Abordamos nesta subseção conceitos como mestiçagem, miscigenação, branquitude, branqueamento e brancura e como se constituiu o Mito da Democracia Racial no Brasil.

O chamado Mito da Democracia Racial no Brasil, surgiu após 1933, com a publicação da obra *Casa Grande e Senzala*, escrito por Gilberto Freire. Nesta obra, o autor descreve o Brasil por uma ótica idílica tanto nos seus aspectos geográficos e econômicos como nos culturais e nas relações sociais entre brancos, negros e indígenas, conforme podemos verificar no trecho desta obra:

No Brasil é que se realiza a prova definitiva daquela aptidão. A base, agrícola; as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão. A união do português com a mulher índia, incorporada assim, à cultura econômica e social do invasor (FREYRE, 2003, p. 63).

Segundo Gilberto Freyre (2003), no Brasil se desenvolveria uma sociedade “definida menos pela consciência de raça, quase nenhuma no português cosmopolita e lástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política.” Para barrar essa falácia idealizada pela descrição romanceada e imprecisa feita por Gilberto Freyre, outros autores da época buscaram desnudar a violência, racismo e as discriminações existente no país. Liderados por Florestan Fernandes, vários estudiosos rebateram a tentativa de Gilberto Freyre em contribuir com a falsa ideia de democracia racial, que no Brasil, muito repercutiu.

Florestan (1960), foi enfático ao afirmar que a democracia racial não existia no Brasil.

Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a ‘raças’ distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível ‘espírito cristão’ e da necessidade prática de ‘manter cada um no seu lugar’. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática (FERNANDES, 1960, p. 24).

Roberto Da’Matta (1990) menciona a força das teorias deterministas sob a perspectiva sociológica, jogada a um segundo plano e encontrando resistência em lidar com doutrinas como o racismo. No caso brasileiro, *A fábula das três raças*, que, segundo ele, teve repercursão desde o século XIX, na erudição quanto no campo popular, até os dias atuais (quando escreve este texto, 1990). Segundo o autor, “depois do racismo, abraçamos o determinismo dado pelas teorias positivistas de Augusto Comte” (p. 58).

Da’Matta (1990), dentre outros estudiosos da área, concebem a democracia racial não apenas uma estória criada para agradar a elite branca da época, mas para estar a serviço da tentativa de esconder a estrutura racista vigente no Brasil e assegurar os privilégios e dominância da supremacia branca. Isso tudo para que, no século XIX, as lutas abolicionistas nos Estados Unidos e no Brasil, fossem cristalizadas a ideia de que no Brasil, as relações entre colonizadores e colonizados era mais harmoniosa e o racismo mais brando do que nos Estados Unidos.

Para Azevedo (1996),

a sua história remontaria às lutas abolicionistas do fim do século XIX nos Estados Unidos e no Brasil com os movimentos emancipatórios de negros norte-americanos desenhando uma história comparada da escravidão nas

Américas, em que a suposta brandura das relações entre senhores e escravos no Brasil realçava o preconceito e a discriminação contra africanos e seus descendentes nos Estados Unidos (SILVA, 2015, p. 2).

Provavelmente, estes constructos facilitaram para que o regime de escravidão tardasse tanto para ser abolida no Brasil, tornando-se o último país do Ocidente a banir o regime escravocrata, isto, depois de muitas lutas dos Movimentos Negros. E como se não bastasse, ainda hoje, há muitas pessoas que acreditam no discurso de que a abolição foi um ‘ato benevolente da Princesa Isabel, que se compadeceu da situação dos negros e os deixou livres’. Se omite com frequência também, que após a abolição da escravatura, os negros não ficaram livres e sim, a mercer da própria sorte. Sem emprego, sem terras e estrangeiro no país que edificara, a mesma a qual vendia-se a imagem de nação com harmonia entre raças.

Abdias do Nascimento, outro dos que se atreveram a desmistificar mito da democracia racial, denuncia:

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e um mutilado, aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva eram atirados na rua à própria sorte qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de africanos “livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888, se repetiria o mesmo ato “Libertador” (NASCIMENTO, 2016, p. 79).

Outros autores que analisaram a situação do negro no Brasil no período escravocrata e pós abolição, como Florestan Fernandes, além de concordarem com a posição do negro enquanto “lixo humano indesejável” (NASCIMENTO, 2016, p. 79), citam também a reação do negro - que jamais foi passivo a tudo que sofreu – quanto a situação na qual se encontrava. A configuração do protesto negro no contexto histórico do último quartel do século XX” (FERNANDES, 2016, p. 20).

No prefácio da obra *O genocídio negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (2016), de Abdias do Nascimento, Florestan, cita algumas táticas “audaciosas e imprevedidas” entre 1920 e 1940 nas quais o negro cedeu a um "caminho viável" e "mais fácil":

o da infiltração individual, das compensações pessoais, que simplifica as coisas e revela que "o negro de alma branca" é tão competente quanto qualquer outro. nacional ou estrangeiro. Por que não? Abriram-se novas vias de ascensão econômica, social, cultural e política. Não são muitas

mas aparecem em vários níveis. Por que não aproveitá-las no melhor estilo convencional (FERNANDES, 2016, p. 20).

Todavia, para Fernandes, esta era uma “tática suicida”. No plano coletivo: ela pressupõe a acefalização da população negra.” Assim, a expropriação dos talentos negros, bem como parte de sua cultura, que passou a ser ‘reconhecida’ como nacional foram galgados pela raça branca e “passa a ser utilizado na mais estrita defesa da ordem. Todavia, esse é o preço a ser pago pela conquista de um lugar ao sol” (FERNANDES, 2016, p. 20).

Camila Sant’Anna e Marcone Henrique (2018), com base em Carlos Hasenbalg e Lélia Gonzalez (1982), citam como o preconceito e discriminação raciais ganharam outro sentido através das transformações sociais. Nesse caso, o comportamento preconceituoso está entranhado nos privilégios que os brancos gozavam na “medida em que desclassificam competitivamente os negros.” Assim, “a raça figuraria como um mecanismo de distribuição dos indivíduos nas camadas sociais e não haveria qualquer impeditivo para o racismo numa sociedade moderna industrializada” (SANT’ANNA; HENRIQUE, 2018, p. 414).

Essa manutenção de privilégios, às custas da inferiorização do negro e dissimulação da existência da discriminação racial, silenciam o branco, sua responsabilidade e relação com essa herança escravocrata. “De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa dos privilégios. (BENTO, 2002, p. 46)

Maria Aparecida Bento (2014, p.1) descreveu como branquitude “as dimensões do que podemos nomear como branquitude, ou seja, traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das idéias sobre branqueamento, um dos temas mais recorrentes quando se estuda as relações raciais no Brasil”. E o Branqueamento, na mesma obra, como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. (BENTO, 2014, p. 25).

Enquanto que, Schucman (2012, p. 23) entende que branquitude é “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que mantêm e são preservados na contemporaneidade. (BENTO, 2014, p. 25).

Estas facetas de manutenção das desigualdades entre “raças”, apesar de não serem devidamente aprofundadas aqui, pois não é este o principal objetivo, são elementos que

merecem destaque nos estudos sobre as relações sociais na contemporaneidade. A força que estes mecanismos que asseguram a superioridade branca e camufla as discriminações, deve ser constantemente escancarada, discutida em seu serne, para que perca sua força, pois estes não são elementos de disputa por poder democráticos e deve ser erradicados.

Finalizando, podemos considerar que a abordagem teórico-conceitual sobre a sociedade brasileira, tratando de processos histórico, sociais, culturais e ideológicos possibilitaram a compreensão das desigualdades que se embrenham nas relações sociais no nosso país, atravessadas por preconceitos raciais, de cor, gênero, dentre outros marcadores sociais da diferença. E, assim, é indiscutível a relevância dessa discussão e reflexões para atentar para a criação e implementação das *Política Públicas Educacionais e gestão da/na escola brasileira: uma abordagem à luz dos Estudos Culturais e Pós-coloniais*, apresentadas na próxima subseção.

A abordagem às políticas públicas educacionais sob olhares atentos aos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, foi uma forma de, nesta pesquisa, compreender os trampolins das estruturas sociais no Brasil, especificamente, da escola e da sua gestão escolar e permitiu melhor entendimento sobre a análise dos discursos das diretoras e vice-diretores pesquisados sobre o tema/objeto desta pesquisa. Na seção 2.3 tratamos de uma discussão *Sobre Política Públicas Educacionais e gestão da/na escola brasileira: uma abordagem à luz dos Estudos Culturais e Pós-coloniais*, considerando a importância desses estudos numa visão pós-colonialista como contribuição para repensar o sistema de ensino e o funcionamento e discursos da gestão escolar sobre o currículo, a formação de professores, os processos pedagógicos e educação antirracista nos espaço escolar.

### **2.3 Sobre Política Públicas Educacionais e gestão da/na escola brasileira: uma abordagem à luz dos Estudos Culturais e Pós-coloniais**

Nesta seção 2.3 tratamos de uma discussão sobre as políticas públicas educacionais e de gestão da/na escola brasileira, recorrendo aos estudos culturais e pós-coloniais para mostrar a importância da concepção de gestão como liderança, que possui autonomia nas tomadas de decisão colegiada, que compartilhada, busca romper com preconceitos, discriminação e desvalorização do “outro” no espaço escolar.

E que, a partir de sua atuação, leva em consideração a necessidade de combater privilégios da branquitude, a conservação e manutenção de estruturas hierárquicas,

machistas, misóginas, autoritárias e racistas no processo de ensino e aprendizagem, práticas curriculares e docentes, nas relações de interação e sociabilidades entre alunos, professor-alunos e outros membros da comunidade escolar e da local.

Desse modo, consideramos a importância dessa discussão, reflexões, aproximações com o tema/objeto de pesquisa e problema da presente investigação para correlacionar, descrever o entendimento em torno de possibilidades alternativas pedagógicas, didáticas e metodológicas decoloniais e encontrar resposta para o compromisso da gestão escolar para a implementação da educação antirracista no contexto escolar.

Considerando a complexidade dessa questão, essa seção 2.3 foi subdividida em duas subseções, a saber: 2.3.1 que trata das *Políticas Públicas e Gestão escolar na legislação educacional brasileira* e a 2.3.2 sobre *A gestão escolar: formação continuada e suas contribuições na implementação da educação antirracista*.

### **2.3.1 Políticas Públicas e Gestão escolar na legislação educacional brasileira. O que dizer sobre o Piauí (?)**

Nesta subseção 2.3.1, apresentamos uma breve abordagem sobre *Políticas Públicas e Gestão escolar na legislação educacional brasileira*, com a finalidade de compreender e mostrar as relações entre as políticas públicas e as políticas educacionais, considerando a importância destas para o desenvolvimento de práticas docentes, ações e propostas na educação básica, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, tem o propósito de apresentar uma abordagem conceitual sobre cada uma dessas categorias, sentidos e significados desses termos, trazendo uma abordagem conceitual de gestão escolar e gestão educacional. Para tanto, destacamos a importância do processo de redemocratização e aderência ao modelo de gestão e administração democrático do ensino.

A partir de 1990, em âmbito nacional, os esforços para a garantia de qualidade da educação brasileira, foram concentrados na Gestão Educacional em meio a um cenário de reforma educacional, marcado “pelo direcionamento neoliberal no papel do Estado, um destaque para esta questão, direcionando as discussões em torno da política educacional para a falta de qualidade do sistema educacional brasileiro” (PEREIRA, et al., 2015, p. 202).

Conforme Pereira et al. (2015), apesar de, nesse período, a dificuldade de oferta de vagas a crianças e adolescentes em escolas públicas estarem ocorrendo conforme esperado,

não haviam ainda meios de recursos que mantivessem a permanência do alunado, resultando em evasão escolar, altos índices de reprovação e de analfabetismo. Ao mesmo passo, as condições de trabalho e falta de formação dos profissionais da educação encontravam-se em más condições bem como o funcionamento das escolas, dentre outros aspectos que caracterizam um baixo desempenho educacional.

A preocupação, então, passou a ser não apenas em promover uma democratização da educação e inserção de crianças e jovens nas escolas públicas, houve a necessidade de uma educação como “elemento integrador, de justiça social, de universalização de um direito garantido constitucionalmente, centrado na racionalidade administrativa, tendo por parâmetro a eficácia e eficiência na gestão” (PEREIRA, et al., 2015, p. 204).

O cenário em que estas transformações ocorrem é marcado por questões como reorganização do modelo econômico em âmbito global, modernização do Estado e urgência de reforma de seu aparelho, culminando na decisão de descentralizar o Estado. Nesse contexto, a descentralização também alcança a administração das escolas.

A participação do Banco Mundial e dos movimentos da sociedade civil, juntamente com a atuação do Estado, de acordo com Pereira et al. (2015, p. 205) somam esforços significativos rumo a busca por maior qualidade e redemocratização da educação: o *Estado*, representado por um governo que visa implementar o estado mínimo; o *Banco Mundial*, representando o Capital, com grande influência no financiamento da educação e na definição da política educacional brasileira e; a *Sociedade Civil* representada pelos movimentos em prol da educação pública democrática e de qualidade, como em setores ligados à educação: Anped, Cedes, Ande, CBE e Fórum em defesa da escola pública.

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

A descentralização acompanhava o movimento de reformas em nível mundial rumo a uma “maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior

responsabilização dos docentes”, como aponta, Oliveira (2011, p. 327). Nesse viés, as reformas impactaram no repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações.

Embora o objetivo da descentralização “fosse dar uma outra impressão a gestão da educação, pautada em modelo democrático horizontal, na divisão de responsabilidade, na divisão de poder”, o caráter democrático, apropriado dos movimentos da sociedade civil, no fim das contas, não saiu do discurso retórico. Houve apenas a transferência de responsabilidades entre União, estados e municípios e a descentralização passa a ser a nova forma de administrar e gerenciar o sistema de ensino. (PEREIRA, et al., 2015, p. 211).

Assim, o Título VI, *Da organização da Educação Nacional*, na LDB/96, apresenta a distribuição de responsabilidades entre os entes federativos.

Art. 8º A União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União, a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996).

Os Estados ficaram responsáveis por “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” conforme o inciso VI do art. 10 da LDB/96 na redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009. Os municípios, incumbir-se-ão de:

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

À União, fica atribuída a elaboração de políticas e controle de resultados através de avaliações, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dada esta incumbência e a opção por um sistema de gestão educacional pautado em um modelo democrático, centrado na “eficiência e eficácia [...] a descentralização, em tese, rompe com as práticas autoritárias na relação do Estado com a sociedade” (PEREIRA, et al., 2015, p. 212).

Todavia, devemos enfatizar que as reformas que levaram a descentralização do Estado, atendem a demandas internacionais em meio a um período de globalização no qual o modelo de Estado é neoliberal e as políticas públicas são criadas de acordo com objetivos

que atendam aos critérios das produções capitalistas. Por esta razão, a participação do Banco Mundial na implementações de políticas públicas e o investimento na educação brasileira, está atrelado a estas nuances das reformas, que deveriam, no campo educacional, preparar o cidadão para o mercado de trabalho através de uma formação que elevasse o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do país a patamares mais altos, já que este era o modelo de formação educacional exigido internacionalmente.

Nesse contexto, após uma conferência mundial realizada na Tailândia, que definiu a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), o Brasil traçou, três anos após a conferência, um *Plano Decenal de Educação para Todos*, com vigência para os anos de 1993 a 2003. A partir de então, foram criadas políticas públicas voltadas para a educação básica de todos. Para tanto, em 1996, foi criado o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), para o provimento de recursos destinados ao ensino fundamental, após muitas mudanças e avanços, o nível de aprendizagem considerado básico, foi ampliado. Passou-se a ser obrigatório não apenas o ensino fundamental, atualmente com duração de nove anos, mas também incluiu a a educação infantil e o ensino médio.

Dadas as novas abrangências, o fundo de manutenção também foi estendido, passando a ser chamado de Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que vigorou de 2007 a 2020. No decorrer deste percurso, várias outras políticas importantes e programas de democratização foram criadas, visando também atingir a educação em nível superior.

O governo também se encarregou de verificar o alcance da implementação da gestão democrática no ensino público. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação solicitou a produção de *Documento técnico contendo estudo sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil, considerando o PNE, nos três últimos anos*. (BRASIL, 2017) A consultoria especializada, guiada por Erasto Fortes Mendonça teve como finalidade:

subsidiar o Conselho Nacional de Educação na elaboração de estudos sobre a dinâmica da gestão democrática do ensino público na Educação Básica no Brasil, considerando a meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e legislações correlatas, compreendendo ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios das capitais nos anos de 2015 a 2017 (BRASIL, 2017, p. 6).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cada estado foi orientado a construir suas próprias constituições estaduais, adequando-se ao que diz a nova Carta Magna de 1988.

Art. 11. Cada Assembleia Legislativa, com poderes constituintes, elaborará a Constituição do Estado, no prazo de um ano, contado da promulgação da Constituição Federal, obedecidos os princípios desta (BRASIL, 1988).

Conforme os objetivos e a metodologia de coleta de dados adotados na construção deste documento técnico, nos baseamos nos dados que foram analisados *no Quadro 1 - Textos das Constituições Estaduais e da Lei Orgânica do Distrito Federal que dispõem sobre o princípio da gestão democrática do ensino público por Região Geográfica e Unidade Federativa* (BRASIL, 2017, p.16). Neste *quadro 1*, foram apresentados os trechos contidos nas constituições estaduais e a lei orgânica do Distrito Federal que citam o princípio da gestão democrática do ensino público.

As análises apontaram a existência de cinco tipologias de tratamento dado a gestão democrática do ensino. Sendo elas:

A **primeira**, refere-se às constituições que repetem o texto da Constituição Federal; a **segunda**, diz respeito às constituições que ainda que não repitam o texto da Constituição Federal, citam que as respectivas Unidades Federativas devem cumprir os princípios estabelecidos para o ensino na Constituição Federal; a **terceira**, são as constituições que ampliam a descrição do princípio disposto na Constituição Federal, incluindo outras unidades escolares não públicas ou estabelecendo mecanismos concretos a serem adotados pelos sistemas de ensino respectivos; a **quarta** tipologia refere-se às constituições que não fazem nenhuma referência ao princípio da gestão democrática do ensino público. Podemos, ainda, considerar uma **quinta** tipologia para casos especiais de estados que, depois de explicitarem o princípio em suas constituições, obtiveram sua exclusão por sua revogação expressa a partir de Emenda Constitucional ou por apresentação ao Poder Judiciário de Ação Direta de Inconstitucionalidade (BRASIL, 2017, p. 20).

O Piauí esteve entre os estados classificados na **segunda** tipologia: *II – Constituições estaduais que repetem o texto da Constituição Federal de 1988*. Esta disposição da classificação dos estados foi feita em um segundo quadro, separando-os, por regiões geográfica e tipologias. A região Nordeste se destacou dentre as outras no quesito repetição da Constituição de 1988. Além do Piauí, Pernambuco, Paraíba e Ceará estavam classificados na segunda tipologia. Quanto aos dispositivos legais sobre a gestão democrática, o Piauí, nesta pesquisa, contava com o regulamento disposto no Decreto Nº

12.765 de 17/09/2007, “disciplinando a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências”.

Na esfera municipal, o Plano Diretor Participativo de Corrente-PI, instituído pela Lei nº 394/2007, não possui em sua Estrutura de Planejamento e Gestão, dados voltados à educação, a não ser, uma rápida menção no art. 57, *Seção IV Das Escolas e dos Estabelecimentos de Ensino* (lei nº 415/2008), que dispõe sobre as obras e construções municipais em Corrente-PI, o texto refere-se apenas às normas de edificações de escolas, mas nada consta sobre planejamento ou gestão da educação no município.

Art. 57 – As edificações destinadas a estabelecimentos escolares, deverão obedecer às normas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado. Além das disposições deste Código que lhes forem aplicáveis (CORRENTE-PI, 2007).

O modelo de administração da gestão municipal prevista neste plano diretório é de natureza participativa. Na seção II *Das Instâncias de Participação Social*, o art. 71 assegura o “envolvimento de atores sociais distintos na Estrutura de Planejamento e Gestão Municipal mediante as seguintes instâncias de participação social”:

- I – Conselho Municipal do Plano Diretor Participativo de Corrente;
- II – Conferências Municipais de Desenvolvimento Urbano;
- III – Audiências Públicas (CORRENTE-PI, 2007).

Compõem o Conselho Municipal do Plano Diretor Participativo de Corrente, conforme o § 1º, do art. 72 deste plano: “as entidades de ensino; entidades de classe; associações de moradores; organizações não governamentais; órgãos e entidades públicas; sindicatos; consórcios ou associações intermunicipais do território em que está inserido o município”.

Na Lei Orgânica de Corrente-PI, atualizada e reformada em julho de 2017 sob o nº 664, encontramos uma seção direcionada à educação.

#### SEÇÃO I Da Educação

Art. 122 - O Plano Municipal de Educação, aprovado por lei, visará à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e adequação aos Planos Nacional e Estadual de Educação (CORRENTE, 2017).

Dentre os princípios do ensino municipal listados no art.124, os quatro princípios mais expressivos no que tange à gestão escolar e democratização estão:

- VII - gestão democrática do ensino, na forma da lei;
- VIII - garantia de padrão de qualidade;

IX - democratização das relações na escola;

X - integração comunidade-escola como espaço de criação,

valorização e difusão da cultura popular; (CORRENTE, 2017).

Na Lei ordinária nº 600/2015, de 18 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Corrente-PI (PME) com vigência de 2015 a 2025, o art. 7 deste plano expressa a forma de atuação do município em regime de colaboração com a União e o Estado, conforme a redação das 'leis maiores' como a CF/88, e a LDB/96. O art. 7 também encarrega o gestor municipal a adotar medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste plano. Além disso, conforme diz o parágrafo segundo deste artigo, o gestor possui a possibilidade de adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

Também compete ao município, criar mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PME, além disso:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação do Município com a União, o Estado do Piauí e demais Municípios do Estado.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre o Município e o Estado do Piauí incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (CORRENTE, 2015).

Quanto a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, o Plano Municipal de Educação prevê como uma das de suas dez diretrizes. Além disso, cita as estratégias OBRIGATÓRIAS:

Art. 8º Ficam garantidas como estratégias obrigatórias do PME as que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (CORRENTE, 2015).

Conforme visto, o município de Corrente, assim como o Estado do Piauí, possui legislações próprias em que a gestão democrática do ensino é incorporada, há também indicativos para acompanhamento, complementação e criação mecanismos para o acompanhamento da consecução das metas estabelecidas no Plano Estadual e no Plano Municipal de Educação para a garantia de qualidade e democratização do ensino.

Embora, expressos em leis, na prática, esses direitos ainda não foram parciais ou completamente assegurados. Como exemplos, podemos citar: a) a não utilização de eleições para a escolha do diretor na rede municipal; b) nem todas as escolas já construíram seus Projetos Políticos Pedagógicos individuais. Até há alguns anos, o PPP era único, elaborado para todas as escolas da rede municipal, limitando assim, a autonomia das escolas e atenção/valorização de suas particularidades; c) os conselhos escolares, que não possuem expressivo engajamento ou participação ativa para a construção de elos importantes entre a comunidade local e a escolar, possibilitando relações, diálogos troca de ideias e descentralização do poder. Normalmente, os conselhos escolares são convocados para atividades relativas à área financeira, dentre outras atividades da gestão que, obrigatoriamente, necessitam da participação desta instância.

Enfim, podemos então inferir que, o modelo de gestão escolar presente no município de Corrente-PI, ainda beira a democracia, já que é possível encontrá-la em documentos, leis, referenciais, e discursos, mas ainda não pode ser possível sentir e vislumbrar sua presença nas relações escolares ou concretizadas em muitas de suas ações.

A seguir, na subseção 2.3.2 apresentamos uma discussão sobre *A gestão escolar: formação continuada e suas contribuições na implementação da educação antirracista*, dando continuidade a essa discussão sobre políticas públicas e gestão na legislação educacional brasileira.

### **2.3.2 A gestão escolar: formação continuada e suas contribuições na implementação da educação antirracista**

A gestão escolar tem uma longa história que acompanha a formação política, socioeconômica e cultural da sociedade brasileira e, do mesmo modo os modelos de

educação que foram criados a partir de sua constituição político-educacional, desde a colonização aos dias atuais.

É importante destacar, portanto, que a administração da escola, a sua organização físico-estrutural, pedagógica, didática, hierárquica, a natureza do trabalho pedagógico, as formas de participação influenciam nas condições de trabalho e condicionantes materiais, institucionais e político-sociais, ideológicos de participação.

Do mesmo modo, interfere na estrutura, organização e implementação do currículo escolar, na formação continuada do professor e, certamente, na aprendizagem dos alunos, no comportamento e relações de interação e sociabilidades entre eles e, professor/a-alunos/as, dentre outros profissionais técnico-administrativos e gestão escolar.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a gestão da escola deve se definir como democrática e pressupor a participação da comunidade escolar e da local em todos os seus aspectos organizacionais, considerando tanto os processos de planejamento, de implementação, como de avaliação escolar. Além de interferir na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, no currículo, quanto nas questões de natureza burocrática.

Nesta pesquisa, a opção foi pela concepção de gestão democrático-participativa, uma gestão compartilhada, aquela que permite a convivência democrática entre a comunidade escolar e a local, importante para vivenciar os processos democráticos com participação e envolvimento nas discussões, reflexões e tomadas de decisão compartilhada e colegiada.

Este modelo de gestão democrático-participativa, pela abrangência de possibilidades de transformação e envolvimento dos mais diferentes sujeitos envolvidos em processos educativos, torna-se fundamental para a implementação das práticas étnico-raciais nas instituições de ensino. No tópico anterior, vimos a importância da democracia, participação e autonomia em uma gestão escolar, agora, articularemos o trabalho do corpo gestor com a implementação das leis que regulam o ensino das relações étnico-raciais.

A atuação dos responsáveis pela gestão escolar (o diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional), no processo de implementação, acompanhamento, avaliação e fiscalização do ensino das relações étnico-raciais na sala de aula é uma condição muito importante para que ocorra a implementação das leis antirracistas no currículo escolar.

Para tanto, precisamos ter em mente que este trabalho só é possível quando há meios viáveis de realização. Como vimos, na seção anterior, a gestão, para ser democrática, crítica e participativa, depende de alguns fatores, como por exemplo, contemplação a contento dos princípios democráticos, engajamento, responsabilidade, formação adequada, articulação entre comunidade escolar e comunidade local, sensibilidade para olhar as especificidades da realidade e das relações dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e suas diferentes trajetórias.

Não obstante, a efetivação das práticas antirracistas e o ensino das relações étnico-raciais necessita de meios, recursos, estratégias, domínio teórico-científico e saberes de mundo para que possa ocorrer. Por esta razão e, levando em conta o papel de uma equipe de gestão escolar, os componentes deste grupo, devem/deveriam ter forte influência na orientação e sistematização dos meios que possibilitem que o ensino das ERER cheguem aos alunos de forma eficiente e eficaz.

Vemos assim, a essencialidade de uma formação continuada para gestores escolares voltada para ERER. Principalmente pelo fato de que, em sua grande maioria, os gestores formados há cerca de 20, 30 anos, não tiveram a oportunidade de ter disciplinas em suas formações iniciais voltadas para a temática. A inserção de disciplinas que tratam sobre ERER, e História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos de Universidades de Ensino Superior (IES) ainda é bem recente.

Kátia Regis e Cidinalva Neris (2019) citam esta escassez.

Como uma das respostas à obrigatoriedade do ensino da temática nas IES, a UFMA implantou curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Iniciativa pioneira no Brasil, realizada no estado com o maior percentual de população negra no país: 80,6% (IBGE, 2016), teve início dia 05 de maio de 2015, com a aula inaugural proferida pela então Ministra da Igualdade Racial, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (REGIS; NERIS, 2019, p. 997).

Outros autores, ao investigarem a ausência de estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, felizmente apontam que há um número maior de universidades que já possuem disciplinas voltadas para o ensino da temática, mesmo que de forma rasa, e às vezes em formato de disciplinas optativas, e não obrigatória.

Janine Perini e Valéria Alvarenga (2021), por exemplo, em uma pesquisa, publicada em 2021, intitulada: *História e cultura afro-brasileira nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do nordeste e sul do Brasil*, que faz parte de estudos

comparados entre Brasil e Argentina, no *Observatório de Formação de professores no âmbito do Ensino de Arte*, teve como objetivo:

verificar se os cursos de Licenciatura em Artes Visuais das Regiões Nordeste e Sul do Brasil, com categoria administrativa pública e oferta na modalidade presencial, oferecem ou não disciplinas específicas sobre a história e a cultura afro-brasileira. De cunho bibliográfico e de análise documental, com aporte teórico de Munanga (2019), Vázquez (2011) e Silva (2012), a pesquisa constatou que: 14 dos 27 cursos apresentam disciplinas sobre o tema; apenas um curso aborda questões regionais dentro das disciplinas analisadas; seis cursos ofertam uma disciplina para contemplar a temática afro-brasileira, junto da indígena; e algumas IES não ofertam disciplinas específicas sobre a temática, mas fazem referência a ela de modo diluído em outras disciplinas do currículo (PERINI; ALVARENGA, 2021, p. 337).

Se, de fato, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA foi pioneira na inclusão da temática nas IES, em 2015, conforme afirmam Regis e Neris (2019), podemos considerar um significativo avanço a presença de 14 cursos de Licenciaturas em Artes Visuais nas regiões Nordeste e Sul. Somando à quantidade de outras licenciaturas que atualmente já possuem, pelo menos uma disciplina específica para a temática, pelo menos em licenciaturas.

Hoje em dia, há universidades que lutam não somente pela existência de disciplinas voltadas para a temática e sim pelo trabalho com a interdisciplinaridade entre todas as disciplinas do curso, visando a democratização do ensino, não apenas a existência de um ou duas disciplinas da matriz curricular, muitas vezes, oferecida apenas como disciplina optativa.

Nesse contexto, é necessário enfatizar que “a formação continuada do/a professor/a é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227). Corroborando com a fala de Libâneo, o fato de a formação inicial de um número significativo de profissionais que assumem cargos de gestão não possuírem conhecimentos empíricos sobre a temática, a formação continuada adquire maior importância.

Ademais, independente da formação inicial, a equipe gestora deve estar preparada para lidar com situações diversas e não estáticas, que estão em constantes transformações no ambiente escolar. Saber lidar com a diversidade de saberes, pessoas e culturas de forma democrática e assertiva, é um desafio que exige preparo.

Bernardete Gatti (2008) conceitua a formação continuada como “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (p. 58). No que tange aos membros da gestão escolar, compete a estes não só o preparo para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional. A equipe gestora é a frente de atuação de um grupo de profissionais com poder de agência social insensurável. Prepará-los, orientá-los, promover engajamento e estimular práticas educativas de qualidade é uma tarefa importante, com grande impacto na sociedade, e principalmente, na realidade dos educandos;

Assim, a implementação de projetos educacionais, contextualização curricular, renovações constantes nas práticas educativas, zelo pelos princípios e valores educacionais da instituição, dentre outros aspectos, podem ser fortalecidos pela formação continuada de gestores, que, conseqüentemente, chegará aos professores, que, por sua vez, mediarão práticas educacionais com mais qualidade, respeitando as diversidades.

Não é nova a necessidade de adequação das práticas pedagógicas, este não é mais um tema com poucos fundamentos, apesar de ainda não ser também, uma questão resolvida. A reorganização, contextualização ou transformação, seja qual for a mudança necessária nas práticas pedagógicas, é um indicativo de que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais, sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse” (GOMES; SILVA, 2011, p. 13).

Sendo “tão caras” as temáticas afro na formação de professores e em seus planejamentos didáticos, bem diferente do que é trabalhar temáticas eurocêntricas, outros autores, há longos anos, refletem sobre as conseqüências da escassez destes temas caros, na escola. Não incluí-los e tratá-los com respaldo “[...] acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia a dia da sala de aula.” (PINTO, 1993, p. 27).

Não só em sala de aula, haja vista que o racismo estrutural e as várias manifestações de preconceitos e discriminações estão presentes em todos os lugares, tanto físicos quanto subjetivos. No interior dos muros escolares, cotidianamente, vemos atitudes vexatórias e discriminativas entre funcionários, professores e seus pares, professores-alunos, gestores, enfim, nas relações entre todos, seja de forma sutil, ou, como vem aumentando ultimamente, de forma explícita.

As ofensas, xingamentos e injúrias contra negros vem sendo presenciadas dentro e fora da escola com frequência. Inclusive, as interações em rede on-line têm sido tensionadas pela falta de humanidade e empatia. Muitas pessoas, por se acharem “seguras” em ambientes virtuais, aproveitam para atingir outras, sem serem punidas e, na maioria das vezes, nem se quer identificadas.

Quanto à sala de aula,

[...] não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somado ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outros desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p.18).

O pior dentro dessa lamentável situação, é que, por serem coniventes, ou por falta de preparo, o corpo docente e a equipe gestora, se quer percebem que existe sim, um grande coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Inúmeras pesquisas apontam este índice de desigualdade educacional que parece não chegar a muitos profissionais da educação. Se chegam, eles fecham os olhos, já que, nesta pesquisa, mostramos nos resultados, a negação em massa dos gestores ao afirmarem que não percebem diferença entre o nível socioeconômico de seus alunos e, muito menos, a diferença de desempenho entre alunos brancos e negros que estejam relacionados à sua origem étnico-racial.

Esta e outras facetas de invisibilização à real condição do aluno negro no contexto escolar, não são consideradas e refletidas, mas resultam na evasão, no fracasso escolar, na alocação de negros em subempregos, na alimentação de crenças, como: “negro não é inteligente suficiente para alcançar altos níveis de escolarização e acesso ao mercado de trabalho”, “o negro não gosta de estudar, tem oportunidades, mas não estuda porque não quer”, dentre outras, que marginalizam e impedem os negros de serem reconhecidos e valorizados.

Ademais, “as desigualdades raciais estão presentes em todas modalidades e níveis de ensino e se perpetuam diante destas práticas excludentes”. Considera-se, urgente a tarefa de se investigar as questões em torno das relações étnico-raciais na visão de professores e de suas práticas docente (VALENTIM; SANTOS, 2011, p. 35).

A formação continuada apresenta-se como um instrumento de correção das desigualdades e transformação das práticas excludentes em práticas emancipadoras, pois, a partir do momento em que o profissional, devidamente preparado por meio de uma formação antirracista, lança um olhar sensível e crítico frente à realidade escolar e se empenha na transformação, desta, a democracia adentra o espaço.

Utilizando o funil para buscar uma melhor compreensão sobre a implementação da Lei n. 10.639/03 e da educação antirracista no campo investigado, apresentamos uma discussão específica sobre 2.4 Políticas Públicas para a formação inicial e continuada de professor sobre relações étnico-raciais no currículo escolar: reflexões conceituais.

#### **2.4 Políticas Públicas para a formação inicial e continuada de professor sobre relações étnico-raciais no currículo escolar: reflexões conceituais**

Nessa seção 2.4, tratamos da importância das Políticas Públicas para a formação inicial e continuada de professores/as sobre relações étnico-raciais no currículo escolar, trazendo algumas reflexões conceituais para destacar aspectos fundamentais para a implementação de uma educação antirracista na escola.

Rodrigues et al (2022, p. 14), com base em Torres (1996), ao tratarem da formação docente direcionada pela interculturalidade no Brasil, afirmam que este é um projeto que enfrenta ainda muitos impasses em sua construção. Há um grande atraso na criação de políticas públicas e investimentos em formação inicial pensada e desenvolvida a partir das políticas dos Estados, nacionais e internacionais como prioridade nas pautas das reformas educacionais, mediadas pelo Estado para o subsídio de um conjunto de reformas que adequam a formação inicial dos professores fora ou para além da lógica capitalista. É preciso pensar que a contemporaneidade e os avanços sociais, bem como os movimentos e parte da sociedade, reivindicam a implementação efetiva da lei 10.639/03 e do ensino para as relações étnico-raciais.

De acordo com os autores (2022), as políticas de formação de professores no Brasil “se apresentam como alvo das mudanças que a reforma do Estado e da educação tem induzido no contexto das políticas neoliberais”. As mudanças e evoluções pelas quais a formação de professores passaram nas últimas décadas, “atingem tanto a natureza do trabalho docente, quanto às condições para a sua realização” (RODRIGUES, et al, 2022, p.14).

A lei 10.639/03 e os demais dispositivos legais que regem o ensino da temática,

têm a finalidade de auxiliar no processo de reeducação e consequente mudança do quadro de desigualdades raciais e de conflitos nas relações raciais em nossa sociedade, iniciando pelas escolas. Incluiu-se na grade escolar a luta, a cultura, dos negros e índios além da formação da sociedade nacional, trazendo a valorização da contribuição desses povos em todos os parâmetros na História do Brasil (PIO; ARAÚJO, 2019, p.3).

Nesse processo de reeducação das práticas pedagógicas, Cavalleiro (2001), caracteriza-as como práticas pedagógicas de cunho antirracistas, como as que,

[...] reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira, buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidam para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas (CAVALLEIRO, 2001, p. 141-158).

A realidade é que temos em relação à formação inicial e continuada de professores, pouco oferecimento de cursos, espaços de formação para práticas antirracista. Esse espaço é de total escassez, quando se encontra esse tipo de formação, a maioria é de teor facultativo, considerado como um tema de pouca relevância frente a outros supervalorizados com temática quase sempre orientada pelo viés eurocêntrico. Pois, historicamente, a educação brasileira esteve atrelada em raízes de pensamentos eurocentricos, “de forma a pensar e ensinar a História do Brasil como um desdobramento da História européia, com fatos narrados a partir do protagonismo branco” (COELHO, et al, 2022, p. 25).

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a aplicação de leis antirracistas, dependem muito do papel da escola e do professor. Todavia, conforme Maria de Fátima Ferreira (2020, p. 17), “a escola, apesar de ser um espaço destinado a promover educação para a transformação do aluno,[...] vem enfrentando, ao longo de sua história, inúmeras situações e conflitos dicotômicos”. Coelho, et al (2022) corrobora com (Ferreira 2020) sobre o papel da escola ao afirmar que:

A escola se coloca como espaço ideal para a concretização desta política, por ser entendida como um ambiente onde formam-se cidadãos ativos e hábeis a intervir diretamente na sociedade onde vivem, como expressa a Lei nº 9.394/96 [...] (COELHO, et al, 2022, p. 25).

Assim, como Coelho et al (2022) menciona, o “preparo para o exercício da cidadania” em referência a LDB/96, Ferreira (2020) afirma que a escola, para chegar ao sentido da educação hoje, necessita “do intermédio do cotejamento entre os sentidos atribuídos ao termo educação e, para tanto, é preciso permitir uma educação cidadã e, para

isso, de qualidade, para que cada pessoa na sua diversidade possa aprender” (FERREIRA, 2020, p. 17).

Conforme estes autores, os desafios enfrentados pela escola contemporânea para falar com seus alunos sobre temas importantes de forma a atingir seus interesses e expectativas, abrindo espaços para diálogos como “os princípios de igualdade, diversidade, cidadania e inclusão social” (FERREIRA, 2020, p.17), necessitam de “uma nova proposta de atuação dos professores da Escola Básica” (COELHO, et al, 2022, p. 25). Coelho et al (2020, p. 25) ainda complementa:

A formação desses professores precisa, portanto, dar conta da construção de um profissional capaz de atuar efetivamente na educação antirracista. É papel das instituições de ensino superior promover a efetivação das demandas as quais a legislação se volta, haja vista o lugar que os professores ocupam na articulação do processo de ensino-aprendizagem, pelo qual, os alunos têm acesso ao conhecimento formal e às propostas que a legislação em questão se ocupa.

Além deste aspecto da formação do professor, como reforça Perini (2012), “é necessário trabalhar a formação política do professor, suas concepções sobre raça e a conscientização da existência do racismo e do preconceito no Brasil”. Para Perini e Alvarenga (2021, p. 342), “os dispositivos legais e as ações em sala de aula, só terão resultados eficazes, se em sua formação, seja inicial ou continuada, o professor tenha adquirido um posicionamento politizado o suficiente para a desconstrução das desigualdades e discriminações”.

Bezerra et al (2022) afirma que:

Vivemos tempos sombrios no Brasil, onde as políticas públicas conquistadas a muito custo, suor e sangue, por trabalhadores e trabalhadoras, comunidades tradicionais e minorias sociais são diariamente desmontadas e entregues a grupos elitistas, para a perpetuação de suas regalias e processos hegemônicos. É de fundamental importância pensar e construir uma política de formação docente consonante com os ideais contra-hegemônicos, onde o racismo, o machismo, a lgbtphobia, e todas as formas de discriminação são combatidas, em vista da construção de uma sociedade justa, igualitária e diversa em que os direitos humanos e as subjetividades são respeitadas e garantidas de modo particular pelos espaços oficiais de ensino e aprendizagem (BEZERRA et al, 2022, p.45).

Todavia, graças ao empenho de grupos da sociedade civil, educadores e movimentos sociais, há resistências a estas tentativas de desmonte de políticas públicas voltadas para a educação. Como exemplo, podemos citar o curso GTERER (Grupos de

Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais), que aconteceu na rede municipal de Contagem - MG entre os anos de 2012 a 2016.

Para este curso a Secretaria de Educação de Contagem, contratou representantes do movimento negro de Contagem, de indígenas de Minas Gerais, da capoeira e do congado do município e “profissionais de referência na formação de professores na temática da diversidade étnico-racial, tanto teórica quanto da prática pedagógica” (VALENTIM, LEAL, 2019, p.37). De acordo com os autores, neste curso, “o profissional contratado tinha liberdade de pensar a dinâmica do seu trabalho, mas eram orientados pela SEDUC que seu trabalho deveria conter uma parte de reflexão e de proposição prática que seria desenvolvida no curso, mas também, deveria ser realizada na escola” (VALENTIM, LEAL, 2019, p.37).

Além destas, encontramos em artigos, teses e dissertações, a apresentação de outras iniciativas de políticas públicas voltadas para formações de professores com ênfase no antirracismo, como por exemplo, a obra *Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola*, organizada por Wilma de Nazaré Baía Coelho e outros estudiosos do tema, em 2022. Esta obra exhibe, na sua composição, três eixos temáticos: 1) *Eixo Temático – Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais*, 2) *Eixo Temático – Currículo e Práticas Pedagógicas em EREER*, 3) *Eixo Temático – A Produção do Conhecimento na perspectiva da Diversidade*. Todos esses eixos, de acordo com suas especificidades, reúnem textos com objetivo de contemplar “as discussões e problematizações no que tange aos novos marcos legais voltados para a EREER; para a literatura especializada com ênfase na formação, inicial e continuada, de professores” (NEAB/GERA, 2022). Inclusive, alguns destes texto serviram de embasamento para esta e a próxima subseção, a seguir.

Bezerra (2022), menciona que da ação formativa como ação curricular, bem como, todo currículo constitui uma escolha, uma tomada de decisão.

o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes a outro mais específico, é escolher quais conteúdos se deseja ensinar e qual tipo de ser humano se quer formar, sendo, portanto, uma operação de poder. Neste sentido, se apresenta para nossa análise a perspectiva afrorreferenciada como uma possibilidade de se pensar a formação docente permeada pelos valores civilizatórios, saberes, tradições, crenças e filosofia africana e afrodescendente (BEZERRA et al, 2022, p. 48).

Assim, tomamos a escolha curricular como um precedente de possibilidade do exercício da democracia e tomada de consciencia política da comunidade escolar que esteja

comprometida com a garantia do direito a diversidade étnico-cultural. Bezerra (2022, p. 48) ao citar “a perspectiva afrorreferenciada como uma possibilidade de ser pensar a formação docente”, estimula a ruptura da atuação docente a serviço das práticas eurocentradas, capitalistas e excludentes às quais, constantemente, o profissional da educação encontra-se atrelado, orientando seu trabalho de acordo com as demandas do sistema vigente, que considera seu trabalho como moeda de troca, na qual os objetivos e interesses da escola e do educador, não são considerados.

Bezerra e outros autores (2022) ainda se apoiam em António Nóvoa (2017) para falar sobre o caráter político da formação de professores e dizem:

A formação de professores, sendo ela, inicial ou continuada é um problema de carácter político e não apenas técnico ou institucional, pois dependendo do modelo de sociedade que se sustenta, a figura institucional da escola e seus professores, se molda a esta perspectiva, muitas vezes, legitimando e sustentando relações de poder e exclusão. Conforme o autor, não é suficiente à composição formativa docente, a frequência aos espaços oficiais de formação, como neste caso, a Universidade, é preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais, para que seja estabelecidos movimentos de diálogo permanente, escuta ativa e interconexão de saberes (BEZERRA et al, 2022, p. 47).

Desse modo, Valentim (2006) enfatiza que devido “a ausência de um posicionamento crítico do professor a discriminação racial se consolida na escola. Ainda para Valentim e Santos (2011), as desigualdades raciais estão presentes em todas modalidades e níveis de ensino do sistema educacional brasileiro e tem se perpetuado ao longo dos anos. Considera-se, pois, urgente a tarefa de se investigar a respeito de questões relacionadas às relações étnico-raciais na visão dos(as) professores(as) e de sua prática docente (VALENTIM; SANTOS, 2011, p. 35).

Em consequência a esses processos escolares, que muitas vezes, são formadores e reprodutores de desigualdades, surgem discussões acerca da necessidade de se elaborarem práticas que combatem as discriminações no espaço escolar.

Desse modo, após dezesseis anos de aprovação da Lei 10.639/03 e onze anos da Lei 11.645/08, as temáticas ainda encontram muitos obstáculos a serem transpostos no âmbito escolar, entre eles, as lacunas na formação de professores e o enfrentamento ainda, do mito da democracia racial.

Nessa perspectiva, para enfrentar esses obstáculos, o aprofundamento nas discussões da temática étnico-racial através da formação continuada é fundamental. É na escola, mais especificamente, na sala de aula, que os professores podem intervir na

promoção do respeito às diversidades. Essa ação pode proporcionar aos professores a reflexão crítica sobre a prática pedagógica individual e coletiva, e o envolvimento no combate a toda forma de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Para melhor compreensão sobre as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professor sobre relações étnico-raciais no currículo escolar e os desafios impostos pelos princípios que orientam as escolas públicas, com base legal para o exercício da gestão escolar democrática e participativa, formação continuada de professores/as e buscar reflexões sobre o papel que o gestor deve desempenhar para sua efetivação, inclusive para a implementação da Lei n. 10.639/03 e educação antirracista no currículo escolar, esse tópico foi subdividido em 2 (dois) subtópicos, a saber: 2.4.1 A importância da formação docente: práticas e saberes para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, 2.4.2 O currículo escolar e práticas pedagógicas: o direito do educando ao conhecimento e os desafios da escola contemporânea e 2.4.3 Sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola: dificuldades, limites e possibilidades.

#### **2.4.1 A importância da formação docente: práticas e saberes para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar**

Por que tratar da *importância da formação docente: práticas e saberes para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar*? Primeiro, o objetivo foi de valorizar a reflexão sobre a formação docente, suas práticas e saberes para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo e espaço escolar e, também, a relação entre o currículo escolar, as práticas pedagógicas, o direito do educando ao conhecimento e os desafios da escola contemporânea.

A educação para as relações étnico-raciais é um tema que provoca inquietações e discussão entre pesquisadores e estudiosos. Nos últimos anos o combate ao racismo e o respeito à diversidade tem ocupado lugar de destaque na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação ofertados pelas universidades brasileiras, trazendo diferentes questões em torno da contribuição realizada por profissionais da educação na elaboração de mecanismos e estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar e na sociedade de modo geral.

O professor, enquanto agente de transformação que atua diretamente com os alunos, é a ponta final do fio condutor de saberes e conhecimentos sistematizados pela escola que chega até o aluno. É ele a última instância do processo de ensino. Portanto, cabe

ao professor, em sala de aula, promover ações antirracistas, adaptar os conteúdos quando estes são incoerentes com a realidade de seus alunos, manter uma postura crítica e politizada frente a utilização dos currículos, quando estes reproduzem discriminações.

É o professor que melhor conhece cada aluno, é com o professor, dentre os demais profissionais da escola, que, normalmente, o aluno estabelece um vínculo de confiança e afetividade mais estreito. Assim, espera-se que o professor tenha um olhar tanto sensível quanto profissional, para desenvolver uma prática que atinja positivamente cada aluno em suas especificidades, sem fazer distinções, garantindo a igualdade do direito ao conhecimento levando em conta a diversidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, quando se trata de “temáticas caras”, sabemos a dificuldade que os professores possuem em desenvolvê-las em sala de aula. De um lado, há um currículo rígido, um tempo inflexível, um “roteiro esquematizado” com pouca possibilidade de inclusão de temas de matriz africana. De outro, há a falta de formação, recursos e domínio de estratégias para este fazer.

O professor encontra-se, na maioria das vezes, “entre a cruz e a espada”. Sente-se de mãos atadas, pois a estrutura vigente, as orientações, a força do currículo oculto, o impede de realizar um trabalho mais democrático e antirracista, ao mesmo passo em que, quando consegue um espaço para mudança, sente-se estagnado por não possuir formação adequada, apoio e validação desse trabalho na escola.

Todavia, conforme alerta Kishimoto (2011), citado por Valentim e Leal em 2019,

quando os professores ficam passivos diante dos preconceitos que ocorrem em sua sala de aula ou durante as brincadeiras dos estudantes, estes se tornam, mesmo que não tenham consciência disto, sujeitos reprodutores dessas ações, sendo necessário desconstruir tais práticas, assumindo claras posturas para evitar a permanência dos preconceitos e estereótipos raciais, inclusive dentro das brincadeiras (apud VALENTIM, LEAL, 2019, p. 35).

Nessa perspectiva, reafirmamos: a escola não é um ambiente neutro e estático, bem como o professor não é um sujeito com posicionamento neutro e passivo. A escola, e especialmente a sala de aula, é um espaço de transgressão onde devem ser feitas as rupturas necessárias e acomodação adequada das permanências. “O educador ou educadora enquanto intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (FREIRE, 2003, p. 177). Como agente de transformação social e emancipação, o preparo para combater as

discriminações, garantir a pluralidade e igualdade em sala de aula, é de suma importância para barrar a reprodução das desigualdades e preconceitos.

Frente a esta problemática, a formação de professores, principalmente daqueles que, infelizmente não tiveram disciplinas que os colocassem em contato com a temática étnico-racial e estudos sobre a história e cultura da África e História do negro no Brasil e no mundo em seus cursos de formação, de acordo com Munanga,

[...] se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

Daí, a urgência de formações continuadas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais e ensino de conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Aliás, urgência esta que se intensifica quando paramos para lembrar a quantidade de anos que já se passaram desde a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

São exatos vinte anos desde a Lei 10.639/03 e ainda hoje, há professores que não sabem, se quer do que tratam os textos destas leis, conforme ainda veremos neste texto. Sem contar os demais dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

É preciso continuar insistindo na tarefa de fazer com que a sociedade, em especial, neste contexto, os profissionais da educação, não deixe de “perceber como algumas diferenças foram naturalizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória.” (VALENTIM, LEAL, 2019, p. 36). Principalmente, levando em consideração que foram séculos dedicados a produção e disseminação de teorias, mitos e outros mecanismos de manutenção das desigualdades e da lógica dominante/dominados, superioridade/inferioridade, que provocam consequências terríveis, levando inclusive à eliminação dos corpos negros, de sua cultura, de seus valores, de sua humanidade.

Entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciência articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Priorizamos aqui, a exclusão do negro como principal problema, por ser esse o maior impactado pelas estruturas de dominação perversa e desumana, mas, não nos distanciamos dos demais grupos que também são inferiorizados, bem como, não podemos deixar de citar como essas estruturas afetam também a consciência dos brancos. Na condição de dominadores, esses se veem alheios a toda essa problemática, e não é bem assim.

A omissão da responsabilidade dos brancos é tamanha a ponto de, atualmente, a questão ser tema de debates em campos de estudos voltados para repensar as relações étnico-raciais entre brancos e negros com base em estudos e pesquisas sobre branqueamento e branquitude, como já mencionado em tópico anterior deste texto.

Nesse viés, devemos lembrar também do que disse Fanon (2008) sobre a desalienação do negro. O autor enfatiza que este é um processo que deve ocorrer por vias de mão-dupla, já que, os conflitos que colocaram o negro em situação de inferioridade, surgiram quando um branco impôs a sua superioridade, portanto, é de extrema importância que a educação e os educadores sejam capazes de estimular a reflexão dos sujeitos sobre os privilégios e lugares sociais dos brancos frente a outros grupos étnicos, em especial, os negros.

Todas estas particularidades, estas questões sutis, devem ser dissecadas, escancaradas nas práticas educacionais, para que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem tornem-se conscientes de seus lugares, suas participações e de seus antepassados na história da humanidade e nas relações sociais, para que, criticamente, possam refletir e agirem frente a sua realidade.

No caso de educadores, vemos as formações continuadas, dentre outros mecanismos de implementação de ações afirmativas, como fundamentais para uma melhora no tratamento dado ao ensino da temática. Apensar de não serem, sozinhas, suficientes para a implementação das leis, a formação de professores para o ensino das EREER e dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira atuantes na educação básica é um alicerce indispensável e urgente no contexto educacional brasileiro.

Na mesma intensidade em que devemos concentrar os esforços para o impulsionar da formação docente, práticas e saberes para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, devemos intensificar os diálogos constantes e cobranças sobre a garantia dos direitos do educando ao conhecimento plural e democrático concretizado a partir do currículo escolar, que será tema da próxima subseção.

#### **2.4.2 O currículo escolar e práticas pedagógicas: o direito do educando ao conhecimento e os desafios da escola contemporânea**

Neste espaço, continuamos nosso diálogo, todavia, o enfoque sobre o currículo e as práticas pedagógicas foram refletidas em torno da garantia de direito do educando ao conhecimento. Tensionamos também, os desafios que a escola na contemporaneidade enfrenta para a concretização desta tarefa.

Como temos visto até aqui, a trajetória da educação no Brasil, é de fato um descaso trágico. Constituir uma sociedade civilizada e detentora de conhecimentos e saberes crítico-reflexivos nunca foi objetivo principal de nossos governantes. O histórico da educação brasileira nos mostra claramente que, os ideais educacionais, desde a colonização estava restrita à elite, aos grupos dominantes.

Muito recentemente os negros passaram a serem inseridos nas escolas, e isto ocorreu não porque os grupos dominantes passaram a ver a educação de todas as pessoas como um ideal de desenvolvimento do país, mas sim, pela reivindicação da população dominada, grupo de educadores e movimentos sociais, juntamente com a pressão internacional pela mudança de postura, rumo ao preparo das “massas” para alcançar patamares de desenvolvimentos mais elevados e estimular o crescimento de capital através da inserção da base da sociedade como mão de obra instruída.

Claro que os movimentos sociais e a sociedade civil passaram a lutar por ideias de educação para além do preparo para o mercado de trabalho capitalista. No embalo das movimentações internacionais e nacionais por reformas na educação, estes, juntamente com grupos expressos de educadores, conquistaram espaços nas instituições de ensino e movimentaram a luta por um redemocratização do ensino. Pois, infelizmente, nem sempre os espaços oferecidos aos quais os negros e grupos inferiorizados eram/são para uma educação crítica e emancipadora.

Nesse viés, retornamos ao diálogo sobre a importância do currículo e práticas pedagógicas para a transformação dessa realidade. Regis e Neris (2019, p. 994), ao fundamentarem a “reflexão acerca do contexto político, social, econômico e cultural em que o currículo está inserido, bem como das disputas políticas em torno do que é considerado importante para ser ensinado nas instituições educacionais”, citam Ponce (2018, p. 794), que afirma:

Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. São perguntas que pautam propostas de currículos: que sociedade se deseja ter em futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) nesse mundo e para a construção de outro mundo possível? Diferentes projetos de sociedade demandam diferentes formações (PONCE, 2018, p. 794).

Estas provocações são fundamentais para pensarmos um modelo de educação que alcance a ampla diversidade de alunos existente no ambiente de nossas escolas, que nem sempre possuem objetivos educacionais bem pré-estabelecidos.

[...] cada escola, assim como a sociedade brasileira, é complexa, plural, múltipla, diversa, mas ao mesmo tempo, se mantém conservadora, autoritária e desigual tem, ao longo dos séculos, reforçado os silenciamentos dos corpos, dos preconceitos, da discriminação e da exclusão de pobres, negros, homossexuais, gênero, masculinidades, feminilidades, no contexto escolar, e tudo isso se expressa nas desigualdades sociais (FERREIRA, 2020, p. 18).

Esta dicotomia, vai de encontro com o que Tadeu Silva (2009) afirma ao falar sobre o currículo. Ele diz: “O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima, ou deslegitima, inclui ou exclui” (p. 196). Ainda conforme Tadeu Silva (2002, p. 150), o currículo pode ser compreendido como “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade”. Santana e Moreira, (2013, p.107) ainda com base nesta citação de Tadeu Silva (2002) complementam, que o currículo, conforme esta concepção, “torna-se um elemento fundamental de análise para se compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento”.

Neste sentido, a produção do currículo escolar é um processo dinâmico e em constante transformação, que, ao chegar ao aluno, já deve ter passado por construções, desconstruções e reconstruções necessárias para que haja sentido na aprendizagem. Aliás, o currículo deve refletir o meio em que o aluno está inserido e tornar-se uma forma de afirmação e resistência frente à todas as formas de dominação.

Como Candau afirmou em uma entrevista a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC, em 2011, é necessário, ao elaborar um currículo, “construir a igualdade na diferença” (CANDAU, 2011.), para que haja emancipação e desalienação de todos os alunos, já que o atendimento democrático à diversidade efetiva a garantia do direito ao conhecimento.

Corroboramos com a forma como Freitas et al (2021, p. 2 ) caracteriza os “alunos como sujeitos de direitos”, pessoas com trajetórias e vidas diferentes, que adquirem de maneiras distintas o conhecimento, a cultura, as competências e habilidades, sendo assim,

são sujeitos que aprendem de forma e em ritmos distintos, um motivo a mais para lhes serem assegurados “o direito de conviver, de se relacionar, de estudar, de trabalhar” com equidade no recebimento de meios para alcance e usufruto destes direitos.

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Estas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social (FREITAS et al, 2021, p. 2).

A garantia dos direitos aos alunos negros através da implementação da Lei 10.639/03, impacta não apenas esse grupo étnico, como também, os demais. Souza et al (2015, p.188) chama atenção para a compreensão e reconhecimento sobre a importância dos estudos étnico-raciais na escola. Pois, “os estudos sobre a África e a Cultura Afro-brasileira são fundamentais, uma vez que, de acordo com a s DCNER, o racismo, o mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento atingem a todos.

Uma vez que o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo instituído pela escola acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado por ela (SANTANA, et al, 2013, p. 110).

Reconhecemos que a educação antirracista, a interculturalidade e a decolonialidade são alternativas fundamentais para a verticalização dos conteúdos nos currículos escolares, pois permitem colocar os conhecimentos e saberes de matriz africana, matriz indígena em igual patamar de importância e abrangência que a matriz europeia nos componentes curriculares. Não se trata de supervalorizar conhecimentos de um grupo étnico em detrimento de outros, e sim, dá igual espaço de existência e valorização à História daqueles que nos constituiu enquanto Brasil.

A horizontalização dos conteúdos e a distribuição democrática de saberes de diferentes grupos étnicos é uma condição necessária para que o aluno negro, indígena, branco, dentre outros, tenham maior possibilidade de adquirir referenciais histórico-culturais fundamentais para sua construção identitária, formação cidadã e sua construção e reconstituição enquanto sujeito emancipado, consciente de seu lugar social, sabendo também respeitar as diversidades.

A seguir, o diálogo volta-se especificamente para a educação para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, tensionando as dificuldades e os limites além de questionar as possibilidades da efetivação de sua implementação.

### **2.5 Sobre a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 10.639/03 na escola: dificuldades, limites e possibilidades**

Essa seção 2.5 *Sobre a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 10.639/03 na escola: dificuldades, limites e possibilidades* foi distribuída em 2 (duas) subseções, considerando a relevância dessa discussão como embasamento teórico-conceitual para analisar e compreender os discursos da gestão investigada sobre o tema abordado nesta dissertação.

Desse modo, permitiu novos olhares e sentidos sobre as indagações e inquietações observadas e constituídas por cada professor no campo. Do mesmo modo, possibilitou observar o contexto escolar, a atuação do coordenador e do gestor ou cidadão interessado numa escola e sociedade mais justas e igualitárias.

A educação para as relações étnico-raciais é um tema que provoca inquietações e discussões diversas de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Nos últimos anos, o combate ao racismo e o respeito a diversidade tem ocupado lugar de destaque na produção acadêmica dos programas de pós-graduação, ofertados pelas universidades brasileiras, trazendo diferentes questões em torno da contribuição realizada por profissionais da educação na elaboração de mecanismos e estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar e na sociedade de modo geral.

No Brasil, esse avanço é percebido há algumas décadas, a partir do início da luta e resistência dos movimentos negros, movimentos por educação de qualidade para todos, de reconhecimento da diversidade e respeito à diferença.

Contudo, apesar de numerosos resultados dessa luta dos movimentos negros no Brasil serem identificados ao longo dos anos, os problemas existentes são diversos e ainda mais numerosos, como por exemplo, a questão do currículo escolar. O currículo é um instrumento que aponta a reprodução de uma cultura eurocêntrica, desprezando a história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, nos livros didáticos, na formação inicial e continuada do professor, nas práticas pedagógicas, nos processos didáticos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, dentre outros.

As dificuldades para desenvolver uma educação antirracista na escola impõe muitas barreiras problemáticas, que se multiplicam e se diversificam de modo complexo e menospreza a identidade da população brasileira. Não permite a liberdade de pensamento e demonstra menosprezo pela ancestralidade africana e afro-brasileira, além de não aceitar o papel da educação como libertação do pensamento colonial, hierárquico, autoritário, machista, racista.

Diante dessa compreensão sobre as dificuldades e limites da escola na implementação de uma educação antirracista no currículo e em seu contexto escolar, percebemos que é preciso buscar possibilidades para provocar mudanças nas práticas pedagógicas, nos saberes docentes e da gestão escolar. É preciso buscar transformações para a escola e seus processos de educação e, assim, permitir que mecanismos antirracistas sejam cuidadosamente implementados nos espaços escolares, com a finalidade de descolonizar as práticas e saberes dos professores, da escola e de seus alunos.

Para Leonardo Sakamoto (2015), “O discurso da ‘meritocracia’ esconde o nosso passado mal resolvido”. É preciso, portanto, buscar condições permanentes de combate aos racismos contemporâneos, tendo a educação como instrumento de cidadania e emancipação, de desconstrução de saberes colonizadores do pensamento, do saber, do ser e do poder na escola, valorizando debates, discussões e reflexões sobre as relações étnico-raciais, assim como seus entrelaçamentos com gênero, sexualidade, classe social, religião, raça, etnia, dentre outros marcadores sociais da diferença.

Contudo, a escola precisa abrir espaços para permitir oportunidades para diálogos multiculturais entre práticas e saberes docentes, por meio de formação continuada do professor, valorizar as ações e práticas pedagógicas que favoreça a interculturalidade e a multiculturalidade na educação, estimulando o diálogo sobre conhecimentos plurais entre Brasil e África.

Candau e Moreira (2008, p. 7) referem-se ao multiculturalismo como promotor de “intensas mudanças demográficas e culturais que tem ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas”. Em meio a pluralidade que transpassa o ambiente escolarizado, o multiculturalismo, como afirma os autores, sugere respostas “nos arranjos educacionais (nas teorias), nas práticas e nas políticas”. (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 7).

Vários exemplos de práticas antirracistas e contemplação da pluralidade cultural no âmbito escolar são apresentada por vários autores no V capítulo – Experiências na área de Políticas Educacionais da Obra *Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial*,

organizado por Silva Jr. *et al* (2010). As ações da ONG, na área educacional, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT

[...] tem como objetivo principal desenvolver propostas metodológicas para o tratamento da diversidade humana e da pluralidade cultural na escolarização regular, subsidiando especialmente a rede pública de ensino, visando à inserção do tema como conteúdo permanente dos currículos e atividades escolares, tal como previsto na legislação educacional (SILVA Jr, 2010, p. 129).

No decorrer dessa discussão foram entrelaçadas as várias experiências realizadas aos diálogos dos autores que refletem sobre as implicações jurídicas e os desafios impostos à implementação da Lei 10.629/03, bem com, a disparidade entre o que se propõe os dispositivos legais e como eles chegam à escola, inclusive, as crenças limitantes sobre a finalidade e o alcance da lei. Conforme podemos verificar no trecho abaixo, as relações de experiências de discriminação eram pensadas de modo diferente. Pois,

Durante muito tempo acreditou-se que a experiência de discriminação racial na sala de aula teria como sujeitos, geralmente, professor versus aluno e, uma vez ocorrida a discriminação, uma das possibilidades seria a sanção penal do professor acusado. Contudo, a experiência tem evidenciado os limites dessa equação (SILVA Jr, 2010, p. 141).

No subitem 2.3.1 buscamos aprofundar essa discussão *Sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola: dificuldades, limites e possibilidades*, considerando a importância de aprofundar o conhecimento sobre *A implementação Lei 10.639/03 no currículo, saberes e práticas pedagógicas dos professores na escola de educação básica*.

Nesta dissertação, como tratamos, de modo particular, das escolas que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, trazemos alguns exemplos de pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores, inclusive na elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado, em universidades brasileiras, além de estudos teóricos publicados em periódicos/revistas e outras fontes.

A intenção foi de aprimorar o conhecimento sobre a implementação da referida lei, e identificar os resultados a que chegaram as pesquisas de fontes consultadas por esta investigação, e que desenvolveram pesquisas sobre currículo, saberes e práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas brasileiras, públicas/privadas, de educação básica e, em particular, nas séries finais do ensino fundamental.

Assim, esta seção foi subdividida em duas subseções, a saber: 2.5.1 A implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo, saberes e práticas pedagógicas de professores na escola de educação básica e a 2.5.2 A formação, saberes e práticas de

professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eis a questão... (?).

### **2.5.1 A implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo, saberes e práticas pedagógicas de professores na escola de educação básica**

Neste espaço procuramos aprofundar um pouco mais sobre a importância da aplicação da Lei n. 10.639/03 e sua inserção no currículo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre sua implementação, com vistas à promoção de uma educação que resulte no sucesso escolar de alunos e alunas negros(as) na perspectiva da aquisição da aprendizagem e formação íntegra, autônoma e emancipada.

Aprovada em 09 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639, tornou-se a mais expressiva dentre os dispositivos legais que visam a inclusão de conteúdos de matriz africana e afro-brasileira, por seu caráter obrigatório no currículo escolar e por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96). Logo em seguida, modificando o artigo 26 da LDB, a Lei 10.639/03 teve como objetivo a implementação de uma educação antirracista amparada, posteriormente, por decretos e pareceres que reforçaram suas exigências.

Antes deste marco na trajetória do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, a temática em tela já era prevista em outros documentos e propostas curriculares, mas somente após a implantação da Lei 10.639/03, esforços maiores começaram a ser desenvolvidos pelas escolas e pelo governo para que uma educação escolar, que de fato apresentasse referenciais históricos e culturais para alunos(as) negros, além de tentar combater de forma mais ativa os preconceitos e discriminações.

Todavia, neste atual momento (no ano de 2021), dezoito anos após a implementação desta lei - continuamos persistindo na efetivação da mesma. Contudo, podemos afirmar que houve uma movimentação positiva e certo avanço na valorização da cultura de matriz africana e tentativa de combate às desigualdades étnicas e raciais, contudo, vários fatores influenciam a não implementação da lei nos níveis esperados. Entre alguns deles, podemos citar, a falta de formação inicial e continuada dos professores, a falta de compromisso e engajamento com práticas antirracistas por parte da Escola, do

setor governamental responsável, escassez de recursos e materiais didático pedagógicos, dentre outros.

Todavia, a questão em foco atualmente já ultrapassa os motivos da não implementação, interessa-nos agora nos debruçar sob soluções aplicáveis e efetivas que nos tire deste atraso educacional. Por esta razão, traçamos como caminho argumentativo, o percurso teórico de autores que nos ajudam a fundamentar a importância da presença de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e como a movimentação em torno das políticas públicas educacionais voltadas para o combate à desigualdade e adequação dos conteúdos educacionais, com vistas para o sucesso dos alunos(as) negros (as) em seus processos educativos.

Os autores Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012), no texto *Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?*, explicam a importância do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNU, na conquista de direitos e incorporação da temática étnico-racial à Comissão da “Ordem Social” na Assembleia Constituinte de 1987, bem como “a proposta de que o currículo deveria abarcar, com igualdade, as contribuições das diferentes etnias e grupos que participaram do processo de formação do povo brasileiro” (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 894).

As contribuições do Movimento Negro, por exemplo, propiciaram algumas melhorias na qualidade educacional ao lançarem reivindicações por uma educação antirracista, que valorizem a cultura e história africana e afro-brasileira, a cidadania, o pertencimento e identidade negra, dentre outras questões.

Com a atuação dos movimentos negros, as pautas nacionais passaram a prever um mínimo de democracia e respeito às diferenças, ainda que, na prática, essas mudanças estejam a andar em passos muito lentos. Todavia, já podemos perceber que a criação de dispositivos legais, políticas afirmativas e diretrizes curriculares de ordem obrigatória, são essenciais em uma sociedade como a nossa, firmada em processos históricos marcados por um racismo estrutural, naturalizado e disseminado, por um sistema autoritário e patriarcal, permeado por práticas de intolerância, exclusão de pessoas e grupos afrodescendentes, através de tantas teorias, mitos e ideologias que alimentam todos os tipos de desigualdades cotidianamente.

Em razão disso, as ações das leis que regem a educação antirracista funcionam como mecanismos de elevação das chances de alunos e alunas originários de grupos

discriminados. Elas fomentam o acesso, permanência e sucesso escolar, dando a ele(as) oportunidades de se apropriarem de um pouco do que lhes foi retirado pela natureza meritocrática da educação tradicional, que sempre privilegiou, brancos, de classe alta, detentores do poder.

Empregamos aqui o termo fracasso escolar, conforme conceituam Forgiarini e Silva (2007, p. 1): “o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar. [...], incluindo a aprovação com baixo índice de aprendizagem. Assim, podemos problematizar alguns fenômenos que interferem diretamente na existência de democracia nos modelos educacionais brasileiros.

No que diz respeito as questões implicadas nos níveis de sucesso e fracasso escolar, os autores Forgiarini e Silva (2007) fazem um levantamento histórico que leva a conclusão de que o fracasso escolar, conforme conceituam, surgiu com a entrada da classe trabalhadora na escola pública e gratuita. Sendo assim, o viés mercadológico desde esta época já estava atrelado aos objetivos da educação escolar.

Todavia, esta lógica trabalhista era direcionada à produção de mão de obra através de uma educação de baixa qualidade para crianças advindas de classes baixas, em sua maioria, crianças negras, enquanto que os alunos de classes mais elevadas, de pele branca e maior poder aquisitivo, recebiam uma educação de maior qualidade, com viés intelectualizado, que os forneciam aprendizagem mais rica, diversificada e os preparavam para assumir altos cargos na sociedade.

Ademais, “o conjunto de desigualdades sociais de raça, classe e gênero; assim como os critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente, pelos encarregados de avaliar e atribuir conceitos ou notas aos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 251), é primordial para se chegar a reflexões sobre os mecanismos discriminatórios veiculados na e pela escola, afim de superá-los e aplicar com efetividade os dispositivos propostos na Lei 10.639/03.

E, a seguir, tratamos no subitem 2.3.2, de *A formação, saberes e práticas de professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eis a questão...* (?), considerando que a formação inicial e continuada do professor é um instrumento importante para assegurar o envolvimento desse profissional no desenvolvimento de práticas, propostas e projetos que favoreçam discussões e o amadurecimento sobre a implementação da educação antirracista na escola, além de contribuir para a efetiva ação da gestão nesse processo de combate ao racismo, podendo a

escola realmente se envolver na política de combate a preconceitos, desigualdade racial e de oportunidade educacional, considerando questões acerca da construção da cidadania, da condição humana e o respeito nas relações de interação e convivência entre brancos, negros e não brancos no contexto escolar.

### **2.5.2 A formação, saberes e práticas de professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eis a questão (?)**

Na seção anterior falamos sobre a importância da Lei 10.639/03 e citamos alguns fatores que interferem na sua não implementação e um deles é a formação, os saberes e as práticas dos professores. Compreendemos, assim, que a formação inicial e continuada de professores está dentre um destes fatores.

Contudo, como podemos observar nos resultados de pesquisas e estudos sobre essa questão, instituiu-se diretrizes curriculares para o ensino de uma educação antirracista, todavia, não ofereceram formação adequada aos profissionais que atuam em sala de aula, que continuam imersos numa cultura escolar tradicional, de orientação eurocêntrica que nem sequer tem o conhecimento do que de fato tratam as leis antirracistas e o nível da complexidade em garantir a efetivação destas leis nos currículos escolares.

Assim, a formação inicial de professores tem sido bastante criticada. Apesar de ser a base do importante processo de “aprender a ensinar” (PINHEIRO; SILVA, 2009, p. 3), têm-se deixado lacunas prejudiciais para que estes futuros professores exerçam práticas eficazes para o preparo do sujeito humano, cidadão crítico e emancipado. É no período de formação inicial que são aprendidos conteúdos teóricos e metodológicos que darão ao futuro profissional de educação, o suporte principal para compreender e aprender a mediar, conhecimentos e saberes de forma adequada.

Os saberes, as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagens que passam a enriquecer a formação humana dos estudantes de licenciatura que atuarão em sala de aula, deve ser embasada por uma construção de saberes e conhecimentos atualizados, profundos e críticos, capazes de abranger a complexidade da educação como fenômeno intra e extra escolar, que permeia cada canto da sociedade e as relações socioculturais e étnico-raciais.

Por esta razão, a preocupação com a implantação de uma educação antirracista e democrática deve estar em pauta na formação inicial de professores e continuada, na escola, desde a educação infantil ao superior, em todas as suas modalidades. Além do mais,

no espaço das universidades, nos estudos de teorias científicas, nas práticas interativas e na reflexão sobre a sociedade e sobre as demandas apresentadas pelo sujeito que se pretende formar, que a educação antirracista deve ser internalizada, sem se sujeitar à dominação.

Desse modo, a formação inicial docente é o lócus privilegiado para se tecer discussões e tratar sobre a pluralidade cultural, rompendo com a formação, que, ainda, se encontra arraigada em uma visão homogeneizadora e linear, que conduz os professores a uma neutralidade que ignora valores básicos da composição multiétnica e multicultural da sociedade brasileira (PINHEIRO; SILVA, 2009, p. 3).

Ademais, a formação continuada também é de suma importância para se trabalhar com perspectivas de composições multiétnicas e multiculturais da sociedade brasileira, tendo em vista que a formação inicial dos professores formados há mais tempo foi ainda mais eurocêntrica do que a de profissionais formados das últimas décadas. E devido ao fato de a formação continuada ser uma etapa sempre necessária para a atualização e ressignificação dos conhecimentos. A aprendizagem, assim como as alterações nos modelos educacionais, perfil de estudantes, de sociedade e da escola, estão em constante volatilidade, são mutáveis e estão em processo de transformação constante.

No que diz respeito à educação antirracista, pedagogias decoloniais, e todas as formas de combate à discriminação e preconceitos, apesar de estarem em pauta há várias décadas, ainda é “novidade” para uma maioria desconhedora da necessidade de adequação do modelo educacional. Para atender às diferenças étnicas, portanto, é preciso minimizar a ignorância sobre o tema, através da mobilização de saberes e divulgação de materiais sobre a temática, bem como dispor de maior atenção e reflexão ao tipo de formação inicial e continuada de professores quanto a implementação e fiscalização das leis antirracistas na educação básica, ao seu desenvolvimento, procedimentos, estratégias de gestão pedagógica e educativa.

Silvério e Trindad (2012, p. 895) falam sobre a importância do reconhecimento feito pelo Estado sobre a discriminação e o racismo existente no Brasil, retirando assim, um pouco da névoa que as teorias inferiorizadoras do legado dos negros, como por exemplo, o Mito da democracia racial. Este processo de aceitação da existência de discriminações e preconceito, fez com que o governo, a partir de 1990, ao invés de continuar defendendo a homogeneidade entre raças, passasse a realizar, pelo menos minimamente, esforços rumo ao combate ao racismo e práticas excludentes no ambiente escolar.

Daí em diante, passou-se a se desenvolver ações governamentais num sentido de reorganizar a escola sob o ponto de vista da diversidade. Neste contexto, alguns programas se tornaram marcantes na trajetória educacional brasileira, como por exemplo “os programas de formação permanente de professores que foram implementados para os habilitarem a tratar adequadamente a diversidade racial” (SILVÉRIO e TRINDADE, 2020, p. 895).

Esse foi um passo importante, porém curto, pois apesar da vontade de preparar os professores para a valorização da diversidade, o modelo eurocêntrico ditatorial e padronizador não foi totalmente dissipado da organização escolar. Então o que resultou, foram esforços esparsos e tímidos de implementar experiências que contemplem a história e cultura de matriz africana e introduza práticas antidiscriminatórias em alguns momentos e/ou disciplinas escolares.

Devemos levar em consideração que a implementação de uma educação antirracista é muito mais complexa do que apenas a inserção de conteúdos sobre a temática em sala de aula. É preciso que os professores, devidamente preparados para tal modelo educacional sejam conhecedores de todo histórico e lutas do movimento negro e engajados em reivindicar os direitos dos negros, além de saber lidar com as estruturas hegemônicas e mecanismos de veiculação das desigualdades, para que estejam sempre refletindo sobre as diferentes formas de preconceito, discriminação e violências na/da escola.

Conforme isto, Pinheiro e Silva (2009, p. 1) abordam sobre a formação de futuros profissionais da educação da seguinte forma:

Nesse sentido, é necessário que haja uma oferta de formação mais específica apoiada em referenciais teórico-práticos que permitam construir e valorizar diferentes perspectivas nos processos formativos. A perspectiva formativa que se defende é aquela que rompe com representações discriminatórias e preconceituosas presentes na lógica do pensamento hegemônico.

Podemos associar o que dizem Pinheiro e Silva (2009) à proposta de “micro-ações afirmativas” de Jesus (2009), a qual, segundo a autora, referem-se à pequenas práticas que se desenrolam no “micro-espço” com objetivos antirracista em escolas públicas engajadas na “transformação do quadro das desigualdades étnico-raciais” na nossa sociedade. (JESUS, 2009, p. 1). Conforme as afirmações de autores como estes, podemos criar expectativas positivas rumo a desconstrução de uma sociedade homogênea, harmônica e sem discriminações, passando esta lógica para a tomada de uma posição crítica e atuante

rumo ao preparo de professores e cobrança de respeito as diferenças e efetivação dos dispositivos legais.

Reiterando o que disseram Pinheiro e Silva, a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais implica a “concretização do reconhecimento da alteridade constitutiva do país e do direito à diferença”. É primordial que se traga à tona, de forma interdisciplinar e transdisciplinar em cursos de formação inicial e continuada, debates acerca das “causas institucionais, históricas e discursivas do racismo que possibilitem orientações didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem na condução e inserção da temática” (PINHEIRO e SILVA, 2009, p. 2). Este ideal de preparação de professores, em nível nacional poderá romper vários estigmas sobre a cultura de negros e quebrar padrões eurocêntricos e colonialistas.

Diante desse entendimento é importante tecer comentários sobre as contribuições para a abordagem das três noções: decolonialidade, pensamento afrodiaspórico e educação emancipatória. Pois, para a implementação de uma educação antirracista na escola é preciso ter em mente alguns conceitos e categorias pertinentes a essa abordagem de educação que se pretende antirracista. Acreditamos ser possível a escola adotar concepções e práticas docentes e pedagógicas em busca da decolonialidade do saber, do ser e do poder nas trocas de saberes sobre o negro no espaço escolar

Inicialmente nos apoiamos no texto de Achille Mbembe (2001) *As formas africanas de auto-inscrição*, no qual o autor elenca algumas vertentes filosóficas disseminadas nos últimos três séculos que têm fornecido ao imaginário africano, certa autoridade simbólica. No decorrer de todo o texto, Mbembe aborda argumentos e reflexões profundas e críticas concisas que nos defrontam com concepções de identidades africanas sob a ótica do *Outro* e dos próprios africanos.

A partir de exemplos que vão desde a filosofia alemã ao misticismo judaico e suas imensuráveis consequências, o autor se embasa para explicar como “as formas africanas de escrever o próprio self são inseparavelmente conectadas à problemática da autoconstrução e da moderna filosofia do sujeito” (MBEMBE, 2021, p.173).

De acordo com o autor, dentre vários fatores, o “economicismo” e a “subjetividade da diferença” inviabilizaram o processo de subjetivação e autoconsciência de si do sujeito africano. O imaginário cultural e político usado para legitimar o discurso “africano” autêntico, conforme Mbembe (2001, p.173) se vale da “manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação” (MBEMBE, 2021, p.173) através do

“economicismo” ao mesmo passo em que a “subjetividade da diferença” sustenta um ideal de identidade única do povo africano, no qual a base é o pertencimento à raça negra. Em meio ao historicismo fundamentado no economicismo e a subjetividade da diferença, estão situados três eventos históricos que Mbembe relaciona à problemática. São eles, a escravidão, o colonialismo e o *apartheid*.

através dos processos de escravidão, colonização e *apartheid*, o eu africano se torna alienado de si mesmo (divisão do self). Supõe-se que esta separação resulta em uma perda de familiaridade consigo mesmo, a ponto de o sujeito, tendo se tornado um estranho para si mesmo, ser relegado a uma forma inanimada de identidade (objetificação) (MBEMBE, 2001, p.174).

Em face disto, e de outras formas de apagamento da identidade e legado genuinamente africanos, teceram-se visões de uma África inventada, com uma história mitológica da qual é difícil se retirar os discursos verdadeiros e fazer emergir as diferentes trajetórias das várias etnias africanas que coabitam o continente, além dos africanos e descendentes que vivem em outros continentes, como os afro-brasileiros, negros americanos, sírios, dentre outros que constantemente são genericamente incorporados à uma homogeneidade de africanos, que não existiu nem antes nem depois da escravização, colonização e do *apartheid*.

Partindo então, do pressuposto de que a identidade africana, nunca foi única e homogênea e do fato de que é retratada sob os moldes da inferioridade, mascarada por correntes ideológicas que camuflam sua autenticidade, devemos considerar que as pautas de políticas públicas brasileiras voltadas para o combate à discriminação, racismo e outras formas de violências contra os negros, devem trazer sempre à tona todos esses eventos e fenômenos imbrincados com a constituição das identidades dos afro-brasileiros e dos vários africanos espalhados pelo mundo.

Silvério e Trinidad (2012), ao escreverem sobre a educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica enfatizam o grande envolvimento do movimento negro na conquista de uma educação de equidade e qualidade. Segundo os autores, a importante correlação entre educação e raça têm sido relevante para a análise das discriminações e racismos arraigados na nossa formação educacional. Além disso, a análise da situação do negro no Brasil, levando em consideração a existência de um racismo estrutural, com origem longínquas e disseminação silenciosa e corriqueira em todas as relações cotidianas atuais, tem levado à reflexão do historicismo tradicional, que sempre mascara o self africano autêntico.

As possibilidades trazidas por novas formas de se pensar na auto identificação dos negros, promovida grande parte por reivindicações do movimento negro, também estão refletidas em importantes leis como a 10.639/2003 – alteração da LDB para inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino brasileiros e 11.645/2008 – inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, juntamente como africana e afro-brasileira.

A identidade negra, produto político do apagamento da multiplicidade cultural de povos que aportaram no país, passa a dar lugar ao prefixo *afro* como possibilidade de novas identificações e recriações dos brasileiros descendentes de africanos, as quais podem ser analisadas a partir do conceito de diáspora (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2021, p. 891).

Foi apenas a partir de 1950, que a relação entre raça e etnia, bem como as diferenças entre negros e brancos passou a fazer parte das pesquisas científicas no Brasil, através do projeto UNESCO, promovido pela Organização das Nações Unidas – ONU. Silvério e Trinidad (2012, p. 906) afirmam que este momento marca o início das investigações intensas e em grande escala, realizadas por meio de metodologias qualitativas e quantitativas com nível de aceitação transnacional realizados em comparação a outros países.

Este momento abriu espaço para que várias discussões fossem iniciadas em relação a questões de raça, etnia, localização geográfica de africanos, relações socioeconômicas, mudanças de pontos de vista teóricos e históricos acerca da identidade negra, dentre outros elementos. Em meio a toda essa movimentação no campo de estudos sobre a temática, o mito da Democracia Racial passou a ser evocado e reconhecido internacionalmente como uma crítica à falsa ideia de que o Brasil vivia em uma harmoniosa convivência entre brancos e negros desde a colonização; o impacto do Golpe Militar de 64 e a Ditadura no aumento do racismo e da discriminação, também passaram a ser investigados. Além disso,

Os processos de luta de libertação que resultaram nas independências daqueles povos que vieram a constituir os novos Estados nacionais africanos, mesmo quando consideramos suas variações temporais e dinâmicas coloniais, geraram aspirações de caráter político, como, por exemplo, a formação de um Estado nacional, e também de resgate de histórias locais anteriores ao processo de colonização (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 898).

Os estudos realizados a partir da década de 1950, sob uma ótica não mais somente dos colonizadores do continente africano como também, mais tarde, do território brasileiro, constituíram importantes termos e categorias de análise da História da África e outros fenômeno a ela atrelados. Mignolo (2017), através de seus estudos e da contribuições de

outros autores como e Stephen Toulmin (1990), Anibal Quijano (1992), chegou à reflexão de que seria a colonialidade o “lado mais escuro da modernidade”. Em seu texto, Mignolo (2017, p.2) parte do conceito de “colonialidade” empregado por Quijano (1992) já interligado ao termo “descolonização”, que conseqüentemente devem ser compreendidos dentro da “modernidade”.

Estes termos não serão conceituados ainda neste tópico, mas dialogam diretamente com as transformações citadas por Silvério e Trinidad (2012) no campo de estudos sobre as relações entre brancos e negros e com o conceito de “diáspora”, que os autores (2012, p. 907) apontam como “ resultado de uma História da África, escrita majoritariamente por africanos”, através de abordagens: interdisciplinar, continental, da história com referenciais internos à África; que considerou os africanos de fora (do continente africano).

Ainda sobre os “Estudos da Diáspora Africana”, Valter Silvério, em 2020, juntamente com outros autores, escreve o texto intitulado *Diáspora africana: caminhando entre genealogias, abrindo novos horizontes*. Neste texto os autores fazem uma sucinta “reconstituição das raízes e rotas pelas quais o Brasil e povos de origem africana (voluntária e/ou involuntariamente) foram inscritos e reinscritos, por meio de uma relação contingente, na diáspora africana” (SILVÉRIO *et al*, 2020, p.877). Além disso, tornaram público conhecimentos sobre a “diáspora africana” sob vários enfoques, áreas de estudos, em diferentes contextos e partes do mundo, como por exemplo, Américas, Caribe, África, Europa e Ásia.

A partir dos autores aqui apresentados, é possível aprofundar melhor sobre importantes estudos que posicionam os africanos na história mundial e africana de forma mais crítica e atualizada. Assim, cabe instigar a curiosidade de cada leitor sobre antecedentes da História da África, antes, durante e após os principais eventos que marcaram a história e identidade dos povos negros dentro e fora do continente africano sob o estigma da discriminação e inferioridade.

Existem muitas outras correntes e teorias que justificam ou naturalizam a não autenticidade dos povos africanos, inclusive o “complexo de inferioridade” (Fanon, 2008) internalizado pelo próprio negro no processo de inferiorização e o “vitimismo” (Mbembe, 2001) ao qual muitos povos tendem a incorporar em seus discursos ao tentarem fugir da culpa de ter agido de forma “passiva e até contributiva” durante a escravização. Outro fator importante a se pensar aqui é sobre a importância dos Estudos sobre a Diáspora Africana, esse movimento de “estar no mundo”, de provocar estruturas ‘anti-hegemônicas’, “a

condição social e a experiência cultural de expatriados e exilados ou para falar de refugiados políticos e imigrantes [...]”<sup>5</sup> se desprende de fronteiras nacionais e formas de vivência que rearticulam, em arranjos criativos, diversas influências culturais.

Por este motivo, estar a par dos eventos e narrativas histórico-sociais do povo negro é fundamental para o conhecimento do racismo da discriminação e desigualdades. Daí, pensar na influência do movimento negro, nos processos de diáspora, no descolonialismo, nas trajetórias da modernidade frente ao colonialismo, bem como os debates contemporâneos sobre as identidades africanas espalhadas pelo mundo é necessário para se pensar em meios de formar sujeitos emancipados, promover equidade de direitos e fomentar a História da África construída pela transdisciplinaridade, e de forma transversal, valorizando a autenticidade de cada etnia negra, dentro e fora do continente africano, bem como equilibrar as demais relações étnicas.

A justificativa do acúmulo de saberes e conhecimentos teórico-científicos e históricos sobre os africanos, bem como de todos os grupos negros, advém de toda trajetória histórica de racismo, camuflagem das desigualdades e subjugação do povo africano desde os primórdios da História do Brasil. Situar a África negra, sob o ponto de vista dos próprios negros, dar o mesmo respaldo acadêmico e científico que as teorias e histórias eurocêntricas e americanas recebem, é mais profundo do que simplesmente dar espaço para mais uma versão da História. É necessário atender às reivindicações dos negros e devolver o poder de auto identificação. É corrigir, minimamente, as consequências que o racismo estrutural causa incessantemente todas as esferas da vida do negro.

Fanon (2008) já nos advertia, ainda na década de 1950, sobre a necessidade de retirar o negro da ‘*zona de não ser*’, na qual, ele passou a se situar devido ao complexo de inferioridade causado pelo drama da colonização e por uma série de ações de desafeto, sofrimento, humilhações e pelo desumanismo causado pelo colonizador branco. Silvério (2020, p. 1314) ao apresentar o “projeto histórico político e psíquico revolucionário” recupera ideias de Fanon (1979) sobre o reestabelecimento da "consustancialidade do nós e do eu", além de propor a criação de “homens novos” através da descolonização.

A vista disso, podemos pensar na Educação para as relações étnico-raciais e o ensino da cultura de matriz africana e afro-brasileira à luz deste projeto fanoniano de

---

<sup>5</sup> Citação de Cohen, 2008; Dufoix, 2011 feita por FLOR, em diáspora Africana: por uma crítica transnacional da política cultural negra (2020, p.18).

emancipação dos negros. O primeiro passo para isso, seria a descolonização do pensamento e do saber. Assumir o compromisso e engajamento contra as estruturas hegemônicas e disseminadoras do racismo e discriminação exige uma imersão em si próprio, para o reconhecimento do próprio *eu* e tomada de consciência de sua situação e posição no mundo, para assim, compreender o *outro* e as relações de poder.

Neste viés, vários setores e camadas da sociedade, impulsionados pelas agendas nacionais e internacionais de reconhecimento às desigualdades e direitos humanos, além da pressão do movimento negro, têm alcançado avanços no campo de estudos sobre a temática e implementações, ainda bem lentas, nos currículos da educação básica. Silva e Tobias (2016, p. 178), ao escreverem o artigo *A educação para as relações étnico-raciais* também apontam a preocupação em contribuir para a formação de professores e profissionais para o ensino da temática. Os autores enfatizam que é necessário o conhecimento de outros autores e teorias sobre as relações raciais para fundamentar uma educação antirracista que minimize os efeitos das desigualdades e discriminações. Além disso, apresentam estudos sobre as relações étnico-raciais divididos em duas vertentes, uma que “apontam a raça como principal fator de precarização da vida da população negra” e outra “que, apesar de admitirem a existência de discriminação racial no Brasil, propõem que a pobreza e a desigualdade sejam os fatores principais que contribuem para a marginalização do negro” (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 179). Outros autores também apresentam caminhos distintos para se construir uma educação antirracista, como por exemplo, Torres (2016, p.75) que busca repensar os estudos raciais através da “transdisciplinaridade decolonial”. Para este trabalho, ele se apoia em importantes autores com a seguinte justificativa:

Para elaborar o significado dos estudos étnicos e da proposta de transdisciplinaridade decolonial que oferecem, recorrerei a um diálogo com várias figuras no campo da filosofia e da teoria, entre elas Frantz Fanon, Sylvia Wynter, Jürgen Habermas e Michel Foucault, os quais trabalham com o tema do conhecimento. Suas abordagens sobre a Modernidade servem de referência para considerar as diferenças entre Modernidade/colonialidade e decolonialidade, e entre disciplina moderna e transdisciplinaridade decolonial (TORRES, 2016, p. 76).

Essa proposta transdisciplinar adotada por Torres (2016, p. 75) é adotada, segundo o autor, pelo fato de a interdisciplinaridade estar situada, muitas das vezes em “estruturas preexistentes que limitam seu âmbito de aplicação”. Diante disso, a transdisciplinaridade, adquire uma significação e finalidade de “reconhecer imperativos e lógicas mais amplas do que as disciplinas que encontram sua orientação própria e em relação às quais elas mesmas

e seus métodos podem se destruir e se reconstruir de forma distinta” (TORRES, 2016, p.93).

Diante do exposto, é perceptível que a fonte de saberes e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, que envolve o negro é tão ampla quanto a disposição de estudos que foram usadas para disseminar o racismo e outras estruturas que mantêm as desigualdades raciais. Cabe a cada um de nós procurar meios de absorver criticamente esta gama de estudos sobre raça, África, racismo e discriminação, incorporar e disseminar práticas antirracistas, estimular a quebra de estruturas segregacionistas e buscar por uma realidade mais democrática.

Afinal, a escola, nesse sentido, tem um longo caminho para percorrer, inclusive é preciso valorizar a formação, os saberes e as práticas antirracista de seus professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eis a questão... (?). Professores que participam de formação continuada acerca do tema em questão nesta dissertação tem maior possibilidade de incorporar conhecimentos sobre a importância de combater o racismo, preconceitos e discriminação racial nas suas práticas docentes e pedagógicas, aumentando o seu compromisso não apenas com a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, mas com todas as políticas públicas voltadas à equidade de raça envolvendo outros marcadores sociais da diferença.

## **PARTE III**

### **DELINEANDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E TEÓRICO- CONCEITUAIS DA PESQUISA**

[...] compreender é saber que o sentido pode ser outro’[...]O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador. E pensar que o sentido pode ser sempre outro vai nessa direção.

Eni Orlandi, em entrevista à Teias (2006).

### **3 Delineando os percursos metodológicos, teórico-conceituais da pesquisa**

Esta Parte III da dissertação, apresenta os percursos metodológicos, teórico-conceituais percorridos pela Etapa II, Fase II, da pesquisa propriamente dita – a pesquisa de campo e, nesse momento buscamos a compreensão de que “investigar é uma arte de muitos ofícios (BOURDIEU, 2003, p. 23).

Esta seção 3 *Delineando os percursos metodológicos, teórico-conceituais* procurou responder ao objetivo principal desta pesquisa, que se propõe: - *Analisar os discursos da gestão escolar (diretor e vice-diretor) sobre a educação antirracista em 5 (cinco) escolas públicas municipais de anos iniciais de ensino fundamental, em Corrente, Piauí, observando o que dizem/pensam/falam os entrevistados sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a formação do(a) professor(a) sobre educação para as relações étnico-raciais, o desempenho do(a) aluno(a) e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar.*

Nela, mostramos o percurso metodológico e técnico-conceitual adotado nesta pesquisa com vistas a apresentar a natureza da pesquisa realizada, sua classificação e as suas fases e etapas. Assim, mostramos a fase exploratória, o levantamento de dados iniciais e a Revisão Sistemática da Literatura – RSL realizada no processo de elaboração do projeto de pesquisa e na fase da pesquisa propriamente dita, construção do marco teórico bibliográfico e análise documental, além da pesquisa de campo, descritiva e qualitativa.

Desse modo, descrevemos sobre o Estudo de Caso, as principais fontes consultadas, interlocutores da pesquisa, instrumentos de coleta, as atividades cotejadas e caminhos percorridos pela pesquisa para responder ao problema e objetivos estabelecidos pela investigação, o tratamento, a análise e a interpretação de dados, resultados e discussão.

#### **3.1 A pesquisa de campo: caracterização, material, métodos e procedimentos**

Nesta subseção 3.1 A pesquisa: material, métodos e procedimentos mostramos o percurso teórico e técnico-metodológico, material e métodos, procedimentos adotados para a coleta, tratamento, análise e interpretação dos dados de campo, tipos de abordagem, fases de desenvolvimento da investigação, resultados e discussão. Esse subtópico está dividido em seções, para melhor clareza desses elementos e de que modo foram planejados e executados pela investigação.

Para melhor clareza, esta seção foi subdividida em subseções. Na primeira, a subseção 3.1.1 *Caracterização da pesquisa de campo: material, métodos, técnicas e procedimentos*, descrevemos o delineamento e as informações sobre a metodologia da pesquisa adotada para investigação. Tratamos de mostrar os tipos de abordagem de pesquisa adotados, etapas e fases da pesquisa, além da descrição dos procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados durante o Estudo de Caso – no campo.

### **3.1.1 Caracterização da pesquisa de campo**

Esta pesquisa, de acordo com seus procedimentos, peculiaridades próprias e seus gêneros, é caracterizada como pesquisa teórica (bibliográfica e documental) e de campo (um estudo de caso, exploratório, descritivo e qualitativo).

A pesquisa bibliográfica e a análise documental foram utilizadas para a construção do marco teórico da pesquisa e a abordagem descritiva para o trabalho de campo, a coleta, o processamento, a sistematização e classificação dos dados.

A pesquisa de campo foi realizada no local onde ocorre o fenômeno pesquisado e dedicou-se a codificar a face mensurável da realidade social (ANDRADE, 1997; DEMO, 2000), que do seu ponto de vista técnico, é um Estudo de Caso, em 5 escolas selecionadas pela pesquisa – campo investigado.

O estudo de caso é definido por Gil (2008, p. 57) como “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados.”

O uso dessa abordagem foi desenvolvido “em três fases”, conforme Menga e Lüdke (1986, p. 21-22). A exploratória, a partir do delineamento do esboço um plano de trabalho que é ajustado conforme o andamento da investigação. A segunda fase diz respeito ao ponto em que a definição do objeto de pesquisa é traçado, após a identificação dos principais elementos-chave e contornos do problema, a coleta de dados sistemática é iniciada com o suporte de instrumentos, técnicas e escolhas mais ou menos estruturadas, conforme o que demanda cada objeto em estudo. A terceira fase corresponde à junção de informações coletadas, análise e interpretação destas, para a torná-la disponível ao acesso de informantes interessados nas nuances pesquisadas (MENGA; LÜDKE, 1986).

Na perspectiva desta pesquisa, o uso da modalidade pesquisa de estudo de caso, com abordagem tipo participante, foi utilizado de modo combinado, simultaneamente, com a análise documental adotados pela pesquisa. Este foi um momento muito importante com a utilização do multimétodo de coleta de dados, como estratégia para a investigação e direcionar o mesmo problema da pesquisa. A opção pela triangulação metodológica mostrou-se uma forma adequada, pois permitiu a combinação das amostras qualitativas com apoio das quantitativas e a capacidade para generalização no estudo de caso de cinco Escolas Públicas Municipais, sediadas em Corrente, município do estado do Piauí, localizado na região Nordeste do Brasil.

Na concepção de John Creswell (2007), a abordagem multimétodo representa um desenho completo de pesquisa, pois, assume múltiplas formas de dar sentido ao mundo, de perceber, ver, escutar, ouvir, relacionando os métodos qualitativos e quantitativos, tanto na coleta quanto na análise de dados.

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa é classificada como uma pesquisa exploratória e descritiva. Nesse sentido, a metodologia, de acordo com o tema “*Discurso da gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais nas escolas públicas municipais de Corrente-PP*”, é classificada de acordo com o método aplicado, quanto aos meios, portanto, é um estudo de caso, descritivo. Esse tipo de pesquisa tem como “objetivo primordial, a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 41).

A abordagem descritiva exigiu “o aprimoramento de ideias, de descoberta de intuições” e foi previamente planejada com o apoio da abordagem exploratória, na Etapa I desta pesquisa, que permitiu conhecimento prévio sobre o campo, contato com os interlocutores, escolha dos métodos e materiais, instrumentos de coleta e procedimentos aplicados. Essa opção justifica-se pela possibilidade de planejamento de forma versátil, que levou em consideração os diferentes aspectos do fenômeno investigado e permitiu envolver técnicas de levantamento bibliográfico, entrevista, conversas informais, observação *in loco*, fotografias dos espaços escolares e foi possível desenvolver suas etapas e fases de maneiras distintas, conforme seus objetivos (GIL, 2002).

Do mesmo modo, buscamos o apoio de Köche (2002, p. 125), quando define que a pesquisa descritiva “estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las.”. De acordo com o entendimento de Köche (2002), essa abordagem é pouco invasiva, constata e avalia as relações que envolvem o objeto pesquisado à medida

que este se “manifesta espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem” (p. 125). Além disso, seu caráter garante maior espontaneidade, naturalidade e grau de generalização, tornando a interpretação dos dados colhidos mais próximos da realidade do objeto de pesquisa. Esse entendimento possibilitou maior aproximação com os interlocutores da pesquisa, com o campo, para transcrever as conversas, os modos de interagir estrategicamente, tanto com diretoras como com vice-diretoras e o vice-diretor do campo pesquisado.

Nesta pesquisa, a abordagem descritiva foi articulada com a exploratória, “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (KÖCHE, 2002, p. 42). A abordagem exploratória foi utilizada na Etapa I para (a) coleta de mais informações sobre o assunto, facilitando a seleção, definição e delimitação do tópico e problema investigado, (b) elaborar planejamento de aspectos logísticos para a sua realização, (c) formulação das proposições e (e) construções de variáveis e objetivos estabelecidos pela pesquisa.

Nessa perspectiva, este estudo de natureza descritiva, realizado nas escolas-campo, investigou o que dizem/pensam/falam os interlocutores da pesquisa (5 diretoras, 4 vice-diretoras e 1 vice-diretor) de 5 (cinco) escolas públicas municipais, sediadas no centro urbano de Corrente, município do interior do estado do Piauí, região Nordeste do Brasil. Essas escolas-campo ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental e aos interlocutores foram perguntados sobre a educação das relações étnico-raciais no currículo e nas práticas pedagógicas adotadas pelas escolas-campo, local de atuação da gestão escolar. Para a coleta de dados, a pesquisa considerou o discurso da gestão escolar sobre a implementação da Lei 10.639/03 no currículo e práticas pedagógicas, além de verificação da formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, considerada como fator fundamental para melhorar o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.

Para tanto, tomamos algumas lições com os referenciais selecionados pela pesquisa, como Nilma Lino Gomes (2017, 2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018, 2005), Kabengele Munanga (2005), Eliane Cavalleiro (2005), dentre outros, para entender que é preciso mostrar ao/à professor/a que as raízes da cultura brasileira têm origem africana, os modos de ser, estar, de viver, de organizar suas lutas e formas de resistência, são características dos negros brasileiros e devem ser valorizados na sala de aula, nos conteúdos curriculares, nos discursos dos profissionais da educação que trabalham com a

gestão, a coordenação e os processo de ensino-aprendizagem nos espaços e cotidianos escolares.

Dessa forma, a escolha pela abordagem descritiva foi importante devido ao foco essencial da presente pesquisa, que residiu no desejo de conhecer e auscultar o campo investigado, observar, ver, olhar e descrever seus traços característicos e dos interlocutores da pesquisa.

Nesse percurso, este estudo descritivo procurou detalhar “com exatidão” o fenômeno analisado e, definido como um estudo de caso, buscou aprofundar a descrição da determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) e, assim, analisou os discursos da gestão (diretoras e vice-diretores) de 5 (cinco) escolas públicas municipais de Corrente.

Por se caracterizar como um estudo descritivo, os seus objetivos tiveram apoio da análise quali-quantitativa. Mas, se omitiu a análise estatística e seu emprego com sofisticação devido a sua caracterização. A pesquisa qualitativa é um tipo particular de pesquisa que possui características próprias e se vale do texto como material empírico e parte da ideia de “construção das realidades em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). A sua inclinação está na visão dos participantes, em suas práticas do cotidiano, no conhecimento que os interlocutores possuem sobre a questão investigada.

Para a obtenção de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação *in loco*, direta, sistemática e assistemática, conversas informais e formais com a gestão das escolas pesquisadas, que permitiram a investigação direta dos dados. Essa forma de coleta de dados propiciou uma análise mais precisa de suas visões e significações à cerca das questões que norteiam a pesquisa.

Nesse percurso, utilizou como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada, o formulário fechado e aberto, a observação e as conversas que foram de fundamental importância para recolher dados essenciais ao entendimento do tema e resposta ao problema e objetivos desta pesquisa. O uso de entrevista semiestruturada combinou perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada pela pesquisa (MINAYO, 2018, p.142). Assim, foi possível deixar que as entrevistadas e o entrevistado se sentissem mais à vontade para se expressar com maior naturalidade.

A observação direta e intensiva foi utilizada ao longo das visitas ao campo, realizadas na Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru - EPMFM, Escola Pública

Municipal Jurema - EPMJ, Escola Pública Municipal Papoilas - EPMP, Escola Pública Municipal Caliandra - EPMC e Escola Pública Municipal Helicônia – EPMH.

Para as escolas foram empregados nomes fictícios, acima citados, para preservar a sua identidade e de sua comunidade escolar. É importante destacar que, este tipo de instrumento é conceituado por Lakatos e Marconi (1992), como tipo de observação que "[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade e examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar". Além de utilizar o tipo 'direta e intensiva', também foi utilizada a observação *in loco*, assistemática e sistemática, que se adequa a estudos com objetivos de descrição e anotações no caderno de campo.

Conforme Gil (2008, p. 104), na modalidade de observação sistemática, o pesquisador já conhece quais os aspectos do grupo a ser investigado e que são pertinentes, podendo estruturar previamente um plano de observação e mais controle sobre a mesma.

Além dessas características, esta pesquisa exigiu descrever, analisar e interpretar os discursos dos entrevistados e, por isso, foi adotada a análise de discurso, como forma de produzir a interpretação crítica sobre o objeto da pesquisa, utilizando referencial interpretativo e crítico, buscando o apoio de Orlandi (2000), Barreto (2006), dentre outras referências da pesquisa.

### **3.1.1.1 A análise de discurso: descrição do método e interpretação**

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2000, p. 9).

Nesta pesquisa, o método e as técnicas de análise do discurso foram empregados seguindo o modelo fundamentado na teoria de discurso de Eni Orlandi (2005), que é conceituado pela autora, como o estudo que observa o homem falando. Por tanto, a compreensão que se procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p. 15).

A partir desse entendimento, esta pesquisa procurou construir um dispositivo da interpretação.

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2020, p. 59).

De acordo com Orlandi (2005), a linguagem, mais especificamente, o discurso – que tem em si a ideia de curso, movimento – é a mediação que permite o homem, a realidade natural e o meio social e, por este motivo, “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (p. 31). Dessa forma, a linguagem é interpretada a partir de “maneiras de significar” considerando as produções de sentidos atribuídas por sujeitos isoladamente ou como membros de uma sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa entende que “o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 1997, p. 31). Na concepção da autora, o silêncio fundador “não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação” (p. 70).

Além disso, a autora explica que a

Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas as coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (2012, p. 15).

Para Orlandi (1997), os sentidos são dispersos e se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre os quais se encontra o silêncio. E o pensar o silêncio é colocar questões a propósito dos limites da dialogia, e isso quer dizer, pensar a relação com o outro, tomada como uma relação contraditória. Além disso, o silêncio não é imediatamente visível e interpretável e todo sentido é capaz de silêncio. Segundo a autora, há uma relação do discurso com o real e, é “questão crucial, para a análise de discurso, “a diferença (e a relação) entre o não-dito e o não-sentido. O não-dito é o que pode (ou não) significar” (p. 178).

Como também, é importante destacar que,

Com o silêncio se ultrapassa o sentido do não-dito como aquilo que se pode dizer, mas não é preciso, ou o não-dito que exclui, para se atingir o funcionamento da significação em que está em jogo a constituição mesma do processo de significar e o ponto de efeito discursivo de onde falam as “outras” palavras (ORLANDI, 1997, p. 177).

A partir desse entendimento de Orlandi (2012, 1997) sobre a Análise de Discurso – AD e o silêncio, fomos levadas a melhor compreender os processos de significação e como problematizar essa relação entre a análise de discurso e o texto, observar a relação de sentidos que aí se estabelece, em função do efeito de unidade. Sendo que, o discurso só pode ser concebido como um processo social, explica a autora, com apoio de Pêcheux (1975<sup>6</sup>, 1995<sup>7</sup>).

Sobre essa concepção de discurso como um processo social, Orlandi (1997, p. 184) diz:

A análise de discurso é enfim uma relação com a linguagem: relação em que não se mantém a distinção forma/conteúdo, mas antes se pensa a questão da sua materialidade que é linguística e histórica e na qual se pode pensar o silêncio em sua importância fundamental. E se assim é, vamos deixar, nesse ponto, que os sentidos da reflexão que ela nos propõe façam seu percurso, acolham o tempo de sua proveniência, e se devolvam a seu silêncio. Porque é nele que estão os outros sentidos.

Desse modo, é possível entender o discurso como uma mediação entre o homem e o real, a realidade natural e social. Para isso, Orlandi (2012, p. 15) explica que,

A primeira coisa a se observar na Análise de Discurso é que ela não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

As ideologias materializadas e verbalizadas tornam-se importantes e valorizadas pelo método e suas técnicas, e a língua é o seu instrumento de aplicação dos textos, buscando conceitos exteriores à Linguística, importando-se em conceber a língua, como seu foco de análise. Essa explicação vem a confirmar que o discurso está vinculado à situação social e dela não pode ser separado. Sendo que, o sentido é determinado pelas posições ideológicas que fazem fazer do jogo social, histórico, no qual as palavras são produzidas, assim como as proposições e expressões (PÊCHEUX, 1995).

Contudo, a interpretação “passa por ser transparente quando na realidade são muitas e diferentes suas definições” (ORLANDI, 2007, p. 9), que a coloca como objeto e sua importância exige atenção e estudo, e encontra-se presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Visto que, esta manifestação tem uma relação necessária com

---

<sup>6</sup> PÊCHEUX, Michel. **Les Vérités de la Palice**. Paris, François: Maspero, 1975.

<sup>7</sup> PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcineeli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

os sentidos e, na interpretação, ela é sempre passível de equívoco, afirma a autora). Sendo que, “as palavras falam com outras palavras” (ORLANDI, 2012, p. 27).

Enquanto dispositivo de análise, Orlandi (2012) usa algumas provocações ao tratar da Análise de Discurso, seus princípios e procedimentos, questionando:

Se a linguagem funciona desse modo, como deve proceder o analista? Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência? (ORLANDI, 2012, p. 28).

A partir daí, com entendimento sobre as bases de análise, iniciamos a construção do corpus, definido aqui como a representação de uma dada realidade em um dado contexto, delimitando-o com base nos teóricos, com interesse sobre o que dizem/falam/pensam os interlocutores da pesquisa sobre a implementação da Lei n. 10.639/03 sobre a História da África e afro-brasileira no currículo escolar e a criação de uma educação antirracista nos espaços da escola.

Para essa construção a pesquisa levou em consideração os seguintes aspectos: (a) a decisão pelos interlocutores, ser diretor/a ou vice-diretor/a de escola pública municipal em Corrente, Piauí; a opção pelas escolas-campo deu-se pelas suas características e localização – urbana e atender aos anos iniciais do ensino fundamental e pertencer ao município e está vinculada à Secretaria Municipal de Corrente - PI.

Para tanto, buscamos a compreensão à luz de Orlandi (2012), de que não há discurso fechado, nem se chega à exaustividade na análise, como também, a completude em relação ao objeto empírico, pois, um processo discursivo “do qual se podem recortar e analisar estados diferentes, é inesgotável, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (p. 62).

Sobre “O lugar da interpretação”, entendida como a discussão sobre a inteligibilidade, interpretação e compreensão, Orlandi (2012) esclarece que na análise do discurso, o analista precisa refletir sobre o “dispositivo da análise” (p. 59).

Nesse caminho, ele deve considerar que a proposta é a construção de um dispositivo da interpretação, que tem como finalidade e “característica, colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, por isso é preciso ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz” (p. 59), sabendo-se que, aquilo que o sujeito não diz constitui igualmente os sentidos das palavras. Por isso,

Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. O analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Se assim é, o dispositivo que ele constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso. Esse dispositivo deve poder levar em conta ideologia e inconsciente assim considerados (2012, p. 60).

A ideologia não pode escapar ao se fazer a análise de discurso, pois os seus efeitos são fundamentais sobre o nosso pensamento, na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Isto porque, a ideologia “faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (2012, p. 60).

Com essa compreensão, a interpretação aparece em dois momentos da análise desta pesquisa, seguindo as recomendações de Orlandi (2012, p. 60-61), a saber:

a) em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

b) em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (2012, p. 61).

Além disso, com apoio de Orlandi (2012), o dispositivo do analista permitiu, nesta pesquisa, trabalhar numa posição relativizada em face da interpretação, procurando atravessar “o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (p. 61). Destacamos ainda que, a construção do *corpus* e a análise foram feitas de modo intimamente ligadas, buscando decidir o que faz parte do *corpus* e o que se refere às propriedades discursivas.

Para isso, a análise foi tomada como um processo que se iniciou com o próprio estabelecimento do *corpus* e se organizou, conforme à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza, de modo objetivo, com a intervenção da teoria a todo momento. Desse modo, a teoria foi utilizada para “‘reger’ a relação do analista com o objeto estudado, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (2012, p. 64).

Logo, após a construção do *corpus*, foi empregada a questão do método e, daí, para a análise, seu dispositivo e procedimentos, levando em conta que a análise se faz por

etapas e cada uma delas corresponde à tomada consideração de propriedades do discurso referidas a seu funcionamento.

Ao cotejar as etapas com os procedimentos, dão-se forma ao dispositivo. Portanto,

Os procedimentos da Análise de Discurso têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos.

Com base na orientação de Orlandi (2012, p. 77), as etapas de análise, como seu correlato, o percurso, momento de passagem do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, o material empírico, foram as seguintes, e estão dispostas em sua correlação, a saber:

**Quadro C:** Etapas de análise e o percurso do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, material empírico

<b>1ª Etapa:</b> Passagem da	Superfície Linguística	Texto
	para o	(Discurso)
<b>2ª Etapa:</b> Passagem do	Objeto Discursivo	Formação
Discursiva		
	para o	
<b>3ª Etapa:</b>	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi (2012, p. 77).

Para seguir essas Etapas e passos da Análise de Discurso, a autora explica que:

Na primeira etapa, o analista, no contato com o texto, procura ver nele sua discursividade e incidindo um primeiro lance de análise – de natureza linguístico enunciativa – constrói um objeto discursivo em que já está considerado o esquecimento número 2 (da instância de enunciação), desfazendo assim a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Desnaturaliza-se a relação palavra-coisa.

Assim, foram observados na análise das comunicações, dos discursos de 5 diretoras, 4 vice-diretoras e 1 vice-diretor, entrevistados, tomados como participantes interlocutores, representantes, produtores de significados e de sentidos, os deslizos (sem com medo coragem), tendo como condição o campo e como questão do analista, olhando, escutando, observando as posições em jogo (o perfil, formação, função/cargo, ocupação profissional), e de onde estão falando esses interlocutores.

Portanto, foi importante observar o material real da pesquisa, seus efeitos e quais os sentidos que foram produzidos no campo, e, também, que propriedades foram/estão sendo aí produzidas, construídas/reconstruídas, atribuídas para os seus alunos, professores, outros

sujeitos da comunidade escolar e da local sobre relações étnico-raciais, educação antirracista?

Essas respostas foram dadas pelos interlocutores na Questão 1 do formulário fechado e aberto e no Roteiro de entrevistas semiestruturadas, gestores das cinco escolas pesquisadas.

### **3.1.2 Procedimentos: percorrendo as etapas e fases da pesquisa**

Nesta subseção, considerando que o/a pesquisador/a necessita de métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados, para que passem credibilidade, confiança aos participantes e, também, no resultado da investigação.

Como bem coloca Menezes e Villela (2010), apresentamos as etapas desta pesquisa, estabelecendo os procedimentos de pesquisa em consonância com o problema formulado e os objetivos estabelecidos. Assim, as etapas que compõem esta pesquisa foram:

A Etapa I: Fase pré-pesquisa. Nesse momento foi utilizada a pesquisa exploratória, momento de levantamento de dados para elaboração do projeto de pesquisa e, para preencher as características desejadas pelo estudo e tornar-se considerado como trabalho científico, foram tomados alguns aspectos como essenciais, apoiando-se nas colocações de Prodanov e Freitas (2013), a saber:

- a) - discussão de ideias e fatos relevantes relacionados ao assunto em questão, a partir da construção de um marco teórico bem-fundamentado;
- b) - foi observado se o assunto tratado é reconhecível, atual e claro, tanto para a pesquisadora quanto para os futuros leitores dessa dissertação; se tem alguma utilidade para a ciência e para a comunidade;
- c) - demonstra, por parte da pesquisadora, o domínio do assunto escolhido e a capacidade de sistematização, recriação e crítica do material coletado; se a pesquisa diz algo que ainda não foi dito; indica com clareza os procedimentos utilizados, especialmente as proposições (por ser uma pesquisa qualitativa não utilizamos hipóteses, mas algumas proposições para guiar a pesquisa), e foram formuladas de modo específicas, plausíveis, relacionadas com a teoria e contendo referências empíricas, com que trabalhamos a presente pesquisa.

Além disso, na abordagem de levantamento de dados foi observado a investigação fornecia elementos que permitiriam verificar, para aceitar ou contestar, as conclusões a que chegou, documentando com rigor os dados fornecidos, de modo que permitiu a clara identificação das fontes utilizadas, a comunicação foi organizada de modo lógico, a

preocupação com o zelo pela redação gramatical correta, estilisticamente agradável e fraseologicamente clara e terminologicamente precisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Assim, essa Etapa I correspondeu ao planejamento da pesquisa. Momento que foi dedicado à elaboração do “Projeto de Pesquisa”. Para melhor execução da pesquisa levantamento e elaboração do projeto de investigação, essa etapa foi subdividida em duas fases.

Na primeira, a Fase I, foi feita a Revisão Sistemática da Literatura – RSL, uma busca no GT Relações Étnico Raciais e a revisão de literatura existente sobre gestão na educação, políticas públicas e legislação educacional brasileira e relações étnico-raciais, Lei 10.639/03, currículo escolar.

Na segunda, a Fase II, foi elaborado o Projeto de Pesquisa. Esse foi o momento que procuramos aprimorar ideias, descobrir intuições e tomar decisão importante na delimitação do tema/objeto de estudo, definição do problema principal, proposições e objetivos da pesquisa (o objetivo geral e seus desdobramentos, os específicos).

A Etapa II, se refere a pesquisa propriamente dita – a abordagem de campo. Está subdividida em duas Fases. Na primeira, Fase I, foi feito o aprofundamento da construção do *Marco teórico da pesquisa* e na segunda, Fase II, foi realizada a *Pesquisa de Campo* (a coleta de dados, tratamento, análise, interpretação, resultados e discussão da pesquisa).

Por último, na Etapa III, que corresponde à fase pós-pesquisa, foi finalizada a redação da dissertação e a apresentação dos *Resultados da Pesquisa*, com a defesa final da dissertação.

Abaixo, descrevemos as etapas e fases da pesquisa:

### **3.1.2.1 Etapa I: Fase da pré-pesquisa - pesquisa exploratória**

O projeto de pesquisa é um instrumento necessário e deve ser planejado de modo cuidadoso e exige extremo rigor científico, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo. Portanto, é uma das etapas da pesquisa, e se refere ao processo de elaboração, execução e apresentação da pesquisa.

A partir desse entendimento sobre o projeto de pesquisa, a Etapa I, realizada de março a julho de 2021, foram planejadas e cumpridas duas fases da pesquisa, que

contribuíram com a tomada de consciência de que o planejamento e a execução da pesquisa fazem parte de um procedimento criterioso e sistemático que compreende etapas.

Com apoio de Barros e Lehfeld (2000), Cervo e Bervian (2002), Lakatos e Marconi (2001) e Flick (2009), dentre outras referências, buscamos de forma sistemática, com base em elementos suficientes e adequados, elaborar o projeto a partir da delimitação do tema, formulação do problema, proposição de pesquisa, objetivos estabelecidos, problemática e justificativa da importância do tema, fundamentação teórica, que se preocupou com a construção de um quadro teórico de análise pertinente e adequado para responder ao problema e aos objetivos da investigação, o delineamento da metodologia, a escolha da forma de coleta de dados, tratamento, análise, interpretação dos dados, discussão e resultados.

Foi assim que, do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, na Fase I, da Etapa I, foi realizada a pesquisa exploratória, de modo simultâneo foi feita a Revisão Sistemática de Literatura – RSL sobre o tema, entre os meses de março e julho de 2021, buscando proporcionar maior aproximação com o problema e torná-lo mais explícito no momento de definir proposições da pesquisa.

#### **3.1.2.1.1 A Revisão Sistemática de Literatura – RSL e os passos da sua elaboração**

Para a realização dessa Revisão Sistemática de Literatura – RSL e os passos da sua elaboração tivemos o apoio da disciplina Pesquisa, no primeiro semestre do mestrado, tendo como responsável por ela, o professor Benedito Eugênio e, após a sua avaliação pela referida disciplina, continuamos em busca de aprofundamento desse estudo, com a intenção de englobar conhecimentos na elaboração do projeto de pesquisa.

Ainda nessa Etapa, Fase I, durante a realização da abordagem exploratória, decidimos realizar uma RSL, de modo abrangente e tendenciosa na sua elaboração, com a intenção de explorar as produções que já foram realizadas pela comunidade científica e quais os caminhos foram, até o momento, seguidos pelos pesquisadores e os vieses/recortes que não tinham ainda sido abordados em estudos realizados nos últimos anos. A RSL contribuiu com a provocação sobre *Discursos da gestão escolar sobre a educação antirracista em 5 (cinco) escolas públicas municipais de Corrente, interior do Piauí*.

Realizada entre os meses de março e agosto de 2021, a RSL, foi intitulada “*Revisão Sistemática da Literatura: uma busca no GT Relações Étnico Raciais*”. Nessa fase foi também realizada pesquisa bibliográfica e análise documental sobre as categorias, gestão escolar, o papel e a função da direção escolar, gestão democrática e participativa e outras, procurando saber quais as tomadas de decisão na escola. Com os resultados da RSL foi possível buscar compreender o cenário atual sobre a construção de conhecimentos em torno das práticas pedagógicas, que tratam sobre o Ensino das relações Étnico-Raciais.

Este recorte foi muito importante para a busca de estudos sobre a Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Indígena” nos currículos oficiais da educação brasileira. Sendo que, em 2008, a Lei n. 11.645/2008 torna-se um marco para a luta dos negros e indígenas por reconhecimento e avanço para a construção de uma educação mais democrática e antirracista. A vista disso, o interesse pela averiguação foi embasado na seguinte questão-pergunta: Quais as concepções e tipos de práticas pedagógicas voltadas para a ERER, atualmente, propostas pela legislação antirracista, Lei n. 11.645/08 que atualiza a Lei n. 10.639/03?

A partir daí, a RSL buscou ter uma visão mais ampla e abrangente sobre a temática, através da produção de conhecimentos e a opção foi por analisar artigos dispostos na Plataforma Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Esta base de dados foi escolhida por ser uma associação de alto respaldo acadêmico e científico, que realiza, anualmente, reuniões regionais e, bianualmente, reuniões nacionais, com objetivo de apresentar e debater os mais variados, atuais e importantes temas propostos pela sociedade. Essa Reunião conta com a participação de pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, além de ser constituída por inúmeros programas de pós-graduação em educação, pesquisadores e estudantes. Em razão disso, os artigos submetidos à publicação passam por rigorosas avaliações, assegurando a qualidade e atualidade dos trabalhos.

Desta forma, justificamos a escolha por esta base de dados. Para alcançar o objetivo do estudo sobre a *implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo, saberes e práticas pedagógicas das escolas*, a metodologia do estudo RSL foi feita através do procedimento de pesquisa Estado do Conhecimento, visando evidenciar o atual panorama e discussões em torno da temática. Nas buscas foram consideradas as seguintes palavras-chave:

“práticas de ensino”, “práticas pedagógicas”, “conceito de educação”, “práticas de professores”.

Foram utilizados como processos de inclusão, a presença destes termos-chave no título e/ou resumo do artigo, publicação do artigo completo nos trabalhos da 32ª Reunião ou nos anais da 39ª Reunião da ANPED, dentro do GT 21(Grupo de Trabalho). Os anos de 2009 e 2019 foram considerados como marcos cronológicos devido ao fato de a 32ª Reunião ter sido a primeira após a implementação da Lei 11.645 de 2008 e a 39ª Reunião a última até o momento da escrita deste subitem 2.2, em agosto de 2021.

A organização deste subitem foi disposta na seguinte estrutura: A introdução apresenta a contextualização da implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo, saberes e práticas pedagógicas das escolas, expondo rapidamente seu objetivo, metodologia, motivação e justificativa. A seguir, a primeira seção abordou um breve histórico da ANPED e do Grupo de trabalho de ERER - GT 21. Na segunda seção, apresentamos o detalhamento da metodologia e procedimentos de pesquisa e, na terceira seção, os resultados dos dados colhidos na base de dados da ANPED.

Logo, em seguida, uma subseção foi destinada ao refinamento dos primeiros resultados encontrados, e, na quarta seção, foram analisados e discutidos os resultados do estudo realizado. Por último, nas considerações finais, apresentamos o que foi selecionado para análise e comparação, isto é, mostramos como foram mapeados e analisados 13 artigos que mostram um certo avanço no tratamento dado à temática e um aumento significativo na produção de conhecimentos relacionados ao tema.

A escolha em recorrer ao Grupo de Trabalho ERER da ANPED deve-se por ser esta Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, uma entidade sem fins lucrativos, criada em 16 de março de 1978, em uma reunião organizada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas - IESAE/FGV, no Rio de Janeiro, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Atualmente, a entidade reúne programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. De acordo com o art. 2º do Estatuto da ANPED, sua “finalidade é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ESTATUTO ANPED, 2012).

As Reuniões Científicas da ANPED Nacionais são realizadas em biênios e objetivam a socialização de pesquisas e estudos realizados na área de educação e afins,

proporcionando debates e discussões sobre temática de interesses da Associação. Essas temáticas são definidas pelos membros da Associação, através dos GTs, que são os grupos de trabalhos formados por associados(as) individuais, interessados (as) em pesquisar e debates diferentes temáticas em torno da educação.

Os trabalhos de brasileiros e estrangeiros apresentados nas reuniões nacionais e regionais da Associação são publicados na Revista Brasileira de Educação - RBE, que é de responsabilidade da ANPED, configurando-a como uma importante base de dados e trocas, nacional e internacional, de informações e conhecimentos científicos sobre a área educacional. Nesta reunião são realizadas, bienalmente e em anos alternados, às Reuniões Nacionais, as Reuniões Regionais “em cada uma das cinco regiões do Brasil. Esses encontros contam com a participação de jovens e experientes pesquisadores. Essas Reuniões se constituem como um espaço privilegiado para discutir a pesquisa, com foco nos desafios regionais do país [...]” (ESTATUTO ANPED, 2012).

O GT 21 - ERER foi criado oficialmente em 2001, na 24ª Reunião Anual da ANPED, passando a receber trabalhos em 2002, na 25ª Reunião Nacional. Sua produção científica, centrada na área das Relações Étnico-Raciais e Educação - ERE, era fornecida por pesquisadores associados negros e não negros, que já faziam parte da Associação desde 1996. Esses pesquisadores participantes já desenvolviam pesquisas e estudos “relacionados às matrizes teóricas e epistemológicas étnico-raciais e indígenas que demandavam outro protagonismo para estas pesquisas no interior da Associação, nas suas produções, pesquisas e posicionamentos político-acadêmicos” (SISS; OLIVEIRA, 2007). As autoras, em um trabalho encomendado pelo grupo de trabalho 21 da ANPED, explicam que só em 2009, o Grupo de Estudos (GE) 21 passou a ser Grupo de Trabalho (GT), denominado Educação e Relações Étnico-Raciais. A associação, em vista dos seus longos anos de consolidação, tornou-se uma instituição de fundamental importância para a sociedade brasileira e destaca-se no cenário nacional e internacional, principalmente quando se trata das políticas públicas para a pós-graduação.

A ANPED desempenha sua função social de promover reflexões e engajamentos, juntamente com a sociedade civil, em faces a essas políticas (CALAZANS, 1995, p.17). Ademais, a própria autonomia e independência que a Associação possui, através de suas próprias lutas de afirmação já a elegem como mecanismo de atuação forte diante das políticas de pós-graduação e pesquisas em educação. Siss e Oliveira (2007) lembram que as lutas do Movimento Negro, na década de 1988, e os vários momentos de opressão

ocorridos nesse período, foram muito importantes, mostraram a força do povo negro em afirmar-se, e esta luta, naturalmente, se estendeu à produção acadêmica e científica. As reivindicações de negros e não negros por qualidade na educação estavam presentes nos textos publicados no GT 21.

A produção de análises acadêmicas e de pesquisas de vulto nessa década, elaboradas por pesquisadores Afro-Brasileiros ou não e por intelectuais do Movimento Negro nacional, relativos à educação em geral e à educação de negros e mestiços em particular, passam por um crescimento significativo (SISS; OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Em face do discorrido e após enfatizar a importância da ANPED e do GT 21, foi dado prosseguimento à pesquisa, com foco na identificação de evoluções nas práticas pedagógicas relacionadas às Relações Étnico-Raciais.

A metodologia da pesquisa para a RSL percorreu passos que permitiram responder o objetivo pré-estabelecido, seguindo procedimentos do Estado do Conhecimento e visou evidenciar o atual panorama e as discussões em torno da temática.

A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 2).

Utilizamos essa metodologia justamente por suas características ajudarem a situar a produção atual em torno das concepções e práticas pedagógicas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais. Desse modo, foi realizada por uma abordagem mista, buscando identificar, selecionar, avaliar e sintetizar os dados coletados com base em averiguações qualitativas e, em menor grau, foi preciso recorrer a um suporte quantitativo para contabilizar os artigos encontrados, representar a diferença, em números, de dados encontrados em diferentes reuniões e/ou anos, dentre outros detalhes.

Triviños (1987) explica que, ao distinguir a pesquisa qualitativa da quantitativa podemos observar que a primeira,

de fundamentação teórica e fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. [...]. Porém, não é, em geral, a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições sobre a amostragem (1987, p. 130).

Com base nesse entendimento, a construção acadêmica, por explorar em *locus online*, se encaixa no procedimento de pesquisa do Estado do Conhecimento. Esse tipo de pesquisa é conceituado por Raimunda Ribeiro (2015) como uma tendência contemporânea que “tem como objetivo principal analisar as discussões de um campo de estudo em um assunto específico e compreender o que se está discutindo, a natureza e o nível dessas discussões” (p. 66). Nessa forma de investigar determinado conhecimento é característico o uso de fontes primárias contidas em bases de dados *online* e gerar ao fim da investigação, um novo conhecimento – uma fonte secundária de informação.

Diante dos caminhos metodológicos descritos, procedemos seguindo os procedimentos e técnicas elencadas e, assim, foi utilizada nas buscas realizadas na plataforma *online* da ANPED, as seguintes palavras-chave: “práticas de ensino”, “práticas pedagógicas” “conceito de educação”, “práticas de professores”. Posteriormente, foram elencados como processos de inclusão e exclusão: a presença (ou não) destes termos chaves no título e/ou resumo do artigo, constar nos anais da 32ª ou 39ª Reunião da ANPED.

Os anos de 2009 e 2019 foram considerados como marcos cronológicos devido ao fato de a 32ª Reunião ter sido a primeira após a implementação da Lei 11.645 de 2008 e a 39ª Reunião, a última, até o momento da realização desta pesquisa (julho de 2021). E sobre os resultados das buscas no portal da ANPED, na primeira, feita nos anais da 32ª Reunião Nacional, realizada em Caxambu/MG, no período de 4 a 7 de outubro de 2009, teve como tema: *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* e foram encontrados 9 artigos no GT 21- ERER. Nas seções especiais desse evento foram apresentados trabalhos como *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidades: configurando possibilidades para as políticas educacionais*, tendo como participantes Sandra Unbehaum (FCC), Daniel Munduruku (UnB), Nilma Lino Gomes (UFMG e ABPN), e, como Coordenadora, Claudia Maria Ribeiro (UFLA). Nessa reunião, segundo Aguiar (2009, p. 1) foram contempladas

temáticas de interesse da comunidade científica e contará com conferências, mesas-redondas, debates, minicursos, apresentações de trabalhos e pôsteres, ciclo de cinema, proporcionando a divulgação da produção acadêmica, bem como o intercâmbio de experiências e informações entre pesquisadores e pesquisadoras, docentes e estudantes da Pós-graduação na área da educação.

Na segunda busca foram encontrados 33 artigos nos anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em Niterói/RJ, no período de 20 a 24 de outubro de 2019. Essa reunião teve o tema definido coletivamente entre coordenadores de GTs, coordenações do

FORPRED, FEPAE e Comitê Científico que tratou da *Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências*. A ideia foi criar uma reunião plural que marcasse a trajetória da associação com o direito à educação, escola pública e pesquisa crítica, rigorosa e comprometida com a justiça social e com a democracia, e provocar uma análise crítica dos ataques que são de múltiplas dimensões, mas também, inspira pensar que as lutas e as resistências são intensas e plurais (ANPED, 2019).

O refinamento dos dados obtidos na base ANPED na 32ª e 39ª Reuniões Nacionais foi realizado, assim: numa terceira busca mais aprofundada, com o objetivo de especificar e detalhar melhor os dados, observou-se os títulos e os resumos dos trabalhos. Na leitura seletiva foi considerado como critérios de inclusão, a presença de palavras que remetem a concepções de ensino e/ou práticas pedagógicas nos títulos e ou resumos de trabalhos. As palavras-chave utilizadas foram: “práticas de ensino”, “práticas pedagógicas” “conceito de educação”, “práticas de professores”. Nos trabalhos da 32ª Reunião de 2009 foram encontradas as seguintes palavras em 08 dos 09 artigos analisados: conceito; educação; professores; práticas pedagógicas; práticas de professores. Ao realizar a leitura completa dos 08 textos selecionados, nessa nova busca, foi identificado que 01 artigo de fato, não estava discutindo as concepções de ensino e/ou práticas pedagógicas como foco principal.

O artigo intitulado *A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial*, escrito por Maria do Livramento de Carvalho e Ana Canen, foi descartado, restando então, 07 textos da Reunião de 2009 para análise, pois, o foco de investigação do artigo, conforme apresentado abaixo, estava centrado apenas no uso da linguagem crioula com afirmação da identidade negra em Cabo -Verde:

procederemos à análise do estudo de caso em pauta, a partir de análise do contexto caboverdeano pós-colonial, bem como de entrevistas com doze professores do Ensino Básico das Escolas de Achada Lém situada no *Concelho de Santa Catarina*, Ilha de Santiago Cabo Verde - importantes estabelecimentos de ensino locais. As entrevistas foram empreendidas a partir de janeiro de 2003, evidenciando discursos circulantes que trazem tanto a força da internalização do preconceito, como sinalizam possibilidades de sua superação (CARVALHO; CANEN, 2009, p. 2).

A discussão, partindo do ponto de vista social, usando uma metodologia de estudo de caso comparativo, apesar de pensar em uma *Futura inclusão no currículo escolar, no período pós-colonial* (CARVALHO e CANEN, 2009, p. 2) investigou apenas categorias voltadas o caso da linguagem crioula como marca da identidade negra caboverdiana e os embates, as possibilidades e os desafios de ponto de vista sociológico e não pedagógico.

Direcionando o mesmo tipo de leitura aos artigos referentes aos Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019), de um total de 30 artigos, porém, em outro diretório da ANPED, foram encontrados os mesmos artigos, acrescidos de mais três artigos novos, totalizando-se então 33 artigos encontrados na 39ª Reunião. Utilizando os critérios de inclusão e exclusão já mencionados anteriormente, 13 artigos foram descartados e 20 incluídos para a análise. Fazendo um apanhado geral, das duas reuniões, foram encontrados 41 artigos, deste total, apenas 27 artigos tinham os critérios necessários para serem analisados.

Para a *Análise e discussão dos resultados*, conforme já foi explicado sobre a estrutura desse estudo, nessa seção, foram apresentadas as concepções e tipos de práticas pedagógicas que têm sido direcionadas ao EREER, nos anos de 2009 e 2019. Primeiramente, a discussão abordou os trabalhos de 2009, publicados no site da ANPED, e buscou mostrar como as práticas pedagógicas estavam procurando adequar seus currículos e desenvolvendo algumas ações, mesmo que ainda esparsas nos currículos escolares. Logo, na sequência, foram abordados e comparados os artigos da 39ª Reunião de forma a correlacionar os artigos das duas Reuniões, apontando possíveis diferenças, semelhanças, avanços ou retrocessos.

Retomando, nas buscas realizadas foram encontrados no diretório de trabalhos do GT 21 – EREER de 2009, 09 artigos. Após os critérios de inclusão e exclusão restaram apenas 06 para a análise. No diretório de trabalhos da 39ª Reunião de 2019 foram encontrados 30 trabalhos no GT 21 e, em um segundo diretório, contendo os anais da 39ª Reunião, foram encontrados novamente esses mesmos artigos, acrescidos de 03 outros trabalhos que não constavam no primeiro diretório<sup>8</sup>, totalizando, assim, 33 artigos publicados nesse GT, em 2019. Dentre eles, 20 foram considerados aptos aos critérios de inclusão. Então, ao todo, foram encontrados 42 artigos, somando os trabalhos das duas reuniões e, desses, 27 foram analisados.

Marco Antonio Barzano (2009) apresenta, em sua pesquisa de doutorado, o caso do município de Lençóis – Bahia, onde a atuação de uma ONG – Organização Não Governamental, criou uma concepção de educação que se destacou dentre outras concepções encontradas nos 07 artigos da 32ª Reunião da ANPED que foram analisados. Esta ONG, passou a ser conhecida nas cidades da Chapada Diamantina, no estado da

---

<sup>8</sup> Os endereços eletrônicos de todos os diretórios buscados estão na lista de referências no final deste projeto.

Bahia, por realizar intervenções através de oficinas e cooperativas voltadas para crianças, jovens e adultos.

Em 1999, o objetivo principal de sua ação pedagógica era a Educação Ambiental, mas, através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Lençóis (SMEL) foi realizada uma jornada pedagógica voltada para os professores da rede municipal para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico – PPP. Através deste Projeto e da criatividade da ONG, surgiu a figura de um griô que desenvolvia práticas pedagógicas na ONG, com professores das escolas e na comunidade, levando assim, a cultura africana e suas histórias através de sua representativa figura.

Barzano (2009, p. 4) afirma que a ONG, apesar de ser um espaço onde a Educação Não-Formal se configura, o surgimento da Lei 10.639/03 fez com que a cultura negra passasse a fazer parte dos objetivos desta instituição. Nessa discussão, Barzano trouxe à tona “como a ONG se inspira em um personagem da tradição africana e pela performatividade e invenção, criando uma pedagogia nomeada Griô.” O autor, através de suas investigações, percebeu que a ONG não somente se inspirou no griô como a figura de um velho contador de histórias africanas, mas incorporou:

[...] sua metodologia da tradição oral, aquela que se caracteriza pelo anonimato da autoria; pela importância do velho como responsável pelo conto; por considerar a palavra falada o veículo de divulgação, que ultrapassa os limites das fronteiras geográficas, culturais ou linguísticas (BARZANO, 2009, p. 4).

Foi possível perceber no decorrer desse estudo, argumentos que o autor fomenta para validar a Pedagogia Griô como uma concepção pedagógica, que visou e, concretamente, conseguiu alcançar princípios de uma prática antirracista, que contribuiu com a formulação de referenciais, tanto africanos como afro-brasileiros. Conforme ressaltou o autor em seu texto, a população, através das atividades desenvolvidas pelo griô, construiu um sentimento de pertencimento étnico-racial. A comunidade passou a reconhecer os aspectos de suas próprias raízes identitárias por meio dos contos, histórias e músicas sobre seu município.

Nesse contexto, a educação vinculou saberes de mundo, trouxe para dentro da escola, elementos que vão além da instrução de disciplinas metódicas, trouxe contextualização - pelo menos no que diz respeito à valorização da tradição oral - tal qual como ela verdadeiramente é, e não como muitas vezes é usada em sala de aula, apenas como uma estratégia estritamente pedagógica e mecanizada.

O trabalho da ONG, como enfatiza Barzano (2009, p. 9), propõe o “rompimento com os preceitos da pedagogia tradicional ou de qualquer estrutura curricular vigente nas escolas que ainda esteja no formato em que centraliza ou opera, embasada na cultura escrita.” Ainda assim, esta importante forma de quebrar paradigmas desenvolvida no município de Lençóis-BA, não refletia um modelo educacional, no mínimo no município, que desse conta de combater as discriminações e preconceitos, superando os modelos tradicionais de ensino.

Sobre essa questão, Barzano (2009, p. 12) mostra em suas considerações finais que,

Se por um lado, a instituição expressa a inovação, por outro, ela repete práticas da escola tradicional, ou seja, mesmo que haja tradição oral, história e cultura afro-brasileira, identidade negra, velho griô, inserção na comunidade, elaboração e inserção do currículo na secretaria de educação, muitas vezes, repete as mesmas práticas da tendência pedagógica tradicional. A ONG, ao se enveredar pela aplicação da lei 10.639/03, consegue apagar sua denominação de Educação Não-Formal, pois onde fica a negação do formal, se cada vez mais ela se utiliza de mecanismos da formalidade, como sua aproximação com a Secretaria Municipal de Educação, com as escolas, com a lei? (BARZANO, 2009, p. 12).

Todavia, conforme o próprio autor salienta, a Pedagogia Griô de Lençóis – BA serve de referência para a criação de práticas pedagógicas mais contextualizadas, que valorize não só os aspectos culturais africanos, mas que se sobreponha a inúmeras outras metodologias, currículos e ações que geram desigualdades e desvalorização das diferenças.

Corroborando com a superação de práticas excludentes e tradicionais, através da introdução de modelos alternativos de práticas pedagógicas, Regina de Jesus (2009) escreve sobre *Como as Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas*. Em seu texto, Jesus (2009) define o termo micro-ações cotidianas da seguinte maneira:

[...] práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial. São micro-ações afirmativas porque se desenvolvem no micro-espço das escolas públicas, majoritariamente frequentado por crianças e jovens afro-descendentes, principalmente em se tratando do município de São Gonçalo (JESUS, 2009, p. 1).

Esse estudo se utilizou da História Oral como opção “epistemológica, um compromisso ético e político com a reconstrução e valorização da experiência que vem por

meio da palavra viva, como nos propõe Bâ (1982), ao trazer a cosmovisão da Tradição Oral Africana” (JESUS, 2009, p. 4). Através desta abordagem, Jesus (2009, p. 6) percebeu que as micro-ações afirmativas assumem diferentes perspectivas dependendo da prática pedagógica de cada professor/a entrevistada/a. Visto que, alguns desenvolviam ações, ocasionalmente, quando o educador considerava um momento pertinente, outros realizavam práticas pontuais, abordando a temática das relações étnico-raciais em momentos específicos, como datas comemorativas ou em eventos promovidos pela escola. Enquanto outros desenvolviam a temática, sistematicamente, por considerar a interdisciplinaridade do tema, independente da área ou disciplina lecionada.

Questões como a transversalidade e interdisciplinaridade foram encontradas no texto de Juliano Pinheiro e Rejane Silva (2009), ao investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 na formação de estudantes de Licenciatura em Química.

Neste estudo, e conforme temos visto nos dias atuais, a presença de conteúdos referentes a essa temática em disciplinas de Ciências Naturais, como Química, Física, biologia, é constantemente ausente. Muitos professores acreditam que esses assuntos são de responsabilidade de disciplinas como Língua Portuguesa, História e Artes. Um exemplo desse pensamento, inclusive está na pesquisa de Pinheiro e Silva (2009, p. 2), na qual, os autores constataram que na formação dos estudantes de Química, que fizeram parte da pesquisa, não contemplava a Lei 10.639/2003 em suas práticas. Os estudantes entrevistados nem sequer tinham o conhecimento dessa Lei. Contudo, após o estudo, passaram a desenvolver projetos de intervenção articulados com a temática, contextualizando melhor sua formação.

Maria Elena Souza (2009, p. 1) investigou “algumas reflexões sobre as providências curriculares sugeridas pela Lei 10.639/03, [...] seus princípios e as possibilidades de sua implementação, principalmente agora que esta foi alterada pela Lei 11.645 de 10, de março de 2008”. Souza (2009) encontrou informações que indicavam que os professores tinham muitas dificuldades na adaptação de suas práticas para a introdução da temática no currículo e apontou como meio para atenuar o problema, a orientação nos dispositivos temáticos que regem o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Não obstante, nas argumentações de Passos e Carvalho (2009, p. 1), “as práticas culturais de sujeitos afro-brasileiros e seus processos de construção identitária” são essenciais no currículo. Assim, afirmam: “estamos certos de que as práticas e os artefatos

culturais estão articulados aos processos identitários dos sujeitos”. O interesse, então, seria compreender como as identidades surgem em diferentes contextos, impulsionadas por situações de encontros e relações com outros sujeitos e suas práticas.

Compilando todos os artigos analisados na 32ª Reunião da ANPED, foi possível perceber que, um ano após a criação da Lei 11.645 de 2008, as produções voltadas para sondar as práticas pedagógicas articuladas ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que legalmente já eram obrigatórias desde a implantação da Lei 10.639 de 2003, estavam em alta. Dos 09 artigos publicados no GT-21, 06 deles tratavam sobre a introdução de práticas pedagógicas que englobavam a temática. Embora não trouxessem explicitamente a noção de concepção e epistemologia de práticas pedagógicas, descrevendo suas características e defendendo um modelo específico, todos os trabalhos verificados carregavam em seu bojo uma preocupação em relação à atualização das ações pedagógicas para o benefício de uma educação para a diversidade.

Nos artigos da 39ª Reunião, foram encontrados trabalhos seguindo esse mesmo viés. Um exemplo a ser citado é o artigo intitulado *Na dança dos corpos as identidades étnico-raciais se identificam na educação física escolar*, no qual, Vilma Pinho e Sueli Ribeiro (2019) analisam a prática pedagógica de uma professora do Mato Grosso, através de sua autoetnografia construída com base nos seus 16 anos de prática na disciplina de Educação Física.

Após examinar documentos como portfólio, plano de ensino, relatórios de projetos e realizar entrevistas com ex-alunos(as), as autoras observaram a “relevância dos conteúdos de dança articulada às experiências da cultura afro-mato-grossense para novos sentidos e significados das práticas e representações, criações artísticas, religiosas, políticas e educativas [...]” (PINHO; RIBEIRO, 2019, p. 1).

Seguindo outros caminhos, Brito (2019) investiga a manutenção (ou não) dos dogmas pela Escola, tomando como exemplo uma instituição no estado da Bahia. O autor questiona se a escola inclui os saberes da cultura de matriz africana nos currículos de forma a “escapar das armadilhas das identidades fixadas pelas normativas curriculares [...] e se é possível desestabilizar as relações de poder materializadas nos currículos e seus efeitos sobre os corpos negros” (BRITO, p.1).

Enquanto isso, Pinho e Ribeiro (2019, p. 6) se debruçaram em aspectos do movimento corporal como referenciais culturais, concebendo o corpo, independentemente de seu papel social, lugar e espaço no tempo - como “lugar de respeito e de

reconhecimento da nossa humanidade, inobstante do grupo social e de pertencimento, seja ele econômico, religioso, geracional, de gênero ou sexualidade, familiar, escolar ou político, enfim, sociocultural” (PINHO; Ribeiro, 2019, p. 6). Os autores (2019) se apoiaram na identidade e autorreconhecimento para pensar as diferenças nos currículos e analisar as estruturas de poder que envolvem a criação de modelos curriculares alternativos, porém, trilhando caminhos diferentes, mas que, no fim das contas, corroboram com a ideia central de conceber práticas pedagógicas e currículos mais democráticos.

Outros autores como Gaudio e Carvalho (2019), Mônica Almeida (2019), Castilho (2019), Caetano e Monteiro (2019), Maroun Soares e David Soares, (2019), Sampaio e França (2019); Marques (2019), Cluema Almeida (2019), Sueli Nascimento (2019) e Stefenson (2019) Cruz e Cruz (2019), Oliveira e Gomes (2019), Rodrigues Júnior (2019), Santos (2019), Ferreira (2019), Valentim (2019) defenderam em seus textos, a promoção de ações pedagógicas e políticas de promoção da igualdade racial. Estes autores ressaltam a atuação da escola como lugar de encontro e espaço de socializações e intervenções.

Mônica Almeida (2019, p. 6) polemiza sobre os ataques atuais à educação pública, como desafio a ser enfrentado e esboça sua “crença em uma perspectiva educacional que não nega a complexidade das relações entre escola e culturas, diferença, preconceito e discriminação [...]”. Reforçando essa crença, Caetano e Monteiro salientam a “necessidade de implantação de políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais, explicitam e denunciam as violações dos direitos sociais, políticos, culturais em que vivem a grande maioria da população negra e pobre no Brasil [...]” (2019, p. 4).

Defronte ao diálogo estabelecido através dos argumentos desses autores, podemos fazer comparações e articulações entre os textos publicados num período de 10 anos e constatar que a busca por uma educação democrática e por práticas que contemplem as Relações Étnico-Raciais existem e tornam-se impulsionadas pelos dispositivos legais e políticas afirmativas. Pelo aumento de textos encontrados no ano de 2019 – onde 20, dos 33 artigos encontrados foram incluídos para análise, é possível afirmar que houve um avanço na produção de textos que dizem respeito à temática.

Sabe-se que, infelizmente, essas pesquisas não retratam a realidade da maioria das escolas do país, como muitos dos autores, aqui apresentados, enfatizam, ainda há muito que ser feito para que, de fato, as práticas pedagógicas se relacionem com a EREER. Contudo, os exemplos de ações, que foram expostas aqui, provam que é possível, que é viável a implementação das leis antirracistas no currículo, no cotidiano e espaços escolares.

Esse entendimento reforça, mais uma vez, a afirmação de que, no Brasil, não faltam leis que amparem as diferenças raciais e, sim, que falta engajamento e compromisso na efetivação dessas leis.

Marques (2019, p. 7) afirmou que,

Em síntese, após quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003, ainda se tem muito o que se conquistar. Entretanto, o passado ainda está inacabado. Declara-se este tempo do pretérito como inacabado devido à esperança de que algo ainda pode se modificar para melhor, daqui por diante, principalmente no que se refere às histórias lúdicas da mitologia africana em que personagens deuses afros possam atuar nos livros paradidáticos, nas salas de aula brasileiras.

O termo esperança, aqui citado, deve ser adotado no sentido etimológico da palavra e deve-se esperar que algo bom aconteça. Essa espera, toda via, não deve ser passiva. No movimento de esperar, devemos nos esforçar em provocar uma mudança positiva.

As considerações finais teceram algumas ponderações para amarrar o diálogo aqui estabelecido e foi feita através da revisitação de textos pertinentes para a reflexão sobre a pergunta que, anteriormente, pairava à investigação. Após essa exploração, que gerou uma atualização de questões importantes que ainda precisam estar no rol de debates em áreas de estudos como por exemplo, da Educação, podemos concluir que fazer uma retrospectiva e resgate de estudos publicados em uma base de dados de respaldo, permitiu ampliar o nosso olhar sobre o tema pesquisado nesta dissertação.

É ingênuo acreditar que tal averiguação foi suficiente para dar conta de compreender tudo que se têm tratado sobre concepções e tipos de práticas pedagógicas para o EREER no Brasil, porém, foi possível buscar e ter uma visão geral que comprovam as hipóteses antes levantadas.

Haja vista, existem produções e investigações de qualidade sobre a temática. É possível perceber que há uma preocupação em provocar movimentações acerca do tema, encontram-se educadores/as que não apenas se empenham em prover intervenções teóricas, mas também, práticas no EREER e, mesmo que ainda tímidas e esparsas, são práticas encorajadoras e significativas.

Deste modo, levando em conta que as pesquisas analisadas seguiram metodologias qualitativas adequadas e importantes para se compreender os distintos fenômenos sociais apresentados em cada uma delas, podemos afirmar que conseguiram mostrar as pluralizações e demandas cotidianas dos diferentes sujeitos, de forma sensível. E, ao mesmo tempo, crítica e criteriosa, objetivando trazer dados empíricos de qualidade para a

socialização de conhecimentos sobre tudo que esteve em tela. Isso as tornam mais interessantes ainda para a renovação de conhecimentos através deste estudo secundário.

Por assim dizer, a RSL cumpriu sua missão de apresentar e analisar a evolução do tratamento dado às concepções e tipos de práticas pedagógicas para o ERER. Através dela foi possível verificar que a produção de trabalhos no GT 21 da ANPED aumentou entre os anos de 2009 e 2019 e, conseqüentemente, a preocupação sobre a ERER, destacando-se o caso das etnias negras, que dominam em grande parte o foco da maioria dos trabalhos.

Dentre os 42 trabalhos encontrados, mais da metade deles – 26 trabalhos – contemplam o objeto em estudo desta pesquisa: *Discurso da Gestão Escolar sobre Educação das Relações Étnico-Raciais nas Escolas Públicas Municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, Corrente, Piauí*. Além disso, foi possível observar a presença de trabalhos que pensam a Educação para além das práticas pedagógicas sistematizadas nas instituições escolares.

A maioria dos textos dão ênfase à relação das ações voltadas para as comunidades, terreiro, feiras, ruas e os mais distintos locais onde as vivências dos sujeitos acontecem. Esse fato nos permitiu inferir, que as leis, políticas afirmativas e práticas desenvolvidas, num sentido de alcançar uma educação integral, já possuem uma semente plantada. Foi identificado, inclusive, uma cobrança maior no papel da escola como instituição de formação integral do indivíduo, com maior atuação em sua função social e no fazer do professor.

A vista disso, este texto foi finalizado com expectativas positivas no tocante a criação de práticas educativas antirracistas e democráticas, que simbolizam muito mais que a quantidade de produções científicas sobre o tema pesquisado, representa um recorte da realidade concreta, observável e palpável.

Este foi um passo da pesquisa exploratória muito importante para a elaboração do planejamento desta pesquisa, pois possibilitou a definição e o delineamento do tema, orientou a fixação dos objetivos, a formulação das proposições e permitiu descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto aqui tratado – o discurso da gestão da escola sobre o ERER e a implementação da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena no contexto escolar.

Finalizado o projeto de pesquisa, em março de 2022, continuamos com a realização da Etapa I, percorrendo o caminho para aprofundar conhecimentos teórico-conceituais sobre *Discurso da gestão escolar sobre educação das relações étnico-raciais nas Escolas*

*Públicas Municipais de Anos Iniciais Ensino Fundamental, Corrente, Piauí* apresentada nesta dissertação.

Nesse momento, foi tomada a decisão de selecionar 5 (cinco) escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil. No campo, foi perguntado sobre o que dizem/pensam/falam as diretoras, vice-diretoras e um vice-diretor das escolas-campo sobre a Lei 10.639/03 e suas contribuições para o desempenho do/a aluno/a negro/a, observando a formação do/a professor/a para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar.

Na subseção 3.1.2.2 descrevemos o percurso da Etapa I desta pesquisa.

### **3.1.2.2 Fase II da abordagem exploratória - a Elaboração do Projeto de Pesquisa**

A proposta inicial desta pesquisa era intitulada *A construção da identidade étnico-racial e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola*, mas durante a Etapa I, da fase exploratória, realizada entre os meses de março e abril de 2021, período inicial da pesquisa, a partir de diálogos com minha orientadora, foi sugerida a realização de uma abordagem exploratória com conversas informais com dirigentes das escolas e, nesse momento, surgiram novas inquietações e provocações sobre a temática no campo, a delimitação do tema/objeto, a formulação do problema, da proposição (hipótese) e dos objetivos estabelecidos pela pesquisa de modo criterioso.

Este foi um período muito difícil com o advento da pandemia da COVID – 19, mas Corrente é uma cidade do interior do Piauí, o que possibilitou visitas e conversas informais antes do fechamento da escola e do isolamento social e, logo depois, com contatos *online* com a gestão das escolas, campo de investigação. Tecendo os fios entre estudos sobre a educação das relações étnico-raciais durante estudos bibliográficos e da RSL, surgiram algumas provocações sobre a gestão da escola e, assim, as inquietações foram dando lugar à elaboração dos elementos do projeto de pesquisa.

Diante da problemática observada nas escolas, campo de pesquisa, iniciamos com visitas realizadas entre os meses de março e abril de 2021, durante a pesquisa exploratória. Durante as visitas ocorreram observação direta e assistemática e conversas informais com 5 diretoras, 4 vice-diretoras e um vice-diretor no campo de pesquisa e, assim, surgiu o

interesse pelo tema e, daí, foram surgindo provocações e formuladas as seguintes questões de pesquisa: (a) - *Qual é a função da gestão na escola?* (b) - *O que é uma educação para as relações étnico-raciais?* (c) - *O que diz/fala/pensa a gestão da escola sobre a educação para as relações étnico-raciais?* (d) - *Que estratégias (ou não) são utilizadas pelas escolas-campo para implementar a Lei n. 10.369/03 nos currículos e espaços escolares?* Essas foram as questões iniciais que nos levaram a formular o problema principal da pesquisa e, finalmente, o projeto de pesquisa.

Com vistas a investigar a gestão na escola, buscamos como fundamentação teórico-prática, referências sobre gestão da/na escola e o conjunto de leis educacionais brasileiras e, especificamente, sobre a gestão/administração escolar, currículo e educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, foi possível delimitar o tema/objeto de estudo *Discurso da gestão da escola (diretores e vice-diretores) de escolas que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental, centro urbano, Corrente-PI, região Nordeste do Brasil.*

Daí surgiu o problema principal da pesquisa: - *O que diz/pensa/fala a gestão escolar sobre a educação antirracista e implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas municipais, sediadas em Corrente Piauí, considerando a formação do professor/a para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a estrutura e organização do currículo, das práticas pedagógicas e o resultado do desempenho do aluno/a negro/a e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar?*

Observando o problema formulado pela pesquisa, percebemos que a educação para as relações étnico-raciais, segundo a Lei 10.639/03, nas escolas investigadas, se apresenta como uma variável dependente, das seguintes categorias: (a) *formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais*, (b) *estrutura e organização do currículo*, (c) *práticas pedagógicas*, (d) *resultado do desempenho do aluno/a negro/a e* (e) *valorização da identidade negra no cotidiano escolar, como variáveis independentes.*

Durante a pesquisa exploratória surgiram algumas questões importantes, a saber: (a) *De que modo a gestão na escola tem participado (ou não) da implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar?* (b) *O que diz a gestão da escola sobre a educação antirracista?* (c) *O que diz/fala/pensa a gestão da escola sobre a educação para as relações étnico-raciais?* (d) *Há na escola plano/ação/proposta de combate ao racismo no espaço escolar? Se, o que diz o plano/ação/proposta sobre a educação para as relações étnico-raciais?* (e) *E para a implementação das leis antirracistas/educação antirracista no currículo escolar?* (f) *O que a gestão escolar fala sobre isso?*

A proposição formulada foi de que *a base de mudanças e transformações em uma escola depende da gestão democrático-participativa (LÜCK, 2009; PARO, 2016, 2010, 2008; RIBEIRO, 2018). Pois, sem isso, é possível que as mudanças podem correr riscos de serem inócuas ou de ampliarem ainda mais as dificuldades de implementação de políticas públicas e leis antirracistas no currículo, cotidiano e espaço da escola.*

Além disso, foi possível formular uma outra proposição: *A implementação da Lei n. 10.639/03 depende da sensibilização e conscientização da comunidade escolar para que a educação antirracista seja considerada importante e a qualidade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores e demais funcionários, ao lado da gestão da escola, exercem uma influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar e da local e, assim, essa ação pedagógica pode contribuir para combater preconceitos e discriminação étnico-racial, além de melhorar o desempenho do aluno/a negro/a e o clima escolar.*

Desse modo, no percurso da pesquisa exploratória brotou o questionamento sobre a importância da gestão da escola na implementação da educação antirracista no contexto escolar, considerando os resultados das conversas formais e informais com vice-direção e direção, professores, funcionários técnico-administrativos das escolas observadas e seus movimentos no contexto escolar.

Além do mais, o interesse pelo tema/objeto de estudo justifica-se pela escassez ou ausência de estudos e pesquisas sobre o tema em questão e, em especial, na região do Extremo Sul do Piauí. Por isso, percebemos a importância de contribuir para a produção científica e acadêmica regional, visando uma possível interferência positiva no plano da realidade educacional. E, como já afirmamos na introdução desta dissertação, compreendemos que a base de mudanças e transformações de uma escola depende da gestão democrática, pois, sem isso, as mudanças correm o risco de serem inócuas ou de ampliarem ainda mais as dificuldades de implementação de políticas públicas, legislação educacional, no recorte desta pesquisa, tratamos das leis antirracistas.

A decisão por 5 (cinco) escolas públicas municipais, selecionadas como campo de investigação, se deu pela intenção de ter uma amostra significativa que permitisse melhor obtenção de dados sobre o tema/objeto de estudo, considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa.

A partir da análise crítica da temática desta pesquisa, observando o estágio atual da produção científica da mesma, as controvérsias, os consensos sobre o tema/objeto de

estudo em questão, foi o que permitiu colocá-la num caminho ainda não (ou pouco) percorrido por outros pesquisadores – o da análise do discurso da gestão da escola e, foi possível chegar a formulação do problema delimitado e o estabelecimento do objetivo principal desta pesquisa.

E, logo, foi estabelecido o objetivo geral: *- analisar os discursos da gestão escolar sobre a educação das relações étnico-raciais, em 5 (cinco) escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam os diretores/as e vice-diretores/as das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 e suas contribuições à formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a estrutura e organização do currículo, às práticas pedagógicas antirracistas, o resultado do desempenho do aluno(a) negro(a) e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar.*

Para permitir atingir o objetivo geral foram pensados e planejados três momentos concretos e alcançáveis em menor tempo, explicitando desempenhos observáveis da pesquisa, na estrutura do marco teórico da dissertação, a saber: (a) - *Realizar levantamento bibliográfico sobre o tema e análise documental da legislação brasileira e educacional sobre a gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais, buscando concepções e conceitos principais da pesquisa, considerando a importância da atuação de dirigentes das escolas na implementação da Lei 10.639/03 e sua influência nos resultados do desempenho do(a) aluno(a) negro(a), revisitando a literatura existente para elaborar o marco teórico/quadro de referências da pesquisa.* (b) - *Investigar o papel da direção da escola em tema sobre educação antirracista, observando que práticas e estratégias a gestão escolar têm construído nas escolas, campo de investigação, para contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 e da EREER, observando a formação do professor, o currículo e as práticas pedagógicas das escolas, campo de investigação e de que modo influenciam (ou não) no desempenho do(a) aluno(a) negro(a) no contexto escolar.* (c) - *Analisar o discurso de gestores (diretoras e vice-diretores) de escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de pesquisa, sediadas no centro urbano de Corrente-PI, observando o que dizem/falam/pensam sobre a Lei 10.639/03 e a participação da gestão na formação do/a professor(a) para o trabalho com a EREER, o currículo, as práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.*

O primeiro corresponde a Fase I, da Etapa II da pesquisa, a da elaboração do Marco teórico, feita entre os meses de março de 2021 e dezembro de 2022; o segundo e o terceiro correspondem a Fase II, Etapa II, a da pesquisa de campo, iniciada no mês de março de 2022, após receber o documento Parecer de aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa – CEP, em fevereiro de 2022 e finalizada em novembro de 2022. Após estabelecer os objetivos, foram tomadas as decisões de escolha do campo de pesquisa, seleção dos participantes, denominados pela pesquisa de interlocutores. Foram eles: 5 diretoras, 4 vice-diretoras e 01 vice-diretor das escolas selecionadas, que decidiram pela participação e responder aos instrumentos desta pesquisa.

### **3.1.2.3 Etapa II, da pesquisa propriamente dita: Fase I - A construção do marco teórico**

A Etapa I foi fundamental para a elaboração da Etapa II, do Marco Teórico da Pesquisa, quando recorremos a pesquisa bibliográfica e a análise documental para permitir o levantamento dos estudos referentes ao tema e permitir o aprofundamento teórico que norteou a investigação.

O referencial bibliográfico permitiu refletir sobre a trajetória dos povos negros e aspectos que marcam sua história e cultura, o processo de colonização e escravidão no Brasil.

De caráter exploratório, foram analisados os fenômenos intrínsecos às relações étnicas e raciais entre dominadores e dominados e seus reflexos na constituição da sociedade e educação brasileira. Os estudos de pesquisadores brasileiros foram utilizados no referencial teórico, tanto os publicados em artigos científicos, livros, quanto em teses e dissertações que reforçam a atualidade do tema, a relevância de se levantar debates, estimular a continuação de investigação de questões em torno da temática e, assim foi possível validar a pertinência desta pesquisa. Essa foi uma tomada de decisão importante durante o percurso desta pesquisa, que permanentemente procurou buscar referenciais que dialogam de maneira simples e contextualizada e apresentam a amplitude e a abrangência da problemática em questão.

Por conseguinte, na Etapa II, da construção do marco teórico da pesquisa, foi sendo elaborada e atualizada de forma contínua, buscando aprofundar conhecimentos sobre conceitos, constructos principais, concepções e definições de termos empregados,

elaboração de categorias de análise, enquanto aguardávamos a aprovação do projeto pelo CEP para iniciar a pesquisa de campo. E, logo, foi seguida por uma fase de investigação de natureza descritiva.

A entrada em campo foi muito importante para conseguir informações e conhecimentos acerca do problema para o qual procurávamos uma resposta e, para tanto, foi feita com atenção para a proposta formulada e para descobrir novos fenômenos na educação para as relações étnico-raciais e implementação da Lei 10.639/2003 no campo pesquisado.

Nessa fase da pesquisa foi utilizada a observação *in loco*, direta, de forma assistemática e sistemática, e consistiu na observação cuidadosa do fenômeno, tal como ocorreram espontaneamente nas escolas investigadas, como exige o estudo de caso descritivo e qualitativo – um caso particular de estudo sobre o que pensam/falam/dizem os gestores de 5 escolas públicas municipais de anos iniciais do ensino fundamental sobre a implementação da Lei antirracista no currículo das escolas, nas quais, atuam como diretoras, vice-diretoras e vice diretor.

No campo, a coleta de dados referentes ao objeto e no registro de categorias, variáveis que foram presumidas nesta pesquisa como relevantes e foram analisadas, conforme o problema e os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa.

Diante da necessidade de realizar as fases do trabalho de campo, que requereu, em primeiro lugar, a realização de pesquisa bibliográfica sobre o tema investigado e serviu como passo fundamental para saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais seriam as opiniões pertinentes sobre o tema/objeto de pesquisa, procuramos aprofundar o conhecimento sobre o marco teórico, organizando um quadro de referências.

O método da análise documental foi realizado por meio de dados fornecidos pelo campo de investigação, com registros da legislação educacional, que auxiliou a aproximação com o objeto de estudo. Para isso, foram consultados autores como Bruno Barros e Rita Albrecht (2019), Djamila Ribeiro (2019), Frantz Fanon (2008), Heloísa Lück (2009), Kabengele Munanga (2005), Juliano Pinheiro e Rejane Silva (2009), Lília Moritz Schwarcz (1993, 2012), Marília Pinto de Carvalho (2004), Maria de Fátima de Andrade Ferreira (2020), Maria Raimunda Ribeiro (2018), Nilma Lino Gomes (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018, 2005), Regina de Jesus (2009), Roberto da Silva e Juliano da Silva Tobias (2016), Solange Forgiarini e João Carlos da Silva (2007), Stuart

Hall (2006), Valter Silvério e Cristina Teodoro (2012), Vitor Henrique Paro (2016), dentre outros.

Alguns desses autores possuem estudos clássicos e renomados, bastante conhecidos na literatura internacional, e outros têm pesquisas nacionais e regionais mais recentes e atualizados, que trazem uma visão mais próxima e contextualizada, dialogam de maneiras distintas, mas com um objetivo em comum: trazer à tona questões sobre relações étnico-raciais, diferenças e discriminações de maneira a servirem de ponto de referência para a reflexão sobre o problema do negro e a urgência de uma educação antirracista.

A análise documental de fontes de primeira mão, por exemplo, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, da Lei n. 10.639/03, Parecer n. 03/2004, Resolução 01/2004, Lei n. 11.645/2008, Parecer n. CNE/CBE n. 7/2010 e a BNCC de 2017, além do Plano Estadual de Educação (PEE) do Piauí (2015), Plano Municipal de Educação – PME (2015) de Corrente-PI e Estatutos e Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs das escolas pesquisadas, sediadas em Corrente-PI, foram tomadas como importantes para a análise documental.

Além de análise de outros materiais como a Lei Orgânica Municipal - PI, Plano Diretorio Municipal - PI, foram tomados como material da pesquisa, livros paradidáticos e projetos de intervenção utilizados nas escolas, que também foram fontes de consulta relevantes para a pesquisa.

Para responder o objetivo geral foram formulados os seus desdobramentos, objetivos específicos estabelecidos pela pesquisa. Nessa perspectiva, o marco teórico foi planejado com 3 (três) momentos que se entrelaçam e afinam para tratar no item 2.1, *Categorias principais da pesquisa*, 2.2 *Contextualização do tema*, trazendo marcos históricos e sociais sobre a formação da sociedade brasileira e o 2.3 tratou de contextualizar o tema na escola e no cotidiano e espaço escolar.

Para permitir que os objetivos da pesquisa fossem alcançados e, tomando como base o objetivo geral, o marco teórico foi construído com base em ideias e fatos relevantes relacionados ao tema/objeto de estudo, a partir de um arcabouço teórico bem fundamentado. Para tanto, apresentamos três itens que se interrelacionam entrelaçando constructos observáveis da pesquisa.

No momento inicial, que corresponde ao primeiro objetivo específico (a), foi realizado um levantamento bibliográfico e realizada a análise documental da legislação brasileira e educacional sobre a gestão escolar e que trata da educação para as relações

étnico-raciais. Nos documentos foram considerados a importância da atuação de dirigentes das escolas na implementação da Lei n. 10.639/03 e sua influência nos resultados do desempenho do(a) aluno(a) negro(a), sua participação no estímulo e preparação do corpo docente para a ação pedagógica na sala de aula/escola.

Nessa perspectiva, para responder ao primeiro objetivo específico, foi observada com atenção as lacunas ainda existentes na construção do marco teórico, e teve por finalidade estabelecer constructos e operacionalizá-los, identificar variáveis observáveis e mostrar concepções, definições, conceitos e categorias principais da investigação.

Assim, buscamos tecer um entrelaçamento entre identidade, diferença, raça, etnia, racismo, autoritarismo, mandonismo, patrimonialismo, patriarcado, gestão da escola, gestão democrática e participativa, currículo, práticas pedagógicas antirracistas e formação do professor para a educação antirracista e suas contribuições para o desempenho do/a aluno/a negro/a, sobre identidade, diferença, raça, etnia e o advento da pós-modernidade, dentre outros, apresentamos nas próximas seções e subseções de modo sequencial.

Não foi possível pensar na atuação da gestão sem trazer à tona breve contextualização da construção histórica da gestão escolar, o papel da gestão escolar nos processos pedagógicos e técnico-administrativos da escola, a efetivação do projeto político pedagógico como instrumento coletivo e de autonomia escolar, a participação de todos os segmentos e atores sociais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, e, visto assim, ao que tudo indica, as possibilidades de mudança estão vinculadas ao sistema escolar, as políticas públicas em educação, mas principalmente a gestão escolar que tem o papel de planejar e decidir coletivamente em gestão colegiada.

E, apesar dos avanços trazidos pela políticas públicas, a realidade das escolas brasileiras ainda convive com obstáculos, de tal sorte que somente é possível compreender adequadamente o racismo, a misoginia, o sistema autoritário nas relações pedagógicas, a partir da intersecção entre racismo, raça, gênero, classe social, pois as raízes patrimonialistas, patriarcais, machistas, autoritárias ainda operam fortemente no espaço escolar.

#### **3.1.2.4: Etapa III- O trabalho de campo**

O trabalho de campo teve seu início em março de 2022, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no dia 21 de fevereiro de 2022, e foi realizado em 5 escolas públicas

municipais, sediadas no centro urbano de Corrente, município do interior do Piauí, estado do Nordeste Brasileiro, com gestores (05 diretoras e 03 vice-diretoras e 01 vice-diretor) dessas escolas.

A pesquisa de campo é definida por Gil (2010) como um tipo de busca que visa muito mais o “aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” (p. 57).

O autor (2002), em uma obra anterior, fala sobre os objetivos de pesquisas exploratória, que são “as que buscam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses” (p.43).

O estudo de caso permitiu maior aproximação, familiarização e aprofundamento de conhecimentos com o objeto de estudo da pesquisa, que está situado em uma realidade não estável e mutável, de forma a interagir melhor com as relações entre a pesquisadora e as diretoras, vice-diretoras e vice-diretor pesquisados.

Nessa fase foi feita a busca de dados sobre Corrente, município do Piauí, que é um dos estados da Região Nordeste do Brasil. A seguir, no tópico 3.2, mostramos uma contextualização de Corrente e do campo da pesquisa.

### **3.2 Contextualizando o município de Corrente, o campo de pesquisa e os interlocutores da pesquisa**

Nessa seção, apresentamos uma breve contextualização de Corrente, município sediado no Piauí, estado que fica localizado no Nordeste Brasileiro e do campo de investigação, apresentando informações sobre os/as alunos/as das escolas pesquisadas e os interlocutores da pesquisa.

Para melhor compreensão e organização textual, dividimos essa seção em duas subseções para tratar em 3.2.1 da *Caracterização do Município de Corrente, Piauí, Nordeste Brasileiro* e na subseção 3.2.2, consideramos a importância que mostram como, aqui, foi *Construindo o campo e caracterizando os alunos das escolas-campo e os interlocutores da pesquisa*.

Essa tomada de decisão na pesquisa foi fundamental para conhecer que esse município tem uma história, assim como os seus moradores, e aqui, estamos interessados em analisar os discursos dos interlocutores da pesquisa sobre o objeto desta pesquisa e, como afirma Orlandi (p. 20), apoiando-se na concepção de Andrea Sobrinho (1994):

“linguagem é um sistema de relações de sentidos, onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”.

A partir dessa compreensão, foi importante conhecer quem são esses interlocutores da pesquisa, de que lugar eles falam, quais são suas preocupações, conhecimentos sobre o objeto investigado.

Corrente conta uma história e seus moradores, como narradores, também tem suas histórias, contextualizada ao lugar onde moram, constroem relações com outros moradores, local e de cidade circunvizinhas, portanto, as histórias dessas pessoas são narrações.

Trata-se aqui, da história dos interlocutores da pesquisa, professoras e professor que, atualmente, ocupam um cargo de diretoras, vice-diretoras e vice-diretor de escolas públicas municipais e, podemos dizer que essas narrativas tem na base certos valores, atitudes, comportamentos, que são antagônicos, por exemplo, ser professor x estar gestor, racismo x antirracismo, luta contra o racismo x discurso racista, e esses valores podem aparecer em muitos outros textos, criar outras e novas narrativas.

A partir desse entendimento, a intenção foi de apresentar a caracterização do Município de Corrente, Piauí, Nordeste Brasileiro e mostrar uma contextualização do campo de pesquisa e sua caracterização e de sua população para viabilizar o entendimento e a compreensão sobre o tema pesquisado, com o intuito de melhor descrevê-lo nesta dissertação.

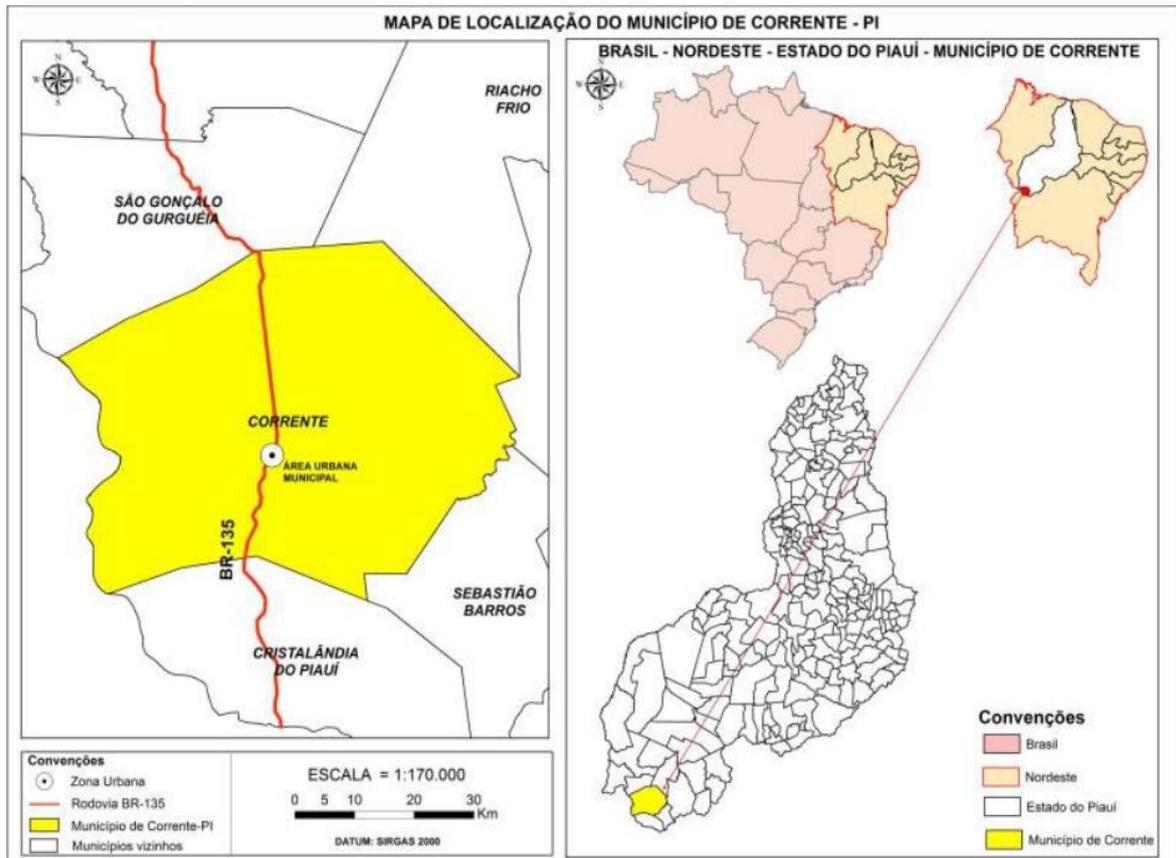
### **3.2.1 Caracterização do Município de Corrente, Piauí, Nordeste Brasileiro**

O campo de pesquisa selecionado é composto por um total de 5 (cinco) escolas públicas municipais, que atendem aos alunos de anos iniciais de Ensino Fundamental, sediadas no centro urbano de Corrente, município do interior do Piauí e fica localizado na Região Nordeste do Brasil.

Nessa subseção apresentamos alguns aspectos históricos do município de Corrente-PI, da criação de escolas públicas e privadas para mostrar de que modo a cidade, que recebeu título de ‘Capital da Cultura’ devido seu grande empenho em promover educação, desenvolveu esse processo que, na época, foi considerado avançado na região.

Na Figura 1 mostramos o Mapa de localização do município de Corrente, no estado do Piauí e região Nordeste do Brasil.

**Figura 1** – Mapa de localização do município de Corrente e do Estado do Piauí, 2022



**Fonte:** Antônio Celso Leite Sousa, 2015. Mapa do Piauí à direita e mapa de Corrente à esquerda, 2022.

Para caracterizar o município de Corrente utilizamos o auxílio de fontes bibliográficas recentes e escritas por autores da própria cidade, como por exemplo, a obra publicada por Raimunda Ribeiro; Edilson Nogueira; Zilneide Matias e M<sup>a</sup> Socorro Amorim (2019) e outra escrita por Edilson Nogueira (2011), que tratam sobre aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos e culturais de Corrente-PI.

Em uma das poucas obras que tratam sobre os aspectos históricos, políticos e sociais da cidade, lançado por Ribeiro, Nogueira, Matias e Amorim (2019), o livro *História e Geografia de Corrente-PI*. Descreve, inicialmente a colonização do Piauí. Iniciada pelo Rio São Francisco, percorrendo sertões, “subindo pelos vales do Rio Grande e Rio Preto, na Bahia” (RIBEIRO *et al*, 2019, p.19). Dessa forma, como enfatiza os autores, a exploração do território piauiense, ‘contraditoriamente’, iniciou-se pelo interior, para depois expandir-se para o litoral.

O termo “contraditoriamente” passa a fazer sentido, quando se reflete sobre o fato de que a região norte do estado é reconhecida como um espaço socioeconomicamente mais

desenvolvido do que o sul do estado - onde tudo começou... a colonização, a exploração, o patrimonialismo, o escravismo da população originária, do negro africano, aqui escravizado, a elite branca versus a população negra e não branca...

Essa disparidade entre o desenvolvimento do norte e sul do estado gerou uma tentativa de divisão do estado, entre as regiões norte e sul, levando em consideração o tamanho do estado, a distância entre as cidades do sul e a capital e os níveis de desigualdades, porém, este assunto, inclusive polêmico, não será explanado aqui.

O que nos interessa é o fato de, mesmo se desenvolvendo primeiro, o sul do Piauí, região onde se localiza Corrente-PI, serviu, por um bom tempo, apenas como currais para a grande criação bovina que fez do estado um destaque agropecuário por um longo período.

Nesse processo de colonização e início da criação de gado no interior do Piauí, iniciou-se também a exterminação dos grupos indígenas que lá habitavam. Curiosamente, o nome Piauí, surgiu do termo indígena tupi *Piagui*, que evoluiu para *Piagoi* e, depois da Independência do Brasil, passou a ser chamado de *Piauhu*.

De acordo como Ribeiro, Nogueira, Matias e Amorim (2019, p. 19), os “sertões de Piagoi, mais conhecidos como sertões de rodela, ficou assim denominado, devido à grande quantidade de índios [comunidades de povos originários] Rodeleiros, Acroazes, Mocroazes, Xerentes, Gueguês ou Guariguês e Pimenteiras, que habitavam nossas terras [território brasileiro]”.

Os autores enfatizam também vestígios arqueológicos da presença desses povos no território sul piauiense, como por exemplo, as urnas funerárias que estão no Museu da Universidade Estadual do Piauí – Campus Jesualdo Cavalcanti, sediado em Corrente-PI.

Como também, a presença de negros escravizados através de elementos visuais, como as cercas construídas em pedras, sediadas na localidade Riacho Grande, no território de Corrente e as telhas artesanais moldadas nas coxas dos trabalhadores da época.

Além desses e de outros vestígios palpáveis, temos relatos da divisão de classes, desigualdades raciais existentes no município, desde os primórdios das instalações de suas vilas, como por exemplo, os relatos citados no livro *Mocambo: berço dos nobres* que foi escrito pelo historiador Edilson Nogueira (2011).

A Figura 2 mostra o Museu da Universidade Estadual do Piauí – Campus Jesualdo Cavalcanti, sediado em Corrente-PI, em 2016. A imagem peças encontradas no município de Corrente e Região.

Como é possível verificar na Figura 2, apresenta tachos de cobre usados nos engenhos de Corrente e região, ao canto, urnas funerárias indígenas da região e, do lado direito da foto, telhas artesanais que tinham como molde o formato das cochas dos trabalhadores braçais da época.

Logo, abaixo, podemos observar a Figura 2 – Museu da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, sediado em Corrente.

**Figura 2** -Museu da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/Corrente-PI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, Corrente-PI, 2016.

O próprio título do livro já é motivo de especulação, já que ‘mocambo’ é um termo que, de acordo com o *Dicio: Dicionário Online de Português* significa:

Tapera; tipo de casa, ou habitação, miserável e sem conforto; o agrupamento dessas casas. Quilombo; local usado como refúgio para escravos fugidos. Construção rústica que, localizada nas proximidades de uma lavoura, abriga os responsáveis pela vigilância. Moita em que o gado se esconde (DICIO, 2022, p. 1).

Esse termo é, usualmente, utilizado com muita frequência para designar locais de origem quilombola, principalmente na região estudada. Todavia, é, como disse Nogueira (2011), o “berço dos nobres”. Isto nos leva a questionar sobre o apagamento da cultura quilombola que teve até mesmo seu local, que um dia serviu de refúgio, como uma sobreposição dos seus senhores de escravos.

Ainda conforme os dados colhidos sobre os antecedentes históricos da criação de Corrente-PI, nas regiões próximas como o município de Parnaguá, onde fica localizado o Mocambo, e nas terras que, hoje, compõe o município de Corrente, se instalou fazendas com escravos e, mesmo após o período escravocrata, iniciou-se um processo de proletarização do trabalho no campo em terras piauienses, cuja população negra foi, inegavelmente, a maioria entre os trabalhadores rurais, submetendo-se aos diversos tipos de exploração.

Nesse período, a cidade também passou por processo de protestantização, iniciado pelos colonizadores batistas norte-americanos, os quais conseguiram converter à fé protestante, uma significativa parcela da elite ruralista. Essa população, por sua vez, esforçou-se em difundir o *modus* cultural norte-americano, principalmente por meio da religião, aos seus trabalhadores domésticos e os da fazenda.

No livro *Mocambo: berço dos Nobres* (2011) o historiador Edilson Nogueira e sua preocupação quando “retrata a parte esquecida da História do Piauí”, destacando a importância de Parnaguá, ‘mãe de Corrente’, para o crescimento político e histórico do estado do Piauí. Em um dos curtos momentos em que algo é relacionado aos negros, percebe-se a segregação entre raças.

O próprio Edilson Nogueira, apesar de não problematizar a questão, reconhece a divisão de classes e faz o seguinte relato em uma entrevista à Rádio Comunitária Rio Taquara FM, a saber:

[...] Em uma conversa de boteco em Corrente, Dona Rita, uma senhora descendente direta de escravos, comentou a existência dessa antiga capela, onde eram sepultados os brancos da época. Disse que lá havia duas festas: a dos brancos e a dos negros. Isso mostrava uma divisão de classes, na qual o negro não comia e nem vestia, mas apenas era obrigado a servir e ser servido pela exploração sexual dos brancos. Naquele tempo, os brancos tinham a missa de manhã e os negros à tarde (BONIFÁCIO, 2011, s/d).

A problemática em questão apresenta-se como um campo repleto de fenômenos, que podem servir de base para a compreensão sobre o processo e contexto cultural e educacional de Corrente e de demais localidades próximas, já que a cidade se tornou um polo para moradores de cidades circunvizinhas, algumas até de parte da Bahia, estado com quem divide aproximações e fortes relações, principalmente entre os municípios com os quais faz fronteira.

O campo religioso também teve influência considerável no processo citadino de Corrente e região circunvizinha. A interferência nesse processo de esvaziamento e perda

da identidade negra e indígena é fato, visto que, a cultura e a educação em Corrente foram de natureza confessional, iniciada por duas igrejas, a Católica e a Batista. Esse processo de influência religiosa ocorreu durante décadas, e, de acordo com tudo que foi possível perceber durante as conversas informais, observação *in loco*, direta e sistemática, nem mesmo as escolas públicas da cidade deixaram de ser reprodutoras de muitos desses valores da cultura e religião norte-americana, trazida pelos colonizadores brancos, e, além do viés religioso cristão, suprimindo os valores deixados pela cultura negra e indígena local, reproduz-se o autoritarismo, o patrimonialismo, as práticas patriarcais e machistas, racistas.

As disputas por poder no município, também envolve o forte acirramento entre as religiões católica e evangélicas, que influencia não só a educação, mas também, em outros aspectos culturais, como por exemplo, o desfile de 07 de setembro, data de comemoração da Independência do Brasil (Figura 3, 4 e 5).

**Figura 3-** Desfile das Escolas Municipais



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora, 2015.

**Figura 4 –** Desfile da Escola Particular 1



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora, 2015.

Não podemos deixar de destacar que a pesquisadora atuou por um período, antes de sua entrada no mestrado em ensino, como professora em três dessas escolas, como também desenvolveu práticas e estágios supervisionados do curso de Pedagogia, como pesquisadora de iniciação científica – IC, desenvolveu pesquisa para escrever sua monografia de conclusão da graduação em Pedagogia e presenciou fatos e fenômenos

produzidos e reproduzidos pela escola que, ao que tudo indica, as mudanças ainda estão a caminho. Sobre essa questão, é importante ressaltar que o dia de comemoração da Independência do Brasil, no ano de 2015, foi tema de estudo no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UESPI, que através de uma atividade introdutória de análise antropológica foi realizada em uma disciplina pela turma, da qual a pesquisadora fazia parte no dado período. Na ocasião, a atividade proposta foi analisar o modo como as escolas confessionais realizavam desfiles, buscando encontrar aspectos particulares da cultura local.

Abaixo, podemos verificar a Figura 5, uma representação do Desfile da Escola particular 2.<sup>9</sup>

**Figura 5** – Desfile da Escola particular 2<sup>9</sup>



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora, 2015.

Os resultados da análise documental e de Fotografias indicaram que essas instituições escolares realizavam a comemoração em desfiles pelas ruas da cidade de Corrente de uma forma bem distinta de outras cidades e as razões para tal distinção estão na base histórica, política e cultural da constituição do município.

O Colégio Particular Confessional 1, de origem evangélica, desfila pela manhã e o Colégio Particular Confessional, de origem católica 2, desfila à tarde. Essa é uma tradição antiga da cidade, perdurou pelo menos até o último desfile antes do período pandêmico

---

<sup>9</sup> As imagens 4, 5, e 6 correspondem ao Desfile de 07 de setembro de 2015. O desfile da imagem 4 – Escolas Municipais, foi realizado no dia 06 de setembro de 2015 no período da tarde. Os desfiles das escolas particulares confessionais evangélica e católica, foram realizados no dia 07 de setembro de 2015, cada um, respectivamente nos horários da manhã e tarde

causado pelo COVID-19, não se sabe ao certo se esta tradição irá continuar, já que após a retomada das atividades escolares, ainda em período pandêmico, a comemoração da Independência do Brasil, em Corrente, no ano de 2022 foi bem sutil e resguardada.

A grande atração dos desfiles, em anos anteriores e, especialmente em 2015, ano em que a análise foi realizada, foi possível perceber que o sentimento de pertencimento coletivo da cidade, direcionado a um ou a outro grupo escolar, ao que tudo indica, não era de patriotismo, ou algo do tipo. Não remetia, de fato à comemoração de um acontecimento de importância nacional. O sentimento de pertencimento revelava, por tudo que foi possível entender, uma afirmação identitária através da escolha religiosa.

Foi possível perceber, ouvir e visualizar a competição, disputas entre os grupos escolares católicos e evangélicos, ao mesmo tempo em que o grupo escolar público municipal tentava adentrar esse rol de conhecimento e obter, timidamente, um espaço de representatividade. Assim, ao que tudo indica, através de uma simples observação realizada por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia, em 2015, os aspectos culturais ocultos carregam significações importantes, nesse contexto, sobre o pensamento coletivo local. Além disso, a impressão de disputa era identificada no fato de que os interesses das pessoas que assistiam aos desfiles estavam concentrados em saber qual era a escola que apresentaria o melhor desfile. Foi identificado nas vestimentas, nos instrumentos musicais, no preparo de cada grupo escolar e no enredo que, por trás da intenção de comemorar uma data nacionalmente importante, estava um grande empenho em apresentar sua representatividade enquanto um grupo distinto na cidade, possuidores de soberania, valores e princípios, dentre outros aspectos como divulgação de qualidade educacional e idealizações sociopolíticas.

Quanto ao desfile e forma de representatividade da escola pública, em 2015, foi observado algo inusitado. A rede municipal desfilou no dia 06 de setembro à tarde. Assim, ficou mais explícito ainda as tensões e correlações de poder entre as instituições confessionais que representam a elite municipal, e o restante da população, representada pelas escolas públicas municipais, evidenciando a inferiorização do segmento “popular”, se assim podemos chamar o grupo de escolas públicas em relação às escolas particulares confessionais do município.

Nos anos seguintes, as escolas municipais, criticadas pelo seu baixo desempenho, em relação ao das escolas particulares, passaram a se organizar melhor para o desfile. Mas as grandes estrelas dos desfiles, de 07 de setembro, continuaram sendo as escolas

confessionais que já tinham transformado essa data e disputa entre as duas escolas confessionais em tradição local – ao invés da realização de desfile, único e em conjunto, como é mais comum ocorrer em outras cidades no dia da Independência do Brasil.

Foi importante tratar brevemente sobre esse aspecto da história educacional Correntina para se ter noção dos tipos de correlações de forças que existem entre a esfera pública e privada do ensino, as influências culturais na constituição das culturas escolares e definição de seus princípios e valores educacionais. Estas influências culturais e disputas por afirmações identitárias de cada grupo escolar, mostra como a escola produz e reproduz os ideais coletivos da sociedade, a qual atende.

Daí, foi possível compreender como a população local lida com questões sociopolíticas e culturais e manifestam suas aspirações, sendo possível também verificar o posicionamento que a educação Correntina, enquanto aparelho a serviço da população municipal frente as desigualdades, democracia e garantia de espaço para a diversidade local e valorização dos grupos que constituem sua população. Isso nos permite também, entender como as teias de conflitos existentes desde a formação da cidade, as brigas que se mantém entre grandes famílias, que envolvem disputas por terras, tensões religiosas, repercutiram na implantação das primeiras e mais estruturadas instituições escolares da região sul do Piauí, dentre outros aspectos como a presença do coronelismo, clientelismo e patrimonialismo na cultura local.

Estas informações estão melhor detalhadas em obras de autores locais, que tratam do tema sob um viés histórico descritivo. Temos, por exemplo, autores como Nogueira (2011); Ribeiro, (2019); Miranda, (1938), dentre outros, que nos mostram como as relações de poder acontecem e se desenrolam e, sobre as quais, é possível tecer análises sobre autoritarismo, violência simbólica e desigualdades presentes no contexto político, histórico, cultural, social e educacional.

Diante dos resultados dos dados analisados pela abordagem bibliográfica e documental, ao que tudo indica, esses valores, comportamentos e atitudes estão presentes no ambiente escolar, que não está isolado de outras relações sociais no município de Corrente. Não é novidade e não se pode negar que a escola é um retrato da sociedade. A dinâmica e *habitus* constituídos na cidade influenciam diretamente nas ações didáticas, pedagógicas e na construção do currículo das escolas onde atuam os interlocutores desta pesquisa. E, através de uma reflexão feita sob um outro ponto de vista, até o momento pouco encontrado nas obras locais, procuramos também situar o lugar social dos grupos

negros, indígenas, dentre outros que tiveram pouco ou nenhum espaço na História de Corrente-PI.

A partir desse entendimento, é possível considerar o impacto da gestão escolar, na orientação e coordenação de práticas didático-pedagógicas, educacionais e político-culturais sobre uma educação voltada a pensar e aplicar os saberes do povo negro. Para tanto, é preciso tomar algumas lições como base, por exemplo, nas reflexões de Gomes (2005), quando discute educação e relações raciais.

Em suas discussões e reflexões, a autora considera que, diferentemente do que se possa pensar, as estratégias de atuação quando caracterizadas pela ousadia e a coragem podem ser estratégias utilizadas para combater o racismo, desenvolver relações de respeito com os negros e os outros segmentos discriminados e excluídos pela sua raça/etnia, cor da pele, dentre outros marcadores sociais da diferença. Contudo, é preciso lutar contra a ignorância e a hostilidade, buscar estratégias para lutar contra as mais diferentes formas de manifestações discriminatórias e racistas espalhadas pelo mundo, desde os mais explícitos, como o nazismo, o fascismo, o Apartheid, até as mais sutis, como as naturalizadas no Brasil, através de teorias de inferiorização dos negros, mitos e outros mecanismos que mascaram práticas racistas.

Portanto, entendemos que analisar as influências que estes fenômenos têm no contexto local e escolar é fundamental para a compreensão de como elas afetam o campo da educação, da gestão escolar e a implementação de uma educação antirracista no currículo, espaço e cotidiano do ambiente escolar.

### **3.2.2 Construindo o campo e caracterizando os alunos das escolas-campo e os interlocutores da pesquisa**

Esta subseção 3.2.2 *Construindo o campo e caracterizando os alunos das escolas-campo e os interlocutores da pesquisa*, apresenta uma descrição das escolas-campo, do perfil dos/as alunos/as e interlocutores da pesquisa (diretoras, vice-diretoras e vice-diretor).

O desmembramento dessa subseção foi com a intenção de melhor compreender os caminhos percorridos pela pesquisa, quem são os seus interlocutores, mas também, quem são os alunos desses espaços escolares, por que ainda não foram contemplados com a educação antirracista no currículo escolar e quem são essas escolas, como funciona a gestão escolar, de cada uma delas.

### 3.2.2.1 Caracterização do Campo de pesquisa

As informações aqui apresentadas sobre as cinco (05) escolas que compõe o campo de pesquisa, sediadas em Corrente-PI, são provenientes de pesquisas realizadas pelo censo do INEP, em 2021 e de informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados, além de observação *in loco*, direta e sistemática, realizadas pela pesquisadora entre 2020-2021, momento da abordagem exploratória para a elaboração do projeto de pesquisa.

O critério de escolha dessas escolas pode ser justificado pelo recorte que foi feito e pelas características da educação local. Do total de 28 escolas, que compõe o conjunto de escolas sediadas no município, até o ano do levantamento de dados (2021), a maioria delas (17), estão localizadas na zona rural. Do total de 11 escolas de Educação Básica, situadas na zona urbana, que é de mais fácil acesso, 05 delas oferecem anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o recorte que corresponde ao campo de pesquisa é composto por 05 escolas, que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental, nas quais a pesquisa de campo foi realizada, com atenção ao discurso da gestão escolar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.

Por questão de acessibilidade e por características específicas que distinguem as escolas situadas em áreas rurais e urbanas, tanto quanto em relação à infraestrutura e organização como, por exemplo, a grande quantidade de turmas multisseriadas, a escassez dos recursos materiais nas escolas rurais quanto em relação às desigualdades entre ambas, torna-se inviável englobar todas as escolas e submetê-las aos mesmos critérios de coleta de dados e análise. Assim, a decisão foi por delimitar como campo de pesquisa apenas as escolas da zona urbana que atendem as demandas do Ensino Fundamental, anos iniciais, escolhendo-se como interlocutores, um total de 10 professores que atuam na gestão da escola (são eles: 5 diretoras, 4 vice-diretoras e 01 vice-diretor), de 05 escolas públicas municipais. As escolas, os participantes e os bairros onde as escolas estão situadas foram apresentados sempre por nomes fictícios para preservar o anonimato das instituições, dos interlocutores da pesquisa e dos bairros onde ficam localizadas, que representa uma atitude ética, inclusive, indicada pelo Comitê de Ética em Pesquisas – CEP, mesmo que este não seja um estudo que envolva dados confidenciais ou qualquer tipo de informação que seja prejudicial aos envolvidos.

A pesquisadora, como já foi informado nesta dissertação, manteve contato com essas instituições entre os anos de 2017 a 2020, pois, sendo moradora de Corrente-PI, já realizou outras atividades acadêmicas e profissionais nesses espaços escolares. No decorrer desses anos, desenvolveu atividades do curso de Pedagogia como estagiária, bolsista, pesquisadora e, logo depois, desenvolveu para concluir o curso de graduação, uma pesquisa para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e trabalhou como professora substituta e, posteriormente, como professora polivalente celetista, em três destas escolas. Assim, as relações e experiências anteriores a esta pesquisa foram consideradas como importantes para facilitar a entrada em campo para realização desta pesquisa, além de contribuir para a coleta de dados pré-estabelecidas para esta pesquisa: a observação direta, assistemática e sistemática, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Podemos verificar no Quadro 1, os nomes fictícios que foram escolhidos para as escolas, para os bairros onde elas estão situadas e para as diretoras, vice-diretoras e vice-diretor.

**Quadro 1** – Relação de diretoras e vice-diretor(as) das escolas, campo da pesquisa, 2021.

Nomes das Escolas e dos Bairros		Nomes das diretoras e vice-diretoras	
Escola A <b>Bairro A</b>	Escola Pública Municipal Jurema <b>Bairro Palmares</b>	Diretora: <b>1</b> Vice-diretora: <b>Não possui</b>	Diretora: <b>Zuri</b> Vice: <b>Não possui</b>
Escola B <b>Bairro B</b>	Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru <b>Bairro Mocambo</b>	Diretora: <b>2</b> Vice-diretora: <b>W</b>	Diretora: <b>Amara</b> Vice: <b>Chiamaka</b>
Escola C <b>Bairro C</b>	Escola Pública Municipal Papoilas <b>Bairro Batalha</b>	Diretora: <b>3</b> Vice-diretora: <b>X</b>	Diretora: <b>Fayola</b> Vice: <b>T'Challa</b>
Escola D <b>Bairro D</b>	Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado <b>Bairro Palmares</b>	Diretora: <b>4</b> Vice-diretora: <b>Y</b>	Diretora: <b>Makeda</b> Vice: <b>Dandara</b>
Escola E <b>Bairro E</b>	Escola Municipal Helicônia <b>Bairro Ganga Zumba</b>	Diretora: <b>5</b> Vice-diretora: <b>Z</b>	Diretora: <b>Malaika</b> Vice: <b>Thabisa</b>

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Olhar o espaço das escolas, suas organizações e estruturas pela ótica de pesquisadora foi uma forma de compreender a influência do ambiente físico sobre o comportamento de alunos/as, professores/as, coordenadores/as, diretoras e vice-diretores/as e as relações estabelecidas nesses espaços. Considerando a importância de caracterizar as escolas - campo da pesquisa, apresentamos uma descrição de cada uma delas, falando de

sua localização no município, sua estrutura física, organização pedagógica, dentre outras características importantes para este estudo.

Sabemos que esses espaços geram sentidos, e puderam ser tomados como ponto de partida da geração das comunicações, narrativas, discursos de sua gestão, foram tomados como espaços em que se determina o mínimo de sentido a partir de que ele se constrói, de uma relação de oposição, de diferença entre uma coisa e outra, um termo e outro, dentro de um universo semântico.

### **3.2.2.1.1 Escola Pública Municipal Jurema - EPMJ, Corrente, PI**

A Escola Pública Municipal Jurema – EPMJ fica localizada em um bairro da região central que foi denominada nesta pesquisa como Palmares. O atendimento ocorre nos turnos matutino e vespertino, na modalidade de ensino regular. Atende alunos em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Vejamos na Figura 6, a representação do espaço interno da Escola Pública Municipal Jurema, Corrente – EPMJ, espaço do corredor que separa as entradas das salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Figura 6** – Espaço interno da Escola Pública Municipal Jurema – EPMJ, Corrente, Piauí, Brasil, 2022



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Podemos verificar que a estrutura física da escola é amplo em relação a outras existentes no município, mas exige mais cuidado com a pintura e sua conservação para tornar esse espaço mais alegre e os prédios das escolas contam histórias, revelam relações

sociais, fazem parte do momento socioeducativo ali vivido, as experiências e trocas de saberes entre os/as alunos/as, professores e alunos, mostra a existência da atuação gestão escolar, a disposição das salas de aula e os modos de circulação de alunos, professores.

Em 2022, na EPMJ, foram matriculados 323 alunos e, desse total, 1,6% são provenientes da zona rural e muitos outros pertencem a vários bairros que não possuem escolas. Ainda há uma pequena quantidade de alunos de bairros que possuem escola no próprio bairro, que atendem à sua idade/ano escolar, mas que, mesmo com a existência de regras de matrículas por proximidade de suas residências, são matriculados em bairros diferentes ao que moram, em busca de melhor qualidade educacional. Estas especificidades em relação aos alunos será melhor detalhada no subitem *Caracterização dos alunos*.

A estrutura da EPMJ comporta 14 turmas (ao todo, nos turnos manhã e tarde), distribuídas em 09 salas, 05 banheiros, 01 sala onde funciona, de forma conjunta, a secretaria e a diretoria, 01 sala dos professores, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 02 pátios (coberto e descoberto), 01 Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE (atualmente desativada).

Quanto aos equipamentos e recursos tecnológicos, a escola possui computadores, xero-copiadora, rede *Wi-Fi* disponível somente ao acesso de funcionários. Há outros recursos midiáticos para uso em sala de aula como retroprojeto, som e caixa de som.

Na análise documental foi identificado que a elaboração e execução do projeto *Eco Kids*, uma ação realizada em decisão compartilhada entre a Secretaria de Educação, Esportes e Cultura, Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Superintendência de Comunicação e em parceria do Ministério Público do Estado do Piauí, com atuação local, gerou grandes benefícios e mobilizações nessas escolas, envolvendo a comunidade escolar e a local, as contribuições da sociedade civil organizada, através de atividades de coleta de resíduos no Rio Corrente, passeata realizada pelo corpo docente e discente da escola Jurema e membros da Secretaria de Educação, Esportes e Cultura e da Secretaria de Meio Ambiente da cidade.

Na análise documental foi possível verificar que esse projeto tem como objetivo promover a consciência ambiental. Lê-se em um trecho da reportagem que mostra uma entrevista com a promotora Gilvânia Alves Viana que proferiu acerca do projeto, a saber:

O conselho editorial do projeto é formado pelas secretarias de Educação, Esportes e Cultura, Meio Ambiente e Recursos Hídricos, superintendência de comunicação e conta com a parceria do Ministério Público. [...] O projeto *Eco Kids* é uma semente que juntamente com o poder público

lançamos e espero que ela se replique e aconteça também em outras escolas, porque nesse ano a ideia foi fazer um projeto piloto, onde de 29 escolas do município só 02 escolas foram escolhidas, então sintam se privilegiados por essa oportunidade de conhecimento, porque quanto mais a gente aprende mais a gente cresce (GUERRA, 2017, p.1).

Quanto às atividades de implementação do projeto que vinham sendo desenvolvidas na Escola Jurema, já era possível perceber uma mudança positiva na cultura escolar, na participação dos alunos, na harmonização do espaço escolar, que passou a estar mais organizado e chamativo após a construção do jardim em um ambiente de socialização.

A Figura 7 mostra o jardim criado pela comunidade escolar através do Projeto Eco Kids - projeto piloto desenvolvido em duas escolas: a escola Jurema e uma outra escola na zona rural.

**Figura 7-** Jardim criado pela comunidade escolar através do Projeto Eco Kids, EPMJ, Corrente, Piauí



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2017.

Infelizmente, a primeira edição do projeto foi única. As ações que everiam continuar foram interrompidas. Esse projeto, segundo informações da gestão, em conversas informais com a pesquisadora, “não continuou a ocorrer nos anos seguintes” (DIRETORA, INTERLOCUTORA DA EPMJ), nem se estendeu para as outras 26 escolas municipais, conforme planejado.

Além disso, o jardim criado pelo projeto na escola Jurema, atualmente, em 2022, não existe mais. Este é apenas um dos exemplos da importância de firmação de compromisso e da força da cultura escolar em fazer transformações positivas para a educação de forma estruturada e permanente, pois se não há comprometimento, planejamento e recursos, o plano falha, perde força e termina por ser abandonado.

Vani Moreira Kenski (2001 p. 124) lembra que, “a existência ou não de locais de concentração e de circulação de alunos e professores, as cores das paredes, a distribuição dos ambientes dentro do espaço escolar projetam-se diretamente na produção e estímulo dos que ali convivem”. Essa compreensão sobre os espaços são fundamentais para pensar a forma de gestão escolar que a escola tem a sua disposição e de seus alunos e professores.

Dentre outros projetos desenvolvidos na escola Jurema e que a pesquisadora teve acesso e participar quando estava atuando, nesse espaço escolar, por meio de estágios de iniciação à docência, estágios obrigatórios e supervisionados do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, como professora substituta e, posteriormente, como celetista, entre os anos de 2017 e 2020, foram: o projeto de leitura *Ler é um prazer*, que no ano seguinte foi ampliado e passou a se chamar *Ler e escrever é um prazer com o carrinho de PicoLer*. O objetivo desse projeto era estimular a leitura e a escrita em todas as escolas da rede municipal e levar o acesso a livros paradidáticos aos alunos, visando suprir a falta de investimento em bibliotecas nas instalações das escolas.

Este projeto também rendeu bons frutos, trouxe inovação e criatividade, já que levava diferentes tipos de livros literários de forma itinerária, de escola em escola, dentro de um carrinho de picolé ambulante, apesar de que a seleção dos livros não era feita, conforme ano escolar/idade dos alunos, mas permitia um contato com os livros e encarregava as escolas de desenvolver algumas atividades relacionadas para envolver os alunos de forma mais descontraída.

A escola, atualmente, não possui biblioteca, sala de leitura, sala de multimídia, auditório, quadra de esportes, parque infantil, computadores e internet, laboratório de ciências, laboratório de informática para acesso dos alunos. A sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, até 2019, estava apta a receber alunos das escolas públicas municipais em seus horários de contraturnos escolares que possuíssem diagnóstico médico de algum tipo de deficiência, dificuldade ou transtorno de aprendizagem, por uma professora com formação em Educação Especial. Contudo, foi possível perceber durante a observação *in loco*, direta e em conversa com a diretora, que a sala de AEE encontrava-se desativada.

Quando estava em funcionamento, eram atendidos cerca de 10 alunos, mesmo com a existência de muitos outros com necessidade de atendimento, mas que não frequentavam por falta de diagnóstico, por questões inerentes às próprias famílias, como não aceitação do

diagnóstico, falta de interesse e/ou desconhecimento da importância desse tipo de atendimento ou falta de disponibilidade para conduzir o aluno à escola no contraturno.

É relevante ressaltar que essa é única escola que possuía sala AEE e, por sua vez, ficava disponível ao acesso de todos os alunos da rede municipal, que possuem diagnóstico, todavia, a frequência de alunos que frequentavam esse espaço era baixa. Além disso, o município possui poucos profissionais habilitados e atuantes em áreas como psicopedagogia, neuropediatria, dentre outras, isso dificulta ainda mais o diagnóstico de crianças que necessitam do AEE.

O quadro de funcionários é composto por 17 docentes, nenhum deles com formação para relações étnico-raciais, educação indígena ou outra disciplina que habilite ao ensino da temática. Além disso, a escola possui 02 auxiliares de secretaria, 01 diretora (nesta escola não há vice-diretor), 01 coordenadora pedagógica, 01 auxiliar de serviços gerais, 02 vigias e 01 merendeira.

#### **3.2.2.1.2 Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado - EPMCC, Corrente, PI**

A Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado – EPMCC, apresenta semelhanças em relação à Escola Pública Municipal Jurema - EPMJ, pois ambas estão localizadas na região Palmares, recebe a mesma diversidade de alunos, provenientes, em sua maioria, dos mesmos bairros.

De certa maneira, estas duas escolas trabalham em um regime de continuidade em relação à disposição dos anos escolares do ensino fundamental I e II. A Escola Jurema recebe os alunos ingressantes no 1º, 2º e 3º anos. Quando o aluno conclui o 3º ano nessa escola será matriculado no ano seguinte, na Escola Caliandra (sede), que recebe os alunos de 4º, 5º e 6º anos e que, normalmente, ao concluírem esses anos, seguem para o anexo da Escola Caliandra do Cerrado, onde dão continuidade aos estudos nos de 7º, 8º e 9º ano. Segundo as informações coletadas pela pesquisa, essa escolar recebe um total de 600 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. No momento da coleta de dados no mês de abril de 2022, a escola disponibilizou uma tabela com um total de 297 alunos no prédio sede e 303, em seu anexo.

A organização da gestão escolar é ‘dividida’, conforme visto durante a observação *in loco* e, de acordo com a informação da própria vice-diretora. Essa vice-diretora,

atualmente, fica na direção da sede da Escola Caliandra e a diretora administra o anexo da escola. No cotidiano, por questão de organização e distribuição de atividades, a vice-diretora permanece na administração da sede e a diretora se encarrega da gestão do prédio anexo onde funcionam os anos finais do ensino fundamental, também localizado na região Palmares.

O prédio escolar em que o anexo da Escola Caliandra do Cerrado se encontra é uma Unidade Escolar Estadual que atende ao Ensino de Jovens e Adultos - EJA (anos iniciais e finais do ensino fundamental e Ensino Médio), no período noturno. No qual, estão matriculados 266 alunos na EJA, atendidos por 07 professores. Todavia, a gestão dessa modalidade de ensino é de responsabilidade do Estado.

A infraestrutura dessa escola abriga: 05 salas de aula, 01 diretoria/secretaria/sala de professores, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto, uma área para prática esportiva (estilo terreirão, atualmente em desuso e coberta por um matagal), 02 banheiros para professores e 02 banheiros para alunos. Quanto a equipamentos tecnológicos, a escola possui projetor multimídia e caixa de som. Para uso da secretaria há computadores, uma impressora e rede de internet *Wi-Fi*.

A internet é, atualmente, uma ferramenta muito importante na Escola, ajuda a conectar com o mundo, ampliar os meios de comunicação, possibilita outras alternativas para o trabalho pedagógico, acesso a uma ampla diversidade de conhecimentos e recursos virtuais, que podem auxiliar as práticas educativas, que não são neutras e imutáveis. Todavia, nas escolas públicas municipais de Corrente, como em centenas de outras escolas públicas brasileiras, ainda não é amplamente utilizada.

Contudo, verificou-se que há um mínimo de equipamentos, espaço e recursos para que ocorra um ensino para relações étnico-raciais e de história e cultura africana e afro-brasileira, principalmente na Escola Municipal Caliandra e Escola Municipal Jurema.

No contato com essas escolas em anos anteriores, a pesquisadora teve acesso a livros paradidáticos, com temáticas diversas, incluindo livros que tratam da cultura afro-brasileira e indígena, enviados pelo MEC, através de programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), hoje, não mais disponibilizados pelas escolas. Esses recursos paradidáticos, juntamente com outros recursos, como o projetor multimídia, caixa de som e materiais diversos, poderiam, mesmo que minimamente, levar aulas mais contextualizadas e dentro uma perspectiva democrático-participativa e antirracista e

permitir a participação com envolvimento dos alunos em leituras, discussões, debates e reflexões sobre o tema.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 146-147) quando diz que,

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?

Contudo, como bem coloca Gomes (2005), para que a escola consiga avançar o debate sobre a interrelação entre os saberes escolares e a realidade social, no que tange questões como racismo e discriminações, é preciso pensar como podemos aplicar as ações concretas e objetivas no campo das relações étnico-raciais, no tratamento dado a temática de matriz africana. É também necessário adotar estratégias para valorizar a formação inicial e continuada de professores e da gestão escolar para o ensino antirracista.

### **3.2.2.1.3 Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru - EPMFM, Corrente, PI**

A Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru – EPMFM fica localizada no bairro Mocambo e atende a 332 alunos distribuídos em três turnos. A escola possui turmas que vão do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, além de 02 turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, atendidos no turno noturno, que representam 12,66% do total de alunos matriculados na escola em 2022. A maioria dos alunos são moradores do próprio bairro, que fica mais afastado do centro da cidade, há também alguns de localidades rurais próximas.

A área da EPMFM, sua estrutura física, seus espaços externos, a quadra de esporte (que poucas escolas da cidade possuem) seu amplo espaço aberto, formato terreiro, que também é um espaço pouco comum nas escolas municipais urbanas da cidade (principalmente em condições de uso).

De modo geral, a infraestrutura dessa escola, dentre as que compõe este campo de pesquisa, é a que apresenta maior e mais estruturado espaço físico.

De acordo com Kenski (2001, p. 124),

A disposição dos móveis e equipamentos nas salas de aula e laboratórios definem a ação pedagógica. A imagem apresentada pelas bibliotecas e salas ambientes, espaços e quadras de esportes, pátios, jardins e centros

de convivência comunicam visualmente a filosofia de trabalho da escola. O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola.

Ferreira (2020) também traz contribuições sobre a importância das condições da infraestrutura escolar na aprendizagem do aluno e mostra a influência das condições da organização da escola para ensinar a formação de valores coletivos, cidadania e melhoria das relações entre alunos no cotidiano escolar, na geração de aprendizagem positiva, condição humana, melhoria das relações entre alunos/as e professor-aluno/a, ampliando sentimentos afetivos e valores éticos, que potencializam relações interpessoais na escola.

A Figura 11 mostra o espaço externo da Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru - EPMFM, Corrente, Piauí.

**Figura 11-** Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru - EPMFM, Corrente, Piauí



**Fonte:** Arquivo pessoal da escola disponível no PPP da escola, 2022.

Em sua área interna há plantas, painéis e outras ornamentações bem cuidadas que, podemos inferir ser influência do formato da gestão escolar e na articulação entre os profissionais que atuam nessa escola.

Durante as visitas à essa escola, foi possível observar que a forma de organização e o clima no ambiente escolar possuem certo equilíbrio. As gestoras dessa escola atuam nesse espaço escolar há mais de 8 anos e, na gestão, há mais de 6 anos. Consideramos esse tempo de atuação, articulação e harmonia no trabalho, bem como a forma de vínculo institucional uma condição fundamental para o funcionamento de processos escolares. O

concurso público para professor é considerado um elemento importante para o bom desempenho de uma gestão escolar mais atuante.

Essa escola, juntamente com a escola Papoilas, são consideradas como as que possuem os índices de violência mais elevados, entre as escolas públicas municipais urbanas, bem como as estatísticas sobre a violência e níveis de desigualdade do IBGE (2010) apontam sobre os bairros onde estão situadas.

Ferreira (2020, p. 67) trata do *Racismo, desigualdades e violência no espaço urbano e a escola brasileira* e comenta que as articulações entre racismo e autoritarismo são visíveis nas relações sociais no Brasil e, principalmente, nos espaços urbanos e evidenciam violências, fenômeno que foi colocado pela autora no plural. Para ela, essas formas de relações sociais indicam diferentes modos de sociabilidades e mecanismos utilizados por questões políticas e socioeconômicas que influenciam a negação da cidadania, da condição humana, da maioria da população brasileira. Continuando com argumentação em defesa de mudanças substantivas pela/na/dentro da escola, a autora destaca que,

[...] marcado pela violência em suas diversas formas, faces e incrementos do fenômeno, os preconceitos e as discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrados na escola. Desse modo, as relações sociais entre brancos e negros tem sido motivo de preocupação de pesquisadores das relações étnico-raciais, movimentos sociais e negros e das políticas públicas no combate ao racismo, às desigualdades e exclusão social (2020, p. 67).

Todavia, a escola Flor de Mandacaru, atualmente, apresenta índices mais baixos de violência, está visivelmente melhor organizada do que em anos anteriores, e dentre todas as 05 escolas pesquisadas, foi a escola em que as gestoras mostraram mais interesse em contribuir para a pesquisa e receber informações e conhecimentos sobre a temática. A equipe de profissionais da EPMFM é formada por 01 diretora, 01 vice-diretora, 03 coordenadores (um para cada etapa) 14 professores, 02 auxiliares de secretaria, 03 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras e 03 vigias.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2021) da EPMFM, o nome original da escola homenageia “um professor de educação Física a quem, o atual prefeito (na época) admirava muito por seu caráter e zelo pela profissão que exercia” e

foi inaugurada no mês de setembro de 1990, construída no primeiro mandato do Prefeito João Cavalcante Barros. O Prefeito sentiu a necessidade de construir a escola nesse Bairro, porque segundo ele era um Bairro que precisava de uma escola pública que atendesse as necessidades das pessoas carentes do local” (CORRENTE, 2021, p. 5).

Atualmente, a estrutura da escola comporta: 01 secretaria, 01 biblioteca improvisada, 01 cantina, 01 sala de Professores, 02 banheiros para alunos, 02 banheiros para professores, 01 almoxarifado, 07 salas de aula, 01 pátio coberto, 01 pátio aberto, 01 quadra de esportes coberta. A escola possui recursos midiáticos como caixa de som, som, retroprojetor, computadores e rede *Wi-fi* para acesso dos funcionários.

#### **3.2.2.1.4 Escola Pública Municipal Papoilas - EPMP, Corrente, PI**

A Escola Pública Municipal Papoilas – EPMP, está localizada no bairro Batalha, que também fica afastado da zona central da cidade. A maior parte dos alunos são residentes do próprio bairro. Como em outras escolas, há alguns provenientes de zonas rurais.

O nome original dessa escola foi dado em homenagem a um professor, cidadão natural da zona rural do município, que trabalhou como professor domiciliar e colaborou com a formação superior de muitos alunos. Além disso, o homenageado era irmão do prefeito, que geria a cidade na época da construção dessa escola. O bairro Batalha se destaca por ser um dos que possuem a maior população de negros e pardos autodeclarados no Censo IBGE (2010) e, conseqüentemente, essa realidade é refletida na escola.

O Quadro 2 – População total de Corrente por cor/raça, de acordo com o Censo do IBGE (2010), revelado no Relatório FMCSV (Fundação Maria Cecília S. Vidigal) e *Projeto Primeira Infância Primeiro*, serve de amostra da população por cor/raça no município.

**Quadro 2** - População total de Corrente por cor/raça, de acordo com o Censo do IBGE (2010)

<b>Raça/Cor</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>
Branca	2.933	1.855
Negra	1.508	2.800
Amarela	550	580
Parda	7.965	7.192
Indígena	14	10
Total	12.970	12.437

**Fonte:** Relatório FMCSV, 2020, com base no Censo – IBGE (2010).

Outro dado interessante sobre a população de Corrente-PI foi encontrado no relatório Infosab (Informações contextualizadas sobre saneamento no Brasil), que é

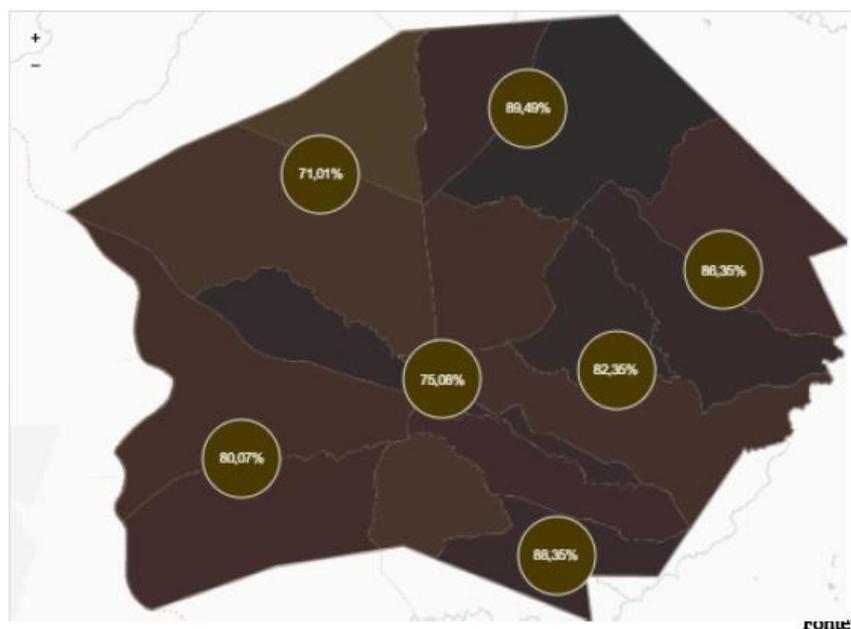
“uma ferramenta colaborativa para estudo e criação de representações visuais para dados – gráficos e mapas – relacionados ao saneamento básico no Brasil” (EQUIPE UFMG/PROJETO SANBAS, 2020). Nesse relatório lê-se que,

os dados públicos registram, no município de Corrente, nenhum quilombo certificado pela Fundação Cultural Palmares, nenhuma terra indígena e nenhuma área de assentamento de reforma agrária. Contudo, é possível que haja outras terras quilombolas ou indígenas não demarcadas. (Equipe UFMG/Projeto SanBas, 2020, p.1).

Esses dados foram fundamentais para a compreensão de dados representados no Quadro 2, e confirmar os dados de distribuição da população por cor/raça na cidade, revelando que o bairro Batalha, é o espaço citadino com maior índice de concentração de pessoas autodeclaradas como preta e/ou parda na zona urbana de Corrente, de acordo com os dados do Censo IBGE – 2010.

A Figura 12 mostra a representação do total de pessoas residentes, conforme declaração de cor/raça, de acordo com a pesquisa do Projeto Primeira Infância Primeiro e mostra que, a maioria de pretos e pardos nos bairros onde as escolas estão situadas. Essas informações do Relatório FMCSV (2020, p. 5).

**Figura 12** - Porcentagem do total de pessoas residentes de cor/raça preta e parda, de acordo com o Projeto Primeira Infância Primeiro, nos bairros de Corrente, Piauí.



**Fonte:** Relatório Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2020 Atlas Brasil 2013 – Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info. **Nota técnica:** Soma de porcentagens das Etnias Pretas e Pardas pelo Censo 2010.

Nesse Relatório diz-se que,

elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, com apoio da Datapédia, o site reúne mais de 30 indicadores relacionados à primeira infância, para que candidatos e gestores municipais, estaduais e federais obtenham diagnósticos atualizados sobre a situação das crianças e famílias brasileiras. Os indicadores foram escolhidos conforme a metodologia “Nurturing Care”, estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), Unicef e Banco Mundial, e abrangem cinco eixos do desenvolvimento infantil: saúde, segurança e proteção, nutrição, educação e parentalidade. (FMCSV, 2020, p. 1).

As áreas circuladas na Figura 12 representam a percentagem de pretos e pardos por setores. Sendo que, de acordo com a “Soma de percentagens das Etnias Pretas e Pardas pelo Censo 2010”, a percentagem de negros e pardos nos setores onde estão situadas as escolas é de 79,49% da população residente no bairro Batalha, 77,89% de pessoas residentes no bairro Mocambo, 76,75% no bairro Ganga Zumba e de 61,74% de pessoas residentes no bairro Palmares.

Nesse Relatório destaca-se que, “historicamente as etnias negras abrigam uma percentagem maior de famílias vulneráveis, o mapa fornece também uma visualização das áreas mais necessitadas de ações em prol da primeira infância” (FMCSV, 2020, p. 5).

O PPP da Escola Papoilas, ao se referir à formação dos alunos, afirma que se “faz necessária a permanente verificação das condições potenciais de seus rendimentos escolares, fazendo a devida correlação com as condicionantes socioculturais e materiais em que estão inseridos os alunos” (PPP, 2021, p. 7).

O documento também pressupõe a valorização da linguagem, do meio sociocultural, das condições de vida, dos modos de participação e do trabalho social desenvolvido pelas comunidades na construção das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola.

Durante uma das visitas no mês de março de 2022, encontramos livros no espaço reservado para esse recurso didático-pedagógico, denominado como *Corredor Literário*. Esse foi um achado muito importante para a pesquisa, apesar de ser perceptível que o Corredor Literário, ao que tudo indica, conforme o olhar interpretativo da pesquisadora, não passa por manutenção, troca de livros, incentivos, dentre outras ações que poderiam contribuir para despertar a atenção e interesse dos alunos pelos livros e leitura desses.

O espaço se encontrava empoeirado, sem vida, sem nenhum atrativo para o aluno. Além disso, foi possível perceber que os 10 livros ali encontrados se apresentam em péssimo estado de conservação, sujos, empoeirados, e passaram a impressão para a pesquisadora, que não há correspondência entre o interesse e faixa etária dos alunos que

passam por ali e, na observação foi notado que “nem olham para aquele lugar”. Ademais, em uma outra visita à escola, três meses depois, verificamos que as mesas do Corredor Literário estavam vazias, sem nenhum livro.

Nas Figuras 12 e 13 podemos observar o espaço interno da EPMP, dentre os livros retratados na Figura 13, um deles traz a temática de matriz africana. É o livro intitulado Olelê, escrito por Fábio Simões e ilustrado por Marília Pirillo e apresenta a história de uma canção cantada pelo povo que vive em Cassai, na África.

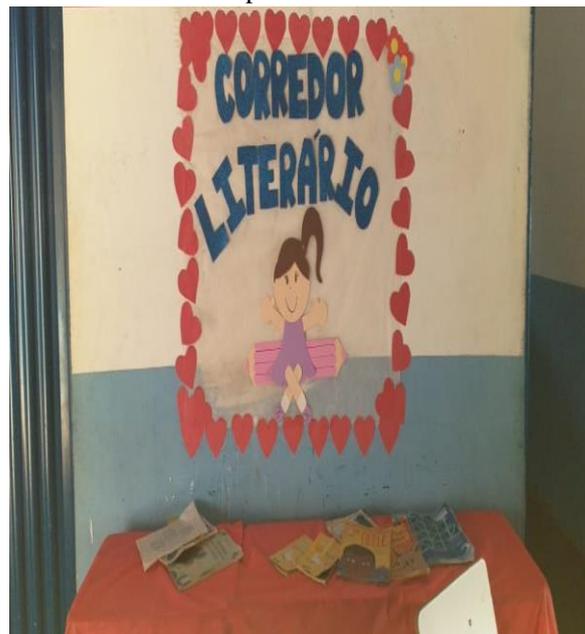
Esse é um dos livros distribuídos para as escolas públicas, através do PNLD Literário - Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Há outros programas governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que também contempla a temática étnico-racial e chega às escolas públicas.

**Figuras 12-** Espaço da área coberta de convivência Escola Pública Municipal – EPMP



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora, 2020.

**Figura 13-** Espaço do Corredor Literário da Escola Pública Municipal – EPMP



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora, 20220.

Ao questionar ao vice-diretor da escola se havia biblioteca para acesso dos alunos e se estes costumavam pegar livros, ele respondeu que,

*Temos uma biblioteca que funciona como um almoxarifado de livros. Os livros didáticos que chegam para a escola ficam ali. Aí precisou, vai lá e pega, mas uma biblioteca com livros extracurriculares, a gente não tem. Nós não temos ainda uma sala apropriada para o funcionamento de uma biblioteca. A sala onde atualmente funciona a biblioteca, a tarde, é uma sala de aula. Vai*

*haver reformas aqui, então, é uma das possibilidades, a gente estar solicitando uma biblioteca, aí vamos precisar de uma pessoa pra cuidar dessa biblioteca* (VICE-DIRETOR T'CHALLA, INTERLOCUTOR DA ESCOLA PAPOILAS, 2020).

Quando foi perguntado sobre a existência e manutenção de espaços como a biblioteca e projetos de leitura, esse mesmo Vice-Diretor disse que

*[...] isso vai muito da vontade da direção, da coordenação, eu sou uma dessas pessoas que tem muita vontade, que assim, as coisas cresçam. Mas, é... A gente tem um sistema, é...atrás e, na frente da gente, e às vezes, isso impossibilita a gente. Agora mesmo, essa sala está vaga porque eles estão mexendo nos esgotos ali e está dando mal cheio, aí eu desloquei eles para lá ( os alunos para outra sala), mas, falta uma sala. Tinha que ter esse espaço. E a biblioteca é um desses, nós temos um espaço vazio aí, que só serve para criança correr, machucar... Então, de repente poderia ser melhor utilizado.* (VICE-DIRETOR T'CHALLA, INTERLOCUTOR DA ESCOLA PAPOILAS, 2020).

Nessa sala que foi apontada pelo vice-diretor na entrevista, há de fato um estoque de livros didáticos. T'Challa afirma que esse é o único local de armazenamento de livros, sendo assim, como visto e conforme afirmação do vice-diretor, não há livros paradidáticos e literários na escola.

A equipe dessa escola é formada por 01 diretora, 01 vice-diretor, 01 secretário, 01 coordenadora do ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano), 01 coordenadora do ensino fundamental de anos finais (6º ao 9º ano), 01 coordenador da educação de jovens e adultos – EJA, 15 professores, 02 zeladoras, 02 merendeiras, 03 vigias.

A estrutura física da escola é dividida da seguinte maneira: 01 sala para diretoria/secretaria, 01 sala para professores, 06 Salas de aula, 01 Cozinha, 01 Despensa, 03 banheiros sendo 01 para funcionários, 01 Área coberta, 01 área descoberta.

### **3.2.2.1.5 Escola Pública Municipal Helicônia - EPMH, Corrente, PI**

Localizada no Bairro Ganga Zumba, a Escola Municipal Helicônia – EPMH, está situada em um local pouco menos afastado da região central da cidade do que as escolas Flor de Mandacaru e Papoilas, porém, o bairro Ganga Zumba, assim como os bairros Batalha e Mocambo também é considerado como bairro ‘periférico’ e com alto índice de violências.

O nome oficial da escola, assim como o nome de quase todas as outras escolas públicas municipais e estaduais da cidade, homenageia um cidadão correntino. É um dado peculiar, todas as personalidades são do sexo masculino e possuem ligações político-partidárias com o prefeito da época de construção de cada escola.

Outro aspecto a ser ressaltado quanto a história de cada escola pública municipal da cidade é que disponibiliza uma frágil base de informações históricas, que não estão documentadas e nem sempre são precisas.

Assim como as outras quatro escolas que compõem o campo desta pesquisa, nem sequer os arquivos das próprias escolas têm informações históricas suficientes. O que se sabe sobre a maioria dessas escolas municipais é o ano de construção, gestão municipal, na qual foi criada e nome do homenageado.

Sobre as características da Escola Helicônia, observamos que é composta pelo seguinte corpo de profissionais: 01 coordenadora do Ensino Fundamental I, 01 coordenadora do Ensino Fundamental II, 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretaria, 09 professores, distribuídos nos ensinos Fundamental I e II, 04 zeladores, 02 merendeiras, 02 Vigias.

A estrutura física do prédio comporta: 01 área aberta, 01 pátio, 01 área descoberta, 07 salas de aulas, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 01 micro biblioteca, 01 cantina, 3 banheiros.

O alunado atendido é, principalmente moradores do bairro Ganga Zumba, mas, assim como as demais escolas, também recebe alunos da zona rural, de bairros onde não há escolas e até mesmo da região central, onde há escolas que podem atender esses alunos, mas segundo as informações da gestão investigada, esses alunos fazem a opção pela matrícula nessa escola por diferentes motivos: morar no bairro, às vezes por questões como distância de casa, outras pela organização escolar e qualidade do ensino.

### **3.2.2.2 Perfil dos/as alunos/as da escola-campo**

O público-alvo das escolas-campo é composto por crianças e adolescentes, com idade média entre 06 a 18 anos de idade, apesar de o foco da pesquisa ser os anos iniciais do ensino fundamental, estas 04 escolas atendem alunos de Ensino Fundamental I e II, além da EJA.

Para melhor conhecimento sobre a caracterização dos/as alunos/as que compõem o corpo discente das escolas, campo de investigação, a presente pesquisa optou por traçar o perfil de todo o alunado das escolas, campo desta pesquisa, não se restringindo apenas aos alunos de anos iniciais, até pelo fato de que a gestão escolar destas escolas atua em todo o ensino fundamental.

Sendo que, vários aspectos do trabalho desenvolvido nas escolas com um grupo de estudantes, tem relação com o outro, muitas práticas educativas, como projetos, comemorações, eventos e gincanas, por exemplo, são pensadas para todo o alunado. Assim, na pesquisa foi decidido considerar a caracterização de todos os alunos que frequentam as escolas e foi importante porque forneceu dados complementares.

Os alunos das escolas pesquisadas são oriundos, em sua maioria, de bairros mais afastados e do centro, outra parte menos quantitativa de alunos são de localidades rurais próximas da cidade. Houve uma espécie de migração sazonal de alunos há alguns anos após o fechamento de muitas escolas sediadas em zonas rurais, através do processo de nucleamento escolar.

Esse fator acarretou uma série de prejuízos para alunos de zonas rurais, principalmente para as crianças menores, entre 04 e 06 anos de idade que, por falta ou precariedade de acesso ao transporte escolar e a infraestrutura da escola, foram introduzidas tardiamente na escola.

Alguns pais têm receio de deslocar seus filhos, ainda muito pequenos, para outras localidades rurais ou para a cidade em transportes escolares que, muitas vezes, não tem monitores durante a viagem, também devido ao tempo e distância muito longos para a idade da criança, dentre outros fatores e dificuldades.

Em relação aos alunos maiores, a sazonalidade, por vezes provoca afastamento e certo número de evasão escolar, já que os alunos maiores costumam ajudar os pais em época de plantio e colheita.

De acordo com os dados do censo IBGE (2010), a Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,3 %, todavia, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2019, nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal estava em 4,0 enquanto que nos anos finais, o índice estava mais baixo ainda, em 3,8.

Esse baixo desempenho educacional vem sendo foco no discurso da gestão educacional do município, fala-se muito em aumentar os índices do IDEB, desenvolver melhores estratégias de aprendizagem, buscar mecanismos que permitam melhorias.

Todavia, através de observações, pesquisas e experiências profissionais prévias da própria pesquisadora, bem como, através de relatos de docentes, pais, alunos e demais pessoas atentas ao nível educacional da cidade, os discursos não têm se efetivado na prática, principalmente após o longo período pandêmico causado pelo COVID-19.

Foi possível perceber, durante as observações *in loco*, diretas e sistemáticas e, também, durante diálogos e conversas informais com os gestores pesquisados, além de professores e demais funcionários que se apresentavam nos espaços da escola, como em recreios/intervalo da escola, que o período de isolamento e o retorno à sala de aula tem sido desafiadores. Houve um maior distanciamento entre a Escola e a Família, que já era um grande problema enfrentado no município.

A família, há bastante tempo, deixou de se comprometer, ou não soube como lidar com as responsabilidades de acompanhamento de seus filhos na escola. Essa por sua vez, não estava preparada para lidar com o formato de educação à distância e o ensino remoto impostos, de repente, pelo isolamento causado pela COVID-19. Até porque o município não dispõe de recursos para esse modelo educacional.

É necessário enfatizar também que parte de pais/responsáveis não são suficientemente alfabetizados e/ou conscientes da necessidade do acompanhamento escolar em casa. Tudo isso, aliado às várias consequências que estão sendo deixadas pela pandemia, estão resultando em um maior número de alunos que se afastam com mais frequência das atividades escolares, acarretando um atraso ainda maior na aprendizagem do que o já existente em anos anteriores à pandemia.

Podemos considerar que o público de alunos dessas escolas é bem heterogêneo. Temos alunos provenientes de todos os bairros da cidade, assim, o nível socioeconômico, as autodeclarações de cor/raça/etnia, religiões, bem como as culturas, são diversas e se entrelaçam. Como já informado no texto, a maioria (73%) da população Correntina se autodeclara negra/parda de acordo com o Censo do IBGE (2010) e, conseqüentemente, a maior parte dos alunos das escolas pesquisadas são negros ou pardos.

De acordo com o formato de distribuição dos alunos da rede municipal, essas escolas atendem prioritariamente alunos do próprio bairro, de bairros próximos onde ainda não há escolas e, também, alunos residentes nas zonas rurais onde foram realizados nucleamentos escolares, ou seja, várias escolas da zona rural, há mais de cinco anos, foram fechadas, visando a diminuição das classes multisseriadas e menores custos, já que os

gastos com pagamento de profissionais, manutenção da estrutura de prédios e despesas com transportes foram reduzidos.

Visto que os alunos dessas pequenas escolas em zonas rurais isoladas passaram a ser transportados para outras escolas-núcleos, na cidade ou em uma outra localidade rural que, na maioria das vezes, fica distante de suas residências. Todas as escolas pesquisadas possuem transportes escolares que conduzem tanto os alunos que moram na cidade quanto os alunos que moram no campo. Todavia, o percurso realizado por esses alunos oriundos da zona rural é bem mais demorado e de difícil acesso.

Através da observação e diálogos com alunos e pais de alunos da zona rural, durante as visitas às escolas, foi identificado que algumas crianças têm que andar longas distâncias a pé, pois nem sempre o transporte chega próximo à casa de todos os alunos. Essa dificuldade se aplica a todos os alunos dessas escolas que moram na zona rural.

Há também dificuldade com horários, já que as crianças da zona rural acordam muito cedo, devido ao tempo de deslocamento, à realização de atividades rurais cotidianas de auxílio aos pais em atividades próprias do campo, como tirar leite, alimentar animais, dentre outras.

Tanto o horário de chegada à escola, quanto o horário de saída são diferentes para alunos do campo e alunos da cidade. Estes últimos chegam com maiores atrasos na escola e terminam também por chegar mais tarde em casa, já que o transporte escolar tende a demorar mais ainda devido ao fato de ter que passar em duas ou três escolas para pegar outros alunos residentes na mesma localidade rural.

Por estas e outras variáveis, alguns pais que têm condições de transportarem seus filhos até a escola, fazem isso por conta própria. Quando acontece a migração de um aluno de seu bairro de origem para outro, as principais justificativas de transferências são questões como busca de maior qualidade educacional, fuga da violência na escola ou desorganização escolar.

O perfil dos alunos das escolas no bairro Palmares é diversificado. As escolas recebem alunos de regiões mais centrais e de bairros mais afastados da cidade, bem como alunos da zona rural. O perfil socioeconômico descrito pelas próprias diretoras, não varia muito.

Numa análise geral, sem checagem precisas, a diretora da escola Jurema, que fica localizada na região Palmares, chega a afirmar que “há uma grande quantidade de alunos provenientes de famílias com rendas relativamente equiparadas” (DIRETORA DA

ESCOLA JUREMA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022). Essa diretora afirma que lá estudam filhos de comerciantes, açougueiros, vereadores, dentre outros.

É importante destacar que a localização da escola, por ser mais central, recebe alunos vindo de famílias residentes em zonas menos vulneráveis que os alunos provenientes de bairros ‘periféricos’.

Conforme observação feita pela própria pesquisadora, é possível afirmar que as escolas Jurema, Caliandra (sede e anexo), formam o ciclo da Educação Fundamental de anos iniciais e anos finais, da maior parte dos alunos que estudam em escolas públicas, principalmente os residentes em bairros centrais.

Essa escola funciona como parte de um circuito no qual os alunos inicialmente passam pelo Centro Municipal de Educação Infantil e passam para a Escola Jurema, concluem os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Caliandra sede e dão continuidade no anexo da Escola Caliandra, onde funcionam os anos finais do ensino fundamental.

Alunos que já estudam nos bairros mais afastados do centro, em sua maioria, concluem o Ensino Fundamental no próprio bairro e se dispersam em escolas estaduais de Ensino Médio ou no Instituto Federal, em zonas mais centrais, por possuírem melhores estruturas físicas e pedagógicas, com ensino em tempo integral e cursos profissionalizantes.

O circuito vem sendo quebrado pela chegada de duas Creches Modelo, ativas desde 2017, elas vêm ganhando reconhecimento da população. Uma creche fica localizada no bairro Mocambo e outra no bairro Batalha, ambos considerados como bairros periféricos, violentos, com altos índices populacionais autodeclarados negros e pardos no censo do IBGE (2010) e com condições de vida mais precárias – conforme os dados já apresentados.

As creches trouxeram maior visibilidade para estas áreas, a infraestrutura e a qualidade educacional oferecida pelas creches, fez com que muitos pais realizassem um movimento contrário, deslocando seus filhos de bairros centrais para iniciarem o ciclo escolar nas regiões mais afastadas, que antes não eram desejadas. Isso impulsionou também a entrada de alunos a partir dos 03 anos de idade na vida escolarizada.

É importante ressaltar também que antes das creches, o município não oferecia ensino público para crianças a partir dos 03 anos de idade. Praticamente todas as crianças da zona urbana que estudavam em instituições públicas, frequentavam o Centro Municipal

de Educação Infantil (CMEI), que atendia anteriormente à pré-escola (04 e 05 anos de idade). O CMEI, que agora recebe outro nome, desta vez em homenagem a uma professora, atualmente, também atende crianças de 03 anos de idade, assim como as creches modelos, que também possuem nomes em homenagem a personalidades femininas locais.

Com esse avanço, foi possível identificar também que o modelo educacional fornecido nas creches é fundamental para a percepção de: 1. discriminações quanto ao local de origem de alunos de localidades mais afastadas, 2. a presença de violência simbólica, 3. mudança no imaginário coletivo da população em relação a educação proveniente de zonas ‘periféricas’.

É importante comentar cada um desses pontos observados para entender a caracterização da educação escolar em Corrente, antes de interligá-los a um quarto ponto.

- a) assim que os alunos provenientes das creches chegavam ao 1º ano do Ensino Fundamental, na escola Jurema, na região Central Palmares, ouvia-se relatos e comparações negativas feitas por professores/as e gestores/as quanto ao nível de desempenho e questões relacionadas ao comportamento destas crianças;
- b) por parte da comunidade e dos pais, havia preconceito, por desconhecimento da função e importância da Creche para o desenvolvimento da criança, acreditando-se que os alunos iam para as creches só para brincar, sem se darem conta de que o brincar e o socializar é de uma importância para o aprender. Ainda se verifica esse discurso depreciativo sobre as creches no município, mas em escala bem menor;
- c) deste ponto, chegava-se a: evidência de violências simbólicas e discriminações relacionadas ao local de moradia, níveis socioeconômicos e culturais;
- d) o quarto ponto, corresponde ao indicativo de que, felizmente, após a consolidação das creches, a percepção de que as crianças provenientes delas, que moravam em zonas periféricas, do seio de famílias socioeconomicamente menos favorecidas, ao iniciarem o primeiro ano do ensino fundamental, estavam se desenvolvendo melhor que as crianças que provenientes de condições de vida mais estáveis e residentes em setores menos vulneráveis.

Esses quatro pontos, não lineares, se articulam e envolvem outras questões. Se por um lado, houve uma valorização da entrada das crianças no ambiente escolar com menos idade e a percepção de que uma estrutura adequada e planejada para atender crianças em cada fase de seu desenvolvimento faz toda diferença, houve também um outro tipo de acirramento, foi possível perceber que também as discrepâncias e tratamentos diferenciados entre quem teve a oportunidade de ser inserido no ambiente escolar aos 03 anos de idade e os que só puderam entrar na pré-escola ou mesmo tardiamente, aos 06 e 07

anos, no 1º ano inicial do ensino fundamental I. Esse também se tornou motivo de exclusões ou comparação negativa sobre classe social, idade, dentre outras variáveis que produzem desigualdades sociais e escolares.

Durante uma entrevista, ao questionar se há diferença socioeconômica entre alunos e se isso interfere no rendimento escolar, a gestora da escola Jurema afirmou que “não”. Disse que “a diferença no rendimento escolar do aluno é percebida na forma como o acompanhamento da família é realizado” (DIRETORA DA ESCOLA JUREMA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

O acompanhamento familiar foi indicado em todas as escolas como fundamental para o desempenho dos alunos. Em todas as escolas, os gestores e professores lamentam o distanciamento da família, e afirmam perceber diferença no desempenho e comportamento dos alunos que são acompanhados pela família e dos que não são, mas atribuem essas diferenças à cultura e hábitos construídos em cada família.

De acordo com as respostas dos diretores e vice-diretores, interlocutores entrevistados, é possível dizer que alunos cujos pais possuem rendas relativamente alta, mas não fornece acompanhamento escolar e não mantém vínculos com a escola, tendem a renderem menos em sala de aula.

O mesmo questionamento foi realizado em todas as escolas pesquisadas, as demais diretoras também não percebem diferenças socioeconômicas significativas e não as consideram como fator de interferência no processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto à evasão escolar, na escola Jurema, a gestora afirma que este ano, “não há casos de evasão, apesar de alguns alunos se ausentarem por questões envolvendo as regras de distanciamento social por causa da pandemia do COVID-19” (DIRETORA DA ESCOLA JUREMA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022), os alunos retornam após alguns dias e as famílias entram em contato com a escola justificando a ausência da criança.

Foi revelado pela diretora das escolas Jurema, entrevistada pela pesquisa que há também casos de alunos matriculados que nunca frequentaram as aulas, talvez por terem mudado de escola sem solicitar transferência, segundo essa diretora. A mesma afirmou que o Programa Municipal Busca Ativa já foi acionado, no mês de junho (2022), para encontrar os responsáveis por esses alunos que apenas realizaram a matrícula, mas nunca compareceram à escola para justificarem o motivo.

Os documentos colhidos nessa escola para análise foram o Estatuto e o Currículo do Piauí. O Projeto Político Pedagógico ainda está em construção, conforme informações dadas pela Diretora da Escola Jurema, interlocutora da pesquisa.

De acordo com dados colhidos, nessa mesma escola, pela pesquisadora para um estudo anterior realizado em 2019, existia um único PPP que era utilizado em toda a Rede Municipal, visto que, as escolas não possuíam PPP individual na época.

A partir de 2019, a prefeitura contratou consultoras pedagógicas de outro estado para orientar as escolas no processo de elaboração de seus projetos pedagógicos, todavia, a escola Jurema ainda está em fase de levantamento de dados históricos sobre a construção da escola. Segundo a diretora, a previsão é que ficaria pronto em setembro de 2022.

No subtópico abaixo apresentamos dados sobre os gestores, colhidos através de instrumentos como o formulário fechado e aberto, entrevista semiestruturada e observação *in loco*, direta e sistemática.

É importante destacar que a caracterização dos interlocutores foi um recurso relevante, pois contextualizou o discurso com o sentido das respostas dos pesquisados, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde foi possível recuperar as relações no contexto social e histórico que o produziu.

### **3.2.2.3 Perfil dos gestores, interlocutores da pesquisa: o papel da gestão e de que forma percebem o racismo na escola**

Foram selecionados, um total de 09 participantes, todos integrantes da gestão das escolas-campo, sendo que 05 são ocupam cargo de diretoras, 03 vice-diretoras e 01 vice-diretor.

Todos decidiram pela participação na pesquisa e foram, aqui, definidos como interlocutores da pesquisa e denominados por nomes fictícios para preservar as suas identidades, das escolas campo de investigação e atender a ética da pesquisa, conforme o Comitê de Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

O Quadro 1 apresenta a Relação de diretoras e vice-diretores das escolas-campo, com a intenção de facilitar a leitura e interpretação dos dados sobre a identificação das escolas e das gestoras.

Conforme podemos observar no Quadro 1, a Escola A – EPMJ, não possui vice-diretora, o motivo da não existência de uma vice-diretora nesta escola não foi bem esclarecido.

**Quadro 1 – Relação de diretoras e vice-diretoras das escolas, campo da pesquisa, 2021**

Nomes das Escolas e dos Bairros		Nomes das diretoras e vice-diretoras	
Escola A <b>Bairro A</b>	Escola Pública Municipal Jurema <b>Bairro Palmares</b>	Diretora: <b>1</b> Vice-diretora: <b>Não possui</b>	Diretora: <b>Zuri</b> Vice: <b>Não possui</b>
Escola B <b>Bairro B</b>	Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru <b>Bairro Mocambo</b>	Diretora: <b>2</b> Vice-diretora: <b>W</b>	Diretora: <b>Amara</b> Vice: <b>Chiamaka</b>
Escola C <b>Bairro C</b>	Escola Pública Municipal Papoilas <b>Bairro Batalha</b>	Diretora: <b>3</b> Vice-diretora: <b>X</b>	Diretora: <b>Fayola</b> Vice: <b>T'Challa</b>
Escola D <b>Bairro D</b>	Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado <b>Bairro Palmares</b>	Diretora: <b>4</b> Vice-diretora: <b>Y</b>	Diretora: <b>Makeda</b> Vice: <b>Dandara</b>
Escola E <b>Bairro E</b>	Escola Municipal Helicônia <b>Bairro Ganga Zumba</b>	Diretora: <b>5</b> Vice-diretora: <b>Z</b>	Diretora: <b>Malaika</b> Vice: <b>Thabisa</b>

**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021.

Ao ser questionada por essa peculiaridade, a diretora Zuri disse que não tinha informações, mas acreditava que se devia ao fato de funcionar apenas o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. O que não justifica, já que em anos passados, já houve vice-diretora na escola, mesmo atendendo somente aos 1º, 2º e 3º anos. As Escolas B – EPMFM, C – EPMP, D – EPMCC e a E – EPMH contam com direção e vice-direção na gestão escolar.

No Quadro 3, a seguir, podemos verificar o perfil dos interlocutores da pesquisa, diretoras e vice-diretores investigados, considerando as variáveis: idade, curso de graduação, formação continuada/complementar, especialização, área de atuação, tempo na escola, tempo de experiência na gestão escolar.

**Quadro 3** – Perfil das Diretoras e Vice-Diretores, interlocutores da pesquisa, das escolas-campo, município de Corrente, Piauí, 2020-2022

Nome do Interlocutor da pesquisa	Idade	Formação Acadêmica	Pós graduação/ Curso de formação	Área de atuação	Tempo na escola	Tempo de experiência na gestão
Amara	Entre 31/45	Lic. Plema em Matemática	Matemática Comercial e Financeira; Ensino da Matemática no Ensino Médio	Gestão Escolar	8 anos	8 anos
Chiamaka	Mais de 55	Lic. Plena em Pedagogia	Não possui	Gestão Escolar; Ensino Religioso	20 anos	6 anos
Zuri	Entre 45/55	Letras Português/Lic. Em Pedagogia	Pós grad. Em Gestão Escolar	Gestão escolar; professora	3 meses	7 anos
Fayola	Entre 31/45	Letras Português	Não possui	Gestão escolar; professora	8 anos	8 anos
Malaika	Entre 31/45	Licenciatura plena em Pedagogia	Pós graduada em Gestão Escolar	Gestão Escolar	1 ano	4 anos
Makeda (Não aceitou ser entrevistada)	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Thabisa	Entre 45/55	Educação Física	Não possui	Gestão escolar; professora	8 anos	02 anos
Dandara	Entre 31/45	Lic. Em pedagogia	Não possui	Gestão Escolar	1 ano	03 anos
T'Challa	Entre 45/55	En. Religioso e Matemática	Não possui	Gestão Escolar; professor	7 meses	2 meses

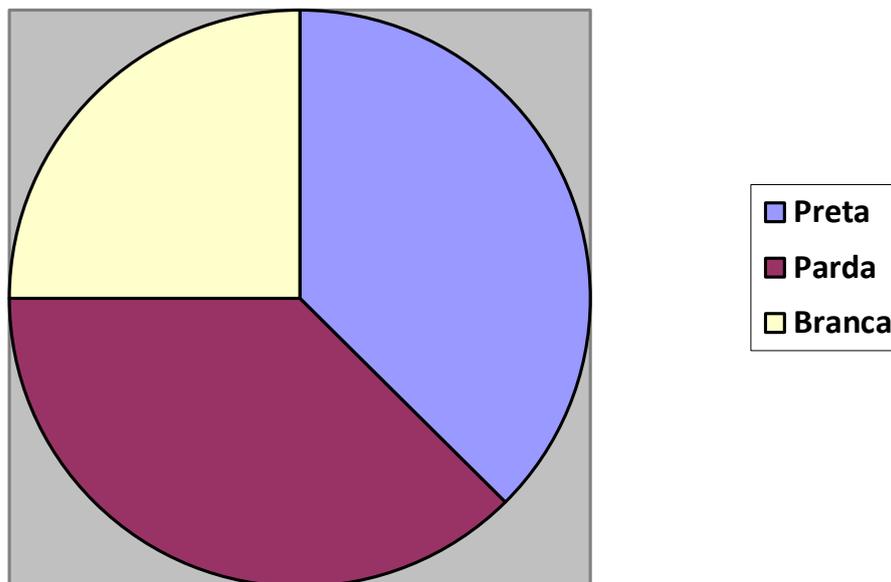
Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Consideramos estas informações como relevantes não apenas para a caracterização dos interlocutores, mas também para análise de algumas elementos que julgamos ser importantes para a compreensão da problemática em estudo, como por exemplo, partimos do pressuposto de que gestores com formação em gestão escolar e formação em áreas que trabalham a temática étnico-racial e afins são melhor habilitados a promoverem a implementação das leis e do ensino antirracista na escola.

Da mesma forma, julgamos que o tempo de atuação e em sala de aula também contribuem para que, ao assumir uma gestão de determinada escola, o profissional que já possui muitas experiências na área, possui melhor desempenho de suas atividades escolares por uma perspectiva mais contextualizada e de maneira mais sensível à uma dada realidade já conhecida e explorada por outros ângulos.

O Gráfico I – Autodeclaração de cor da pele feita pelos interlocutores, abaixo, apresenta a autodeclaração feita pelas diretoras e vice-diretores de acordo com os critérios de cor/raça estabelecidos pelo IBGE.

**Gráfico I** – Autodeclaração de cor da pele pelos interlocutores da pesquisa



**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

Do total de 09 interlocutores, apenas 01 não quis responder ao questionário, e, foram feitas várias tentativas, todavia, a interlocutora Makeda, Diretora da Escola, apesar de manter a autorização para a coleta de dados na escola, solicitou a sua saída do grupo de entrevistados. Por esta razão são considerados para análise da entrevista semiestruturada, a participação de 08 gestores.

Desse total de 08 gestores, 03 se autodeclaram pardas, 03 como negras e 02 se autodeclaram brancos. Temos por tanto um total de 06 interlocutoras autodeclaradas como pertencentes a raça negra e de cor negra, somando-se pardos e pretos, de acordo com os critérios do IBGE.

Quanto ao gênero, foi possível observar que o campo de pesquisa apresenta um aspecto característico do quadro de profissionais atuantes nas escolas do município, a predominância de mulheres, tanto na gestão quanto em outros cargos e funções escolares. A expressiva quantidade de mulheres nas atividades docentes, principalmente nos anos iniciais se deve ao perfil do alunado dos cursos de formação de professores, principalmente

o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, que sempre atendeu a uma demanda maior de mulheres.

Foi possível identificar que existe, normalmente, uma presença um pouco maior de homens em sala de aula em turmas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio no município. Além disso, o perfil docente masculino predomina em disciplinas que exigem formações na área de ciências consideradas exatas como matemática, química e física.

Do total de 09 participantes entrevistados, 08 são mulheres e 01 é homem. A direção escolar é presidida por mulheres, metade delas com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, algumas afirmam terem ingressado na área através do Curso Normal Superior de Magistério e, com a chegada de universidades na cidade, ingressado em cursos de graduação.

Apenas metade dos participantes possuem pós-graduação em nível de especialização. Desses, somente 02 deles possuem especialização em Gestão Escolar, todavia, a maioria possui experiência na gestão escolar há mais de quatro anos.

Quanto aos critérios de escolha para o cargo de diretores e vice-diretores, apesar de não ter sido bem definido pelos interlocutores, parece seguir por vias menos democráticas como as modalidades: diretor por indicação ou diretor por carreira. O mais provável é que o processo ocorra por indicação, já que, para ser diretor por carreira, é necessário que o professor tenha vínculo efetivo e esteja apto para a progressão conforme seu plano de carreira e tempo de atuação.

De acordo com Raymundo Faoro (1993, p. 16-17),

O patrimonialismo, em certas situações, permanece atuante debaixo de uma ordem nominalmente racional-burocrática que encobre um tipo patrimonial. Em todos – ou quase todos – os casos de recepção do capitalismo, quer comercial, quer o industrial esse fenômeno torna-se visível. Em outros casos, quando o patrimonialismo se desenvolve num patrimonialismo de quadro administrativo, como nas monarquias ibéricas, o capitalismo adquire um caráter político, do qual dificilmente se desvencilhará.

O tempo de atuação destes gestores em sala de aula como professores varia entre sete meses e vinte anos. Na gestão escolar, entre 02 meses a 10 anos. No que se refere a atuação na escola, a variância de tempo é de 02 meses a 08 anos. Quanto ao vínculo empregatício, apenas 01 participante não é concursado. Todos possuem idade entre 35 e 61 anos. Em sua maioria, são naturais da própria cidade onde moram, atuam e foram formados.

Enfim, esperamos que mudanças aconteçam nas escolas brasileiras para que seja possível a implementação de gestão escolar democrático-participativa, com forte participação colegiada, que favoreça o envolvimento da comunidade escolar e da local nos processos decisórios da escola.

Erasto Fortes Mendonça (p. 84) em suas discussões sobre *Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público no Brasil*, aponta as dificuldades de estabelecer esse tipo de gestão como princípio do ensino público, conforme a legislação educacional brasileira e afirma que essas dificuldades são decorrentes da implantação de mecanismos que, pressupõem forte participação da sociedade, patrocinada por um Estado fortemente marcado por ordenamentos patrimonialistas.

### **3.3 A pesquisa de campo. Adentrando o local do objeto de estudo “pra valer”**

Esta seção 3.3 *Adentrando o local do objeto de estudo “pra valer”*, apresenta a construção do campo de pesquisa, as reflexões sobre a sociabilidade estabelecida entre a pesquisadora e os interlocutores, que participaram das conversas informais, da utilização do formulário fechado e aberto, das observações *in loco*, diretas, assistemáticas e sistemáticas e que contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada e alcançasse seus resultados.

Nela, procuramos responder o objetivo geral da pesquisa: - *Analisar os discursos da gestão escolar (diretor/a e vice-diretor/a) sobre a educação antirracista em cinco escolas públicas municipais de anos iniciais de ensino fundamental, sediadas em Corrente, município do interior do Piauí - PI, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam os dirigentes das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a formação do(a) professor(a) para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, o desempenho do(a) aluno(a) negro(a) e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar pesquisado.*

E está distribuída em subseções que apresentam de que modo foi feito o tratamento, a análise e a interpretação dos dados coletados pela pesquisa de campo e a análise de discurso sobre a implementação da Lei n. 10.639/03 e a criação da educação racista no currículo escolar e mostra que a pesquisa exigiu um caminho robusto e sistemático para o seu planejamento e execução no campo, para que a pesquisadora pudesse ter êxito na obtenção das respostas para as indagações da pesquisa e na busca de alcançar as respostas

para os objetivos principais e seus desdobramentos propostos e de que modo o percurso percorrido pela pesquisa foi estruturado para caminhar para a análise e interpretação de dados coletados no campo.

### **3.4.1 A entrada no campo e a pesquisa propriamente dita: em busca de dados, resultados e discussão**

Nessa seção apresentamos respostas para o segundo desdobramento do objetivo geral (b) *Investigar o papel da direção da escola em tema sobre educação antirracista, observando práticas e estratégias que a Gestão Escolar tem construído nas escolas, campo de investigação, para contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 e da EREER, observando a formação do professor, o currículo e as práticas pedagógicas das escolas, campo de investigação e de que modo influenciam (ou não) no desempenho do(a) aluno(a) negro(a) no contexto escolar.*

Esse objetivo específico foi respondido nas subseções abaixo, de forma sequencialmente organizadas, através de aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturadas, de formulários fechados e abertos, conversas informais, observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, com atenção aos deslocamentos, olhares, conversas, enunciados e contextos da realidade investigada – dispositivos teóricos e dispositivos de análise.

Nessa Fase II, da Etapa II, da pesquisa de campo, consideramos que,

[...] sejam quais forem as decisões e opções na elaboração de um plano de investigação qualitativa, a pessoa do investigador, independentemente das estratégias e das técnicas que eleja para o seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa – numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos ,etc, etc (AMADO, 2014, p. 12).

E foi feito o tratamento, a análise e a interpretação dos dados coletados, considerando que “[...] a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2012, p. 17).

A partir daí, foi possível traçar estratégias para a coleta de dados e o tratamento do material, para analisar as proposições desta pesquisa e inferir ideias.

Como também, a pesquisa procurou responder o segundo objetivo da Fase II, Etapa II que se propôs c) - *Analisar o discurso de gestores (diretoras e vice-diretoras) de escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de pesquisa, sediadas no centro urbano de Corrente-PI, observando o que dizem/falam/pensam sobre a Lei 10.639/03 e a participação da gestão na formação do/a professor(a) para o trabalho com a EREER, o currículo, as práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.*

A entrada no campo foi considerada um momento de muita atenção e cuidadosamente planejada com a orientadora, buscando encontrar os melhores procedimentos teóricos e práticos e de modo institucionalmente contextualizado para a realização de um Estudo de Caso em Educação.

Para esse empreendimento, buscamos o apoio de Menga Lüdke e Marli André (1986), considerando o Estudo de Caso uma abordagem qualitativa de pesquisa que exige esforços do pesquisador e a sua participação intensa no campo de investigação para ao lado da teoria aplicar as experiências práticas e munido de teoria, pois tratando-se de um campo composto por 5 escolas, um conjunto de gestores, sendo eles 5 diretoras, 3 vice-diretoras e um vice-diretor, é natural encontrar resistências, pontos obscuros e mesmo controversos.

E, assim foi... em março de 2022, uma visita, duas visitas, outras visitas... as dificuldades foram se apresentando, mas, cuidadosamente, a pesquisadora foi buscando aproximação... Os encontros online com a orientadora foram imprescindíveis para que esse momento se tornasse não mais um.... Visto que, se tornaram momentos singulares, plurais e, também, multifacetados, de trocas de informações, aproximações, descobertas de aspectos antes não vistos, o que se apresentou nas primeiras visitas como obscuro foram se mostrando, de visibilizando.

Assim, sem dúvida, foi um momento de pesquisar, ouvir, auscultar, escutar de perto, convidado a entrar na sala principal, onde um conjunto de pessoas exerciam suas diferentes funções, trocas de conversas, olhares que se cruzavam e diziam ou queriam dizer muitas coisas, mas não permitiram esgotar o sentido do termo pesquisa.

Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 2) estavam sempre a nos lembrar que,

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de um estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma

determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Acompanhando esse entendimento de Menga Lüdke e Marli André (1986) tomamos consciência de que se tratava de um momento único, de uma ocasião privilegiada, um momento que exigiu a reunião do pensamento e a ação de pessoas que estavam ali, atuando na função de gestores escolares, e que estavam sendo convidados pela pesquisadora para responder sob questões acerca de uma realidade que serviria para formar a composição de soluções propostas para os problemas vivenciados e experienciados pelas escolas – a da implementação de leis e educação antirracistas no currículo escolar, no cotidiano e ambientes da escola onde atuam, dirigem, tomam decisões, dentre muitas outras ações pertencentes ao fazer e saber pedagógico e técnico-administrativo no espaço escolar.

Retomando o estudo de caso, de natureza descritiva e qualitativa, portanto, com o ambiente natural ali a sua frente, como sua fonte direta de dados e a pesquisadora também ali, como seu principal instrumento e sua execução, descrição, visto que, os dados coletados “são predominantemente descritivos”, a preocupação da pesquisadora com o processo foi “muito maior do que o produto”.

Além de entender que, o sentido e o “‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” e, por fim, que a análise de dados “tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscamos realizar o estudo de caso em 5 escolas, tendo a gestão escolar como interlocutores e o espaço urbano, onde estão sediadas essas escolas em Corrente como o contexto privilegiado pela pesquisa.

Desse modo, definimos que o “Estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), é algo singular, único, particular e deve ser sempre bem delineado, delimitado, portanto, é uma unidade dentro de um sistema mais amplo, devendo ter seus contornos muito bem definidos no desenrolar do estudo.

Assim, o estudo de caso foi definido: 5 escolas investigadas pertencem ao conjunto de escolas, do grupo de instituições de ensino que oferta cursos da segunda etapa da Educação Básica, anos iniciais do ensino fundamental, localizadas na área urbana do município de Corrente, estado do Piauí, Região Nordeste do Brasil e nas quais, a gestão escolar aceitou pela participação na pesquisa.

Sendo que, as características do estudo de caso são: estudos que visam à descoberta, enfatizam a ‘interpretação’ em contexto, buscam retratar a realidade de forma

completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e, também, os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Neste momento, apresentamos a dissertação de mestrado em ensino ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino – PPGEN, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e à sociedade de Piauí, do Nordeste do Brasil e para outras que, certamente, terão acesso à essa pesquisa.

Para a realização do estudo de caso foram desenvolvidas as seguintes fases, conforme (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21): (a) Primeira fase, aberta e exploratória e a (b) segunda, a mais sistemática em termos de coleta de dados e a (c) terceira consistiu na análise e interpretação sistemática dos dados, e na elaboração desta dissertação.

Para tanto, os métodos de coleta de dados foram: observação *in loco*, direta e assistemática e sistemática e análise documental.

Durante a aplicação dos roteiros de entrevistas, a pesquisadora informava aos interlocutores sobre o sigilo das informações, deixando-os bem à vontade, e avisou que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, que respeitaria sempre o sigilo em relação a eles como informantes.

No decorrer dessa fase, obtivemos resposta positiva e elementos suficientes para uma análise sobre o tema/objeto em questão e responder os objetivos, e sobre essa condição, fomos a cada dia ganhando a confiança e a atenção dos interlocutores em responderem as questões colocadas pelos instrumentos da pesquisa.

Após cada entrevista foi indispensável buscar um tempo disponível para, logo depois de finda a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações, enquanto a memória ainda estava quente, não permitindo passar muito tempo para não ser traído por ela, e não perder aspectos importantes da entrevista que, sem dúvida, custou muitos esforços da pesquisadora (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Afinal, os convidados à participação na pesquisa foram gestores e vice gestores de escolas públicas municipais, com uma diversidade de demandas para resolver, cotidianamente, no contexto escolar e no seu funcionamento.

A seguir na subseção 3.4.2 mostramos de que modo foram feitas as tarefas designadas pela pesquisa, definindo claramente o foco da investigação e sua configuração

espaço-temporal, de modo que cada objetivo específico foram sendo respondidos, a partir de registros das entrevistas, análise documental (PPP, Projetos da escola, registros de matrículas de alunos fornecidos pelas escolas, registros de professores sobre sua formação, disciplina que trabalham, dentre outras informações que foram continuamente coletadas entre março de 2022 e fevereiro de 2023).

Respondendo aos desdobramentos do objetivo principal, o (b) e o (c) foi perguntado aos gestores das escolas sobre o que diz/fala/pensa a gestão escolar sobre o PPP, o currículo e a educação antirracista nesses documentos das escolas-campo, se a escola desenvolve educação antirracista, além de outras questões que compõe o roteiro de entrevista, as anotações da observação e conversas informais registradas em caderno de campo, formulário fechado e aberto.

### **3.4.2 O que diz/fala/pensa a gestão escolar sobre o PPP, o currículo e a educação antirracista nesses documentos das escolas-campo**

Nessa subseção 3.4.1 O que diz/fala/pensa a gestão escolar sobre o PPP, o currículo e a educação antirracista nesses documentos das escolas-campo da pesquisa buscamos responder o desdobramento estabelecido para analisar os discursos da gestão escolar sobre a educação das relações étnico-raciais, em 5 (cinco) escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil.

Nesse objetivo foi considerado o que dizem/pensam/falam os interlocutores das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 e suas contribuições à formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a estrutura e organização do currículo, às práticas pedagógicas antirracistas, o resultado do desempenho do aluno(a) negro(a) e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar.

Para tanto, os interlocutores foram interrogados sobre as seguintes questões: (a) - O que a gestão escolar fala sobre isso? (b) - Qual é a função da gestão na escola? (c) O que é uma educação para as relações étnico-raciais? (d) - O que diz/fala/pensa a gestão da escola sobre a educação para as relações étnico-raciais? (e) - Que estratégias são (ou não) utilizadas pelas escolas-campo para implementar a Lei n. 10.369/03 nos currículos e espaços escolares?

Conforme informações colhidas através da entrevista e da análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos, Estatutos Escolares, Currículo do Piauí, foi possível tecer algumas considerações sobre a concepção de educação que essas escolas adotam para a formação de seus alunos e o que falam/dizem/pensam os entrevistados sobre eles.

E, nesse momento, buscamos o apoio de Gomes (2005) quando percebemos que é preciso mostrar respeito na convivência humana e, “tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor” (p. 149).

Daí, a autora traz uma provocação interessante. Gomes (2005) questiona: “Mas qual é a relação entre a autonomia do professor e a questão racial? Para responder a essa pergunta, a autora percebe a necessidade de refletir sobre “quais são as interpretações do professorado sobre autonomia em sala de aula” (p. 149).

A partir dessas provocações perguntamos: O professor tem domínio de conteúdo sobre relações étnico-raciais na sala de aula? Conhece a legislação antirracista?

Destacamos que, os textos equivalem aqui à definição de discurso, pois este é concebido como um jogo que se estabelece como o sistema linguístico e uma prática social de interlocução e depende do momento histórico e/ou do contexto de sua produção, de circulação e consumo.

A partir dessa compreensão, foram recolhidos dados sobre o que dizem/falam/pensam os interlocutores sobre a importância destes documentos para o funcionamento da escola, a garantia de qualidade educacional e sua relação com a educação antirracista.

Após a transcrição das entrevistas e organização das impressões colhidas através da observação *in loco*, e diálogos no campo de pesquisa, esses dados foram tratados e confrontados para a formulação de uma interpretação que respondesse ao objetivo da pesquisa.

Para a análise utilizamos a triangulação de dados e a pesquisa multimétodo, para obter elementos suficientes para a análise e obtivemos um material bastante vasto referente as práticas de gestão escolar sobre a criação e implementação de leis e educação antirracistas no currículo e espaço escolar.

O Quadro 4, a seguir, apresenta *Informações sobre os PPP das escolas pesquisadas e sobre a presença (ou não) da educação antirracista* colhidas através das entrevistas e agrupadas com a intenção de facilitar a análise.

**Quadro 4:** O Projeto Político Pedagógico, educação antirracista e conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no campo de pesquisa, 2022

Questões da Pesquisa ↓	Nome das Escolas				
	Escola Flor de Jurema	Escola Flor de Mandacaru	Escola Papoilas	Escola Caliandra	Escola Helicônia
6.2. A escola possui Projeto Político Pedagógico - PPP?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6.3 Além do PPP, existem outras normativas que a escola se utiliza para garantir uma educação antirracista?	Sim (Currículo do Piauí e a BNCC)	Não	Não	Está em construção	Resposta divergente entre as gestoras
7.2 Na sua opinião, a escola onde atua desenvolve uma educação antirracista?	Não	Sim	Em parte	Sim	Sim
8.1 O(a) senhor(a) tem conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08?	Sim	Resposta divergente entre as gestoras	Não	Não	Não

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Diante dos dados apresentados no Quadro 4 acima, foi possível perceber que todas as escolas, exceto uma, a denominada Flor de Jurema, apresentam Projeto Político Pedagógico-PPP. Este documento, possui extrema importância para uma instituição escolar. Pois “a autonomia é fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico” (LIBÂNEO, 2012, p. 456).

A escola enquanto instituição autônoma de autogovernar-se, segundo Libâneo, ela é detentora de “poder de decisão sobre seus objetivos e sobre sua forma de organização” (2012, p. 456). Neste caso em estudo, podemos questionar quanto essa capacidade de autogoverno e autonomia das instituições em análise influenciam na implementação de uma educação antirracista.

Lê-se abaixo, trechos do PPP da Escola Pública Municipal Papoilas (2021) e da Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru (2021):

Os objetivos educacionais que pautam essa Proposta Pedagógica estão baseados nos objetivos defendidos por Jaques Delores e pela UNESCO para ser incorporada em toda educação formal mundial no século XXI, são eles: aprender a SER, aprender a FAZER, aprender a CONVIVER e aprender a APRENDER. Esses objetivos são delimitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial da Educação Brasileira que se estrutura o currículo a ser adotado para todas as escolas do País e que a Escola “Municipal Papoilas” também contempla na sua Proposta Política Pedagógica. (PPP - ESCOLA MUNICIPAL PAPOILAS, 2021, p. 4-5).

Direcionada pelo princípio da igualdade, a escola procurará garantir a toda a comunidade escolar o respeito isonômico, que se traduz na percepção do valor da pessoa humana sob qualquer outro aspecto, reconhecendo as singularidades de cada pessoa e dando iguais condições de tratamento e de participação dentro da escola. O princípio da qualidade deve tocar todos os segmentos políticos da escola, condicionando o padrão de qualidade ao nível satisfatório da escola e do contexto social. A qualidade será a condicionante das condições de trabalho da escola, atingindo o principal objetivo que é o ensino por excelência. (PPP – ESCOLA MUNICIPAL FLOR DE MANDACARU, 2021, p.5).

Na análise do primeiro fragmento, retirado do PPP disponibilizado pela Escola Papoilas, algo nos chamou a atenção quanto ao modo como foi dito numa frase específica sobre os objetivos educacionais e, quando comparados ao modo como foi dito no PPP da Escola Flor de Mandacaru.

Visto que, lê-se no PPP da Escola Papoilas: “Esses objetivos são delimitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial da Educação Brasileira que estrutura o currículo a ser adotado para todas as escolas do País e que a Escola Municipal Papoilas” também contempla na sua Proposta Política Pedagógica”. Para analisar esse trecho do texto do documento, nos baseamos na análise de discurso, segundo Eni Orlandi, pois entendemos que no dizer “ [...] as palavras falam com outras palavras” (2003, p. 43).

Nesse sentido, o modo de “dizer” e de dar visibilidade às significações de determinado termo, conforme sua história, definição e silenciamentos que constituem o atual sentido do termo dentro de determinado contexto e período histórico, é fundamental. Pois, esses são os “efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso dentro de circunstâncias dadas” (ORLANDI, 2010, p.15).

Assim, podemos interpretar a repetição dos objetivos educacionais que vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o PPP da escola Papoilas como um dizer situado

dentro de “condições de produção” nas quais os efeitos simbólicos acompanham um “contexto socio-histórico-ideológico” (ORLANDI, 2010, p. 19).

Entendendo que um termo, uma palavra, é carregada de sentidos e significações e, que são construídas, reconstruídas e/ou desconstruídas, validadas e/ou invalidadas pelos interlocutores, seja imediatamente ou a longo prazo, de acordo com as variáveis de tempo, espaços e conforme cada cultura e ideologia, podemos inferir que esta comunidade escolar deseja incorporar as acepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais à sua proposta pedagógica. Por tudo que foi observado a escola mostra que está a caminho, buscando adequações às exigências estabelecidas nesse documento, que desde 1998 chegou a escola para dar conhecimento sobre Temas Transversais, inclusive sobre Pluralidade Cultural.

Há aí nesse documento e na escola, “a memória pensada nas relações do discurso, tratada como interdiscurso” (Orlandi, 2010, p. 15), ao resgatar, seja no sentido de repetir ou recriar, os objetivos “que a ‘Escola Municipal Papoilas’ também contempla na sua Proposta Política Pedagógica” (PPP - ESCOLA MUNICIPAL PAPOILAS, 2021, p. 5) passou a assumir como sendo seus.

No fragmento correspondente ao PPP da Escola Flor de Mandacaru, percebemos que, ao construir o texto, houve certo distanciamento ou ocultação no que tange a identidade da escola. Assim, lê-se no PPP: “*a escola procurará garantir a toda a comunidade escolar o respeito isonômico*”; “*A qualidade será a condicionante das condições de trabalho da escola*” (PPP – ESCOLA MUNICIPAL FLOR DE MANDACARU, 2021, p. 5).

Essa indeterminação cria o efeito de sentido de ‘distanciamento’, mais precisamente, de ‘subjetivação’, como se o texto falasse sobre a Escola, como normalmente nos referimos a esse termo para fazer generalizações. Isso causa a sensação de distanciamento, já que o termo genérico nos induz a pensar na garantia de direitos e qualidade de formas subjetivas, além de não expressar, anseios singulares da Escola Flor de Mandacaru.

O PPP dessa escola ao apresentar os seus objetivos educacionais, expressa que esses são “*pautados na educação do terceiro milênio e século XXI, com base nos três pilares da educação pela UNESCO: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender.*” (PPP – ESCOLA MUNICIPAL FLOR DE MANDACARU, 2021, p. 5).

As expressões ‘padrão de qualidade’, ‘princípio da igualdade’, ‘respeito isonômico’, foram apresentadas no texto do PPP da Escola Flor de Mandacaru, mas ao analisar o discurso das gestoras foi possível perceber, que a escola não contempla em suas estratégias para alcance de padrão de qualidade, princípio de igualdade e respeito isonômico, a educação antirracista. A comunidade escolar mostra não considerar a importância do ensino antirracista para a criação de uma educação democrática e de qualidade.

Vale lembrar que, um Projeto Político Pedagógico, muito além da função de guia das atividades pedagógicas, é um importante mecanismo de “rupturas” e “projeções” nas quais “as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (GADOTTI, 1994, p. 579).

Conforme foi identificado nos trechos dos PPPs da escola Madacaru e Papoilas, há objetivos preestabelecidos, inclusive, pautados em referenciais teóricos, todavia, não encontramos pontos ou medidas de rupturas, nem mesmo o diferencial desse tipo de proposta pedagógica: o caráter político e autônomo das instituições.

Muitos dos aspectos únicos e singulares que diferenciam uma escola da outra foram mencionados nas falas dos gestores das mesmas. Seus anseios, suas preocupações e aspirações futuras, todavia, ao confrontar essas informações com as propostas pedagógicas, na triangulação de dados, não são verificadas pontos de intersecção entre o falado e o escrito. Não foi possível perceber nos documentos, o reflexo da realidade das escolas, através da observação do ambiente escolar, tão pouco na fala dos gestores.

De acordo com a análise documental, ao que tudo indica, há indícios de que a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos – lembrando, os primeiros PPP individuais das escolas municipais de Corrente-PI, ao que tudo indica, foram construídos como cumprimento de exigências burocráticas.

O perfil das escolas, com base nos depoimentos, observações e documentos internos, configuram uma cultura escolar passiva e dependente das aspirações e ordenamentos da Secretaria Municipal de Educação de Corrente. Anterior ao início das construções de PPP individuais, a proposta pedagógica seguida pela rede municipal era a mesma.

De acordo com o depoimento da entrevistada na Escola Mocambo, *“as escolas não possuíam o hábito de expressarem suas individualidades em direcionamentos pedagógicos. Não se percebe um caráter político ativo na construção de propostas*

*pedagógicas e curriculares”* (VICE-DIRETORA DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Quando perguntada sobre de que modo foi elaborado o PPP da Escola Mocambo, a interlocutora, vice-diretora Dandara respondeu que,

*Foi feita em conjunto, mas fica lá na outra. Foi feita da seguinte forma: ano passado, eu ainda não era diretora, mas ela (a diretora) juntou o grupo de professores daqui com os de lá e desenvolveu. Aí esse ano ela só finalizou* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Continuamos a entrevista e perguntamos à interlocutora Dandara: A senhora acredita que, de fato, houve a participação dos professores? A gestora respondeu:

*[...] nem todo mundo. O que eu sei foi o seguinte, ela convocou os professores, eles foram pra lá, e uma única professora iria montando enquanto eles discutiam e desenvolviam. Quando foi agora, no primeiro semestre ela convocou alguns, porque não queria chamar todo mundo, só pra finalizar, ver essa questão de quantidade de aluno, se estão reprovados do ano passado, tal, tal...Quantidade dos que estão frequentando* (VICE-DIRETORA DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Durante esse momento, perguntamos: Teve participação dos pais? A interlocutora logo disse que

*- Não, eu saiba, não.* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

No discurso de Dandara, a proposta do PPP da escola foi feita “em conjunto”, contudo, na sua resposta a justificativa à pergunta, afirma:

*- Quando foi agora, no primeiro semestre ela convocou alguns, porque não queria chamar todo mundo, só pra finalizar, ver essa questão de quantidade de aluno, se estão reprovados do ano passado, tal, tal...Quantidade dos que estão frequentando; juntou o grupo de professores daqui com os de lá e desenvolveu. Aí esse ano ela só finalizou* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Diante de tudo que pode ser observado durante as visitas às escolas e nas falas de Dandara e de outros interlocutores, ao que tudo indica, não houve participação de todos. Dandara ao ser questionada sobre a participação dos pais, responde: - *Não sei, não.*

Não sabemos ao certo se este dizer carrega em si uma dúvida, ou se a interlocutora pode ter tido a intenção de dizer que talvez os pais tenham participado, mas essa informação não é do conhecimento dela, talvez não observou ou não estava presente em

todas as reuniões de elaboração a ponto de não identificar os participantes desse segmento escolar. Ou ainda, se a frase é uma expressão com sentido oculto de afirmação de que os pais não participaram.

Enfim, o fato é que, o discurso de Dandara expressa outros indicativos de que não houve a participação de todos na elaboração desse documento, conforme previstos nos princípios da gestão democrática.

A gestora da Escola Jurema afirmou que o PPP dessa escola ainda está em fase de construção, ainda se encontra na etapa de levantamento de dados históricos sobre a escola. Além do PPP, as escolas pesquisadas, bem como as demais escolas da rede municipal, têm se orientado pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, desde sua implementação e, mais recentemente, através do Currículo do Piauí, que é um documento que:

tem o objetivo de subsidiar a educação estadual no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2017 através de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com a BNCC todas as escolas brasileiras devem partir de um conjunto mínimo de conhecimentos em todos os componentes da Educação Básica, aprovados e regulamentados até o momento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Apenas no final de 2018 foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio [...]. (SOARES, 2019, p.1).

Corrente-PI foi uma das várias cidades do estado que aderiram ao uso do Currículo do Piauí, desde então, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com os municípios, passou a fornecer aos professores e gestores, formações e material impresso (a brochura do Currículo do Piauí) para implementação do currículo nas escolas. Além de alguns encontros presenciais, foi ofertado também um curso de formação *online* sobre o Currículo do Piauí, e outro sobre a BNCC através do Canal Educação.

As gestoras que mencionaram o Currículo do Piauí como documento que a escola se utiliza para garantir uma educação antirracista justificaram que, com base nele, é possível trabalhar os conteúdos de forma a contemplar toda a diversidade existente na escola, além de promover a inclusão.

Vejamos a resposta de Zuri, diretora da escola Jurema, à pergunta: 6.3 Além do PPP, existem outras normativas que a escola se utiliza para garantir uma educação antirracista?

*Tem não. O que eu vejo... Tem assim, nesse, nesse estatuto, no, no, nos estatutos, que a gente fala sobre a inclusão, nós também seguimos o Currículo do Piauí, que aborda tudo isso aí*

(DIRETORA JUREMA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Durante uma conversa informal com a gestora dessa escola, ao solicitar os documentos (PPP, Currículo, proposta pedagógicas), a mesma afirmou que não poderia disponibilizar, pois eram documentos muito importantes e que não deveriam sair da escola.

Apenas após dialogar novamente sobre a finalidade, forma de uso de informações e a garantia de confidencialidade, foi disponibilizado cópia apenas do Estatuto da Associação de Pais e Mestres – APM. A gestora fala do Currículo do Piauí e o APM da escola, que foi o único documento disponibilizado para a consulta. Na análise do APM da escola Jurema, nada sobre a inclusão, antirracismo ou ERER foi encontrada no texto do documento.

No entanto, foi possível ler durante a análise documental que

Na seção II – Da finalidade deste estatuto, lê-se:

Art.2º - A Associação tem por finalidade geral colaborar na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração: poder público-comunidade-escola-família.

Art.3º - Constituem finalidade específica da Unidade Executora a conjunção de esforços, a articulação de objetivos e a harmonia de procedimentos, o que a caracteriza principalmente por:

I – Interagir junto à escola como instrumento de transformação de ação, promovendo o bem-estar da comunidade de ponto de vista educativo, cultural e social;

II – Promover a aproximação e a cooperação dos membros da comunidade pelas atividades escolares,

III – Contribuir para a solução de problemas inerentes à vida escolar, estabelecendo e preservando uma convivência harmônica entre pais e responsáveis legais, professores, alunos e funcionários da escola e membros da comunidade local;

IV – Cooperar na conservação dos equipamentos e prédios da unidade escolar. (ESTATUTO DE PAIS E MESTRES DA ESCOLA JUREMA, 2019).

Conforme visto no estatuto de pais e mestres da Escola Jurema, as finalidades são referentes apenas ao funcionamento e objetivo dessa instância junto à escola. Outros documentos com informações mais precisas e norteadoras seriam o Regimento Escolar e esse não foi disponibilizado para análise.

O PPP da Escola, também não foi disponibilizado, pois segundo as informações coletadas, “ainda está em construção” (DIRETORA DA ESCOLA JUREMA, 2022). Vale ressaltar que o Estatuto de Pais e Mestres - EPM disponibilizado informa que foi elaborado

no mês de junho de 2019. Então, é possível perceber que foi após essa gestão que o EPM foi registrado em cartório, sendo que outras duas gestões dirigiram a escola.

De acordo com o decreto n. 12.983, de 15 de dezembro de 1978, que estabelece o Estatuto de Pais e Mestres, no artigo 21º, “cabe à Diretoria Executiva: I - elaborar o Plano Anual de Trabalho, submetendo-o a aprovação do Conselho Deliberativo” (BRASIL, 1978).

Assim, evidencia-se que o documento se encontra desatualizado. Portanto, as fontes documentais colhidas na Escola Jurema terminaram por não serem tão relevantes quanto das outras, já que o PPP ainda não havia sido elaborado na ocasião, o Regimento Escolar não foi disponibilizado e o EPM se encontra desatualizado.

Quanto aos documentos internos das outras 04 escolas, foram encontrados e analisados os PPPs e Regimentos Escolares, todos atualizados. Todavia, conforme visto e relatado pelas gestoras, nenhum destes abrangem aspectos de ações voltadas para o antirracismo, ou mesmo para a inclusão, já que no discurso de várias gestoras, a inclusão foi indicada como um tema trabalhado nas escolas incluindo diversas temáticas, como por exemplo, as questões étnico-raciais.

Ações interventivas esporádicas são mencionadas por algumas gestoras. Vejamos o que diz a vice-diretora Dandara:

*Assim, eu tive a vontade de fazer uma, inclusive eu pedi ajuda a uma coordenadora que nem é da nossa escola, mas como não temos muita assistência do nosso coordenador, eu queria tratar dessa questão de valores, então eu pedi a essa coordenadora uma sugestão. Mas pela questão de tantos feriados, a gente ainda não realizou, sobre a questão do racismo, a questão do bullying e sobre a questão do namoro. Tudo isso a gente quer incluir numa palestra só, inclusive a gente queria que fosse um casal, porque ficaria melhor. Um casal da igreja, que a gente pudesse lançar o convite e discutir sobre isso. (VICE-DIRETORA DANDARA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

*A gente tem assim, o que a gente ensina no momento. Nós temos aqui o momento da preleção à tarde, né, nós temos aqui de manhã, também a preleção, que é um pouco diferenciada, que é feita pelos professores, mas na preleção a gente tenta todos os termos para poder, é... Igualar, né! Sem distinção, nós temos aqui pessoas com deficiências, de manhã e de tarde, nós temos aqui portadores de síndrome de... é... síndrome de Down. 04 alunos com essa síndrome. (VICE-DIRETOR T'CHALLA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

Conforme visto nos discursos e em momentos de conversas informais, com esses gestores, é possível perceber que as formas de abordagem sobre questões étnico-raciais, racismo e discriminações não são citadas como alvo de suas ações.

Dandara (2012) apresenta apenas intenções, interesse, “uma vontade de fazer”, e, até afirma já ter pedido ajuda a coordenação da escola, no entanto, percebe que terá dificuldade, pois, como afirma a interlocutora: “*não temos muita assistência do nosso coordenador*” VICE-DIRETORA DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022.

No entanto, Dandara diz que percebe a importância de tratar de ‘valores’ e pediu sugestão à coordenadora, no momento da conversa com a pesquisadora. Ao que tudo indica, ao se referir ao termo valores, encontramos um sentido específico atribuído a esse termo. O sentido de valores cristãos, haja vista que a complementação da frase feita pela interlocutora, que diz, “*a gente queria que fosse um casal, porque ficaria melhor. Um casal da igreja, que a gente pudesse lançar o convite e discutir sobre isso*”, traz outros indicativos implícitos.

Optando por um casal da ‘igreja’, infere-se que os conhecimentos a serem repassados tem viés ideológico religioso, assim como “*o fato de opção por ser um ‘casal’* indica que o foco principal da palestra seria o ‘namoro’, apontado com uma questão latente nessa escola e ponto de preocupação da gestão escolar.

Quando Dandara falou sobre a questão do racismo, o problema do *bullying* e sobre a questão do namoro, demonstrou preocupação com as relações entre alunos na escola. Ela diz:

[...]. *Tudo isso a gente quer incluir numa palestra só* (VICE-DIRETORA DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

O vice-diretor T’Challa, quando perguntado sobre essa questão, diz:

[...] “*mas na preleção a gente tenta todos os termos para poder, é... Igualar, né! Sem distinção, nós temos aqui pessoas com deficiências, de manhã e de tarde, nós temos aqui portadores de síndrome de... é... síndrome de Down. Quatro alunos com essa síndrome* (INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Conforme o resultado da análise e interpretação das informações dadas pelos interlocutores Dandara e T’Challa (2022), foi possível entender que esses interlocutores tratam as questões étnico-raciais como questões que ficam em segundo plano, que podem,

talvez, serem mencionadas em momentos esporádicos, como momentos em que “*pode incluir numa palestra só*” (DANDARA, 2021) ou em na *preleção onde se tenta todos os termos para poder...é igualar*” (T’CHALLA).

Retomamos o que diz Gomes (2005) sobre essa relação entre autonomia do profissional da educação e a questão racial. A autora afirma:

Já ouvi muitos(as) educadores(as) dizerem que a autonomia do docente significa a liberdade de escolha para adotar uma determinada metodologia, discutir ou não certas temáticas, usar da sua autoridade para com o aluno, discutir política partidária no interior da escola, entre outros. Todos nós sabemos que a autonomia não se reduz a isso. Porém, ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas sociais (2005, p. 149).

Pelo que foi possível perceber nas falas, nos modos de dizer, no não dito, é que a temática racial e suas intersecções podem ser citadas em um momento ou outro, quando há necessidade, como por exemplo, no dia da “Consciência Negra”, ou devido algum caso de racismo ou discriminação explícito onde é necessário tocar no assunto.

Mas não há momentos organizados e/ou plano e estratégias especificamente para trabalhar a temática. O que se observa na fala dos gestores sobre ações interventivas explícitas, de todas as escolas campo de investigação, são as tentativas de diminuir os índices de violência e estimular a inclusão de alunos com deficiência ou transtornos globais.

Ao ser questionada sobre: 7.1 O que é uma Educação Antirracista, e se 7.2 A escola promove este tipo de educação na escola, a diretora Zuri responde:

*Não. Não senhora. (não promovemos. Uma educação antirracista? É. Que não tem racismo? Eu digo que a gente nem tem isso quase, se tiver é um caso muito isolado, pelo menos aqui, nesse pouco tempo que eu tô, a gente ainda não detectou, mas é trabalhado aqui na escola a inclusão. E essa inclusão não fica somente restrita às pessoas que tem alguma deficiência física ou psicológica. A inclusão é para que todos, né?! Independente da sua cor, da sua personalidade, da sua renda, né?! Que se iguale no mesmo ambiente, da mesma forma, sendo tratado, como lhe disse lá do valor, de amar o próximo, né?! Como a si mesmo. (DIRETORA ZURI, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

Na resposta da interlocutora Zuri (2022), há uma expressão de ‘algo desconhecido’, bem como a intenção do que não se pretendia negar a existência do racismo. Mas que, ao ser perguntada, não teve outra saída, senão devolver a pergunta à pesquisadora “*Não*

senhora (não promovemos. Uma educação antirracista?”, como se a temática racial fosse algo desconhecido.

Assim, chegamos a uma questão delicada, para a interlocutora, aparentemente complicada, para ser respondida por ela, até porque, sua percepção sobre o racismo é de que essa é uma prática que a escola “*não vivencia*” (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022), o que nos leva a afirmar que a democracia racial ainda é uma ideologia bastante arraigada no pensamento social brasileiro.

Para Zuri na escola onde é gestora, o racismo

*[...] é um caso muito isolado e ainda mais Eu digo que a gente nem tem isso quase, se tiver é um caso muito isolado, pelo menos aqui, nesse pouco tempo que eu tô, a gente ainda não detectou, mas é trabalhado aqui na escola a inclusão (INTERLOCUTORA, 2022).*

As perguntas foram as seguintes: Você tem conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08? Se sim, onde adquiriu essas informações? Zuri responde:

*Nós, nós tivemos esse apanhado, né?!...E foi sugerido pra gente estar sempre lendo, porque se a gente, a gente tem conhecimento, mas a gente tem que estar sempre relendo porque tem coisa que passa despercebido, e se você não tiver conhecimento não tem como você tá ligando para as demandas que as vezes é solicitada não, porque tem que ser de acordo com a lei. Nós, nós procuramos em internet, vídeo aula e até mesmo na lei... na lei que rege... E em formações também. Nas formações que a gente tem sobre gestões, teve umas duas formações que não foram específicas, mas foi enfatizado a importância de a gente conhecer e exercer, então a gente buscou, foi atrás, né?! E passamos a ler. Assim de cabeça, às vezes falha, aí quando a gente tem alguma dúvida a gente vai lá e recorre à lei. (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

Sobre a existência de outras normativas, é possível verificar no Quadro 4, que a escola se utiliza para garantir uma educação antirracista, ouviu-se como resposta, dois ‘*não*’ convictos, um ‘*sim*’, referindo-se ao Currículo do Piauí e à BNCC.

A gestão de uma escola afirmou que a normativa está em construção na escola e, em outra escola, houve divergência entre a resposta da diretora e de sua vice. A primeira afirma que não há normativa referente à temática, enquanto a segunda afirma que sim, citando o Currículo do Piauí como equivalente.

Quanto a opinião sobre o desenvolvimento (ou não) de um modelo educacional antirracista, podemos também verificar que no Quadro 4 que os gestores das escolas

analisadas concordam que não desenvolvem este tipo de educação. Apenas uma disse que sim. Todavia, ao questionar sobre o conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, representantes de três escolas afirmam não ter conhecimento sobre estas leis.

Ou seja, 06 de 08 interlocutores afirmam não possuírem conhecimentos teóricos-normativos sobre as principais regulamentação do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, também a indígena, que são componentes obrigatórios em todas as modalidades de ensino na educação básica brasileira e fundamentais para garantir direito a igualdade, antirracismo, e diminuição das desigualdades.

Vale lembrar que nenhum deles possui formação inicial ou continuada sobre o ensino da temática. Nos parece, que os gestores afirmam desenvolver uma educação antirracista na escola (se, de fato desenvolvem), sem uma base estrutural epistemológica, legal, teórica e metodológica mínima para sua efetivação.

Conforme as respostas dadas e representadas no Quadro 4, infere-se que, além do desconhecimento sobre a temática e sua aplicabilidade no contexto escolar, em alguns momentos, alguns dos interlocutores optam por um discurso do ‘politicamente correto’.

Sentindo-se autoavaliados, ou até mesmo julgados, encontra-se, implicitamente em suas falas e, principalmente na ausência delas, o medo de assumirem que não há práticas antirracistas efetivas, normativas internas e conhecimentos estruturados para tal. Essa afirmação foi fundamentada com base na análise do discurso destes gestores, pressupostos elencados no marco teórico da pesquisa, nos achados históricos e documentais durante a coleta de dados.

Pois bem, se retornarmos à seção ‘3.2.1 Caracterização do município’, recordaremos que a constituição da cidade, bem como de sua cultura e educação, está alicerçada na extinção de povos indígenas e invisibilização de afrodescendentes com a chegada dos colonizadores norte-americanos. Foi evidenciada a forte influência exercida pela dominação dos colonizadores sobre o modelo educacional correntino.

Foi justamente o avanço educacional trazido pelas escolas confessionais, expandido para as não confessionais, que impulsionou o desenvolvimento socioeconômico da cidade, a ponto de se tornar um importante polo educativo regional. Tendo como pano de fundo este contexto, embebidos por este olhar colonizado, conseqüentemente estes gestores continuam assimilando e reproduzindo consciente ou inconscientemente as formas de apagamento de outras culturas, referências de matrizes não eurocêntrica e legados de povos não brancos.

E, conforme temos mostrado, com base em inúmeras fundamentações, o processo de desalienação e combate às raízes do racismo, tanto no município, quanto no país, é um processo que precisa ocorrer por vias de transformações através da educação.

A análise sobre a história da educação brasileira, as lutas por direitos e qualidade educacional, mostram que se tem buscado sempre um modelo educacional voltado para o preparo para a vida em sociedade. Isso é importante, todavia, há reflexões de viés mais emancipatórios que nos alerta para o fato de que precisamos muito mais de uma educação para transformação da sociedade, do que uma que o prepara para ser incluído nela.

Como disse Paulo Freire, em sua célebre obra *Educação como prática da liberdade* (1979, p.84), a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ao pensar a educação como preparo de sujeitos para a sociedade, além de pensar sobre a que sociedade essa educação atende, o tipo de sujeito que se pretende formar, é necessário que haja esforços em pensar como educar esse sujeito para a transformação. Se não, corremos o risco de apenas ver o curso dos acontecimentos, mesmo que de forma crítica e reflexiva, mas sem transformá-los numa perspectiva progressista e libertadora.

Dito isso, na subseção seguinte, 3.4.3 retomamos a análise do discurso dos interlocutores dos gestores das escolas pesquisadas sobre o modo como pensam/falam/dizem sobre o desempenho do aluno na escola, considerando as estratégias educacionais e a lei 10.639/03.

### **3.4.3 Discurso dos interlocutores sobre a Lei 10.639/03, formação de professor/a, currículo, práticas pedagógicas e desempenho do aluno na escola**

A subseção 3.4.3 mostra os discursos dos interlocutores entrevistados sobre a Lei 10.639/03, a participação da gestão na formação do/a professor(a) para o trabalho com a EREER, o currículo, as práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.

Para tanto, busca a resposta para o terceiro e último desdobramento do objetivo geral desta pesquisa que se propôs (c) Analisar o discurso de gestores (diretoras e vice-diretoras) de escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de pesquisa, sediadas no centro urbano de Corrente-PI, observando o que dizem/falam/pensam sobre a Lei 10.639/03 e a participação da gestão na formação do/a

professor(a) para o trabalho com a EREER, o currículo, as práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.

Portanto, foram utilizadas as técnicas de análise de discurso para responder as seguintes questões da pesquisa que perguntou: (a) De que modo a gestão na escola tem participado (ou não) da implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar? (b) O que diz a gestão da escola sobre a educação antirracista? (c) O que diz/fala/pensa a gestão da escola sobre a educação para as relações étnico-raciais? (d) Há na escola plano/ação/proposta de combate ao racismo no espaço escolar? Se, o que diz o plano/ação/proposta sobre a educação para as relações étnico-raciais? (e) E para a implementação das leis antirracistas/educação antirracista no currículo escolar?

Para a análise procuramos, com apoio de Orlandi (2012) entender “como” o texto significa e não “o que”, ele quer dizer, buscando as tramas dos sentidos e o discurso dos interlocutores como uma palavra em movimento, que por sua vez, produz o simbólico.

Nessa perspectiva, o discurso é concebido como o efeito de sentido entre os interlocutores (ORLANDI, 2016), portanto, as palavras e o silêncio, o silenciamento, possuem seus sentidos construídos acerca da relação dos participantes na enunciação.

A partir dessa compreensão, apresentamos a seguir, o Quadro 5 que mostra as perguntas 8.1 e 8.1.2 e as respostas colhidas durante as entrevistas.

Conforme pode ser observado no apêndice B – Roteiro de entrevista semi-estruturadas, foram realizadas perguntas abertas e fechadas, todavia, as interlocutoras ficaram livres para complementar as respostas que poderiam ser respondidas de forma padronizada, conforme achassem necessário.

As respostas dos gestores confirmam o pouco conhecimento sobre as Leis 10.639/08 e 11.645/03, e até mesmo o absoluto desconhecimento por parte de metade dos entrevistados.

Vejamos no Quadro 5, as respostas dos gestores investigados sobre o conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 as leis 10.639/03 e 11.645/08, 2022, que procurou saber de cada gestor se tem conhecimento sobre essas leis e se conhece, onde adquiriu essas informações?

**Quadro 5:** Conhecimento dos gestores sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, 2022

<b>Questões da Pesquisa:</b>	
8.1 O (a) senhor(a) tem conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08?	
8.1.2 Se sim, onde adquiriu estas informações?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “... Nós, nós tivemos esse apanhado, né?!...E foi sugerido pra gente estar sempre lendo, porque a gente tem conhecimento, mas a gente tem que estar sempre relendo porque tem coisa que passa despercebido e se você não tiver conhecimento não tem como você tá ligando para as demandas que às vezes é solicitada. Porque tem que ser de acordo com a lei. Nós, nós procuramos em internet, vídeo aula e até mesmo na lei, na lei que rege... E em formações também. Nas formações que a gente tem sobre gestões, teve umas duas formações que não foram específicas, mas foi enfatizado a importância da gente conhecer e exercer, então a gente buscou, foi atrás, né? E passamos a ler. Assim de cabeça, às vezes falha, aí quando a gente tem alguma dúvida a gente vai lá e recorre a lei.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Falando em lei assim, eu não tenho não. Você falou assim de número, não sei não, mas são bem faladas. A gente já viu em formações feitas pela prefeitura. Em... Como é que diz?... Bom, em palestras feitas pela prefeitura. Teve uma palestra que falou muito sobre isso, em formações... E a gente vê também na televisão, aí a gente busca e estuda.” <b>Vice Chiamaka:</b> “É, eu sei. Eu, eu, assim, tenho lido muito pouco, então nem sei vou colocar que sim. Ou eu coloco? Porque eu não tenho lido muito não. Mas vou colocar em parte, né? Que é nem muito nem pouco”; “Assim, foi lendo. Lendo um pouco sobre, mas nunca, assim, me aprofundi.”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Não.” <b>Vice T’Challa:</b> “Não, mas eu trabalhei isso em geografia. A lei eu não conheço não, eu trabalhei, mas na lei eu não me aprofundi não. Até porque nós não temos esse problema aqui, de racismo. À tarde, nós temos pessoas com problemas na arcária dentária e é aceito, muito bem aceito, eu não tenho problema nenhum. É... Ah! Lembrei aqui da deficiência, e Down, síndrome de Down! Nós temos aqui quatro alunos e dois deles, que frequentam, são os xodós da escola, todo mundo gosta deles.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “A lei de diretrizes e bases?”; “... Então, não, ainda não, pensei que era da LDB.”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Não.” <b>Vice Thabisa:</b> “Não.”

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Algumas falas trazem mais informações sobre como estes gestores entendem, mesmo que pelo senso comum, estas leis.

A Diretora Zuri da Escola Jurema respondeu:

*[...] Nós, nós tivemos esse apanhado, né?!...E foi sugerido pra gente estar sempre lendo, porque a gente tem conhecimento, mas a gente tem que estar sempre relendo porque tem coisa que passa despercebido e se você não tiver conhecimento não tem como você tá ligado para as demandas que as vezes é solicitada não. Porque tem que ser de acordo com a lei. (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

No momento dessa resposta, foi possível perceber que a entrevistada mostrou insegurança, percebida nas pausas ao falar e em sua expressão facial. Nota-se que Zuri, mesmo que tenha visto apenas superficialmente, não se recorda do texto das leis, tem consciência de que são normativas e que, apesar disso afirma:

*[...] tem coisa que passa despercebido e se você não tiver conhecimento não tem como você tá ligado para as demandas que as vezes é solicitada (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

A gestora sabe que essas leis são obrigatórias e, assim, diz:

*- Porque tem que ser de acordo com a lei [...] (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

No entanto, foi possível presumir que as leis caem em importância na medida em que, ser uma normativa obrigatória, não é suficiente, de acordo com a gestora, para superar outras “demandas” percebidas como mais latentes.

Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005, p. 148).

A autora (2005) lembra que essa concepção sobre o Racismo à brasileira está muito presente, também nas discussões do professor João Baptista Borges Pereira (1996) e chama a atenção para o fato da escola que também manifesta essa ambiguidade, que pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores (as).

O vice-diretor T’Challa, da Escola Flor de Mandacaru, por sua vez, expressa uma incompreensão da abrangência das leis. Ele afirma:

*A lei eu não conheço não, eu trabalhei, mas na lei eu não me aprofundei não. Até porque nós não temos esse problema aqui, de racismo. À tarde, nós temos pessoas com problemas na arcária dentária e é aceito, muito bem aceito, eu não tenho problema nenhum. É... Ah! Lembrei aqui da deficiência, e Down, síndrome de Down! Nós temos aqui quatro alunos e dois deles, que frequentam, são os xodós da escola, todo mundo gosta deles (T’CHALLA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

T’Challa afirma ter trabalhado conteúdos referente à história e cultura africana e afro-brasileira, provavelmente indígena, também, em sala de aula. Contudo, mostra que não conhece os textos das leis mencionadas. Ele tenta justificar essa falta de aprofundamento na lei devido ser algo supostamente desnecessário, já que diz:

*[...] mas na lei eu não me aprofundei não, até porque nós não temos esse problema aqui, de racismo (T'CHALLA, 2022).*

Essa frase nos leva à crença equívoca de que as Leis que regem o Ensino de História e Cultura Africana-Afrobrasileira e Indígena servem apenas para tratar de questões de racismos. E mais grave ainda, mostra que, além do desconhecimento ou ocultamento de conhecimentos sobre aspectos racistas, discriminatórios e desigualdades presentes no contexto escolar, a crença de que só se deve combater casos explícitos de racismo, sem levar em consideração a grande complexidade dos conflitos étnico-raciais, as opressões, formas de exclusões e silenciamentos e presentes na escola, que muitas vezes, são manifestações sutis.

Há outro trecho da fala de T'Challa que também evidencia a força do racismo estrutural enraizado e disseminado no imaginário local e o clássico Mito da Democracia Racial.

*À tarde, nós temos pessoas com problemas na arcária dentária e é aceito, muito bem aceito, eu não tenho problema nenhum. É... Ah! Lembrei aqui da deficiência, é Down, síndrome de Down! Nós temos aqui quatro alunos e dois deles, que frequentam, são os xodós da escola, todo mundo gosta deles. (T'CHALLA, INTERLOCUTOR, 2022).*

Os traços que remetem a fenótipos de pessoas afrodescendentes aos quais T'Challa afirma não ter “*problema nenhum*”, nos faz pensar: Seria um problema possuir traços negroides? Negros precisam da aceitação até mesmo de sua arcada dentária, de seus traços fenotípicos? O vice-diretor ainda vai além, ao se referir de forma romanceada aos alunos com a síndrome de *Down*, afirmando que

*[...] a ‘aceitação’ de pessoas negras e deficientes acontece de forma harmoniosa na escola e sem [...] problema nenhum. [...] são os xodós da escola, todo mundo gosta deles.*

Considerar pessoas com síndrome de *Down* como ‘xodós’, como pessoas ‘queridas’ causa uma impressão de que ser aceito, bem querido são sinônimos de serem ‘incluídos’, ‘respeitados em suas diferenças’, ‘contemplados em seus direitos e necessidades específicas’. Isto nos levou a buscar reflexões durante esse encontro e, também sobre a tendência a romancear as relações entre os diferentes, como forma de ocultar conflitos, no caso das pessoas com deficiência, as dificuldades de inclusão, discriminação, dentre outros, que inclusive, são apontados como preocupações de alguns gestores, como a vice-diretora Dandara, da Escola Caliandra do Cerrado.

**Quadro 6:** Percepção dos interlocutores sobre práticas racistas na escola em que atua e o que dizem sobre os momentos e situação presenciados na escola, 2022

<b>Questões da Pesquisa:</b> 9.1 O (a) senhor(a) percebe práticas racistas na escola em que atua? 9.2 Se sim, em que momentos ou situação?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Não... Não, de racismo não.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Não. Graças a Deus!... Não.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Às vezes. Na sala de aula mesmo, às vezes eles ficam colocando apelido no coleguinha. “Você é isso, você é aquilo...” Ou no intervalo, às vezes a gente corre atrás muito desses assuntos aí. “Tia fulano está me chamando disso e disso”. Aí você chama atenção, leva para a secretaria, conversa, diz que não pode. Aí a gente vai amenizando. Só entre alunos mesmo, aqui o corpo docente tem uma união muito grande, não tem disso não.”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Nunca.” <b>Vice T’Challa:</b> “Nunca.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Nunca, pelo menos que chegou pra mim, não chegou nenhuma não. (Nenhum relato de brincadeiras de mal gosto, de piadinhas, de crianças tratadas com indiferença). Assim, o problema que a gente tem aqui é o das meninas que tem problemas psicológicos, porque elas acabaram se excluindo um pouco. Então assim, como a gente procura conversar, elas começam a se abrir. Então assim, (risos) eu tenho que ter paciência principalmente com a que tem depressão, no 5º ano. Eu tenho que ouvir tudo que o psiquiatra falou a ela após ela ter ido à consulta. Então ela não pode me ver encostar na porta da sala que ela diz que precisa falar comigo. Só que assim, agora a gente está tentando tirar dela porque ela tá tirando da doença alguns motivos pra se sentir diferente das outras. Aí a gente teve uma conversa com ela, aí ela melhorou mais.”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Sim, raramente. Tivemos um caso já esse ano, no ensino presencial. Na verdade, foi na hora da aula, um aluno de fora (da sala) foi até a janela e disse umas palavras impróprias”. <b>Vice Thabisa:</b> “Não”.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

No Quadro 6, podemos verificar que apenas 02 de 08 interlocutores afirmam perceber práticas racistas na escola onde atuam. Ambas em escolas diferentes. Mais uma vez, é possível notar regularidades frequentes: (1) latência da atenção voltada para outras demandas, (2) silenciamento e normalização das ações racistas mais sutis, (3) entendimento por parte desses gestores de que as leis serve apenas para serem acionadas em casos em que julgam necessário acesso a elas para fundamentar alguma medida interventiva, (4) incompreensão da abrangência das leis 10.639/03 e 11.645/08 e da necessidade e obrigatoriedade da implementação delas no currículo.

As gestoras da Escola Helicônia, entram em divergência em relação a existência de racismo na escola. Mesmo levando em consideração um caso de racismo explícito em sala de aula, que, inclusive foi levado ao conhecimento das mesmas, para que as providências quanto aos envolvidos fossem tomadas.

Enquanto a vice Thabisa afirma “*não*” haver práticas racistas na escola, a diretora Malaika diz que “*sim*”, mas raramente. É nítido que as gestoras dessa escola, mesmo tendo contato e fazendo relatos de experiências em situações racistas ou que necessitassem que compreensões mais profundas a respeito das relações étnico-raciais, ainda assim, não são capazes de perceber ou preferem omitir ações de discriminações, racismos, intolerâncias, dentre outras. Vejamos algumas falas que nos levam a esta afirmação.

*Foi o que eu disse, a gente não tem esse problema não, às vezes eles trazem problemas de fora, mas aqui mesmo a gente não tem não.* (THABISA, INTERLOCUTORA, 2022).

*[...] mas assim, acho que a realidade da escola, não é a de uma escola preconceituosa, a gente não tem esse problema de racismo, os problemas que a gente tem não são relacionados a racismo a preconceitos não, o que a gente tem são outros fatores que... a gente precisa ter outros olhos.* (MALAIKA, INTERLOCUTORA, 2022).

*Essa semana, em relação a isso aqui, minha neta, né, chegou lá, aí o avô falou assim:*

*“É, sua avó é preta!”*

*Aí ela falou: “Vovô, você está com racismo com a minha avó?”*

*Ele falou: “Não eu tô brincando, mas é porque sua avó não é branca, sua vó é mais escura do que seu avô.*

*Aí ela continuou: “Vovô, você continua sendo racista com minha avó!*

*Aí eu fui explicar pra ela como que é o racismo. Racismo é se você chamasse uma pessoa de, de, de preta! Fulana, você é preta! Né? Com a, o, o... o tom da voz! Aí seria um racismo. Você xingar.*

*Aí ela disse: Mas minha professora não me ensinou isso não! Minha professora me ensinou de outro jeito. Que preto, que preto é racismo!*

*Aí eu achei interessante, porque até eu conscientizar, buscar alguma coisa para minha neta entender... Eu fui pesquisar, fui ler, pra mim entender pra explicar pra ela, porque ela ficou aí pisando no avô.*

*Aí ela chegou para a mãe dela e falou: Vovô estava chamando vovó de preta, aí a mãe dela foi explicar. “Não, minha filha, sua avó é preta, é de cor escura, seu avó não é branco, sua tia...” Aí foi explicar pra ela, aí ela falou: “Mas até a senhora, mamãe, está com racismo?”* (THABISA, INTERLOCUTORA, 2022).

O relato pessoal da vice-diretora Thabisa é uma ótima representação de como as questões étnico-raciais sem entrelaçam em nossas vivências diárias e são tão complexas que, mesmo sendo trabalhadas em sala de aula e em casa, não são ensinadas e/ou

aprendidas com a mesma facilidade e mecanicidade com que se aprende, por exemplo, a andar de bicicleta.

Como visto, a neta de Thabisa obteve conhecimentos sobre a questão sistematicamente na escola, e vivenciou espontaneamente na prática em casa. Recebeu ensinamentos dados pela professora, pela avó e pela mãe, mesmo assim, não foi suficientes para que suas dúvidas sobre o assunto fossem sanadas.

Podemos ver nesse caso: (1) a importância do ensino-aprendizagem sobre a temática constante e contextualizadamente, de formas diversificadas e adaptadas para cada idade; (2) o preparo de profissionais da educação para o ensino da temática, com conhecimentos empírico, teórico e metodológico profundos sobre o assunto; (3) a necessidade de uma formação identitária no seio da família, da comunidade, enfim, nos relacionamentos extra-escolares, de forma suficiente para que o sujeito, desde criança, possua referenciais que o permita compreender sua origem, sua hereditariedade, a formação dos povos brasileiros, suas diferenças e semelhanças; (4) a urgência da ruptura das estruturas de amarras e silenciamentos que fazem com que questões tão importantes e inerentes à formação humana sejam tratadas como tabus e esteja à margem das consideradas ‘demandas latentes’ da sociedade e da escola; (5) consciência, reflexão e acolhimento das questões e problemas que os alunos ‘trazem de fora’, já que a escola é um espaço de troca de saberes, no qual o preparo para a vida em sociedade exigem o trabalho com questões sociais que não podem ser restritas ao que dentro da escola ou que são referentes estritamente a esse espaço.

Assim, reforçamos que ao que tudo indica, as escolas apresentam dificuldades para trabalhar com a temática relações étnico-raciais, visto que, foi evidenciada a ausência de formação de gestores e professores para o ensino de temáticas “tão caras” à escola, “sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse”, (GOMES; SILVA, 2011, p. 13). Essa dificuldade contribui para “a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia a dia da sala de aula” (PINTO, 1993, p. 27).

Do mesmo modo, consideramos como importante que a escola fique atenta para esses aspectos e abra espaços para a complementação da formação de gestores e professores para o ensino das ERER, “a participação e escuta ativa da sociedade e das comunidades locais, movimentos sociais e representatividades do povo negro para a interconexão de saberes” (BEZERRA et al, 2022, p. 47). O Quadro 7, abaixo, mostra as

respostas referentes à questão do formulário fechado e aberto e da entrevista semiestruturada sobre o combate de casos de discriminação, violências, preconceitos e racismo no ambiente escolar.

**Quadro 7:** O que dizem os interlocutores sobre o combate aos casos de discriminação, violências, preconceitos e racismo quando identificados no ambiente escolar, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b>	
9.3 De que modo você tenta combater casos de discriminação, violências, preconceitos e racismo quando os identifica no ambiente escolar?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “A gente ainda não identificou, em relação a racismo, mas se acontecesse, a gente ia para o esclarecimento, né?! De esclarecer, como eles são crianças, de forma lúdica, pra que eles venham aprender e não agir mais.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Conversando, se precisar, chamando as autoridades responsáveis para vir dar uma palestra. É dessa forma que a gente age quanto acontece alguma coisa que precisa. Por exemplo: é... bullying, quando eles estão dando muito trabalho, a gente chama o Conselho Tutelar, aí eles vêm de sala em sala, depois marca o dia, coloca todo mundo ali e conversa, a gente trata de jeito. Então, se por acaso chegar isso aqui, a gente vai chamar eles para conversar, e se precisar, chamar alguém da educação para dar uma palestra para eles” <b>Vice Chiamaka:</b> “Conversando”
Escola Pública Municipal Papiolas	<b>Diretora Fayola:</b> “ <b>Se ocorrer</b> , conversando e chamando as autoridades responsáveis” <b>Vice T’Challa:</b> “Conversando. Em relação à violência, esse bairro ainda é muito violento, inclusive, esses dias aqui, num circo, fizeram uma piada de muito mau gosto, muito racista (tentando dizer discriminatória) Então, eu vi, que... Ali tem racismo, porque a partir do momento em que você faz uma brincadeira de mau gosto, né... Incitando, né! Incitando ou então mesmo até denegrindo, é, a comunidade, aí já é racismo. Aqui nós não temos essa questão não. Menos um problema.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Através de projetos referentes a esses assuntos aí, com a participação dos professores, fazendo palestras, trazendo textos informativos sobre os assuntos.”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Não, como é um caso esporádico, como foi um caso sozinho que a gente percebeu, foi...Na verdade, na hora da aula. Um aluno de fora (da sala) estava na janela e um aluno de dentro (da sala de aula) disse umas palavras impróprias.” “Nós conversamos, tanto com eles, quanto com os pais e, caso necessário, a gente chama as autoridades responsáveis para fazer palestras ou nos dar alguma orientação.” <b>Vice Thabisa:</b> “A, a, a através de conversas com os alunos que estão em dificuldade, assim em atrito, a gente procura ter essa relação com eles e também chamar o, uma pessoa como a coordenação da escola, ou na secretaria, para que eles entendam o que é..., né? Essa, essa diferença. Porque não pode haver, se não vai continuar uma escola eternamente com atrito, porque um vai chamar o outro, aí... né?...”

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

Quando perguntados sobre de que forma tentam combater casos de discriminação, violências, preconceitos e racismo quando os identifica no ambiente escolar? os interlocutores disseram que:

*A gente ainda não identificou (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).  
Então, se por acaso chegar isso aqui [...] (AMARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*Se ocorrer [...] (FAYOLA, INTERLOCUTORA, 2022)*

*Ali tem racismo, porque a partir do momento em que você faz uma brincadeira de mau gosto, né.... Incitando, né! Incitando ou então mesmo até denegrindo, é, a comunidade, aí já é racismo. Aqui nós não temos essa questão não. Menos um problema (T'CHALLA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*A, a, a através de conversas com os alunos que estão em dificuldade, assim em atrito, a gente procura ter essa relação com eles e também chamar o, uma pessoa como a coordenação da escola, ou na secretaria, para que eles entendam o que é..., né? Essa, essa diferença. Porque não pode haver, se não vai continuar uma escola eternamente com atrito, porque um vai chamar o outro, aí... né?... (THABISA, INTERLOCUTORA, 2022).*

Esses trechos nos mostram claramente a negação e atribuição do racismo a outras pessoas, a outros contextos e não à própria realidade. Schwarcz (1996, p.155) e outros autores, sabiamente, disseram e comprovaram nas suas pesquisas que o racismo brasileiro é sempre uma prática atribuído ao Outro.

Esta afirmação é constatada na fala de T'Challa, por exemplo, quando menciona um acontecimento racista ocorrido em uma apresentação de Circo, em um bairro da cidade:

*[...] Ali tem racismo, porque a partir do momento em que você faz uma brincadeira de mau gosto, né.... Incitando, né! Incitando ou então mesmo até denegrindo, é, a comunidade, aí já é racismo. Aqui nós não temos essa questão não. Menos um problema (T'CHALLA, 2022).*

Não é novidade. Pouquíssimas pessoas tem a coragem de assumir-se racista. Pelo medo de julgamentos, já que é uma prática horrenda, punível, desumana, 'não pega bem' assumir-se racista, ou simplesmente pela tentativa de ocultamento dessas práticas. Todavia, não se nega que o racismo, as discriminações e formas de invisibilização do negro ocorram em todos os setores e instituições.

Mas, ao que parece, não nas escolas desses interlocutores, já que como afirmam, eles não vêem, não percebem. A maioria nega identificar, mesmo que apenas pelo senso comum, este tipo de prática no contexto escolar. Compactam, de forma consciente ou não, com uma espécie de "contrato tácito" (BENTO, 2014) de manutenção do privilégios do grupo dominante.

Todavia, é importante mencionar, que, entre os 05 silenciadores do racismo nas escolas investigadas, três deles se autodeclararam pardos. E algo ainda mais grave, seja de forma implícita ou não, consciente, ou não, todos os interlocutores, sem exceção, em

algum momento, praticaram o ocultamento e silenciamento de práticas racistas e discriminatórias.

Mesmo que apenas dois deles tenham se autodeclarado brancos, isso nos leva a comprovação de constatações feitas por muitos pesquisadores, muitos aqui referendados nesta dissertação, sobre a questão da perda de identidade étnica, assimilação apenas da cultura eurocêntrica, negação da cultura de matriz africana, influência na autonegação de negros e discriminação por eles próprios da cultura afrocêntrica.

A intenção de silenciar ou ocultar pode ser evidenciada nas propostas de atividades e ações que “querem” que os professores desenvolvam na escola e mostra o empurra-empurra sobre quem pode e deve ajudar, mas não contam com colaborações para a efetivação dessas práticas. Na fala dos gestores percebemos a pouca importância dada ao Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira e, ao que parece, os interlocutores não se identificam com o conteúdo e sequer vêem sentido em implementar a Lei 10.639/03, na escola.

Assim como não encontramos nenhum indicativo de atenção ou preocupação com a garantia do direito ao conhecimento ao aluno negro sobre referenciais que o auxiliem na sua autoidentificação. Então, perguntamos: O que estaria no lugar do sentido? Esses profissionais da educação e, hoje, atuando na gestão das escolas, sabem das exigências legais, da sua importância ou o sentido que vêem é desconsiderado, negado por esses gestores? Será que é dever da Secretaria Municipal de Educação de Corrente fazer com que a referida Lei seja cumprida para dar sentido a sua implementação?

Desta forma, é possível compreender que se pode chegar ao olhar interpretativo de que o “acordo tácito” (BENTO, 2014) não é firmado apenas entre brancos de grupos dominantes. Há, na população correntina uma assimilação dos valores eurocêntricos, norte-americanos, burgueses, por assim dizer, que incita pretos e pardos ao branqueamento. Conforme nos alertou Fanon (2008, p. 27) “O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano”.

Compreender a força que a dominação colonial e o poder dominante exerce sobre os correntinos não brancos é semelhante a análise psicanalítica feita pelo psiquiatra Franz Fanon sobre como “o problema negro pode revelar as anomalias afetivas responsáveis pela estrutura dos complexos” (FANON, p. 27). Assim, como Fanon estimulou a tendência do indivíduo em inclinár-se ao universalismo inerente à condição humana. Nesse sentido, podemos partir desse mesmo ponto para pressupor que, muitos dos pretos e pardos

correntinos, são compactuantes com o acordo tácito dos grupos dominantes, frente ao branqueamento, à ascensão socioeconômica e cultural, através do negacionismo e afastamento de sua condição e origem, fazendo, assim, a manutenção dos privilégios de um grupo, que no fim das contas, nem é o seu.

Pois, no contexto da alienação do negro “por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (FANON, p. 27). Sim, numa análise psicológica dos complexos enraizados nas estruturas dos negros, esta é a condição inevitável para a aceitação plena e subida no patamar da ‘humanidade’. Nenhum negro quer ver-se animalizado, ou invisibilizado. Já aceita-se que isso ocorre, mas não aceitam descer “a seus infernos” (FANON, 2008). Aceitar-se. Isso é problema do outro! Do preto que ainda não embranqueceu o mínimo suficiente ou conformou-se em ser preto.

Com base nas observações e análises das falas dos interlocutores investigados,

permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

— inicialmente econômico;

— em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28).

Todavia, este não é um processo individual. O negro nunca tem dificuldade em se auto afirmar diante dos seus pares, em seu meio. O problema se dá diante do encontro com o Outro, o diferente. No caso do branco, este incita-se a ser superior e questiona o valor do ser negro. O branco, mesmo em menor quantidade, nunca precisou pensar sobre sua autoafirmação diante do negro.

Assim, a aplicação das entrevistas semiestruturadas com os gestores foi importante para o refinamento da compreensão sobre as práticas e processos que a escola está buscando implementar sobre a educação antirracista nos seus ambientes de aprendizagem e interações escolares.

Conforme o resultado da análise e interpretação de depoimentos sobre essa questão, observamos que as barreiras são diversas. Mas por que essas barreiras são tão perversas. Assim, podemos nos questionar mais uma vez: como um país de maioria preta e parda, sofre tanto a subjugação de povos brancos, mesmo que este último grupo componha uma quantidade menor na população em relação aos negros? Como pode um grupo menor legitimar-se e subjugar uma ampla quantidade de povos e ainda naturalizarem esse fato?

Será que os grupos negros e outras etnias simplesmente disseram: – Certo, são os padrões impostos por sua supremacia branca, aceitamos! Nós somos menos humanos e subjugados por vocês! Será que toda complexidade, todo medo e rejeição ou afastamento de tudo que se refere à cultura negra é fruto de complexos individuais? Ou passividade e aceitação da subjulgação?

Há chances de os complexos de inferiorização do negro não serem causados pela opressão, desafeto e desumanização desferidas pelos brancos?

Creemos que não! Sendo o branco responsável pelas mazelas impostas aos negros, sabendo do peso de sua responsabilidade, nesse complexo de inferioridade causado neles e das consequências da opressão, vemos aí o jogo de silenciamento e desconhecimento da situação do negro, como tentativas de validar a situação como apenas um problema do negro, que deve aceitar as injustiças do passado e lidar, por si próprio com as consequências desse passado. Assim, ao questionar sobre a presença do racismo nas escolas, os interlocutores responderam:

*A gente ainda não identificou* (DIRETORA ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).

*Então, se por acaso chegar isso aqui[...]* (DIRETORA AMARA, INTERLOCUTORA, 2022).

*Se ocorrer [...]* (FAYOLA, INTERLOCUTORA, 2022).

*Aqui nós não temos essa questão não. Menos um problema* (T'CHALLA, INTERLOCUTOR, 2022).

Será que esses enunciados procuram mostrar que a não percepção das inúmeras lutas que nós, negros e não negros, conscientes da necessidade de embates e transformações sobre as relações raciais, que travamos diariamente não é notada por essas pessoas? Ou será que há uma intencionalidade e despreocupação proposital na invisibilização destas questões?

Vejamos o Quadro 8 que mostra as respostas dos interlocutores sobre as possibilidades do desenvolvimento de práticas antirracistas desenvolvidas nas escolas campo de pesquisa, de acordo com os gestores.

**Quadro 8** – As possibilidades do desenvolvimento de práticas antirracistas desenvolvidas nas escolas campo de pesquisa, de acordo com os gestores, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 10. 2 O que o (a) senhor(a) acredita que poderia ser feito pela escola em que atua para promover uma educação antirracista que de fato seja efetiva?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Primeiramente desenvolver os valores. Um dos valores é o amor ao próximo. O que a gente não quer pra gente, a gente não deseja pro outro, né?! E como eles são crianças, já aproveitar já pra esclarecer. Mas como eu disse a você, aqui só funciona do 1º ao 3º ano, ainda não surgiu, pelo menos na minha gestão, que eu assumi, dia 1º de junho pra cá, até a data de hoje, é, é eu não detectei, não houve nenhum caso em relação a isso, logo porque nós estamos ainda nesse período pandêmico, que quando a gente iniciou, não tava tendo recreio, aí a gente deu o recreio, né?!, mas veio mais casos de covid, a gente suspendeu. Então, os alunos, eles ficam mais em sala do que saindo, e não há casos aqui de registros de professores falando esse tipo de coisa não.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Nem sei... O que que precisa mais fazer...Vou deixar para pensar depois” <b>Vice Chiamaka:</b> “Eu acho...que é por meio de projetos... Projetos sobre o racismo, acho que tem um bom rendimento.”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Contextualizar os conteúdos” <b>Vice T’Challa:</b> “Olha, é... O trabalho pedagógico. Ele, eu acredito que o trabalho pedagógico, ele vem justamente para coibir qualquer tipo de racismo, né, eu acredito que o trabalho pedagógico, como acredito que também tenha no PPP, é... ele vai, atuar diretamente no sentimento do aluno, do professor, então eu acredito que o trabalho pedagógico, ele vai auxiliar e muito, nessa questão de racismo na escola. (Minha esposa sofreu um racismo no Paraná, na universidade, não sei detalhar bem, mas pelo fato de ela ser bolsista, a gauchada de lá, os sulistas, os professores, começaram a pegar no pé, fazer brincadeiras, ela teve que se impor lá umas duas vezes.) (Comentário: É ruim a gente ter que se defender de algo que nem é culpa nossa, nosso país é miscigenação. A cultura brasileira, antes de nada, são várias culturas, não é como, a União Soviética, esses outros países europeus, a China, o Oriente, né? Até lá, ainda aceitam (pessoas) de outros países, de outras nações, mas, a China, por exemplo, a Coreia, eles são assim também, mas aqui o preconceito é mais. Agora, a gente se defender de algo que não é nosso, não foi eu que escolhi nascer no Brasil, não foi eu que escolhi ser é, é como que é... Não é descoberto não, é... colonizado por Portugal, nós poderíamos ter sido colonizados pelos Estados Unidos, também tem racismo, tem, mas pelo menos a evolução, acho que seria outra. O contexto seria outro. Isso aí eu trabalhei muito em geografia.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Projetos que de fato sejam desenvolvidos e aplicados em sala de aula.”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Meu, tanta coisa! Palestras, atividades interativas, conversas... de conscientização, para as próprias famílias, às vezes não é nem para o público da escola, conscientização... É isso.” <b>Vice Thabisa:</b> “Através de estudo, de programação, de conscientização, né? De... palestra, com uma pessoa que saiba falar, que entenda melhor o que é racismo, o que não é racismo. Como se deve tratá-lo...”

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Respostas relevantes podem ser verificadas no Quadro 8. Ao que parece, os gestores ainda não sabem o que fazer para promover uma educação antirracista e mostram em seus discursos uma destoante vontade de incluir projetos temáticos em sala de aula, buscar estratégias de conscientização dos alunos e professores, mas mencionam a necessidade da ajuda da coordenação pedagógica e falam sobre a importância do reforço de “valores”.

O mais interessante foram as opiniões sobre a contextualização de currículos escolares, da importância do trabalho pedagógico e do Projeto Político Pedagógico. Os discursos desses gestores chamam mais atenção ainda por virem de pessoas autodeclaradas como brancos, como é o caso da gestão pertencente à Escola Municipal Papoilas, situada no bairro com maiores índices de população autodeclarada como negra (IBGE, 2010), além de ser um dos bairros com maior índice de violência. Os gestores parecem não perceber a importância da educação antirracista para o combate à violência contra negros e para a valorização e asseguramento dos direitos desta população através do currículo e práticas educacionais. Mais adiante, apresentaremos dados sobre o aumento da violência no município e no estado. É extremamente instigante encontrar esta resposta, após outros discursos que estão associados com o contexto em que foram enunciados, como:

[...] não conhecer as leis que regulamentam o ensino da temática.

[...] não perceberem práticas antirracistas na escola onde atuam.

[...] conceber o espaço escolar como harmonioso e inclusivo.

Além disso, podemos perceber as distorções entre os dados colhidos nas observações e análise dos PPPs das escolas e das falas dos gestores entrevistados e nas respostas ao formulário fechado e aberto a eles aplicados.

As falas das demais interlocutoras, remetem a ações esporádicas e pontuais, como projetos em sala de aula, palestras e conscientização. Sem tirar a validade destas ações enunciadas, acentuamos a necessidade de outras práticas e que sejam constantes persistentes e contextualizadas, para que possa tornar as práticas escolares, de fato, efetivamente antirracista.

E uma estratégia interessante é, por exemplo, buscar mudanças de valores e práticas pedagógicas, a elaboração de um projeto político pedagógico, de fato preocupado em dispor de elementos que gerem atividades político-pedagógicas voltadas para as relações raciais, não apenas em casos em que se flagra explicitamente um episódio racista, como é percebido o modo que ocorre nessas escolas. Pois, essas e outras temáticas podem e devem ser incluídas no currículo escolar e ser realizadas ao longo do processo de formação dos alunos, caracterizando todo o processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na Semana da Consciência Negra, semana do Folclore, dia da Abolição da Escravidão.

Retomando ao assunto sobre o aumento do índice da violência no município, foi destacado nos depoimentos dos interlocutores que aumentou em 2021. Verificamos em alguns indicadores que a taxa de mortes por violência e a criminalidade, de fato aumentou nos últimos anos. como podemos ver nos dados apresentados a seguir, na Imagem I, de uma Tabela do Relatório provisório de criminalidade do estado do Piauí (2020), na qual Corrente é a 10ª cidade do estado com maiores índices de Mortes Violentas Intencionais (MVIS). Imagem 1: Cenário Observado em 2020 – Morte por Causas Indeterminadas - MVIS no interior do Piauí.

**CENÁRIO OBSERVADO EM 20**  
**MVIS NO INTERIOR**

cidade	Fa	Fac	Fr
Parnaíba	42	10,27%	10,27%
Campo Maior	18	14,67%	4,40%
Floriano	17	18,58%	3,91%
Luzilândia	15	22,25%	3,67%
Picos	15	25,92%	3,67%
Altos	14	29,34%	3,42%
Esperantina	11	32,03%	2,69%
Demerval Lobão	10	34,47%	2,44%
União	10	36,92%	2,44%
Corrente	9	39,12%	2,20%
Piripiri	9	41,32%	2,20%
Barras	8	43,28%	1,96%
José de Freitas	8	45,23%	1,96%
Luís Correia	8	47,19%	1,96%
Miguel Alves	8	49,14%	1,96%
São João do Piauí	8	51,10%	1,96%
outros	193	48,90%	100,00%

**Fonte:** Imagem da tabela retirada do Relatório provisório de criminalidade do estado do Piauí (2020)

De acordo com um Levantamento divulgado pela Secretaria de Segurança Pública que reuniu dados de homicídios, latrocínio, maus-tratos com resultado morte, lesão corporal seguida de morte e infanticídio, o site do G1 noticiou em janeiro de 2022 o “Número de mortes violentas no Piauí em 2021 foi o maior dos últimos 7 anos: mais de

duas vítimas por dia”. Conforme disponibilizado no G1 - PORTAL DE NOTÍCIAS ONLINE, (2022)

O Piauí registrou, em 2021, o maior número de mortes violentas intencionais dos últimos sete anos: 785. A série histórica informada considera apenas os dados de 2014 a 2021. O levantamento foi divulgado nesta quinta-feira (20) pela Secretaria de Segurança Pública e reuniu dados de homicídios, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e infanticídio. Foram mais de duas mortes por dia no estado, segundo o levantamento. Em relação ao ano de 2020, o aumento na taxa de homicídios foi de 12%. Quanto às mortes totais, o aumento foi de 10%. O menor índice do levantamento foi registrado em 2019, quando foram registradas 587 mortes (G1 - PORTAL DE NOTÍCIAS ONLINE, 2022).

De acordo com esses dados os crimes de violência foram realizados com armas de fogo em 69% dos casos e as armas brancas em 17%. Em relação ao gênero, a maioria das vítimas eram homens, totalizando 706. As vítimas femininas foram 78, desse total 35 casos foram de feminicídios, que tiveram um aumento de 12% em 2021.

Quanto a cor/raça das vítimas, 80% delas eram pardas, 10% pretas e 12% brancas. As idades destas vítimas de homicídios e outros tipos de mortes violentas gira em torno de 15 a 29 anos de idade.

A vista disso, defendemos a pertinência da compreensão sobre uma educação antirracista, pela gestão escolar e professores, não apenas de forma esporádica e em casos de episódios de racismo explícito, como normamente tem ocorrido nestas escolas.

A autopercepção dos gestores enquanto líderes sobre mudanças de posturas diante da questão racial deve ser tomada como uma realidade. Pois, isso causa impacto não só nas práticas educativas, não atinge exclusivamente apenas a educação escolar, e sim, toda a estrutura social.

A escola é uma instituição a serviço da sociedade, deve atuar junto a outras instituições em busca de um equilíbrio social, manutenção das relações de poder, valorização da vida. A educação antirracista também é um mecanismo de justiça social, de proteção à grupos discriminados e de garantia de equidade de direitos a todos.

Em relação a função de líderes, os discursos dos gestores mostram que, ao serem perguntados sobre essa questão, foi notado que se esquivaram de dar respostas mais objetivas e esclarecedoras sobre o assunto.

No Quadro 9, mostramos as respostas dos pesquisados sobre *De que forma o (a) senhor(a), enquanto líder escolar, incentiva a prática pedagógica e educacional do corpo docente da escola onde atua?*

**Quadro 9-** De que forma os gestores, enquanto líder escolar, incentiva a prática pedagógica e educacional do corpo docente da escola onde atua, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 11. De que forma o (a) senhor(a), enquanto líder escolar, incentiva a prática pedagógica e educacional do corpo docente da escola onde atua?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “ <b>Minha amiga, no momento, se eu lhe disser que eu fiz alguma coisa, eu vou estar lhe mentindo.</b> Eu nunca fiz nada nesse sentido porque não tem nem dois meses que estou aqui. <b>E até então, do dia que eu entrei aqui, não teve nem um caso disso, porque aí a gente só toma uma posição quando tem algum caso. Não teve, eu não tive essa demanda de assim atuar nesse sentido.</b> ”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Eles (os professores) gostam muito de trabalhar, quando encontram essa parte nos livros, eles gostam de trabalhar esse regionalismo nosso, a nossa cultura, o nosso corpo...Agora mesmo a gente teve, na formação dessa salinha aqui, aí a Superintendente de Educação pediu alguma coisa nossa, aí a gente trouxe alguns meninos caracterizados, danças, coisas nossas mesmo. Aí eles gostam de trabalhar essas coisas. Não tenho dificuldade com eles não. O que vem pra trabalhar, eles gostam muito de fazer. É muito bom o quadro, eles gostam muito de fazer e ajudar.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Através das reuniões, a gente sempre se reúne, conversando...sempre, sempre, viu?”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “De forma constante” <b>Vice T’Challa:</b> “Olha, o incentivo vem não somente de uma pessoa. O incentivo de toda a direção escolar, juntamente com a parte pedagógica. A gente se incentiva pelo todo, no grupo. Não é só eu com as minhas ideias e ir lá... A gente tem essa cooperação um do outro, entre a parte pedagógica e a direção. A gente sempre tem que estar juntos para instruir da melhor forma, não apenas uma só cabeça.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Através das reuniões, das solicitações de projetos”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “De que forma?... Nós fazemos reuniões frequentes. Não é nem reuniões. Não é nem frequente. É que nossa coordenadora trabalha aqui também, aí ela vem. E aí, a gente vai fazendo essa conversa, né?! Pegando essas informações de como... Principalmente agora que voltamos de um período de dois anos de, de, de pandemia. Nós estamos com o mundo e as escolas totalmente de ponta-cabeça.” <b>Vice Thabisa:</b> “Nesse sentido? Na, na, na conscientização. Conversação, porque o professor, na maioria das vezes não está, não sabe algo sobre esse tipo de coisa, então ele toma conhecimento, com uma pessoa mais sábia, para que a gente possa se expressar melhor.”

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

Vejamos as respostas dadas pelos gestores, Amara, Fayola e T’Challa para essa pergunta:

*Eles (os professores) gostam muito de trabalhar, quando encontram essa parte nos livros, eles gostam de trabalhar esse regionalismo nosso, a nossa cultura, o nosso corpo...Agora mesmo a gente teve, na formação dessa salinha aqui, aí a Superintendente de Educação pediu alguma coisa nossa, aí a gente trouxe alguns meninos caracterizados, danças, coisas nossas mesmo. Aí eles*

*gostam de trabalhar essas coisas. Não tenho dificuldade com eles não. O que vem pra trabalhar, eles gostam muito de fazer. É muito bom o quadro, eles gostam muito de fazer e ajudar. (AMARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*De forma constante (FAYOLA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*Olha, o incentivo vem não somente de uma pessoa. O incentivo de toda a direção escolar, juntamente com a parte pedagógica. A gente se incentiva pelo todo, no grupo. Não é só eu com as minhas ideias e ir lá... A gente tem essa cooperação um do outro, entre a parte pedagógica e a direção. A gente sempre tem que estar juntos para instruir da melhor forma, não apenas uma só cabeça. (T'CHALLA, INTERLOCUTOR, 2022).*

O restante das interlocutoras, diretoras e vice-diretoras afirmam estimular a prática pedagógica e educacional do corpo docente da escola onde atuam através de conversas, reuniões, solicitações de projetos, ou seja, de atividades pontuais. Há inclusive, mais negacionismo ao afirmar que

*[...] não estimula a prática docente em relação ao ensino antirracista e para as relações étnico-raciais (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

Essa interlocutora da Escola Pública Municipal Jurema mostra que o motivo de agir assim é pelo fato “*de não perceber a existência do racismo na escola*” (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).

As questões acerca do conhecimento da gestão das escolas sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a existência dessas leis impressas e dispostas nas dependências da escola para a consulta do professores gerou muitas reflexões e um possível “desarmar”, que foi mostrado na mudança de postura defensiva da maioria dos entrevistados, ao serem perguntados sobre essa questão.

Ao que tudo indica, demonstraram insegurança para responder e um aparente sentimento de “medo”, medo de não saber o que dizer, falar, ou até mesmo um comportamento de “vergonha” de demonstrar desconhecimento sobre a temática e legislação educacional antirracista. Ou ainda, de falar algo fora do ‘politicamente correto’ e o que se julga ser esperado de um gestor escolar. Além de que, o tema é considerado tabu no município, conforme temos demonstrado no decorrer do texto e, sendo assim, falar sobre a questão do racismo causa certo incômodo, além de que, os interlocutores, na posição de gestores poderiam estar se percebendo ou se sentindo julgados pelo estudo, apesar da primeira conversa na primeira visita as escolas, sobre o trabalho de campo, qual o objetivo de uma pesquisa científica, do pedido de consentimento para a realização da

pesquisa, do uso de nomes fictícios para o campo, bairro onde a escola está situada, nomes dos interlocutores.

Vejam as resposta no Quadro 10, onde evidenciamos o surgimento de um *insight* em 04 dos interlocutores.

**Quadro 10** – Sobre a formação dos professores para promover uma educação antirracista, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 11.1 Sobre a formação docente, o (a) senhor(a) acredita que sua formação e a formação dos professores são suficientes para promover uma educação antirracista?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Não. Não, porque você sabe que o mundo está em constante transformações. Uma coisa que a gente vê muito são as nomenclaturas de muita coisa que a gente antes usava sendo mudadas para outras nomenclaturas, mas num sentido de desenvolvimento é o mesmo do antigo, mas a nomenclatura mudando. E a educação, depois desse período pandêmico, ela teve uma revolução muito grande, na qual os próprios professores tiveram que se adaptar à nova realidade, de internet, né?! De aulas... Se os professores sentiam dificuldades em sala de aula, né?! Veja lá nas aulas remotas. Então os professores tiveram que se adaptar e se adequar. Acredito eu que, quem quiser é estar com seu nome sempre na posição de que é um excelente professor, que é um bom professor, tem que tá se qualificando.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Dessa forma que você está falando, no meu tempo não tinha. Não tinha essa preocupação mesmo. Eu não fui instruída na escola, na minha formação não tinha...E os professores também acredito que não, porque eles são todos do meu tempo, nesse tempo ainda não tinha, não era muito voltado a isso. Eles não davam importância, essa relevância que tem hoje. Então não fomos, acredito que não fomos preparados, mas, com o passar do tempo a secretaria vem trabalhando isso aí, como a gente não foi preparado, eles vêm trazendo isso aí para a gente trabalhar em sala de aula para se ocorrer uma eventualidade em sala a gente saber como lidar e também, eles mandam muitos livros para trabalhar isso. E tem também o currículo agora, para a gente poder trabalhar, mas antes a gente não tinha não. Falando dessa forma aí, a gente não está preparado.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Em parte, porque eu acho que todo tanto é pouco, porque a gente tem que tá inovando sempre.”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Em parte” <b>Vice T’Challa:</b> “Não. Precisa mais, e precisa mais dedicação.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Que nada! A gente precisa estar sempre em constante... Como é que se diz? Buscando conhecimentos, procurar sempre novos conhecimentos”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Não” <b>Vice Thabisa:</b> “Não sei...”

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

Nos discursos dos interlocutores apresentados no Quadro 12, foi possível verificar que a noção de ideologia (as linguagens, os conceitos, as formas de pensamento) com referência na linguagem pode ser percebida, quando o fenômeno e uma mesma relação social foi diferentemente representada e construídas pelos entrevistados.

Quando foi perguntado sobre a formação docente e se acredita que sua formação e a formação dos professores são suficientes para promover uma educação antirracista, podem ser evidenciadas nas falas dos entrevistados, que existem muitas dúvidas, desconhecimento sobre o objeto questionado e ignoram a importância da Lei e da educação antirracista. Ao que tudo indica, assim, se encontra enquanto produtores de um saber inquestionável, abstrato e unívoco, institucionalizado pela linguagem e nos seus discursos sobre o racismo, educação antirracista, implementação da Lei n. 10. 639/03 e 11.645/08. Vejamos o que dizem:

*Não. Não, porque você sabe que o mundo está em constante transformações. (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

*Dessa forma que você está falando, no meu tempo não tinha. Não tinha essa preocupação mesmo. Eu não fui instruída na escola, na minha formação não tinha...E os professores também acredito que não, porque eles são todos do meu tempo, nesse tempo ainda não tinha, não era muito voltado a isso. Eles não davam importância, essa relevância que tem hoje. Então não fomos, acredito que não fomos preparados[...] (AMARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*Não. Precisa mais, e precisa mais dedicação. (T'CHALLA, INTERLOCUTOR, 2022)*

*Que nada! A gente precisa estar sempre em constante... Como é que se diz? Buscando conhecimentos, procurar sempre novos conhecimentos” (DANDARA, INTERLOCUTORA, 2022)*

Essas contribuições foram imprescindíveis para alicerçar melhor ainda que a questão étnico-racial e o ensino antirracista ainda é um assunto que, apesar das leis, apesar de todos os esforços até agora feitos, para a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, ainda não são táteis, ainda não refletem resultados.

*Eles não davam importância, essa relevância que tem hoje. Então não fomos, acredito que não fomos preparados[...] (AMARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

Notamos que, nesse momento, faltou/falta ao alcance da maioria, cursos de formação continuada, informações sobre os projetos e propostas que já existem na escola, espaços de diálogo, debate e reflexão sobre a temática étnico-racial e outras, politização, as experiências existem, mas precisam ser colocadas em prática docente e pedagógica, nos processos didáticos, falta descolonizar o saber, o ser e o poder nos espaços de interação e de ensino.

Sabemos que estas questões não são simples. Mas é preciso buscar sentidos, pensar na inserção política e pedagógica da questão racial e outras. Elaborar propostas sistemáticas, que envolvem esses fenômenos, falar de seus antecedentes históricos e de modo aprofundado, valorizar as (des)estruturações de estruturas e ideologias complexas e intrincadas de modo consciente e inconsciente há milhares de anos.

Não há como esperar que apenas o estabelecimento de leis seja suficientes, sem que as pessoas envolvidas e toda a sociedade não entre em um novo acordo tácito, em uma nova politização a favor da manutenção de privilégios. A vida em sociedade é permeado por lutas por espaços de poder e é, por isso, que faz com que os grupos dominados tenham medo. É, pois, o medo que encarcera os subjulgados que não dão conta de que as amarras podem ser rompidas rumo a legitimidade do que lhe foi privado.

Será que temos vontade de provocar mudanças no contexto escolar? O que se vê e o que se sabe, o que se diz e o não dito, é que existe de modo sistemático, a aplicação de conteúdos descontextualizados e através de metodologias que não suscitam a curiosidade. As discussões sobre o racismo encontram-se em pauta, na escola, na “boca do povo”, nos congressos, encontros, movimentos sociais, mas, na prática escolar, poucos fazem para que o racismo seja enfrentado e corroboram com a ideia de que o seu combate deve ser contínuo e no cotidiano da sociedade, da escola, de todos os espaços de relações sociais, étnicas, raciais.

Além disso, na fala de T’Challa surge uma nova questão que nos leva a perguntar o quê e como fazer para entender, porque reconhece que “precisa mais, e precisa mais dedicação” (INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022). Essa é uma das variantes que foi evidenciada como um modo de dizer que denuncia o que impede a implementação da Lei antirracista no currículo escolar. Reafirmamos que leis e orientações não são suficientes.

Mas seria as leis, os acordos outorgados, assinados e carimbados suficientes para seu cumprimento? As pessoas de fato se sentem motivadas pela imposição de leis? Principalmente daquelas cheia de lacunas pelas quais os subversores saem sem sequelas? Não há a intenção de fragilizar as importantes conquistas legislativas que asseguram juridicamente a luta por nossos direitos, pelo contrário. Graças a elas alcançamos certo grau de legitimidade e poder.

Todavia, brancos e não brancos, naturalmente beneficiados pelo esquema de hierarquização e manutenção das desigualdades, de fato sentem-se participantes do nosso processo de emancipação e de correção de injustiças? Isso, tanto na esfera individual,

quanto na coletiva. Essas reflexões são importantes e podem se relacionar com as discussões sobre os processos educativos e informativos nas escolas pesquisadas.

No Quadro 11 mostramos as respostas dos entrevistados sobre o que sabem/pensam/falam sobre se o município de Corrente e a escola oferecem formação continuada para o ensino das relações étnico-raciais.

**Quadro 11** – Sobre se o município de Corrente e a escola oferecem formação continuada para o ensino das relações étnico-raciais, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 12. O município ou a escola oferece formação continuada para o ensino das relações étnico-raciais?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “E o que é que é só sobre racismo, gente!?” (resposta áspera, com tom de incômodo), sim, e aí, como foi essa pergunta? Eu vejo sempre as formações sendo feitas, né?! Pro desenvolvimento do aprendizado, né?! E... Até então, especificamente para esse tema, eu nunca vi não. As que eu participei, especificamente sobre esse tema, não. Porque o foco do município tem sido, o recompor e o avançar. Nesse recompor, é recompor o aprendizado, principalmente nesse tempo pandêmico e avançar na aprendizagem. Agora pra voltar, só específico para esse tema aí, não, nunca vi não.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Sim, só já teve duas. Eram formações, aí dentro dessas formações foi falado da temática.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Sempre tem, as formações continuadas estão acontecendo sempre.”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Nunca” <b>Vice T’Challa:</b> “Eu acredito que sim, acredito que sim...Às vezes.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Não”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Oferecer formação continuada sim! Mas agora para nesse tema assim, tão!... Praticamente a gente... Eu, eu não tenho conhecimento de uma formação voltada para esse tema não, a gente trabalha mais é.. o infant. Mais é, é o ensino aprendizagem. Não, não uma formação, é, mais conscientizadora.” <b>Vice Thabisa:</b> “Não. Até porque não tem conhecimento, né...”

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

No Quadro 11, podemos verificar, nas respostas dos entrevistados, a relação língua-discurso-ideologia citada por Orlandi (2005). A autora, com base em Pêcheux, fala sobre a materialidade da língua e estabelece uma importante relação, na qual encontramos fundamento para interpretar os discursos proferidos pelos gestores pesquisados. Essa possibilidade de análise pode ser evidenciada na fala da diretora Zuri (2022):

- *E o que é que é só sobre racismo, gente!?* (INTERLOCUTORA, 2022).

Podemos observar que esse é um discurso carregado de aspereza e incômodo em sua voz e, nesse momento, ao lado da pesquisadora, mostra expressões físicas que denotam não gostar de dizer, falar, expressar, ouvir, escutar, de comentar sobre a temática racial e, foi possível notar que há uma ideologia por trás de seu discurso. Como diz Pêcheux (1975), citado por Orlandi (2005, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. A materialização da ideologia de desprezo pelas questões de racismo, materializadas no discurso da diretora Zuri (2022), articulam-se com a continuação de sua fala, na qual enfatiza o ideal de educação pretendido pelo município. Ela diz:

*- [...] o foco do município tem sido, o recompor e o avançar. Nesse recompor, é recompor o aprendizado, principalmente nesse tempo pandêmico e avançar na aprendizagem. Agora pra voltar, só específico para esse tema aí, não, nunca vi não. (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

Podemos ainda aqui trazer a fala da diretora Malaika (2022), que diz:

*- Oferecer formação continuada sim! Mas agora para nesse tema assim, tão!... Praticamente a gente... Eu, eu não tenho conhecimento de uma formação voltada para esse tema não, a gente trabalha mais é.. o infantil. Mais é, é o ensino-aprendizagem. Não, não uma formação, é... mais conscientizadora (INTERLOCUTORA, 2022).*

Essa mesma reflexão pode ser feita quando Zuri (2022) diz:

*- Mas agora para esse tema assim tão [...] (ZURI, INTERLOCUTORA, 2022).*

Enquanto que, na fala de Malaika denotamos indícios de que tem consciência de que as questões aqui tratadas tem sim fundamental importância para uma formação com um viés conscientizador.

*[...] não uma formação, é [...] mais conscientizadora (MALAIKA, INTERLOCUTORA, 2022).*

Esses discursos parecem mais um jogo de xadrez, um joguete de valorização discursiva de determinados modos de sentir, sentir e agir, de ignorar, de não saber o que dizer porque desconhece, que mostra qual é o lugar, o espaço e a forma de pensar de sujeitos e instituições marcadas pelas ideologias racistas, autoritárias, patrimonialistas, patriarcais. Essas práticas continuam a tentar manter as relações desiguais, hierárquicas, racistas, e sob a vigilância e o controle de corpos, lugares e posições que demarcam o lugar de superioridade e de inferioridade, na sociedade e na escola brasileira.

Já que a gestora Malaika afirma, assim como Zuri, que o foco do município é o ensino-aprendizagem. Ademais, a forma como esta informação nos foi proferida e, com base em outras falas dos interlocutores, subentende-se que o ensino-aprendizagem, a percepção destes, e provavelmente na percepção dos representantes educacionais e sociedade civil correntina, é um processo dissociado do ensino-aprendizagem de questões em torno das relações étnico-raciais, da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como, outras questões que não são relevadas como inerentes ao processo de formação e educação formal no município.

Assim, pode-se inferir que, a ideologia dos sujeitos locais, não apenas dos interlocutores, conforme as análises de vários aspectos e fotografias do campo de pesquisa, é incongruente com boa parte dos dados brutos e crus que nos foram fornecidos. Essa forma de interpretação de Análise de Discurso, nos oferece subsídios importantes para ultrapassar a função mais imediata da linguagem, que poderia até mesmo nos restringir a obtenção de dados insuficientes para compreender os sentidos e as maneiras de significações atribuídas pelos interlocutores sobre uma realidade comum a este grupo.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2005, p. 16)

Vemos regularidades nas falas, atribuições de sentidos, negações e vieses ideológicos consoantes entre os diferentes interlocutores da pesquisa, mesmo que tais entrevistas tenham sido realizadas individualmente, em locais e dias distintos, já com a intenção de obter o máximo de fidedignidade e o mínimo de influências externas. Ainda assim, vemos, como enfatiza Orlandi (2005) a magnífica maneira de significar “considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.”

No Quadro 12, podemos observar, a pergunta que toca mais intimamente na questão da autonomia das escolas e de seus gestores para tomadas de decisão, sendo que, a preocupação e o empenho de um trabalho voltado para o alcance de melhorias no tratamento dado à temática, pela escola, enquanto instituição com poder legitimado quando a gestão é democrático-participativa. Optou-se por questionar pelas formas de oferecer algum tipo de formação continuada sobre a temática em voga, levando em consideração o fato de que boa parte das queixas que impedem a implementação das leis antirracistas diz respeito à falta de preparo e material adequado. Vejamos se a hipótese se confirma.

**Quadro 12** – A escola e a formação continuada do professor sobre as relações étnico-raciais e a implementação das leis antirracistas no currículo escolar, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 12.2 A escola busca ou já buscou outras maneiras de oferecer formação continuada em relação a essa temática para seus professores?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Aí, a, nós, a escola aqui, nós somos uma rede, e essa rede, quem é a cabeça é a SEMEC, até nosso calendário letivo, quem nos dá...é feito pela SEMEC, onde todas as escolas têm que obedecer, né? É, é, essas orientações. Quando a gente vai passar alguma coisa que tá fora do, do, do calendário letivo, a gente primeiro fala lá com a SEMEC. As pessoas responsáveis. E depois, se eles derem o aval pra gente, a permissão, se eles acharem cabível, é que a gente pode fazer, mas formação, não”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Não, a escola nunca buscou, porque já tem a secretaria, então a gente não faz só, internamente escola não.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Com frequência”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Nunca” <b>Vice T’Challa:</b> “Nunca, na minha gestão ainda não, também tem pouco tempo, então ainda não teve”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Aqui voltou a escravidão! Eles acham que o necessário, a base é cumprir o horário. Às vezes até uma reunião que a gente faz não pode liberar os alunos mais cedo. Então como é que nós podemos fazer essa formação? Né. Então assim, é por isso que a gente se resume a pequenos momentos como em palestras, de, de... peças teatrais. Entendeu? Somente isso.”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Não. Até porque a formação continuada não é responsabilidade da escola em si. Quem nos, nos forma são, é o município. Então, as palestras, os temas, as temáticas de formação, vem de lá.” <b>Vice Thabisa:</b> “Não, que eu saiba, não.”

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

Conforme as respostas, eis a magia da busca pela comprovação das conjunturas. As falas evidenciaram que a suposição é insustentável, já que todas as respostas, ao contrário do imaginado, tenderam-se a posicionamentos esquivatórios. Os gestores afirmam não exercerem, enquanto líderes de uma instituição “autônoma”, ou deveria ser, alternativas individuais e específicas para contornar dada situação. Atribui-se, exclusivamente à Secretaria Municipal de Educação, a responsabilidade de promover formações continuadas para o ensino da temática, bem como a barreira que, supostamente impede a realização de formações promovidas pelas próprias escolas.

De fato, é possível compactuar com a estagnação destes profissionais frente à realidade vivenciada pela própria pesquisadora e por demais profissionais da educação sobre a longa e épica cultura histórica de decisões tomadas de ‘cima para baixo’. Todavia, nos questionamos: Foi a gestão democrática participativa, com participação dos membros da escola e comunidade local que elaborou os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas? Esse já pode ser tomado como um ato de expressão de autonomia. Mas, porque não expressaram nesse, ou em outros documentos, quaisquer preocupação ou anseio de

“permissão”, “aval”, apoio, financiamento, material, dentre outras formas de articulações para exercer papéis mais ativos e que permitam enfrentar estas e demais necessidades específicas de cada realidade escolar? Estariam as escolas sendo coniventes ou simplesmente agindo passivamente frente à suas funções socioeducacionais e culturais? A diretora Zuri (2022) explica:

*Quando a gente vai passar alguma coisa que tá fora do, do, do calendário letivo, a gente primeiro fala lá com a SEMEC. As pessoas responsáveis. E depois, se eles derem o aval pra gente, a permissão, se eles acharem cabível, é que a gente pode fazer, mas formação, não (INTERLOCUTORA, 2022).*

Zuri (2022) deixa implícito também que há a possibilidade de levar a demanda até a Secretaria Municipal de Educação, todavia, praticamente todas as escolas afirmam não tomarem esta atitude. Optam, pelo que diz Amara e Malaika, pelo comodismo:

*[...] a escola nunca buscou, porque já tem a secretaria, então a gente não faz só, internamente escola não (AMARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*Até porque a formação continuada não é responsabilidade da escola em si. Quem nos, nos forma são, é o município. Então, as palestras, os temas, as temáticas de formação, vem de lá. (MALAIKA, INTERLOCUTORA, 2022).*

Já Dandara, queixa-se da falta de flexibilidade para a execução de atividades extra sala de aula. Ela diz que:

*Aqui voltou a escravidão! Eles acham que o necessário, a base é cumprir o horário. Às vezes até uma reunião que a gente faz não pode liberar os alunos mais cedo. Então como é que nós podemos fazer essa formação? Né. Então assim, é por isso que a gente se resume a pequenos momentos como em palestras, de, de... peças teatrais. Entendeu? Somente isso (DANDARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

De fato, no dia da entrevista, no mês de junho de 2022, realizada na escola Caliandra do Cerrado, a vice-diretora Dandara, juntamente com alguns professores, queixava-se da impossibilidade da realização de uma gincana e, ao que tudo indica, prevista no calendário escolar. Todavia, essa escola possui um espaço físico bem pequeno, então ocorreu a insatisfação quanto ao apoio e suporte da Secretaria de Educação, que poderia, de acordo com a gestora e professores, dar suporte no transporte dos alunos para uma praça, quadra esportiva ou local adequado para que as atividades da gincana pudessem ser realizadas. Por outro lado, não se sabe se esse pedido foi encaminhado para a SEMEC, assim como não sabemos o posicionamento da mesma.

Acionamos ainda questionamentos em relação à violências. Haja vista que é um fenômeno intrínseco às relações humanas e entrelaçadas também às práticas em âmbito escolar. Espaço esse que não é neutro, passivo ou blindado contra ações de violência e todas as suas faces, formas, modalidades. Assim, podemos observar no Quadro 13, abaixo:

**Quadro 13** – Sobre se os gestores sabem diferenciar tipos de discriminação e violências da/na escola, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 13.1 O(a) senhor(a) sabe diferenciar tipos de discriminações e violências da/na escola?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Discriminação e violência? Às vezes tem uma questão ou outra muito solta a respeito, é de algum bullying: “Ó tia, fulano tá me chamando disso, ou chamou meu pai disso”. Mas para discriminar assim, e violência, violência não. Eu até admirei dessa escola. Tem casos! E se eu disser pra você que não tem uma briguinha ou outra, é, eu estaria mentindo, mas é pouca, porque talvez pelo fato da gente não tá tendo essa, esse recreio, entendeu? É caso, muito pouco. Nós temos conhecimento de que às vezes algumas intriguinhas em relação a bullying, né? Às vezes de contato físico...[...]”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Como assim os tipos? Eu sei diferenciar, só não sei como tratar. Eu queria saber era como tratar. Identificar eu sei, seria bom saber trabalhar, seria ótimo saber como tratar.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Sim, a gente sabe quando é.”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Sim” <b>Vice T’Challa:</b> “Acredito que sim, por exemplo, a atenção, né? A atenção não direcionada, né, tanto do professor que está em sala de aula quanto da direção, né, eu ainda não vi isso, mas às vezes, a própria atenção, é, não destinada aquela criança, por ser parda ou negra.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Sim...”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Bem, delicado, não? Porque assim, nós é... Nós, nós estamos tendo um caso aqui na escola, de um grupo de meninas que criaram um grupo de WhatsApp, porque, tipo, as meninas não gostam. Tem umas meninas de determinada turma que não se dão bem com as meninas de outra determinada turma. E aí criaram esse grupo e elas vivem num certo atrito que já envolveu as famílias, delas. E aí...Eu não sei se ali é discriminação, porque não há um ato preconceituoso. Há um ato de não gostar. E aí eu nem sei se chega a ser violência, mas alguém, de certa forma está agredindo alguém. Mesmo que não seja em, em tapas. A maioria dos casos aqui, vem de fora. [...] Aí é tipo que uma coisa, já cultural. [...] Aqui é um trabalho muito de, de... de curtos passos, e de muitos anos. Porque é cultural. Isso aí não e de hoje e não é hoje que a gente vai modificar a cabeça, porque, o avô que ensinou pro o pai, que ensinou pro filho. [...]Então, é, é um trabalho, são, são muitas é... formas de tentar conscientizar, é a violência, é a família, é a igreja, é não sei o quê, é, é um trabalho muito...longo.” <b>Vice Thabisa:</b> “A gente nunca identifica, a gente identifica assim, quando eles trazem o problema de lá da rua pra escola”

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022.

T’Challa (2022) quando perguntado sobre sabe diferenciar tipos de discriminação e violências da e na escola, respondeu:

*Acredito que sim, por exemplo, a atenção, né? A atenção não direcionada, né, tanto do professor que está em sala de aula*

*quanto da direção, né, eu ainda não vi isso, mas às vezes, a própria atenção não destinada àquela criança, por ser parda ou negra.” (T’CHALLA, INTERLOCUTOR, 2022).*

Ao longo da entrevista, T’Challa (2022) mostra parecer não se importar com a discriminação e violências contra alunos/as na sala de aula e escola, pois apresenta indiferença, desconhecimento e no seu discurso, ao que tudo indica, não tem interesse de falar sobre o assunto, por isso, afirma que, “ainda não vi isso [...]”. Uma resposta que evidencia que o discurso produzido é enaltecido de omissão, desconhecimento da importância e falta de interesse em saber a matéria – diferenças entre os tipos de discriminação e violências na escola onde atua como gestor.

A percepção das diferentes formas de violência e que estas, muitas das vezes, estão arraigadas em tensões relacionadas a discriminações étnico-raciais, como exemplificou o vice-diretor T’Challa, nas suas entrelinhas, foi capaz de perceber que a desatenção dada a uma criança afrodescendente é uma forma de violência expressa através da negação de sua existência. Há também, mais uma vez, a tentativa de não responsabilização ou envolvimento da escola em questões tidas como indesejáveis, como expressa Malaika e Thabisa:

*- A gente nunca identifica, a gente até identifica assim, quando eles trazem o problema de lá da rua pra escola (MALAIKA, INTERLOCUTORA, 2022).*

*- A maioria dos casos aqui, vem de fora. [...] Aí é tipo que uma coisa, já cultural. [...] Aqui é um trabalho muito de, de... de curtos passos, e de muitos anos. Porque é cultural! (THABISA, INTERLOCUTORA, 2022).*

O perigo de conceber a violência como vinda apenas ‘de fora’, de ser algo cultural, naturalizado e reproduzido dentro da escola, reside na adoção de uma postura passiva, que negligencia o devido tratamento. Ao dar as costas ao problema, ao omitir que a escola também é um espaço de opressão e agressão, simbólica e não simbólica, a escola se exime da reflexão que levaria a uma possível desconstrução e ruptura com estas práticas. Vejamos a resposta da diretora Amara:

*- Eu sei diferenciar, só não sei como tratar. Eu queria saber era como tratar (INTERLOCUTORA, 2022).*

O discurso produzido pela interlocutora Amara (2022) mostra humildade e reconhecimento de não saber como lidar, mas o desejo por aprender é o que impulsiona a

escola rumo a uma ação frente a manutenção do status quo e da cultura escolar, evitando a estagnação do poder de agência transformadora da escola.

Com o intuito de gerar uma rápida reflexão sobre o que pode/poderia gerar alguma movimentação ou envolvimento em torno do tema em discussão, de fato, levou os interlocutores a pensarem nesta possibilidade.

Vejamos as respostas dadas pelos interlocutores sobre a disponibilidade de leis antirracistas e referenciais curriculares para o ensino das relações étnico-raciais para os professores nas dependências da escola:

**Quadro 14** – Sobre a disponibilidade de leis antirracistas e referenciais curriculares para o ensino das relações étnico-raciais para os professores nas dependências da escola, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 14.1 O (a) senhor(a) dispõe das leis antirracistas, dos referenciais curriculares para o ensino das relações étnico-raciais para os professores nas dependências da escola?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Não”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Não” <b>Vice Chiamaka:</b> “Tem não, não lembro de ter visto nenhuma”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Não” <b>Vice T’Challa:</b> “Nas dependências da escola não tem, mas você pode me mandar, eu vou querer tê-las.”
Escola Pública Municipal Calianira do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Não”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Não” <b>Vice Thabisa:</b> “Não”

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

O questionamento sobre a disposição ou não das leis antirracista e dos referenciais curriculares para o ensino das ERER nas dependências da escola veio como um *insight* da pesquisadora ao deparar-se com pilhas de brochuras do Currículo do Piauí, tão citado e aclamado como bom suporte para o processo de ensino-aprendizagem nos últimos anos na rede municipal.

Seria assim aclamado os referenciais para a ERER, caso dispostos mais facilmente? Teria impactos positivos ou seria apenas mais um material empilhado nas secretarias das escolas?

As respostas, desta vez, confirmando a hipótese levantada, foram negativas. Todavia, a atitude de três gestores apontou suas intencionalidades nas entrelinhas da pergunta. A pergunta parece ter interesse em uma tomada de atitude.

Ao afirmarem que estes referenciais não são expostos em suas escolas, mas que poderiam facilmente serem colocados em evidência, instigando a curiosidade a respeito do que se tratam foi muito importante.

Alguns gestores anotaram ou solicitaram o envio das mesmas para conhecimento, divulgação e socialização com o corpo docente.

A exposição das Leis 10.634/03 e Lei 11.645/08, bem como, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, nas dependências escolares, é uma ação simples e fácil de ser realizada. Contudo, será que a consulta a esses textos, se for adequadamente mobilizada, resulta em uma proximidade maior, conhecimento e aplicabilidade em sala de aula?

Nesse momento buscamos o apoio de Silva Jr (2010, p. 129) para enfatizar que a legislação educacional é uma referência importante e deve ser conhecida pela escola.

Do mesmo modo, os referenciais e orientações nacionais, estaduais e municipais são fundamentais para o desenvolvimento de propostas metodológicas e de práticas pedagógicas para o tratamento da diversidade humana e da pluralidade cultural na escolarização regular, subsidiando especialmente a rede pública de ensino, visando à inserção do tema como conteúdo permanente dos currículos e atividades escolares, tal como previsto na legislação educacional.

No Quadro 15, a seguir, questionamos aos gestores sobre suas atitudes frente a casos de discriminação e racismo contra negros na escola, pois, apesar do alto índice de negação da existência de racismo, discriminação e violência contra negros no ambiente dessas escolas, sabemos que esses casos ocorrem ou podem vir a ocorrer.

Todas as respostas, exceto uma, citam como primeira alternativa o diálogo com os envolvidos. Apenas a diretora Fayola opta por falar sobre a problemática diretamente aos “responsáveis pelos envolvidos”.

**Quadro 15** – De que modo a gestão costuma agir em casos de discriminação, racismo e violências contra negros no ambiente escolar, 2022

<b>Questão da Pesquisa:</b> 15. Em casos de discriminações, racismo e violências contra negros no ambiente escolar, como o (a) senhor(a) costuma agir?	
<b>Nome das Escolas</b>	<b>Respostas dos interlocutores</b>
Escola Pública Municipal Jurema	<b>Diretora Zuri:</b> “Como gestora, eu já vou nessa bem aqui. Tento apaziguar a situação com diálogo, a esclarecer. Porque você, é, executar, chamar a atenção de um aluno, sem dizer o motivo pelo qual ele tá sendo chamado atenção e apresentar o lado bom e o ruim disso aí, não tem como.”
Escola Pública Municipal Flor de Mandacaru	<b>Diretora Amara:</b> “Como eu disse, né, a gente nunca teve esse caso aqui. Então eu nunca tive problemas relacionados a racismo, mas se tivesse, eu faria dessa forma: primeiro eu chamaria as pessoas envolvidas para conversar, depois eu chamaria alguém da secretaria para fazer alguma palestra, para conscientizar mesmo, da nossa igualdade social, que não há diferença entre o negro e outro de qualquer outra cor. Então, chamaria alguém para dar uma palestra no geral, para a escola toda, para eles se conscientizarem disso. Eu faria dessa forma, se tivesse algum problema referente a isso.” <b>Vice Chiamaka:</b> “Tento apaziguar a situação com diálogo”
Escola Pública Municipal Papoilas	<b>Diretora Fayola:</b> “Chamo os responsáveis pelos envolvidos” <b>Vice T’Challa:</b> “A princípio a gente chama para uma conversa, um diálogo, apaziguando, a princípio, é isso.”
Escola Pública Municipal Caliandra do Cerrado	<b>Vice Dandara:</b> “Eu tento apaziguar com diálogo, tudo é na base da conversa porque a gente não conhece os pais...Até porque, às vezes eles mentem até ao informar o número de telefone no ato da matrícula, para não serem encontrados”
Escola Pública Municipal Helicônia	<b>Diretora Malaika:</b> “Olha... A gente chama os envolvidos, chama os responsáveis pelos envolvidos. A gente faz palestras de conscientização, se for o caso, chama as autoridades responsáveis também, para nos orientar, usa das técnicas que a gente tem conhecimento.” <b>Vice Thabisa:</b> “Eu acho assim, na minha opinião, a gente tem que chamar e apaziguar e conversar sobre o assunto”

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2022.

Em resumo, acreditamos que a conversa, a tentativa de contornar a situação apenas com o diálogo, é a alternativa mais apontada pelos gestores, sendo intervenções como chamar os responsáveis pelos envolvidos, realizar palestras de conscientização ou chamar autoridades responsáveis instâncias para casos mais complexos.

Ainda chamou a atenção da pesquisadora, a fragilidade na relação escola-família, família-escola expresso na fala da gestora Dandara (2022):

*Eu tento apaziguar com diálogo, tudo é na base da conversa porque a gente não conhece os pais...Até porque, às vezes eles mentem até ao informar o número de telefone no ato da matrícula, para não serem encontrados (DANDARA, INTERLOCUTORA, 2022).*

Enfim, como foram percebidos em outras falas e observados nos momentos no campo de pesquisa, nos relatos dos professores e demais funcionários da escola, até mesmo

em temas de pesquisas acadêmicas realizados no município, apontam para as dificuldades de relacionamento entre essas duas instituições tão importantes no processo de educação.

Portanto, chegamos afinal a análise dos resultados e discussão dessa pesquisa através de relatos que enfocam os pontos de vistas das 4 diretoras, 3 vice-diretoras e 01 vice-diretor entrevistados, mostrando que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, mas corresponde a um estudo de caso de cinco escolas públicas municipais que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, sediadas no município de Corrente, estado do Piauí, do Nordeste do Brasil. Ponto, finalmente, “os pingos nos is”, podemos dizer que no caso analisado que a construção histórica da gestão escolar em Corrente, assume ainda a postura de resistência às mudanças, ao diálogo e compromisso com a transformação que a sociedade atual exige acerca das relações étnico-raciais estabelecidas pela Lei n. 10.639/03 e sua inserção no currículo escolar.

As possibilidades de mudanças estão vinculadas ao sistema escolar, as formas de administração pedagógica dessas escolas investigadas, das políticas públicas em educação, mas principalmente do querer, da vontade dos envolvidos na gestão escolar que, certamente, deverá mostrar a comunidade escolar e a local a vontade de mudanças e acreditar que essas mudanças podem auxiliar nas discussões, reflexões e implementação de um novo tipo de educação voltada para a importância do currículo escolar com aplicação coletiva voltada para a formação da cidadania, condição humana e de relações e práticas antirracista no cotidiano escolar.

Por isso, a democratização da educação e uma educação democrática com a participação da comunidade escolar e da local para as tomadas de decisão são fundamentais.

**À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA**

Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços.

A exceção só serve para confirmar a regra. E que regras são essas, sociais e raciais, dentro da sociedade brasileira que, para alguns vencerem determinadas barreiras, é muito fácil?

Conceição Evaristo, entrevista ao G1 (2018).

#### **4 À guisa de conclusão e considerações finais da pesquisa**

É chegada a hora, o momento.....

Para retomar esse percurso do seu início... A proposição da pesquisa foi de que a implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas pesquisadas depende da sensibilização e conscientização da comunidade escolar para que a educação antirracista seja considerada importante e a qualidade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores e demais funcionários, ao lado da gestão da escola, exercem uma influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar e da local, além de poder contribuir para combater os preconceitos e discriminação étnico-racial e melhorar o desempenho do aluno(a) negro(a) e o clima escolar.

As provocações foram muitas, as inquietações aumentaram, se multiplicaram com a entrada no campo, principalmente a partir do momento que fomos construindo o campo de pesquisa e, no retorno às fontes, contato e reflexões sobre a sociabilidade estabelecida entre a pesquisadora e seus interlocutores. Viver o campo, estar nele e tornar-se um deles.

Tempos difíceis. Pandemia, fechamento das escolas, deslocamento de cidade, de Corrente-PI para Vitória da Conquista-BA, exigências da orientadora para a realização de uma pesquisa de qualidade... E não foram poucas.

Ao lado de tudo isso, tratando-se de uma pesquisa de mestrado em ensino, da escola e seus problemas de gestão, pedagógicos, do currículo, da legislação e educação antirracista, não foram poucos os desafios. Ao mesmo tempo tratando de assuntos que são muito familiares a pesquisadora, pedagoga, que cresceu em Corrente, Piauí, foi estagiária na graduação de três dessas escolas, desenvolveu pesquisa sobre a temática em uma delas.

Um desses cuidados que a orientadora chamou a atenção – o foco, não há receitas a serem seguidas, mas sim, atenção, os cuidados observados e estar segura... Além dos conselhos para as tomadas de decisão da pesquisadora para dar conta dos conceitos, das concepções, definições e da construção das principais categorias da pesquisa.

Daí, a entrada no curso de graduação em Ciências Sociais, também na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB e essa foi uma escolha difícil, pois ao fazermos uma opção, abrimos mão de outras opções importantes, todavia, o aprendizado no curso de Ciências Sociais foi fundamental para a compreensão de categorias necessárias para a construção da pesquisa. Nesse percurso, surgiram contratempos e dificuldades, principalmente pela sobrecarga de realizar dois cursos que exigem tanto e pelo

distanciamento do campo de pesquisa, em Corrente-PI e a Universidade, em Vitória da Conquista-BA.

Esses foram alguns dos esforços e estímulos para responder ao **problema principal da pesquisa**: - O que diz/pensa/fala a gestão escolar (diretoras, vice-diretoras e vice-diretor, interlocutores da pesquisa) sobre a educação antirracista e implementação da Lei 10.639/03, nas escolas públicas municipais, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil, campo da pesquisa, considerando a formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a estrutura e organização do currículo, das práticas pedagógicas, o resultado do desempenho do aluno(a) negro(a) e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar?

Só para começo de conversa e chegar à resposta ao problema, responder proposições da pesquisa e, enfim, chegar ao ponto que não podemos designar como conclusão da pesquisa, mas *Á guisa de conclusão* e, também, trazer algumas contribuições nas considerações finais, ficamos atentas às seguintes categorias: **(a)** formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, **(b)** estrutura e organização do currículo, **(c)** práticas pedagógicas, **(d)** resultado do desempenho do aluno(a) negro(a) e **(e)** valorização da identidade negra no cotidiano escolar.

Conforme os referenciais até aqui abordados, a análise de dados da abordagem documental, bibliográfica e pesquisa de campo (exploratória e descritiva e qualitativa), através de realização das observações e entrevistas, foi possível chegar a algumas considerações desta pesquisa.

Para responder ao objetivo geral foram analisados os discursos da gestão escolar sobre a educação das relações étnico-raciais, em 05 (cinco) escolas públicas municipais que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam os diretores/as e vice-diretores/as das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 e suas contribuições para o desempenho do/a aluno/a negro/a, observando a formação do/a professor/a para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar.

Com base nos levantamentos feitos, chegamos ao resultados da análise dos dados coletados pela investigação e apresentados na Parte III desta dissertação, sobre os quais, foi possível observar que nos discursos dos gestores escolares há um significativo

desconhecimento das leis antirracistas, apontado como aspecto influente nas práticas antirracistas.

Ao que tudo indica, a ‘ignorância’ sobre o conteúdo da lei 10.639/03, isto é, apresenta um estado de quem não está a par/por dentro da existência ou ocorrência dessa questão. A falta de contato com o texto das leis e documentos normativos, referenciais e conteúdos para o ensino da temática e a falta de formação continuada para o ensino antirracista resultam na dificuldade do trabalho de implementação da educação antirracistas, além de outros fatores.

Dentre esses, foram observados: o desconhecimento ou pouco conhecimento sobre a influência dos aspectos históricos e socioculturais da cidade de Corrente, que é de primordial importância para a compreensão de como as relações étnico-raciais e culturais foram e são estabelecidas no município e explicam muito sobre a estrutura do racismo, das discriminações e desigualdades entre grupos étnicos locais.

Como visto, o histórico da constituição do município é permeado por relações de dominação, autoritarismo, patrimonialismo (a indicação política para ocupação de cargos públicos é fato), exclusões e sobreposição da cultura da elite local, majoritariamente composta por elementos trazidos pelos colonizadores norte-americanos sobre os demais grupos, em especial, os afrodescendentes e indígenas, que foram os primeiros a se estabelecerem nas terras que hoje forma o município.

O forte teor das disputas entre famílias nobres por terras e poder, a expressividade das doutrinações batistas e católica nas escolas, o conservadorismo e intolerância frente a formas de expressões culturais de matriz africana e afro-brasileira, resultaram num imaginário coletivo e em práticas educativas que continuam invisibilizando os negros, causando sentimento de não pertencimento a seu grupo étnico, o que influencia diretamente da construção da identidade étnico-racial, gerando conflitos psicossociais como autodepreciação, atitudes de negação de sua cor/raça/etnia, tentativas de branqueamento, assimilação e valorização apenas de valores da cultura branca.

Por outro lado, as pessoas negras que tentam se autoafirmar, são automaticamente destituídas de valor, principalmente quando esta autoafirmação se expressa através de manifestações religiosas e estéticas, como por exemplo, declarar-se pertencente a religiões de matriz africana, usar cabelos, vestimentas e acessórios que valorizam os traços da população negra, dentre outros.

A pesquisadora, colocando-se na condição de negra correntina, inclui-se neste grupo de pessoas que passam por inúmeras expressões de racismo, discriminações e depreciações e autodepreciações que impactam na construção da identidade, na liberdade de expressão, autoestima, alcance de níveis de ascensão socioeconômica, identificação com a cultura de matriz afro, marginalização, dentre outras formas de inferiorização e/ou exclusão aos quais os pretos e pardos, em qualquer parte do Brasil e do mundo, são submetidos em consequência do racismo estrutural e sobreposição da superioridade branca.

Quanto aos aspectos didáticos, o ensino das EREER e da História e Cultura Africana e Afro-brasileira não se apresentam como conteúdos curriculares e parecem não estarem presentes em nas práticas educacionais de forma significativa nestas escolas. Além da carência de formação inicial e continuada de professores, a escassez recursos materiais e estrutura física disponibilizados pelas/nas escolas, dificuldades na articulação entre os sujeitos envolvidos na educação rumo a adoção de estratégias para alcançar fins comuns e de forma constante.

O discurso dos interlocutores descreve uma falta de suporte e apoio para a implementação dessas práticas pela Secretaria de Educação Municipal, que conforme os gestores, também não tem uma preocupação em desenvolver ações concretas e contínuas de implementação, investimento e fiscalização das leis antirracistas no currículo escolar, apesar de estas serem estratégias estabelecidas no Plano Municipal de Educação vigente.

Em contraposição, apesar desse não empenho por parte da Secretaria de Educação Municipal, as escolas demonstram compactuarem com a falta de empenho, já que, por diversos fatores, como o não exercício de uma gestão democrático-participativa, não tem realizado cobranças, usado suas possibilidades de autonomia, além de não cumprirem de fato, o que foi estabelecido em suas propostas político-pedagógicas e do que é estabelecido nas leis antirracistas.

Em relação ao desempenho do aluno e valorização da identidade negra no cotidiano escolar, consideramos, com base nos antecedentes históricos do município, nos discursos, observações, análise de documentos internos das escolas como estatutos e projetos políticos pedagógicos, que não há valorização da identidade negra, assim como o desempenho do aluno negro parece não ser reflexão pelos gestores.

Consideramos como essencial para a mudança de tratamento sobre a temática no município, a existência de formações continuadas voltadas exclusivamente para o preparo dos gestores e professores para implementação da educação antirracista, já que até o

momento, essas formações específicas não existem. Alertamos também para a necessidade da contextualização das práticas educacionais com base nos antecedentes históricos da cidade, nos perfis de grupos étnico-raciais existentes no município e reflexão crítica sobre o modelo educacional de Corrente, com vistas para o resgate histórico-cultural dos negros, valorização de seus legados e aquisição de posicionamentos mais politizados e contestadores sobre as estruturas vigentes que causam a invisibilização dos negros na cidade.

Além disso, recomendamos que as escolas investigadas devem abrir espaços de diálogo sobre a condição e lugar social do negro na sociedade correntina, com apoio de representações negras locais, educadores, intelectuais e demais habilitados instigar debates e mobilizações para a por uma qualidade educacional democrática, de qualidade, com vista para a valorização das diferenças é de suma importância.

Outra constatação importante é o fato de que outros fatores mais latentes no âmbito escolar, se sobressaem à questões relacionadas as relações étnico-raciais, valorização e desempenho do aluno negro e interferem na reflexão e tomada de consciência sobre a temática.

Observamos durante as visitas, durante encontros com conversas informais sobre o tema, que na fala de gestores, professores, pais e representantes da Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI, há muitas queixas sobre o alto índice de déficit de aprendizagem, e transtornos, bem como sobre o IDEB que está muito baixo, do aumento de manifestações de violência na escola e fora dela/em seu entorno, de reclamações sobre as dificuldades no relacionamento família-escola, escola-família e tentativas de aumentar o índice de inclusão de crianças deficientes/neurodiversas. Todas essas queixas, entendidas como mais importantes em relação a implementação das relações étnico-raciais, fazem com que esta temática de cunho importantíssimo para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, que também é um dos aspectos da formação escolar, sejam consideradas menos (ou não) importantes no processo de aprendizagem escolarizado.

Além disso, percebemos que os interlocutores da pesquisa têm a compreensão de que a educação antirracista, a implementação da lei 10.645/03 são necessários apenas para escolas em que existem casos de racismo, de acordo com a concepção de racismo que eles possuem.

Contudo, consideramos aqui nesta dissertação que a educação é vida e um direito social, portanto, deve ser aplicada com qualidade e igualdade de direitos, conforme as

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013), normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular e todas as ações de ensino e educação das escolas, como um processo de desenvolvimento humano. Para tanto, a escola precisa se constituir verdadeiramente num espaço sociocultural e institucional, que valoriza o processo pedagógico, a construção do conhecimento intercultural e multicultural, a diversidade e a pluralidade cultural.

Essas diretrizes estabelecem que os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis devem tomar decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. Para isso, devem adotar medidas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Essa iniciativa e norma estabelecida pelas DCN mostram a importância da tomada de decisão e medidas administrativas e didático-pedagógicas da gestão escolar para atender as normas compartilhadas pelo sistema de ensino e educação básica, principalmente nas questões relacionadas a processos de formação continuada de professor, planejamento de aulas coordenadas e tomadas de decisão compartilhadas com corpo docente, alunos e seus pais, além da participação com envolvimento da comunidade local.

Para tanto, exige-se uma liderança escolar eficaz, uma equipe escolar com espírito de colaboração, participação coletiva, com altas expectativas para atingir objetivos, com metas concretas e precisas, capazes de serem alcançadas, portanto, viáveis e de mecanismos internos de acompanhamento, desenvolvidos com atenção e buscando dar contribuições substantivas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem na escola. Por isso, a comunidade escolar e a local devem se encontrar alinhadas, com propósitos que precisam ser atingidos e, para tanto, a escola deve buscar a participação e envolver todos os membros dos segmentos escolares, dos Conselhos Escolares e Colegiados, alunos, professores, funcionários técnico-administrativos, pais de alunos, pessoas da comunidade local.

Além disso, é possível entender que a base de mudanças e transformações em uma escola depende da gestão democrática e participativa, uma gestão colegiada de decisões, pois, sem isso, as mudanças correm o risco de serem inócuas ou de ampliarem ainda mais as dificuldades de implementação de políticas públicas, da legislação educacional no espaço escolar e provocar mudanças no processo de ensino e aprendizagens na escola.

A partir dessa compreensão, podemos dizer que a criação e a implementação de uma educação antirracista na escola depende de variados e diferentes fatores que se encontram associados aos objetivos e interesse da comunidade escolar e da local, em oferecer uma educação de qualidade para os/as alunos/as, promover estratégias de aprendizagens que possam oferecer elementos decorrentes de muitas questões políticas e educacionais e dizem respeito à atuação da escola e, depende, para seu funcionamento, das tomadas de decisão da gestão da/na escola.

Essas tomadas de decisão dizem respeito ao currículo viável, intercultural, multicultural, inter e transdisciplinar, plural, e que atenda à diversidade, à pluralidade, à diferença, no contexto escolar e, por isso, precisam ser incorporados por professores que, certamente, devem participar de formação docente em serviço, de modo compartilhado, democrático, entre os pares.

Assim, podemos concluir que a pesquisa alcançou os objetivos propostos, além de se apresentar como uma contribuição para se pensar a educação local, já que há carência em estudos com esse olhar. Com base nas constatações feitas neste estudo, vemos que a população correntina tem possibilidades de refletir, construir, reconstruir e desconstruir muitos aspectos educacionais que venham a resultar em maiores índices educacionais, democratização e emancipação de seus alunos, compreensão e valorização das diferentes etnias firmadas em Corrente-PI, que, além de refletir na educação escolar, pode influenciar também as relações socioculturais locais.

Para tanto, recomendamos que as escolas pesquisadas busquem espaços de diálogo com outras escolas, parcerias com universidades e outras instituições de ensino de diferentes modalidades, nível de ensino, assim como com organizações governamentais e não-governamentais, setores da sociedade civil organizada, movimentos sociais, para planejar e executar ações nessa direção.

Assim, esperamos!

## Referências

AGUIAR, Marcia Ângela. Apresentação. **ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Caxambu, 2009. Disponível em <http://32reuniao.ANPED.org.br/index.html>. Acesso em 04 ago. 2021.

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, v. 15, n. 2. p. 303-330, 2000.

ALMEIDA, Cleuma Maria Chaves de. Tia, Esperança Garcia se encantou em sereia? O encontro das heroínas negras brasileiras com os mitos de ancestralidade africana. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em 4 ago. 2021.

ALMEIDA, Mônica; OLIVEIRA, Andréa. Políticas de ação afirmativa na educação básica: algumas reflexões. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**, 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28) . Acesso em 4 ago. 2021.

AMADO, João. Introdução. *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 11-16.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 1997.

ANPED. **Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em [http://39.reuniao.ANPED.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais](http://39.reuniao.ANPED.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais). Acesso em 4 ago. 2021.

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação. **Anais das Reuniões Regionais da ANPED**, 2009. Disponível em: <http://anais.ANPED.org.br/regionais/>. Acesso em 4 ago. 2021.

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação. **39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.ANPED.org.br/sobre/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARONOVICH, Lola. Prefácio. *In*: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019. p. 19-26.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez, p. 1-7, 2006.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2009.

BARROS, Bruno Mello Correa de; ALBRECHT, Bruno Mello Correa de. A discriminação racial no Brasil e a ascensão do povo negro: um olhar a partir dos princípios constitucionais na luta pela cidadania inclusiva. **Revista Brasileira Políticas Públicas**, Brasília, v. 9, n. 1 p.14-33, 2019.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Griôs africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**, 2009. Disponível em <http://32reuniao.ANPED.org.br/index.html>. Acesso em 4 ago. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo. 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. p. 25-58.

BERGER, Peter Ludwig; Luckam, Thomas. **A construção social da realidade** – tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. ed. 24, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEZERRA; Moisés de Jesus et al. A formação de professores em perspectiva afrorreferenciada: análise teórica e epistemológica in: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila de; FORTES, Brenda G.; CRUZ, Felipe Alex S.; CONCEIÇÃO, Marcela S.da. (orgs). **Formação inicial e continuada de professores/as**: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. p. 44-56.

BONIFÁCIO, José. **Historiador Edilson Nogueira faz divulgação do livro "Mocambo - Berço dos Nobres"**. [São Paulo] GP1, 2011. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/piaui/noticia/2011/5/30/historiador-edilson-de-araujo-encontra-jazigo-da-familia-de-marques-de-paranagua-no-sul-do-piaui-197322.html> Acesso em: 25 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **El ofício del científico**. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRANDÃO, Joseane Paiva Macedo. Identidade. *In*: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete).

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr., p. 95-101, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 de abril de 2010.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, BRASÍLIA, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, SECAD, 2006.

BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Ministério Da Educação. **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**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Resolução nº.1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. v. 1. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: em 10 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Eliana Póvoas Estrela. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. **ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. (Trabalho 4627), ISSN 2447-2808. Out 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 4 ago. 2021.

CAETANO, Carlos Alberto; MONTEIRO, Filomena. Diversidades nas políticas educacionais: narrativas de profissionais-docentes quilombolas. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. ISSN 2447-2808. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5458-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5458-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 04 out. 2021.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **ANPED – Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Documentos ANPED, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Entrevista**. PUC-Rio 31/10/2011, vídeo editado com legenda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bP-DNISKXqQ>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 01 nov, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 13 n. 37 jan./abr., p. 45-56, 2008.

CARVALHO, Maria do Livramento Gomes de.; CANEN, Ana. A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. *In*: **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2009. Disponível em <http://32reuniao.ANPED.org.br/index.html>. Acesso em 4 ago. 2021.

CARVALHO, Marília Pinto. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v 1. **A sociedade em rede**. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, Suely Dulce de. O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do estado de Mato Grosso? **ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em 4 ago. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila de; FORTES, Brenda G.; CRUZ, Felipe Alex S.; CONCEIÇÃO, Marcela S.da. (orgs). **Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola**. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. p. 36-43.

CORRENTE-PI. **Plano Municipal de Educação de Corrente-PI - Lei Ordinária n. 600/2015, de 18 de junho de 2015**: Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura, Corrente-PI, 2016.

CORRENTE-PI. **Plano diretor de Corrente-PI - LEI N°. 394/2007 de 02 de outubro de 2007**. Disponível em: [https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/RedeAvaliacao/Corrente\\_PlanoDiretor01PI.pdf](https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/RedeAvaliacao/Corrente_PlanoDiretor01PI.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

CORRENTE-PI. **Lei Orgânica de Corrente-PI – Lei Ordinária N751 de 16 de maio de 2022**, Corrente-PI, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://sts-appm.s3.amazonaws.com/uploads/leis/ca18c595e0a8b8345cf964b5927da308.pdf>. Acessado em: Acesso em: 15 mar. 2023.

COSTA, Isabela Aparecida Rodrigues; JOVANOVIČH, Jacqueline Oliveira; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Alex Sander da. Condições do trabalho docente na educação infantil: uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Brasil. v. 17, n.1, Edição especial., mar, p. 981-994, 2022.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Denise Gonçalves da.; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: a experiência de uma universidade Colombiana. *In: Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação*. 2019. Disponível em

[http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28) . Acesso em 4 ago. 2021.

DA'MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira, in: **Relativizando, uma introdução à antropologia social**, Rio de Janeiro, Rocco, 1990. p. 58-87.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

FMCSV. Datapedia. Relatório Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2020 Atlas Brasil 2013 – Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info. Nota técnica: Soma de porcentagens das Etnias Pretas e Pardas pelo Censo 2010. Disponível em: <https://fmcsv.datapedia.info/embed/2919207>. Acesso em: 01 jan. 2023

FANON, Frantz. **Pele negra, mascaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador-BA: EDUFBA. 2008.

FAORO, Raymundo. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. **Revista USP**, n. 17, p. 14-29, 1993.

FERNANDES, Florestan. Prefácio, in Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. I, 5ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan [prefácio] in: NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016. p. 19-22

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire à Luiza Erundina**. DEspace, coleção Correspondências, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4550>. Acesso em 11 mai. de 2022.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Alline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, v. 21, n 17, 11 de maio de 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, [1933] 2003.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Direitos Humanos, banalização das desigualdades e autoritarismos na sociedade brasileira. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n. 20, p. 496-513, 2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Racismo, desigualdades e violência no espaço urbano e a escola brasileira. In: EUGÊNIO, Benedito; SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs). **Relações étnico-raciais, diversidades e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 67-98.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. In: SANTANA, José Valdir; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. (Orgs). **Diversidades, Igualdade de Direitos e Cidadania na Escola e na Sociedade Brasileira**. Vitória da Conquista -BA: Edições UESB, 2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Gestão colegiada em escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia (?)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador-BA, 1999.

FERREIRA, Verônica Moraes. A conscientização do racismo e sua inserção como objeto de estudo em trabalhos de conclusão de curso – contribuições de disciplinas sobre a questão étnico-racial. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em 4 ago. 2021.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. **Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set.2019/fev. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.37, v. 13, p. 57-71, 2008.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de. Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica de Florianópolis: análises sobre a educação infantil. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28) . Acesso em 4 ago. 2021.

GIL, Antoni Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GIL, Antoni Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GOMES. Nilma Lino. Diversidade e currículo. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo, negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 21, set.-dez., 2002. p. 40-168.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2002. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, dez. p. 40-52, 2002

GOMES, Marina Ferreira; RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A construção e percepção do imaginário das Culturas Africana e Afro-Brasileira e a formação da identidade Étnico-Racial no contexto escolar. ODEERE, **Etnociências e Autossustentabilidade de Povos Tradicionais**. v. 6, n. 2 p. 255-279, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: KEMPER, Anna Katrin (Coord.). **Psicanálise e política**. Rio de Janeiro: Clínica Social de Psicanálise, 1981. p. 155-80.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1982.

GUERRA, Alessandro. Prefeitura de Corrente e Ministério Público lançam o projeto Eco Kids. **Reporter Alessandro Guerra**. Corrente-PI, 2017. Disponível em <https://www.reporteralessandroguerra.com/noticia/1049/prefeitura-de-corrente-e-ministerio-publico-lancam-o-projeto-eco-kids>. Acesso em 7 set. 2022.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna. A intersecção entre raça e pobreza na trajetória escolar de jovens negros. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 515-542, jul./dez. 2014.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da educação e educação democrática: duas faces de uma mesma moeda. **Caderno Linhas Críticas**, v. 1, n. 1, 31 de dez, p. 16-22, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Pauli: Companhia das Letras, 1995.

HONORATO, Vânia Maria de Carvalho. Gestão Escolar: a trajetória de um conceito. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano 2014, n. 000066, 26 de dez. p. 1-19, 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 29 set. 2021.

INFOBAS - Informações contextualizadas sobre saneamento no Brasil. **Corrente – PI: Caracterização social, territorial e econômica**, Mnas Gerais, 2020. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/municipio/corrente-pi/#Gest%C3%A3o-do-saneamento-b%C3%A1sico>. Acesso em: 15 set. 2022.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. *In: Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação*. 2009. Disponível em <http://32reuniao.ANPED.org.br/index.html>. Acesso em: 4 ago. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2, ed. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 123-140.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo:Atlas, 1992.

LERNER, Gerda. **Criação do Patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luíza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia-Go: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel – PR: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, 2015. Disponível em: [chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf). Acesso em: 10 de mar. de 2023.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. v. III. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. São Paulo, Editora Vozes, 2007. (Série Caderno de Gestão III).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a Lógica Racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286. 2018.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. São Paulo: IPEA, 2011. Ano 8. **Edição 70**. Para Todos n. 458, 24 de setembro 1927. 29/12/2011. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28). Acesso em: Acesso em: 15 jan. 2023.

MARQUES, Maria Cristina. As literaturas africanas e afro-brasileiras – o desafio da aplicabilidade da lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros. *In: Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação*. 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28) Acesso em: 4 ago. 2021.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, n.1, p. 171-209, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago., p. 84-108, 2001.

MENEZES, Nilson L.de, VILLELA, Francisco A. Pesquisa científica. **Revista SEED News**, 2010. Disponível em: <https://seednews.com.br/artigos/1585-pesquisa-cientifica-edicao-marco-2004> Acesso em: 15.02.2023.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ: RBCS, 2017.

MILITAO, Silvio Cesar Nunes. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes**, v. 37, p. 1-14, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO Maria Cecília de Souza; ASSIS Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org). **Avaliação por Triangulação de Métodos**. Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Agenor Augusto de. **Estudos Piauienses**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

MOCAMBO. **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mocambo/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MONTES, Maria. Lúcia Aparecida. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. *In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.)*. **Raça e diversidade**. São Paulo, EDUSP, Estação Ciência, 1996. p. 45-75.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, dez./fev., p. 46-57, 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Sueli do. Práticas pedagógicas: diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**, 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 4 ago. 2021.

NOGUEIRA, Edilson. **Mocambo: berço dos nobres**. Timon: Nova Expansão, 2011.

OLIVEIRA, Elida. **O momento presente pede novas narrativas, diz Conceição Evaristo, homenageada no Enem 2018**. Entrevista ao G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/06/o-momento-presente-pede-novas-narrativas-diz-conceicao-evaristo-homenageada-no-enem-2018.ghtml>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista. *In: Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação*, 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 4 ago. 2021.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Caderno de Pesquisas**. [online]. v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, jul -set. p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 115, abr. -jun., p. 323-337, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria e efeitos do trabalho simbólico**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas-SP: Editora Pontes, 2005.

OXFAM BRASIL. **Nós e as Desigualdades: um retrato das desigualdades brasileiras**. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/> Acesso em: 10 mar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, set/dez., p. 763-778, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Vozes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995

PEREIRA, Sandra Márcia Campos; VIANA, Vanusa Ruas Freire; FERRAZ, Sintia Maria Gomes. Discursos em torno da gestão educacional sobre qualidade da educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 199-218, 2015.

PERINI, Janine Alessandra; ALVARENGA, Valéria Metroski. História e cultura afro-brasileira nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do nordeste e sul do Brasil. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, UFSM, v. 14, n. 2, mai./ago., p. 337-358, 2021.

PIAUI. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/03/04/lei-673315-plano-estadual-de-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PIAUÍ. **Relatório provisório de criminalidade do estado do Piauí (2020)**. Teresina: Secretaria de Segurança Pública do Estado do Piauí, 2020. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.ssp.pi.gov.br/download/202105/SSP06\\_3c0ce27993.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.ssp.pi.gov.br/download/202105/SSP06_3c0ce27993.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Movimentos**, Porto Alegre, v. 16, n.1, jan./mar., p. 191-207, 2010.

PINHEIRO, Juliano Soares; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.ANPED.org.br/index.html>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PINHO, Vilma Aparecida de; SANTOS, Suelen Lima dos. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade do Estado do Mato Grosso, v. 22, ano 12, n. 2, jul./dez. p. 81-98, 2014.

PINHO, Vilma Aparecida de.; RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. Na dança dos corpos as identidades étnico-raciais se identificam na educação física escolar. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28) . Acesso em 4 ago. 2021.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

PIO, Elizaine Inácia; DE ARAÚJO, Eleno Marques. As leis 10.639/03 e 11.645/08 e a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação brasileira. *In: Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar* (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2019. Disponível em: [file:///D:/elenomarques,+H016%20\(1\).pdf](file:///D:/elenomarques,+H016%20(1).pdf) Acesso em 31 jun. 2022

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, set./dez., p. 785-800, 2018.

PORTAL G1 – PIAUÍ. **Número de mortes violentas no Piauí em 2021 foi o maior dos últimos 7 anos: mais de duas vítimas por dia**. G1 PIAUÍ: Globo [Online], 20 de jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2022/01/20/numero-de-mortes-violentas-no-piaui-em-2021-foi-o-maior-dos-ultimos-7-anos-mais-de-duas-vitimas-por-dia.ghtml>. Acessado em: Acesso em: 15 mar. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Emani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGATIERI, Ricardo Pagliuso. Patrimonialismo: o debate brasileiro e alguns elementos para sua crítica. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 9, n. 23. set-dez, p. 204-227. 2021.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Câmara. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da Justiça Curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n. 3, jul./set., p. 990-1014, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Maria Raimunda da Cunha; NOGUEIRA, Edilson de Araújo; MATIAS, Zilneide Barros; AMORIM, Maria do Socorro Sousa Silva. **História e Geografia de Corrente**. Editora CRV, 2019.

RIBEIRO, Maria Raimunda da Cunha. **Gestão democrática do Ensino Público**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

RIBEIRO, Maria Raimunda da Cunha. **A pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos**. Teresina: EDUFPI, 2015.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar comparada; boletim 158)

RODRIGUES JÚNIOR, Rufino, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019, Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em 4 ago. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAKAMOTO, Leonardo. O discurso da ‘meritocracia’ esconde o nosso passado mal resolvido. **Uol Notícias**: Blog do Sakamoto, 2015. Disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br>. Acesso em: 27 out. 2022. Adaptado.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, n. 3, set-dez, p. 421-447, 2007.

SANTANA, José Valdir. FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. (Orgs). **Diversidades, Igualdade de Direitos e Cidadania na Escola e na Sociedade Brasileira**. Vitória da Conquista -BA: Edições UESB, 2020.

SANTANA, José Valdir. SANTANA, Marise de.; MOREIRA, Marcos Alves. **Cultura, Currículo e diversidade étnico-racial: algumas proposições**. Vitória da Conquista -BA: Edições UESB, 2013. p. 103-125.

SANT'ANNA, Camilla Verdan do Nascimento; HENRIQUE, Marcone de Souza. Resenha. Lugar de negro. Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 5, n. 10, jan./abr., p. 405-417, 2018.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. Notas de um projeto a partir do debate racial na escola e o impacto para jovens estudantes. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 4 ago. 2021.

SANTOS, Tahinan da Cruz. As consequências da escravidão na história do negro no Brasil. **Educação e Pesquisa**. v. 2, n. 1, p. 47-57, 2019.

SAMPAIO, Eliana Póvoas. Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 4 ago. 2021.

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar., p. 31-48, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto Nem Branco, Muito pelo Contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil – 1870 -1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Joseane Maia Santos. Comunidades quilombolas, suas lutas sonhos e utopias. **Revista Palmares - Cultura Afro Brasileira**. A FCP chega aos 21 anos – Tempo de Cidadania e Diversidade. Ano V, n. 5, ago., p. 33-39, 2009.

SILVA Jr, Hédio; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério (Org.). **Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial**. São Paulo, SP: CEERT, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, maio/jun., p. 123-150, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. p. 155-173.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, dez., p. 177-199, 2016.

SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa-grande & senzala e o mito da democracia racial. **Encontro Anual da ANPOCS**, 39, 2015, Caxambu-MG. Anais [...]. São Paulo: Anpocs, 2015. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt28/9704-casa-grande-e-senzala-e-o-mito-da-democracia-racial/file>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Traduções Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVÉRIO, Valter Robert; TRINDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo? Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set., p. 891-914, 2012.

SOARES, Francisco. **O currículo do Piauí**. Ciência Viva. Teresina-PI, 2019. Disponível em: <https://cidadeverde.com/cienciaviva/96502/o-curriculo-do-piaui>. Acesso em 09 set. 2022.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. **30ª reunião nacional da ANPED**. Caxambu, 2007.

STEFENSON, Eleonora Abad. Diálogos interculturais no currículo de história: identidades étnico-raciais, saberes escolares e vivências estudantis na rede pública do Rio de Janeiro. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. ANPED. 2019. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 04 ago. 2021.

THORNTON, John, A. **África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**, Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TORRES, Nelson Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, jan./abr., p. 75-97, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Termo de referência nº 1/2017 – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. **CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3**: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017a.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo 8**, ago., p. 1-12, 1999.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Quilombos urbanos, territórios étnico-raciais e educação. **Anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. 2011. Disponível em: [http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=28](http://anais.ANPED.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=28). Acesso em: 4 ago. 2021.

VALENTIM, Silvani dos Santos; LEAL, Jackson Almeida. Formação continuada para a diversidade étnico-racial: repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de educação de Contagem/MG. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 31–44, 2019.

WOODSON, Carter. **A deseducação do negro**. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.

ZUBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. Stuart Hall e as questões Étnico Raciais no Brasil- Cultura, Representações e Identidades. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, maio/ago., p. 9-38, 2016.

## APÊNDICES

### APENDECE A – Termo de Autorização para Coleta de dados

#### AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

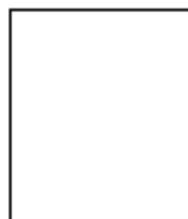
Eu, representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC de Corrente-PI, ocupante do cargo de Secretária de Educação e Cultura do(a) da Rede Municipal de Corrente-PI, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, CORRENTE-PI*, dos pesquisadores *Marina Ferreira Gomes e da orientadora Maria de Fátima de Andrade Ferreiransira*, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

CORRENTE-PI, 03/03/2022

\_\_\_\_\_  
*Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta*

Carimbo:



Impressão Digital  
(Se for o caso)

## APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturadas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOCIOAMBIENTAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS

Mestranda: Marina Ferreira Gomes  
Orientadora: D.Sc. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

### FORMULÁRIO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA E SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CORRENTE-PI

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre O Discurso da Gestão escolar (diretores e vice-diretores) das escolas públicas municipais – anos iniciais do Ensino Fundamental, para identificar o que dizem e falam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas onde atuam. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado em Ensino, intitulada “DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CORRENTE, PIAUÍ”.

1. ESCOLA: \_\_\_\_\_

2. DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

3. ETAPA DE ENSINO: 3.1 ( ) ENSINO FUNDAMENTAL I      3.2 ( ) ENSINO FUNDAMENTAL II

4. TURNO EM QUE ATUA: 4.1. ( ) MATUTINO      4.2 ( ) VESPETINO      4.3 ( ) NOTURNO

INSTRUÇÕES: MARQUE COM UM X NA RESPOSTA QUE MELHOR EXPRESSA SUA OPINIÃO SOBRE A QUESTÃO COM RELAÇÃO A SUA ESCOLA, AMBIENTE ESCOLAR, RELAÇÕES DE INTEGRAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM O CORPO DOCENTE, CORPO DISCENTE E DEMAIS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR.

#### 5. DADOS PESSOAIS

5.1 SUA IDADE: 5.1.1 ( ) ENTRE 18 E 30    5.1.2 ( ) ENTRE 31 E 45    5.1.3 ( ) ENTRE 45 E 55    5.1.4 ( ) MAIS DE 55

5.2 SEXO: 5.2.1 ( ) FEMININO    5.2.2 ( ) MASCULINO

5.3 SUA COR 5.3.1 ( ) PRETA    5.3.2 ( ) AMARELA    5.3.3 ( ) VERMELHA    5.3.4 ( ) BRANCA

5.3.5 OUTRA COR. QUAL? \_\_\_\_\_

#### 6.2 A ESCOLA POSSUI PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- PPP?

6.1.1 ( ) SIM      6.1.2 ( ) NÃO      6.1.3 ( ) ESTÁ EM CONSTRUÇÃO      6.1.4 ( ) NÃO SEI

COMO FOI A ELABORAÇÃO DO MESMO?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 6.3 ALÉM DO PPP, EXISTEM OUTROS DOCUMENTOS QUE A ESCOLA SE UTILIZA PARA GARANTIR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

6.4.1 ( ) SIM      6.4.2 ( ) NÃO      6.4.3 ( ) ESTÁ EM CONSTRUÇÃO      6.5.4 ( ) NÃO SEI

#### 7.1 NA SUA OPINIÃO, O QUE É UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7.2 NA SUA OPINIÃO, A ESCOLA ONDE ATUA DESENVOLVE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?**

7.2.1 ( ) SIM 7.2.2 ( ) NÃO 7.2.3 ( ) EM PARTE 7.2.4 ( ) NÃO SEI

**8.1 O (A) SENHOR(A) TEM CONHECIMENTO SOBRE AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08?**

8.1.1 ( ) SIM 8.1.2 ( ) NÃO 8.1.3 ( ) EM PARTE  
8.21. SE SIM, ONDE ADQUIRIU ESSAS INFORMAÇÕES?

---

---

**9.1 O (A) SENHOR(A) PERCEBE PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA EM QUE ATUAM?**

9.2.1 ( ) SEMPRE 9.2.2 ( ) COM FREQUÊNCIA 9.2.3 ( ) ÀS VEZES  
9.2.4 ( ) RARAMENTE 9.2.5 ( ) NUNCA

**9.2 SE SIM, EM QUE MOMENTOS OU SITUAÇÃO?**

---

---

**9.3 COMO TENTA COMBATER CASOS DE DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIAS, PRECONCEITOS E RACISMO QUANDO OS IDENTIFICA NO AMBIENTE ESCOLAR?**

9.3.1 ( ) CONVERSANDO 9.3.2 ( ) CHAMANDO AS AUTORIDAS RESPONSÁVEIS  
9.3.3 ( ) NÃO FAÇO NÃO, POIS NÃO SEI COMO REAGIR 9.3.4 ( ) PREFIRO NÃO ME ENVOLVER

**10. O (A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE O CURRÍCULO DA ESCOLA E DO MUNICÍPIO CONTEMPLA AS LEIS ANTIRRACISTA?**

10.1 ( ) SIM 10.2 ( ) NÃO 10.3 ( ) EM PARTE 10.4 ( ) NÃO SEI

**10. 2 O QUE O (A) SENHOR(A) ACREDITA QUE PODERIA SER FEITO PELA ESCOLA EM QUE ATUA PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA QUE DE FATO SEJA EFETIVA?**

---

---

---

**11. DE QUE FORMA O (A) SENHOR(A), ENQUANTO LÍDER ESCOLAR, INCENTIVA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCACIONAL DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA ONDE ATUA?**

---

---

---

**11.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, O (A) SENHOR(A) ACREDITA QUE SUA FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SÃO SUFICIENTES PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?**

11.1 ( ) SIM 11.2 ( ) NÃO 11.3 ( ) EM PARTE 11.4 ( ) NÃO SEI

**12. O MUNICÍPIO OU A ESCOLA OFERECE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?**

12.1 ( ) SEMPRE 12.1.2 ( ) COM FREQUÊNCIA 12.1.3 ( ) ÀS VEZES  
2.1.4 ( ) RARAMENTE 12.1.5 ( ) NUNCA

**12.2 A ESCOLA BUSCA OU JÁ BUSCOU OUTRAS MANEIRAS DE OFERECER FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÃO A ESSA TEMÁTICA PARA SEUS PROFESSORES?**

12.2.1 ( ) SEMPRE 12.2.2 ( ) COM FREQUÊNCIA 12.2.3 ( ) ÀS VEZES

12.2.4( ) RARAMENTE

12.2.5 ( ) NUNCA

**13.1 O (A) SENHOR (A) SABE DIFERENCIAR TIPOS DE DISCRIMINAÇÕES E VIOLÊNCIAS DA E NA ESCOLA?**

13.1.1( ) SIM 13.1.2( ) NÃO 13.1.3 ( ) EM PARTE 13.1.4( ) NÃO SEI

**13.2 SE NÃO, GOSTARIA DE TER ALGUMAS DESSAS INFORMAÇÕES?**

13.2.1( ) SIM 13.2.2 ( ) NÃO 13.1.3 ( ) TALVEZ 13.2.4 ( ) NÃO SEI 13.2.5 ( ) NÃO DISPONHO DE TEMPO PARA FORMAÇÕES CONTINUADAS 13.2.6 ( ) ACREDITO QUE SÓ OS CONHECIMENTOS DE MUNDO SÃO SUFICIENTES PARA APRENDER SOBRE ISSO.

**14.10 (A) SENHOR(A) DISPÕE DAS LEIS ANTIRRACISTAS, DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS PARA OS PROFESSORES NAS DEPENDENCIAS DA ESCOLA?**

14.1.1( ) SIM 14.1.2( ) NÃO 14.1.3 ( ) SOMENTE ALGUNS 14.1.4 ( ) TODOS

**14.2 SE SIM, OS PROFESSORES COSTUMAM CONSULTÁ-LAS?**

14.2.1( ) SEMPRE 14.2.2 ( ) COM FREQUÊNCIA 14.2.3 ( ) ÀS VEZES  
14.2.4( ) RARAMENTE 14.2.5 ( ) NUNCA

**15. EM CASOS DE DISCRIMINAÇÕES, RACISMO E VIOLÊNCIAS CONTRA NEGROS NO AMBIENTE ESCOLAR, COMO O (A) SENHOR(A) COSTUMA AGIR?**

15.1 ( ) PREFIRO NÃO ME ENVOLVER 15.2 ( ) TENTO APAZIGUAR A SITUAÇÃO COM DIÁLOGO  
15.3 ( ) CHAMO OS RESPONSÁVEIS PELOS ENVOLVIDOS 15.4 ( ) INFORMO A AUTORIDADES RESPONSÁVEIS 15.5 ( ) RESOLVO COM OS CONHECIMENTOS QUE TENHO SOBRE O ASSUNTO.

**16. COMO O (A) SENHOR(A) CARACTERIZA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NESTA ESCOLA?**

16.1 ( ) ÓTIMAS 16.2 ( ) BOAS 16.3 ( ) RAZOÁVEIS 16.4 ( ) RUINS 16.5 ( ) NÃO EXISTEM

**17.0 (A) SENHOR(A) PERCEBE A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS?**

17.1.1( ) SIM 17.1.2( ) NÃO 17.1.3 ( ) EM PARTE 17.1.4( ) NÃO SEI

**17.1 EXISTE DIFERENÇA NA ENTRADA, PERMANÊNCIA E SUCESSO ENTRE ALUNOS NEGROS E BRANCOS NESTA ESCOLA?**

17.2.1( ) SIM 17.2.2( ) NÃO 17.2.3 ( ) EM PARTE 17.2.4( ) NÃO SEI

**18- ACREDITA QUE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR PODERIA CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS DE MATRIZ AFRICANA?**

18.1.1( ) SIM 18.1.2( ) NÃO 18.1.3 ( ) EM PARTE 18.1.4( ) NÃO SEI

**18.2 EXISTE A POSSIBILIDADE DESTE TRABALHO OCORRER NESTA ESCOLA?**

18.2.1( ) SIM 18.2.2( ) NÃO 18.2.3 ( ) EM PARTE 18.2.4( ) NÃO SEI

**20- QUE AÇÕES O (A) SENHOR(A) PENSA SEREM IMPORTANTES PARA GARANTIR A EFICÁCIA DAS LEIS ANTIRRACISTAS NESTA ESCOLA?**

---

---

---

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Os próximos apêndices são fotocópias instantâneas tiradas dos arquivos que estavam no formato PDF, pois os documentos provenientes da Plataforma Brasil em formato word são protegidos contra edição, apenas alguns campos específicos podem ser editados.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(a) Senhor(a) (ou a pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Martina Ferreira Gomes

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

<b>2.1. TÍTULO DA PESQUISA</b> <i>Discurso da Gestão Escola sobre Educação das Relações étnico-Raciais nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais, Corrente, Piauí</i>
<b>2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):</b> <i>O interesse pela pesquisa justifica-se pela ausência de estudos e pesquisa sobre o tema em questão e, em especial na região do Extremo Sul do Piauí e, por isso, percebemos a importância de contribuir com a produção científica e acadêmica regional, visando, uma possível interferência positiva no plano da realidade educacional. Além disso, compreendemos que a base de mudanças e transformações em uma escola depende da gestão democrática, pois, sem isso, as mudanças correm o risco de serem inócuas ou de ampliarem ainda mais as dificuldades de implementação de políticas públicas, legislação educacional, no recorte desta pesquisa, tratamos das leis antirracistas.</i>
<b>2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):</b> <i>É uma proposta que visa dialogar com Gestores Escolares – diretores e vice-diretores, tem como objetivo analisar os discursos da gestão escolar sobre a educação antirracista em 5 (cinco) escolas públicas municipais de Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam a direção das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03, o desempenho do aluno(a) negro(a) e a formação do(a) professor(a) para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e valorização da identidade negra no cotidiano escolar</i>

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

<b>3.1 O QUE SERÁ FEITO:</b> <i>A opção metodológica foi pelo estudo de caso, utilizando de acordo com os seus objetivos, a pesquisa descritiva e de acordo com a sua natureza, a abordagem qualitativa (GIL, 2002, 2008; MINAYO, 2018, 2005) e, conforme seus procedimentos, buscamos as contribuições da análise do discurso (ORLANDI, 2003), compreendendo que a utilização desse instrumento analítico pode esclarecer as questões complexas que permeiam o objeto de estudo desta pesquisa. Além disso, recorremos a pesquisa bibliográfica para</i>
--

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Ioquid  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Sole consentire in hoc instrumento, se  
necesario, ubi e fronte e o vultu suo passet. :)

Página 1

permitir o levantamento dos estudos referentes ao tema em questão e permitir o aprofundamento teórico que norteia a presente pesquisa e o método da análise documental será realizada por meio de dados fornecidos pelo campo de investigação, por meio dos registros realizados e da legislação educacional para buscar aproximação com o objeto de estudo. Para a obtenção de dados, será utilizada conversas informais com diretores e vice-diretores, interlocutores da pesquisa, bem como, a entrevista semiestruturada, combinada simultaneamente com a análise documental e a observação in loco, direta, assistemática e sistemática. Espera-se, com esta investigação, alcançar resultados que ampliem a base de conhecimentos sobre a temática, gerando debates e discussões reflexivas que possam alcançar, a longo prazo, possíveis intervenções e mobilização social e/ou política no campo educacional.

### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será realizada em cinco escolas públicas municipais da cidade de Corrente-PI, nos primeiros meses do ano, logo após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, no cronograma, previstos a data das 07/07/2022 e 07/10/2022.

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

45 minutos

## 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É. (detalhamento dos riscos)

Por ser uma pesquisa que conta com a participação de seres humanos a partir de diálogos e entrevistas, os riscos são os mais comuns quando se trata do envolvimento com seres humanos: com cansaço ou aborrecimento, desconforto, constrangimento, pequena possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado.

### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Caso venha a ocorrer, o (a) participe terá todo apoio para iniciar sua fala quando se sentir mais à vontade, como também ter toda liberdade para pedir desistência da pesquisa. Neste sentido, o (a) participante tem sua liberdade respeitada e garantida na lei (resolução nº466/2012). Não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro para participar da pesquisa, no entanto, se caso vier a ter algum imprevisto financeiro decorrente da cooperação com a pesquisa, a pesquisadora e a orientadora arcarão com o ônus ou garantindo o ressarcimento. Visando oferecer maior conforto, os entrevistados poderão ter a opção de escolher seu local e horário de entrevista previamente, recebendo lanche e todo suporte necessário para que sua participação seja uma boa experiência.

Para garantir o anonimato da escola-campo e dos participantes da pesquisa que na pesquisa chamamos de interlocutores, será utilizado nome fictício para a escola e gestores participantes. Não serão utilizadas nenhuma informação que possa servir de base para identificação do(s) participante(s). Os dados colhidos serão codificados e protegidos contra roubo e reprodução. Durante as entrevistas, caso o participante tenha autorizado a gravação por escrito, haverá a transcrição literal e imediata da fala do(a) participante. Em seguida, o resultado desta transcrição será apresentado ao entrevistado(a) para que seja dada a concordância ou não acerca do conteúdo ou até mesmo para acréscimos. Também serão colhidas as assinaturas de consentimento do(s) entrevistado(s) para uso das transcrições.

Como também, por se tratar de uma escola pública municipal poderá ocorrer mudança de direção/gestão da escola-campo, mas citamos nos organizando para realizar a coleta de dados no prazo previsto no projeto, procurando evitar este risco.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Espera-se que esta pesquisa possa trazer aos participantes, conhecimentos, reflexões e possibilidade de expor suas opiniões e se sentirem protagonistas de uma educação antirracista através da sua valiosa contribuição, que lhes dará lugar de fala e direito de debater sobre a temática.

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa poderá trazer benefícios a médio e longo prazo para a comunidade escolar e a local, quando tem objetivo a comunidade escolar e local, quando tem como objetivo analisar discurso dos gestores (diretores e vice-diretores) de escolas que ofertam séries iniciais do Ensino Fundamental, centro urbano, Corrente-PI sobre a educação antirracista, considerando o que dizem/pensam/falam os(as) interlocutores(as) da pesquisa sobre a Lei 10.639/03, a formação do(a) professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, o currículo, as práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escola, pois a partir de seus resultados pode-se elaborar proposta de formação de professor para a educação antirracista a ser aplicada na escola/pela escola.

A produção de novos conhecimentos científicos para os grupos étnicos que a temática em questão contempla, também proporcionará maior visibilidade e chamada para o debate e discussão sobre cada aspecto tratado na cultura; à sociedade, de modo geral, a longo prazo, por trazer questões de investigação sobre fenômenos que envolvem educação, relações étnico-raciais, relações socioeconômicas e culturais que têm caráter inter e multidisciplinar que diz respeito a várias áreas do conhecimento, assim, este estudo pode ser utilizado para a reflexão e possíveis mudanças na sociedade de um modo geral, em especial aos interlocutores da pesquisa e escola-campo investigada interligadas diretamente ao objeto de pesquisa.

Seja considerado ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel.

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

### 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável deve ressarcir estes custos.

### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

### 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

### 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

### 6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

*R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

**6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

*R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

## **7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável:** Marina Ferreira Gomes

Endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Vitória da Conquista. Estrada do Bem Querer Km, 04 - Vitória da Conquista – BA

CEP: 45031 – 300 / Caixa Postal: 95

Fone: (89)994-267729/ E-mail: [marahferreirag@gmail.com](mailto:marahferreirag@gmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

## **8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Corrente, 07 de Julho de 2022

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*



Impressão Digital  
*(Se for o caso)*

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Corrente, Piauí, 07 de Julho de 2022*

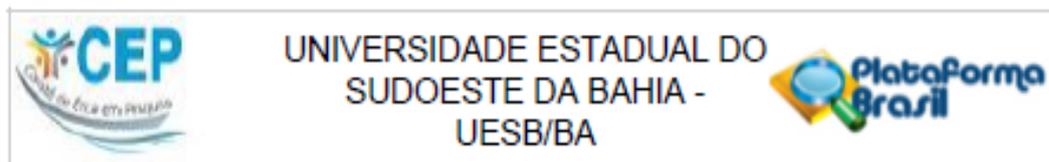
---

*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja ciente de que este documento, se  
assinado, terá validade jurídica.

Página 5

## APÊNDICE D - Folha de Rosto



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, CORRENTE, PIAUÍ

**Pesquisador:** Marina Ferreira Gomes

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55224721.8.0000.0055

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.263.368

**Apresentação do Projeto:**

**Resumo:**

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os discursos da gestão escolar sobre a educação antirracista, em 5 (cinco) escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais, sediadas em Corrente, interior do Piauí, região Nordeste do Brasil, considerando o que dizem/pensam/falam os diretores/as e vice-diretores/as das escolas, campo de investigação, sobre a Lei 10.639/03 e suas contribuições para o desempenho do/a aluno/a negro/a, observando a formação do/a professor/a para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar. O interesse pela pesquisa justifica-se pela ausência de estudos e pesquisas sobre o tema em questão e, em especial, na região do Extremo Sul do Piauí. Por isso, percebemos a importância de contribuir com a produção científico-acadêmica regional, visando uma possível interferência positiva no plano da realidade educacional. A proposição é de que a base de mudanças e transformações em uma escola depende da gestão democrático-participativa (LÜCK, 2009; PARO, 2016; RIBEIRO, 2018), pois, sem isso, é possível que as mudanças correm o risco de serem inócuas ou de ampliarem ainda mais as dificuldades de implementação de políticas públicas e leis antirracistas. A opção metodológica foi pelo estudo de caso, descritivo e qualitativo (GIL, 2002, 2008; MINAYO, 2018, 2005) e quanto aos seus



Continuação do Parecer: 5203.300

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843120.pdf	01/11/2021 15:20:23		Aceito
Outros	MATRICULA.pdf	01/11/2021 15:18:42	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	01/11/2021 15:17:22	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/11/2021 15:13:31	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSOGERALP.pdf	01/11/2021 15:11:21	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA.pdf	01/11/2021 15:09:38	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	01/11/2021 15:04:19	Marina Ferreira Gomes	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE.pdf	01/11/2021 14:59:53	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	COMPROMISSOGERAL.pdf	01/11/2021 14:59:28	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/11/2021 14:58:38	Marina Ferreira Gomes	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.PDF	01/11/2021 14:55:58	Marina Ferreira Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 24 de Fevereiro de 2022

Assinado por:

Leandra Eugênia Gomes de Oliveira  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
Bairro: Jequié/BA CEP: 45.206-510  
UF: BA Município: JEQUIE  
Telefone: (73)3526-9727 Fax: (73)3526-6883 E-mail: cep@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.263.368

procedimentos, recorreremos à análise do discurso (ORLANDI, 2005), pois, a utilização desse instrumento analítico pode esclarecer questões complexas que permeiam o objeto da pesquisa. Recorreremos à pesquisa bibliográfica para permitir o levantamento de estudos sobre o tema em questão e permitir o aprofundamento teórico que norteia a presente pesquisa e o método da análise documental será realizada por meio de dados fornecidos pelo campo de investigação, por meio dos registros realizados e da legislação educacional (BRASIL, 1996, 2003, 2017) para buscar aproximação com o objeto de estudo. Para a obtenção de dados, será utilizada conversas informais com diretores e vice-diretores, interlocutores da pesquisa, bem como, a entrevista semiestruturada, combinada simultaneamente com a análise documental e a observação in loco, direta, assistemática e sistemática. Espera-se, com esta investigação, alcançar resultados que ampliem a base de conhecimentos sobre a temática, gerando debates e discussões reflexivas que possam alcançar, a longo prazo, possíveis intervenções e mobilização social e/ou política no campo educacional.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:-** Identificar e analisar o discurso dos gestores (diretores e vice-diretores) de escolas que ofertam séries iniciais do Ensino Fundamental, centro urbano, Corrente-PI, sobre a educação antirracista, considerando o que dizem/pensam/falam os(as) interlocutores(as) da pesquisa sobre a Lei 10.639/03, a formação do(a) professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, o currículo, as práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.

#### **Objetivo Secundário:**

- Realizar levantamento bibliográfico sobre o tema e análise documental da legislação brasileira e educacional sobre a gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais, buscando concepções e conceitos principais da pesquisa, considerando a importância da atuação de dirigentes das escolas na implementação da Lei 10.639/03 e sua influência nos resultados do desempenho do(a) aluno(a) negro(a), revisitando a literatura existente para elaborar o marco teórico da pesquisa.

- Investigar o papel da direção da escola em tema sobre educação antirracista, observando que práticas e estratégias a Gestão Escolar têm construído nas escolas, campo de investigação, para contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 e educação para as relações étnico-raciais,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.263.368

observando a formação do professor, o currículo e as práticas pedagógicas das escolas, campo de investigação e de que modo influenciam (ou não) no desempenho do(a) aluno(a) negro(a).

- Analisar o discurso de gestores (diretores e vice-diretores) de escolas públicas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de pesquisa, sediadas no centro urbano de Corrente-PI, observando o que dizem/falam/pensam sobre a Lei 10.839/03 e a participação desses interlocutores da pesquisa na formação do professor(a) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, currículo, práticas pedagógicas e o desempenho do aluno(a) negro(a) no cotidiano escolar.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Por ser uma pesquisa que conta com a participação de seres humanos a partir de diálogos e entrevistas, os riscos são os mais comuns quando se trata do envolvimento com seres humanos: com cansaço ou aborrecimento, desconforto, constrangimento, pequena possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado.

##### **Benefícios:**

Esta pesquisa poderá trazer benefícios a médio e longo prazo para a sociedade acadêmica através da produção de novos conhecimentos científicos, para os grupos étnicos que a temática em questão beneficia, através da maior visibilidade e chamada para o debate e discussão sobre cada aspecto tratado na cultura; à sociedade, de modo geral, a longo prazo, por trazer questões de investigação sobre fenômenos que envolvem educação, relações étnico-raciais, relações socioeconômicas e culturais que têm caráter inter e multidisciplinar que diz respeito a várias áreas do conhecimento, assim, este estudo pode ser utilizado para a reflexão e possíveis mudanças na sociedade de um modo geral, em especial aos sujeitos mais interligados ao objeto de pesquisa.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.263.368

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. PB\_Formulário de Informações Básicas (no que diz respeito aos riscos não há indicativo de como os/as participantes terão suas identidades protegidas)
  2. Folha de Rosto (ok)
  3. Projeto (ok)
  4. Declaração de Compromisso (ok)
  5. Autorização para Coleta de Dados (não consta a assinatura do diretor da escola)
  6. TCLE (ok)
  7. Instrumentos: Roteiro de Entrevista (Ok)
  8. Cronograma (ok)
- OUTROS
- a) Matrícula – item não obrigatório

**Recomendações:**

Acatar as observações exaradas no item "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória" e no item "Conclusões ou Pendências".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

1. Todos a documentação necessária está presente no processo apresentado a esta Relatoria.
2. Observa-se como pendência que um dos itens deverá ser assinado pelas autoridades escolares afirmando ser possível que a pesquisa seja realizada naquelas escolas - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS.
3. Quanto à Folha com Informações Básicas do Projeto, não apresenta em sua descrição quanto aos riscos da pesquisa - o como o anonimato da/o participante será garantido.  
Essa observação também será válida para o TCLE, que não deixa claro que o anonimato é uma possibilidade para resguardar a identidade dos/as participantes, quando se fala sobre o risco e como fazer para minimizá-lo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 21/02/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste