



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM HISTÓRIA

**EXPLORANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL E O RACISMO NA GESTÃO
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA (2009 A 2022)**

VALDENETE PEREIRA ALVES NOGUEIRA

GOIÂNIA, 2024



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM HISTÓRIA

**EXPLORANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL E O RACISMO NA GESTÃO
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA (2009 A 2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em História, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural, para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Educação Histórica e Diversidade Cultural.

Orientador: prof. dr. Eduardo José Reinato

Valdenete Pereira Alves Nogueira

GOIÂNIA, 2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

N778e Nogueira, Valdenete Pereira Alves.
Explorando a história educacional e o racismo na gestão escolar no município de Aparecida de Goiânia (2009-2022) / Valdenete Pereira Alves Nogueira.-- 2024.
150 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Reinato.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.
Inclui referências: f. 130-140.

1. Escolas municipais - Aparecida de Goiânia (GO). 2. Racismo. 3. Escolas - Organização e administração - Aparecida de Goiânia (GO). 4. Democracia e educação. 5. Educação - História - Aparecida de Goiânia (GO). I. Reinato, Eduardo José - 1963-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História - 22/02/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.3(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPQDS
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

EXPLORANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL E O RACISMO NA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE
GOIÂNIA (2009 A 2022)

VALDENETE PEREIRA ALVES NOGUEIRA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 22 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo José Reinato / PUC Goiás

Prof. Dra. Maria de Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro /PUC Goiás

Prof. Dra. Tatianne Silva Santos /IF Goiano

Prof. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás

Prof. Dr. Robson Camargo de Correa /UFG

“Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo”. (Ângela Davis)

RESUMO

A pesquisa aborda a evolução histórica da educação em Aparecida de Goiânia, com foco na implementação da gestão democrática e no enfrentamento do racismo na gestão escolar. Destaca a importância de uma escola como espaço diverso, promovendo diálogo entre pais, alunos e professores. A gestão democrática é considerada essencial, mas desafios incluem interferência política e falta de representatividade negra na liderança escolar. Examina a história das ideologias e do preconceito no Brasil, com ênfase no racismo estrutural, influência da ciência positivista e a ideologia do branqueamento. Questiona a democracia racial idealizada, apontando desigualdades presentes. Analisa o fenômeno do branqueamento no Brasil, destacando a elite branca e o uso de conceitos como mestiçagem na construção da identidade nacional. Destaca a relação entre classe e raça, criticando a abordagem inicial de estudiosos sobre a democracia racial. Aborda o racismo no contexto da educação no Brasil, com ênfase na legislação de combate ao racismo, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Examina a evolução da educação para a população negra desde os anos 1980, destacando desigualdades educacionais e o papel do Movimento Negro na luta contra a discriminação. Foca nas leis 10639/2003 e 11.645/2008, que exigem o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena nas escolas, destacando o papel do Movimento Negro na promoção dessas legislações e apontando desafios na implementação, como falta de investimentos e formação profissional. Explora a metodologia de pesquisa e aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) em três escolas. Sendo uma de Educação infantil (agrupamento I ao V), outra de período integral do Ensino Fundamental 1ª fase (1º ao 5º ano) e por fim, uma de Ensino Fundamental 1ª e 2ª fase (1º ao 7º ano). Destaca a importância do PPP na implementação das leis. Analisa questionários respondidos pelas diretoras das escolas, ressaltando o conhecimento sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e enfatiza desafios enfrentados, como preconceitos e questionamentos sobre competência. Conclui enfatizando a necessidade de uma luta constante no combate ao racismo, do preconceito e da discriminação racial, bem como, uma gestão escolar mais inclusiva dando ênfase à importância da formação docente para lidar com a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação, Racismo, Gestão Democrática, Colonialidades.

ABSTRACT

The research addresses the historical evolution of education in Aparecida de Goiania, focusing on the implementation of democratic management and confronting racism in school management. It highlights the importance of a school as a diverse space, promoting dialogue between parents, students and teachers. Democratic management is considered essential, but challenges include political interference and a lack of black representation in school leadership. Examines the history of ideologies and prejudice in Brazil, with an emphasis on structural racism, the influence of positivist science and the ideology of whitening. It questions idealized racial democracy, pointing out present inequalities. Analyzes the phenomenon of whitening in Brazil, highlighting the white elite and the use of concepts such as miscegenation in the construction of national identity. Highlights the relationship between class and race, criticizing the initial approach of scholars on racial democracy. It addresses racism in the context of education in Brazil, with an emphasis on legislation to combat racism, such as the Federal Constitution of 1988 and Law 10,639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory. Examines the evolution of education for the black population since the 1980s, highlighting educational inequalities and the role of the Black Movement in the fight against discrimination. It focuses on laws 10639/2003 and 11.645/2008, which require the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous History and Culture in schools, highlighting the role of the Black Movement in promoting these laws and pointing out challenges in implementation, such as lack of investment and professional qualification. Explores the research methodology and aspects of the Political Pedagogical Project (PPP) in two schools: Escola Municipal Emei Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, Escola Municipal José dos Santos Borges addressing their histories, locations and social challenges. Highlights the importance of the PPP in implementing laws. It analyzes questionnaires answered by school directors, highlighting knowledge about laws 10,639/2003 and 11,645/2008, and emphasizes challenges faced, such as prejudices and questions about competence. It concludes by emphasizing the need for a constant struggle to combat racism, prejudice and racial discrimination, as well as more inclusive school management, emphasizing the importance of teacher training to deal with cultural diversity.

Keywords: Education, Racism, Democratic Management, Colonialities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	22
1.1 Contexto Histórico da Educação da cidade de Aparecida de Goiânia.	22
1.2 Aparecida de Goiânia: trajetória de crescimento e desenvolvimento no âmbito educacional.....	26
1.3 Explorando os fundamentos da gestão democrática: uma abordagem conceitual	31
1.4 Desdobrando o conceito de educação: explorando suas dimensões e significados	36
1.5 Implementação da gestão democrática na educação do município de Aparecida de Goiânia.....	38
CAPÍTULO 2 - DESVENDANDO A TRAMA HISTÓRICA DAS IDEOLOGIAS RACIAIS E DO PRECONCEITO NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE RACISMO, BRANQUEAMENTO, MISCIGENAÇÃO, MESTIÇAGEM, E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO	44
2.1 Ideologias raciais: a ciência e as colonialidades.....	44
2.2 Refletindo sobre o branqueamento no Brasil.....	54
2.3 Brasil e a literatura: miscigenação e mestiçagem	60
2.4 Racismo: educação e cidadania-garantia dos Direitos Humanos e legislação	67
2.5 Constituição Federal de 1988: educação e as ações afirmativas no combate ao racismo no Brasil	68
2.6 Avanços e desafios da educação para negros no Brasil: uma breve análise do século XIX ao XXI	70
2.7 A Lei 10.639/2003.....	87
Capítulo 3- Racismo, educação e cidadania.	94
3.1 Projeto Político Pedagógico: Uma abordagem crítica	94
3.2 Identificação e caracterização das unidades de ensino	96
3.2.1 História da Escola Municipal de Ensino Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista.....	97
3.2.2 História da Escola Municipal José dos Santos Borges	99
3.2.3 História CMEI- Vila Delfiore- Centro Municipal de Educação Infantil.....	101

3.3	Análise do PPP, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Emei Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista	102
3.4	Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José dos Santos Borges.....	108
3.5	Análise das respostas dos questionários qualitativos: um comparativo entre as falas das diretoras.....	117
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

A cidade de Aparecida de Goiânia é o segundo maior colégio eleitoral do estado de Goiás, situado na Região Metropolitana, a 17 Km de Goiânia. Emancipada em 1963 como cidade, a sua história se inicia em 1922, quando suas primeiras edificações foram construídas seguindo um modelo de formação de cidades que remete aos séculos XVIII e XIX.

Dentre os diversos colaboradores, destacam-se personalidades que representam a memória viva da cidade, como Nilda Simone, autora do livro "Um olhar sobre Aparecida, história e cultura" (2014). Nesta obra, ela busca narrar a história da cidade por meio de suas próprias memórias e das lembranças compartilhadas por amigos, muitos dos quais já falecidos.

Outro nome relevante é Freud de Melo (2002), autor de "Aparecida de Goiânia, do zero ao infinito". Em sua obra, ele apresenta, em grande parte, suas realizações enquanto prefeito, proporcionando uma visão abrangente do progresso da cidade.

Esses colaboradores têm um papel fundamental em preservar a história e a cultura do município, proporcionando uma perspectiva enriquecedora sobre o passado e sobre o desenvolvimento do município de Aparecida de Goiânia. Suas contribuições são inestimáveis para que as gerações futuras possam compreender e valorizar ainda mais suas raízes e seus valores.

Aparecida de Goiânia é um município com famílias intensamente religiosas e históricas. Sua origem remonta a devoção à padroeira do município, Nossa Senhora Aparecida, figura emblemática da fé católica no Brasil. Essas duas referências históricas e culturais são pilares fundamentais para a analogia de Aparecida de Goiânia e de sua comunidade.

A cidade de Aparecida de Goiânia celebrou um marco histórico em sua jornada, completando 100 anos em 11 de maio de 2022. Ao longo desse século de existência, cresceu e prosperou, consolidando-se como um importante polo econômico e cultural no estado de Goiás. Atualmente, abriga quase 600 mil habitantes, em uma região com ricos recursos naturais e amplas oportunidades de trabalho.

Além de seu crescimento e desenvolvimento, a cidade se destaca por sua notável diversidade populacional e pela rica pluralidade cultural. Essa diversidade é fruto das diversas influências históricas e étnicas que permearam sua trajetória ao longo do tempo. Tais influências se entrelaçaram, moldando a analogia única de Aparecida de Goiânia.

A cidade celebra não apenas seus 100 anos de existência, mas também a contribuição de cada cidadão, que, com suas histórias e heranças, adicionou nuances valiosas à rica arte cultural da região. Essa história conjunta é o que fortalece a identidade coletiva e a sensação de pertencimento entre seus moradores.

Com um olhar para o futuro, Aparecida de Goiânia continua a abraçar a inovação e o progresso, preservando sua história e tradições. Essa cidade segue em constante evolução, guiada pela força e pela determinação de seu povo, e certamente continuará a escrever novos capítulos em sua história centenária.

Realizar esta pesquisa tem como um de seus objetivos fundamentais suprir uma lacuna significativa de estudos científicos na área da educação, em especial no que diz respeito ao tema do racismo. Esta lacuna é preocupante, pois revela uma ausência de reflexão crítica e sistematizada de conhecimentos sobre um tema tão relevante e complexo, que afeta a vida de milhões de pessoas em nosso país. Além disso, ao contribuir cientificamente para a compreensão e para o enfrentamento do racismo no contexto educacional deste município, espera-se poder oferecer subsídios para a elaboração de políticas e práticas mais efetivas e justas em relação à diversidade racial.

Certamente, como orgulhosa filha de uma mulher negra proveniente do Nordeste, do estado do Maranhão, mais precisamente da cidade de Caxias, trago comigo uma história marcante. Aos oito anos de idade, no ano de 1974, durante o período de construção do estádio Serra Dourada, fizemos a mudança para Goiânia. Nessa jornada, acompanhada por uma irmã mais velha e seus três filhos, todos com menos de cinco anos, embarcamos em busca de uma vida melhor, unindo a família e seguindo o esposo dela, já inserido no ramo da construção civil em busca do sustento familiar.

Após 18 anos dedicados à educação deste município, reconheço a significativa responsabilidade que repousa sobre meus ombros. Com experiência como diretora escolar em duas ocasiões e atuação como supervisora escolar desde 2010 pela Secretaria Municipal de Educação desta cidade, conquistei um conhecimento sólido em toda a Rede de Ensino.

Diante desse histórico enriquecedor, sinto-me impelida a contribuir com propostas que transcendam minhas realizações passadas. Meu objetivo é ir além do já consolidado, sempre visando a melhoria contínua do sistema educacional local. Estou determinada a oferecer iniciativas inovadoras e eficazes que promovam um ambiente educacional ainda mais robusto e inclusivo, para o benefício de toda a comunidade escolar.

A partir da historiografia, é válido ressaltar que ao longo da história do Brasil, os povos tradicionais e os/as negros/as enfrentaram a anulação de suas trajetórias,

frequentemente invalidadas pelo próprio Estado. Nesse contexto, abordar a significativa contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e para a preservação de suas analogias e culturas, por meio das leis, representa um compromisso essencial com a manutenção da memória histórica nacional.

No escopo da análise dos documentos, irei fundamentar a abordagem na análise de discurso presente nos projetos pedagógicos e nas leis pertinentes. Este método visa proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada, permitindo uma apreciação mais abrangente das iniciativas voltadas para a valorização e reconhecimento dos negros em nossa sociedade.

A pesquisa tem como foco a construção do percurso histórico educacional de Aparecida de Goiânia (2009-2022), bem como buscar refletir e problematizar sobre o racismo e a discriminação racial no âmbito da gestão democrática educacional, não obstante a complexidade que é falar sobre o preconceito racial, pois lida com estigma que pairou sobre os negros desde a escravidão e que perdura até os dias de hoje.

A escola é um espaço fundamental para a formação e transformação do sujeito, não apenas em termos de conhecimentos técnicos e habilidades práticas, mas também no que diz respeito à construção de valores, atitudes pessoais e sociais. Nesse sentido, é crucial que as instituições educacionais assumam um papel ativo na luta contra as ideologias discriminatórias e na promoção da igualdade e da diversidade étnico-racial.

É relevante destacar que a educação constitui um processo intrínseco à essência da humanidade. Em sua maioria, encontra-se intrincadamente conectada ao conhecimento científico, manifestando-se por meio de instituições educacionais que abarcam diversas escolas, disciplinas, cronogramas e outros elementos pertinentes ao contexto institucional.

Podemos considerar, também, o caráter histórico, visto que, segundo Jorn Rüsen (2001), baseado na teoria da história, os pressupostos históricos estão interligados aos científicos. Assim, para o autor (2001), existem fatores subjetivos que influenciam e sustentam a cultura histórica. Nesse sentido, ao tratarmos de educação, também estamos lidando com rastros históricos e culturais que tiveram impactos negativos, especialmente para a população negra, a qual foi excluída durante séculos dos espaços educacionais.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que o trabalho realizado pelas escolas seja sério, consciente e competente, envolvendo todos os atores do processo educativo, desde os gestores e professores até os alunos e suas famílias. Isso implica em uma série de ações e estratégias, tais como a inclusão de temas relacionados à diversidade e ao racismo nos currículos escolares, a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura e a

história de diferentes grupos étnico-raciais, o fomento à participação ativa de alunos e comunidades na gestão escolar e a criação de ambientes acolhedores e seguros para a expressão da diversidade.

Ao adotar essas medidas, a escola não apenas contribui para a construção de um sujeito mais humanizado e consciente de seu papel na sociedade, mas também estimula a criação de um ambiente escolar e social mais justo e equitativo, no qual as diferenças sejam valorizadas e respeitadas como riquezas culturais e históricas. Isso, por sua vez, cria condições para que a sociedade como um todo possa evoluir em direção a uma convivência mais pacífica, respeitosa e harmoniosa, em que cada indivíduo possa expressar livremente e ser reconhecido em sua plena dignidade como ser humano.

De acordo com Munanga (2006), o professor como “único, em um cenário único” que é a sala de aula, é capaz de visualizar um currículo invisível, aquele em que os conteúdos não constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esse professor, como agente de transformação, precisa ir além do que é proposto pelos livros didáticos, pelo sistema nacional e educacional e pela escola, para transformar as suas aulas em momentos de aprendizagem a partir da realidade do aluno, valorizando suas origens, com intuito de mostrar que todo indivíduo é importante na construção de uma sociedade que convive harmoniosamente com as diferenças. O gestor, como líder da instituição e principal protagonista, precisa perceber, dialogar, viabilizar e articular o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Portanto, na pesquisa, busquei analisar possíveis respostas a respeito da gestão escolar democrática no município de Aparecida de Goiânia, especificamente nas instituições nas quais os gestores negros são uma minoria, talvez alvos do racismo.

A partir das colonialidades do poder, do saber e do ser, isso nos revelou o quanto somos divididos por classes, raças, etnias, gênero etc., bem como o porquê dos negros ser uma minoria que não alcançam cargos no topo, não só da hierarquia escolar, como em todas as esferas da sociedade.

Para elucidar o sentido da pesquisa, me apoiei em alguns teóricos que se debruçaram sobre o tema a ser pesquisado. Dentre eles, cito Delgado (2010), que diz que a história do tempo atual está na ordem do dia. Esta autora faz uma reflexão epistemológica importantíssima para redefinir o campo teórico e metodológico da história. Ela traz consigo a renovação da história política, assim como amplia o uso das fontes, faz novos diálogos com as ciências sociais e revaloriza atores coletivos e individuais para discutir as relações entre memória e história. Daí a importância do diálogo entre a história cultural e a história oral.

A escolha do tema em questão é resultado da percepção de que a discussão acerca do racismo, do preconceito e da discriminação racial continua sendo de fundamental importância para o contexto social, especificamente no educacional contemporâneo, haja vista as persistentes desigualdades que ainda afetam a vida de muitas pessoas, sobretudo aquelas pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários.

Acredita-se que o debate acerca dessas questões é crucial para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas podem afetar diretamente o desempenho e a autoestima dos estudantes, bem como suas relações interpessoais dentro e fora da escola. Além disso, é fundamental destacar que o combate ao racismo e à discriminação racial não é uma tarefa exclusiva do ambiente educacional, mas sim de toda a sociedade, sendo imprescindível, portanto, que a temática seja abordada em diferentes espaços de debate e reflexão.

Por conseguinte, é necessário que essa instituição, enquanto responsável pela formação integral do sujeito, assuma um papel ativo na promoção da igualdade e da diversidade étnico-racial, por meio de ações educativas que visem à conscientização, ao respeito mútuo e à valorização das diferenças. Assim, será possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todas as pessoas possam ter seus direitos e suas diferenças respeitados, independentemente de sua origem étnico-racial.

Outro interesse pela pesquisa foi o de aprofundar meus conhecimentos e descobrir se há gestor escolar negro nas instituições municipais de Aparecida de Goiânia que tenha sido vítima ou não do racismo. Essa figura é importante porque ele é o principal protagonista em tornar possível ou elevar o grau de consciência dos educadores, alunos e comunidade escolar, quanto à não prática racista dentro e fora do âmbito escolar.

A busca se justifica por procurar entender o que está por trás das práticas raciais que ainda são tão recorrentes. Algo percebido é que o racismo afeta o indivíduo em todos os aspectos, seja, político, social, econômico e cultural, subalternizado e inferiorizado pela sociedade. Dessa forma, o indivíduo é vítima de vários tipos de racismos, como o estrutural, o institucional e o sistêmico.

A pesquisa propôs-se a contribuir para uma visão mais crítica acerca do papel da escola e de todo o sistema educacional para dirimir o preconceito racial presente na sociedade e, não obstante, no próprio ambiente escolar. Para tal, foi escolhido o tema central sobre o racismo contra os gestores escolares negros, com intuito de reconhecer que os afrodescendentes no Brasil ainda estão sujeitos às práticas racistas.

Diante do exposto, se fez necessário entender como se deu o avanço da educação, consonante ao crescimento e desenvolvimento da cidade de Aparecida de Goiânia, quanto à

aplicabilidade da lei nº.10.639/2003, que obriga o ensino sobre as relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica do Brasil, as razões pelas quais justificam a aplicabilidade ou não da referida lei em questão.

Para Aquino (1998), a escola é o lugar não só do acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas, fundamentalmente, o lugar a partir do qual se geram novas diferenças, se instauram novas ações, se criam inquietações sobre o mundo já conhecido.

Apesar do transcurso de muitos anos desde o período da escravatura no Brasil e em outras partes do mundo, especialistas em ciências sociais, história e antropologia ainda identificam a existência de um quadro de discriminação racial que se estende por diversos setores da sociedade brasileira.

A questão do racismo, do preconceito e da discriminação racial permanece, até os dias atuais, um assunto de grande relevância no cenário político, social, cultural e educacional, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. Todavia, constata-se que a possibilidade de aprimoramento das relações raciais ainda parece distante da realidade em muitas instâncias, o que suscita a necessidade de se intensificarem ações efetivas de promoção da igualdade e do respeito à diversidade étnico-racial.

O preconceito racial continua presente no sistema educacional brasileiro, em pleno século XXI. De modo especial, é percebido na gestão escolar dos estabelecimentos de ensino de Aparecida de Goiânia, afetando, sobretudo, os gestores escolares negros, os principais protagonistas pela busca e construção do conhecimento e da consciência crítica dos discentes.

O Censo do IBGE de 2021 afirma que 56,1% da população brasileira é negra e parda. Já o percentual de pessoas que se declaram brancas caiu para 43%. Ainda assim temos um número baixo de pessoas negras exercendo cargos de poder. Portanto, em decorrência do número reduzido de gestores escolares negros eleitos nas instituições, busquei investigar essa baixa representatividade.

Considerando o gestor como principal responsável no processo de busca por um ensino de qualidade, é preciso avaliar como o seu trabalho vem sendo realizado e quais obstáculos ele tem enfrentado, principalmente no caso do gestor negro, caso tenha sido alvo do racismo.

Os enfrentamentos relacionados ao preconceito racial no âmbito da gestão escolar em três unidades no município de Aparecida de Goiânia foram problematizados e analisados, bem como foi feito um percurso histórico do cenário educacional da referida cidade. A partir disso,

foi feito um levantamento documental para descobrir o número total de unidades de ensino, a fim de detectar o quantitativo de gestores negros que atuam na gestão democrática.

A partir dos resultados, abordou-se criticamente a aplicabilidade da Lei nº. nº.10.639/2003, e se esta lei consta nos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições de ensino no município de Aparecida de Goiânia. São elas: Escola Emei Professora Wilsonina de Fátima (Escola de período integral) e Escola Municipal José dos Santos Borges (Escola de período parcial). Ambas atendem Ensino Fundamental, sendo uma 1ª ao 5º ano e a outra de 1º a 7º ano; e o CMEI- Centro Municipal de Educação infantil que atende de 06 meses a 5 anos e 11 meses. De igual modo, buscou-se refletir a temática do preconceito racial por meio de depoimentos dos gestores negros, possíveis alvos do racismo.

A pesquisa realizada foi composta por duas etapas, sendo a primeira uma busca bibliográfica e documental, com o intuito de estabelecer um marco teórico-conceitual sólido. Segundo Deslandes (2002), a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e conceitos a serem utilizados é crucial para garantir a solidez da investigação científica. Dessa forma, foi necessário estabelecer uma base teórica consistente que sustente a pesquisa.

Para a identificação de práticas racistas e para a apresentação de possíveis caminhos com soluções, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário semiestruturado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, foram aplicados questionários, os quais obtiveram o consentimento das instituições representativas dos entrevistados voluntários. O trabalho de campo envolve a coleta de dados e a interpretação das experiências coletadas.

Ainda sobre o percurso metodológico, foi feita a análise dos PPPs Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino para entender o trabalho qualitativo desenvolvido pelos gestores e avaliar a atuação das escolas em relação à Lei nº.10.639/2003, que preconiza o ensino sobre as relações étnico-raciais, a história e a cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica no Brasil. O objetivo dessa ação foi obter uma compreensão mais ampla do panorama educacional e identificar possíveis oportunidades de melhoria na implementação desses conteúdos.

Vale ressaltar a importância em historicizar a questão do racismo, uma vez que ele sempre existiu. No entanto podemos partir do século XVIII, se estendendo ao século que estamos vivendo atualmente, ou seja, século XXI, pois em período anterior os europeus já praticavam a escravidão na África e no restante do Novo Mundo. A história deste preconceito no mundo ocidental é associada à escravidão como a forma primitiva do colonialismo.

No Brasil, o racismo se instala no período colonial, com a “superioridade” dos europeus em relação aos indígenas e, posteriormente, aos negros, no regime escravocrata. Para Souza (2021), ele nunca deixou de existir no Brasil. É esse preconceito que manipula, segundo o autor, as relações entre classes sociais, patrões e empregados, entre ricos e pobres, entre os pobres e os mais pobres. O Brasil nunca deixou que as relações mais honestas e transparentes ditassem os rumos da nação.

Outro aspecto que foi explorado consistiu em compreender as diretrizes estabelecidas pelos Direitos Humanos no que diz respeito aos direitos e igualdade de tratamento para todos.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho escravo é “aquele de caráter degradante, realizado sob ameaça ou coerção e que envolve o cerceamento de liberdade”. Ainda que não haja correntes, na escravidão contemporânea, um empregador tem total controle sobre o trabalhador, tratando-o como sua propriedade.

A vida dos negros, do trabalho forçado, da humilhação, sem liberdade e sem direitos continua fortemente no período contemporâneo, pois os rostos humilhados de trabalhadores privados de sua liberdade fundamental, mantidos em condições degradantes de labor por meios que os confinam longe do olhar da sociedade. Cabe então a ela e especialmente aos operadores do Direito identificar e buscar soluções para a erradicação do trabalho escravo.

Os negros eram e são inferiorizados em razão da cor da pele e de seus traços físicos. Eles foram dominados e desprezados por segmento da população branca. Esse preconceito foi se sustentando juntamente com a discriminação, duas modalidades refinadas do racismo.

Para aprofundar a questão da discriminação e do racismo, nos apoiamos nas análises de Kabengele Munanga. Esse autor afirma que

o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como a cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (Munanga, 2006, p. 171)

O passado escravista e a falta de um projeto de integração dos negros na sociedade constituíram o que conhecemos hoje como racismo estrutural. Segundo Silvio Almeida (2019),

o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (Almeida, 2019, p. 31)

Em outras palavras, esse conceito envolve um racismo presente em todos os setores da sociedade. Dessa forma, é inconcebível analisar este preconceito senão, também, no âmbito da organização política e econômica.

Uma libertação acentuada decorre da inclusão na cidadania com adoção de políticas públicas, com a disponibilização de educação e com a inserção de outros elementos importantes para esse fim. Nesse contexto, a escola, enquanto protagonista no processo de libertação e inclusão social, todavia, sofre e dissemina vários tipos de preconceitos, dentre eles o racismo.

Souza (2021) propõe a existência da questão multidimensional como prática e como discurso negador das possibilidades de autoestima a certos indivíduos e grupos que, retirados da esfera espiritual, são encerrados no lugar de puro corpo.

De acordo com Wedderburn (2007), em reuniões de grande porte de Secretarias de Educação, com participação expressiva de pessoas, é facilmente perceptível a ausência significativa de gestores negros ocupando posições administrativas em escolas, como direção, vice direção, coordenação, orientação ou supervisão escolar. A maioria dos negros que fazem parte do funcionalismo público, que atuam como professores, frequentemente estuda para alcançar níveis mais elevados de hierarquia na Educação, mas geralmente sem sucesso.

Para essa autora, em face dessa realidade caótica, é fundamental discutir a falta de oportunidades no mercado de trabalho e a inclusão efetiva da população negra em cargos de gestão escolar. Tal problemática foi observada durante as minhas visitas realizadas nas instituições de ensino no município de Aparecida de Goiânia.

Ainda que a democracia tenha como premissa a igualdade de oportunidades para todos, é notório que, mesmo em pleno século XXI, há resistência de alguns indivíduos em aceitar negros em cargos de liderança. Essa postura é fruto de uma mentalidade racista que enxerga a cor da pele como um critério de inferioridade e de limitação de habilidades, ignorando a competência e o mérito profissional do indivíduo em questão. Esse tipo de atitude demonstra a persistência do racismo estrutural na sociedade, evidenciando a necessidade de medidas efetivas para a promoção da igualdade racial e para o combate ao preconceito.

Na visão Vitor Paro (2012), há necessidade de buscar alternativas que supram a lacuna deixada na gestão escolar, quando apenas as atribuições técnicas específicas são colocadas em prática, haja vista que a escola, para caminhar bem, necessita de gestores que tenham um bom relacionamento com toda a comunidade escolar, não engessando apenas a parte administrativa, mas fazendo se cumprir, em todas suas esferas, a verdadeira função social da instituição.

A busca das alternativas ressaltadas por Vitor Paro pode ser viabilizada por uma pedagogia crítica, a qual foi proposta por Saviani (2009). De acordo com o autor, na Pedagogia Histórico-Crítica, “a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum” (Saviani, 2009, p. 15).

Para explicar essa minoria de pessoas negras que alcançam cargos de alto escalão ou de chefia, é necessário compreender como os negros são representados na sociedade. Nesse sentido, irei debruçar sobre as teorias que explicam as representações sociais, uma vez que estas têm como objetivo compreender a interação de sujeitos com a sociedade, para construir a realidade.

Os aspectos sociais são sistemas de interpretação que moldam as relações individuais com o mundo, influenciando comportamentos e condutas no meio social. Esses aspectos permitem a internalização de experiências e práticas sociais, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção e apropriação de objetos socializados. A importância sociológica desse estudo reside no fato de que as representações sociais fundamentam as práticas e atitudes dos indivíduos em relação a outros atores, ao contexto social e às suas próprias experiências.

Para Serge Moscovici (1978), as representações, uma vez estabelecidas, não automaticamente se transformam em leis de funcionamento social. O conceito de construção desempenha um papel central, refletindo o esforço de posicionar o indivíduo como sujeito, reconhecendo-o em sua condição de ser socialmente formado e, simultaneamente, formador. Portanto, é crucial compreender os processos pelos quais essa produção e subsequente reificação ocorrem, a saber, a objetivação e a ancoragem.

Moscovici (1997) explica que as representações sociais se expressam por meio da linguagem, da imagem, da ideia e nas relações sociais. Ele ainda afirma que os processos de mudança social são influenciados não apenas por grupos majoritários, mas também por grupos minoritários (ou minorias). Com isso, é em função das representações que indivíduos e coletividades se movem. Nesse contexto, compreende-se a importância de saber como se formam ou como operam as representações.

Denise Jodelet (2009) contribui e possibilita o entendimento de como a representação social acontece e se desenvolve nos espaços e grupos sociais. Ela traz um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade, e afirma que não há indivíduo isolado. Nesse sentido, é preciso analisar o seu contexto social de interação para compreender suas representações sociais, por meio das quais se explica por que as pessoas

partilham conhecimentos e como constituem sua realidade. Para essa autora, somente a partir da compreensão de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, é que podemos entender as representações sociais.

No contexto desta pesquisa, é imperativo recorrer ao conceito de Educação e ao de gestão democrática, considerando-as categorias fundamentais. Pensar a Educação é, antes de tudo, considerá-la como um direito inalienável de todos os cidadãos. Conforme destacado pela Comissão de Direitos Humanos (Direito à Educação e Direitos na Educação - São Paulo), a educação não apenas detém grande valor, mas é também uma ferramenta mais eficaz para o desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, ela adquire uma condição de direito humano, intrinsecamente ligada à dignidade humana, contribuindo para sua elevação por meio do conhecimento, sabedoria e discernimento.

Nesse cenário, é crucial que as instituições de ensino operem de maneira democrática, desenvolvendo a comunidade escolar e local. Como destacado por Coimbra Neto e Nozu (2019, p. 312), “o direito à educação torna-se disseminado como universal, com a responsabilidade de alcançar todos os seres humanos, independentemente de gênero, etnia, classe social, faixa etária, condição físico, sensorial ou intelectual”. Ressaltando esse ponto, Andrade (2008, p. 58) enfatiza que “os direitos humanos, incluindo o direito à educação, transformam-se em padrões de conduta que condensam os mais elevados valores morais de nosso tempo, sendo, portanto, um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana”.

É necessário registrar, entretanto, que não se fala apenas no direito humano à educação, ou seja, ao conhecimento historicamente produzido, mas também à educação em direitos humanos, pois pressupõe-se que, para exercer ativamente uma vida digna, todos devem passar por um processo educativo e reflexivo do qual são, sim, sujeitos de direitos humanos, universais e indispensáveis, pelos quais devem lutar cotidianamente.

Pensando em uma educação de qualidade, é preciso que a gestão da escola seja democrática, o que está indicado na LDB n. 9394/96, isto é, deve-se haver uma construção dos diferentes atores da sociedade. Trata-se, portanto, de conceber a escola como uma organização social, inserida num contexto local, com identidade e culturas próprias, materializadas em seu projeto político-pedagógico, que é construído pela sua coletividade. O direito humano à educação passa, então, por uma gestão democrática.

Na visão de Vitor Paro (2012), a gestão democrática apresenta esclarecimentos sobre a participação dos membros que fazem parte da escola em conjunto com a direção. A partir desse entendimento, argumenta que o processo só se torna democrático quando todos lutam

pela mesma causa, não havendo resistência entre a instituição escolar e os demais participantes.

O autor acrescenta ainda que no Brasil, a nomeação aos cargos de gestores, feita de forma não democrática, atende apenas a interesses políticos. Esta forma de ocupar um cargo de gestão é discriminada, contudo é a mais difundida no país. Nestes termos, de acordo com o autor apenas exige-se do candidato nomeado o mínimo para a atribuição do cargo, desde que essa atenda plenamente a interesses políticos. Este tipo de nomeação atinge também a outros, como a negros, indígenas, pardos ou brancos.

Saviani e Vasconcellos (1998) acreditam que existem indivíduos que apontam naturalmente para exercer o papel de liderar e certamente o farão se o ambiente favorecer. Mas mesmo eles precisam de orientação para empregar essas habilidades e toda energia em nome do bem coletivo. Trata-se de um exercício associado à consciência de responsabilidade social. Assim, onde a gestão é democrática e participativa há oportunidade de desenvolver essas características.

Cury (2022) compartilha da ideia de que a escola precisa trabalhar de forma democrática ao afirmar que “participar é dar parte e ter parte”. É a partir da participação que todos os envolvidos passam a dialogar e a refletir democraticamente sobre as necessidades, manutenções e melhorias para a instituição escolar, efetivando-se, assim, a prática escolar.

Cabe então, a todos os envolvidos, um esforço coletivo e dialógico para a superação do autoritarismo, da falta de recursos financeiros e pedagógicos, assim como para a apropriação de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades pelos educandos em prol de um ensino universal e de qualidade, sobretudo no âmbito da suplantação desses preconceitos.

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, historicamente, o Brasil foi marcado pela exclusão e pela desigualdade social, principalmente no que se refere à população negra. Nesse contexto, a implementação de uma gestão democrática e a luta contra o racismo se fazem necessárias para a promoção de uma educação de qualidade e equidade.

Para abordar os pontos aqui apresentados, no primeiro capítulo, será apresentado o contexto histórico da educação na cidade de Aparecida de Goiânia, evidenciando a influência das políticas públicas na construção da educação como direito social. Além disso, será abordada a implementação da gestão democrática educacional, que possibilita uma maior participação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

No segundo capítulo serão discutidas as ideologias raciais e o preconceito racial no Brasil, do século XVIII ao XXI. Serão abordados conceitos importantes como racismo,

branqueamento, miscigenação e mestiçagem, para entendermos as relações raciais em nosso país.

No terceiro capítulo, o foco será na relação entre racismo, educação e cidadania. Será destacada a legislação que combate o racismo no país, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Será analisado o preconceito racial no âmbito da gestão escolar e a importância da educação na perspectiva dos direitos humanos para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A partir desse ponto, serão destacados potenciais caminhos capazes de fortalecer a luta contra o preconceito e a discriminação racial, visando aprimorar as relações não apenas no ambiente escolar, mas em toda a sociedade.

No panorama histórico da educação em Aparecida de Goiânia, a implementação da gestão escolar democrática surge como um capítulo fundamental na busca por uma sociedade mais inclusiva. Compreender o contexto histórico é essencial para desvelar as raízes das abordagens contemporâneas, especialmente quando se considera a necessidade de lidar com questões como o preconceito racial. Nesse cenário, a gestão escolar democrática não é apenas um modelo administrativo, mas também um instrumento crucial na construção de um ambiente educacional que promove valores de respeito à diversidade e à igualdade racial. Ao integrar essa perspectiva histórica, podemos vislumbrar não apenas os desafios enfrentados no passado, mas também os progressos realizados, fornecendo uma base sólida para compreender as dinâmicas presentes e para orientar iniciativas futuras na promoção de uma gestão escolar verdadeiramente inclusiva e democrática. Assim, a evolução histórica da educação e a implantação da Gestão Escolar Democrática em Aparecida de Goiânia serão abordadas.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

Neste capítulo, o contexto histórico da educação e da implantação da gestão escolar democrática no município de Aparecida de Goiânia será abordado.

1.1 Contexto Histórico da Educação da cidade de Aparecida de Goiânia.

O contexto histórico educacional na cidade de Aparecida de Goiânia inicia-se somente a partir de 1954, quando o município recebe Hilda Borges da Silva, a primeira professora

nomeada pelo estado para a escola isolada do povoado, a qual permaneceu na educação do município até a sua aposentadoria.

Hilda Borges da Silva nasceu em 6 de agosto de 1934, na fazenda Santo Antônio, Aparecida de Goiânia. Ela era filha de Bernardino Inácio Borges e de Agda Maria de Jesus. Os pais de Hilda tiveram 5 filhos. Ela foi a primeira professora nomeada pelo governador do estado de Goiás, Pedro Ludovico Teixeira.

No ano de 2019, durante uma visita à residência de Hilda Borges da Silva, surgiu o objetivo de realizar uma pesquisa abordando o contexto educacional da cidade de Aparecida de Goiânia, além de discutir sobre alguns autores que desempenharam papéis significativos na construção da mencionada cidade. Durante breves depoimentos, Hilda Borges da Silva, então com 86 anos, compartilhou experiências marcantes de sua vida. Em particular, destacou-se o relato de enfrentar diversos momentos de perseguições políticas, momentos em que foi ameaçada repetidamente de perder sua posição. Tal fato não ocorreu porque, segundo ela, seu pai teve que intervir politicamente. Assim, segundo relato da ex-professora, apesar de haver embates, o município de Aparecida foi bastante beneficiado na área da educação através dos envolvimento políticos.

Ao observar os fatos narrados, pode-se afirmar que Hilda foi uma personalidade de grande relevância para o município. Todavia, ela já não se encontra disponível para contribuir com os seus depoimentos, porquanto faleceu em 27 de março do ano de 2021. Apesar disso, ao fazer uma análise, é possível entender o movimento que há entre passado e presente, tendo em vista que é através das memórias que a história se constrói.

No decorrer do século XX, o campo historiográfico passou por inúmeras transformações significativas. Contudo, certas restrições persistiram no que se refere ao estudo de períodos recentes e à utilização de fontes orais. Pode-se afirmar que, nas últimas décadas, a corrente historiográfica dominante, ancorada no paradigma estruturalista, preconizava a importância de identificar as relações que, independentemente das percepções e intenções individuais, direcionavam os mecanismos econômicos, organizavam as relações sociais e moldavam as formas de discurso.

Na perspectiva de Ferreira (2000), essa abordagem histórica, ao enfatizar a análise das estruturas e dos processos de longa duração, conferia uma relevância fundamental às fontes seriais e às técnicas de quantificação. Entretanto, ao negligenciar a análise do papel do indivíduo, das conjunturas e dos aspectos culturais e políticos, também desvalorizava o uso de relatos pessoais, histórias de vida e biografias. Essa postura condenava a subjetividade dessas

fontes, bem como levantava dúvidas sobre as visões possivelmente distorcidas que apresentavam e, por fim, ressaltava a dificuldade em obter relatos fidedignos.

Esse paradigma histórico também instaurava uma desconfiança em relação à investigação dos períodos recentes, o que foi denominado por alguns historiadores como a "história do tempo presente". Esse tipo de abordagem histórica, notadamente caracterizada pela presença de testemunhos vivos capazes de supervisionar e questionar o pesquisador, ao reivindicar a vantagem de terem estado presentes durante os eventos em questão, era desprovida de legitimidade.

O aprofundamento das discussões sobre as relações entre passado e presente na história, juntamente com o rompimento da ideia que associava o objeto histórico ao passado como algo totalmente estático e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriu novos horizontes para o estudo da história do século XX. Simultaneamente, a ampliação dos debates em torno da memória e suas interações com a história, como objeto de pesquisa, pôde proporcionar *insights* cruciais para uma compreensão renovada do passado.

A abordagem que investiga as relações entre memória e história, ao quebrar com uma visão determinista que anula a liberdade humana, destaca a construção ativa dos indivíduos em relação à sua própria identidade. Além disso, ela reconfigura as conexões entre passado e presente ao reconhecer de maneira incontestável que o primeiro é moldado conforme as necessidades do segundo, destacando os usos políticos do passado.

As complexas relações que a história contemporânea estabelece com as demandas sociais têm sido minuciosamente analisadas por historiadores, que ressaltam a relevância dessa interação. No entanto, é crucial reconhecer os desafios associados à participação dos contemporâneos na abordagem de temas traumáticos.

Segundo Hobsbawm (1993), o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar em função do resultado de hoje para um passado que somente sob essa luz adquire significação.

Para Delgado (2010), a compreensão da história contemporânea ressoa como um marco significativo no cenário acadêmico. Ao afirmar que a história do tempo atual está "na ordem do dia", a autora sinaliza para a urgência de visitar e de redefinir o campo teórico e metodológico da história, reconhecendo a complexidade das transformações sociais, políticas e culturais que caracterizam a contemporaneidade.

A reflexão epistemológica de Delgado (2010) não apenas abre caminho para uma renovação da história política, mas também propõe uma abordagem mais ampla e inclusiva.

Ao ampliar o uso das fontes, ela desafia as fronteiras tradicionais da pesquisa histórica, incentivando os historiadores a explorar uma gama mais diversificada de materiais, incluindo registros visuais, testemunhos orais, objetos do cotidiano e outras expressões culturais.

O diálogo proposto por Delgado (2010) entre a história e as ciências sociais é revelador da necessidade de uma abordagem interdisciplinar para compreender plenamente as dinâmicas sociais contemporâneas. A história, ao se abrir para essas interações, enriquece sua análise, capturando a complexidade das relações sociais e as influências mútuas entre diferentes campos do conhecimento. Isso porque a história se reescreve permanentemente, mas não aleatoriamente. A operação histórica é intrinsecamente entrelaçada pela "combinação de um contexto social específico, práticas científicas distintas e uma forma particular de expressão por meio da escrita" (Certeau, 1982, p. 66).

Ao revalorizar os atores coletivos e individuais, Delgado (2010) destaca a importância de reconhecer as narrativas das pessoas comuns como elementos fundamentais na construção do tecido histórico. Essa abordagem mais inclusiva oferece uma perspectiva enriquecedora sobre os eventos e sobre os processos históricos, proporcionando uma compreensão mais completa das experiências vividas por diversos grupos sociais.

A conexão entre memória e história, explorada pela autora, revela-se crucial na análise do tempo presente. Ao reconhecer a inter-relação dinâmica entre memória coletiva e construção histórica, ela destaca a necessidade de considerar as narrativas individuais e coletivas como elementos inseparáveis na reconstrução do passado.

Nesse contexto, a proposta de diálogo entre a história cultural e a história oral emerge como uma abordagem enriquecedora. A história cultural, ao explorar as expressões simbólicas e representações culturais, complementa a abordagem mais tradicional da história oral, que se baseia nas narrativas pessoais e testemunhos diretos.

A interseção entre história cultural e história oral permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, incorporando tanto os elementos tangíveis quanto os aspectos subjetivos da experiência humana. Essa abordagem integrada não apenas amplia as perspectivas de pesquisa, mas também enriquece a narrativa histórica, proporcionando uma compreensão mais holística e contextualizada do passado recente.

Todavia, ao refletir acerca dessas questões, Delgado (2010) desencadeia uma importante transformação no campo da história contemporânea, abrindo portas para novas metodologias, diálogos interdisciplinares e uma compreensão mais inclusiva e rica das complexidades do tempo presente. Sua chamada para o diálogo entre história cultural e

história oral destaca-se como um convite à exploração e à compreensão mais profunda dos fenômenos históricos que moldam a sociedade moderna.

O estudo proposto visou uma análise aprofundada da evolução histórica e do progresso educacional em Aparecida de Goiânia. Essa pesquisa, fundamental para o meu principal objetivo, que envolve a aplicação de metodologias baseadas no diálogo entre história oral e cultural, pretendeu desvendar as transformações no panorama educativo da cidade ao longo do tempo.

Como pesquisadora histórica, meu foco está na história contemporânea, explorando as nuances do desenvolvimento educacional local. A utilização de fontes orais e culturais é essencial para acessar narrativas pessoais e aspectos culturais que moldaram a identidade educacional do município. A interseção entre história oral e cultural oferece uma abordagem enriquecedora, destacando a interação dinâmica entre experiências individuais e elementos culturais no cenário educativo.

Além de documentar eventos e marcos históricos, o objetivo é capturar a essência da educação em Aparecida de Goiânia, compreendendo como as narrativas individuais se conectam ao contexto cultural mais amplo. O estudo não apenas preenche uma lacuna no entendimento da história local, mas também estabelece uma base sólida para a formulação e implementação de metodologias inovadoras que promovam uma compreensão mais profunda e contextualizada do desenvolvimento educacional na região.

1.2 Aparecida de Goiânia: trajetória de crescimento e desenvolvimento no âmbito educacional

Sobre a primeira instituição de ensino formal do município, ela surgiu nos anos 80. Estava localizada na Região Central da cidade de Aparecida de Goiânia, Dom Pedro I (Ensino Fundamental). Ainda nos anos 80, com o crescimento da população, foram construídas muitas escolas pelo poder público, com paredes de placas de cimento, e a maioria contava 4 a 6 salas de aulas, distribuídas por vários bairros da cidade para atender o Ensino Fundamental e, posteriormente, outras unidades maiores para oferecer o Ensino Médio foram feitas.

Nos anos 90, muitas escolas privadas começaram a surgir, pois naquele momento a educação passou a ser vista como algo lucrativo. A primeira instituição educacional a funcionar em nível superior na cidade foi a Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN). Quando ela iniciou, tratava-se de uma escola primária dirigida pelo professor Alcides Ribeiro Filho, na

região da Vila Brasília. Só a partir do ano de 2000 que foram instituídos os primeiros cursos de graduação e, no final de 2003, a pós-graduação, isto é, a especialização lato-sensu.

A cidade de Aparecida de Goiânia continuou crescendo com avanços em todas as esferas, tanto na social, política, econômica, cultural e educacional.

Na esfera educacional, até o ano 2009, o município já havia dado um salto considerável em atendimento, e o número de instituições educacionais já atingia um total 67 unidades para atender a educação infantil o ensino fundamental. Do total de nove (CMEIS) Centro Municipal de Educação Infantil, somente uma escola funcionava em período integral (EMEI), a Escola Municipal de Ensino Integral Monteiro Lobato (1º ao 5º ano), situada no setor do Jardim Tiradentes. As demais funcionavam em período parcial. Dessas unidades que atendiam em período parcial, apenas nove escolas funcionavam com a 2ª fase (6º ao 9º ano), sendo o restante com o atendimento somente com a 1ª fase, do (1º ao 5º ano.)

Tabela 1 - Unidades de Ensino

09 CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil)
01 EMEI (Escola Municipal de Ensino Integral)
57 unidades escolares (sendo apenas 09 que atende a 2ª fase do 6º ao 9ºano)

Fonte: autoria própria, 2024.

Atualmente, em 2022, o município possui um total de 94 instituições de ensino, sendo 33 Centro Municipal de Ensino Infantil, (CMEIS), 5 de Ensino Escolas Municipais de Ensino Integral (EMEIS) e as demais funcionam em período parcial. Além dessas 94 escolas, a Secretaria Municipal de Educação possui convênios com 29 instituições filantrópicas com os mais variados grupos religiosos, sejam eles católicos, evangélicos, maçônicos etc., que atendem da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental.

Na tabela 2 é possível ver as Unidades de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia do ano de 2022.

Tabela 2 - Unidades de Ensino

32 CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil)
05 EMEI (Escola Municipal de Ensino Integral)
57 unidades escolares (sendo apenas 09 que atende a 2ª fase (do 6º ao 9ºano)

Fonte: autoria própria, 2024.

Essas Unidades de Ensino são localizadas em todas as regiões do município, conforme legenda abaixo:

LEGENDA:

1	REGIÃO CIDADE LIVRE	▶	09
2	REGIÃO CENTRO	▶	20
3	REGIÃO GARAVELLO	▶	16
4	REGIÃO CRUZEIRO DO SUL	▶	11
5	REGIÃO VILA BRASÍLIA	▶	12
6	REGIÃO VILA SANTA LUÍZIA	▶	08
7	REGIÃO TIRADENTES	▶	11
8	REGIÃO VEIGA JARDIM	▶	07

Fonte: autoria própria, 2024.

Quanto mais periférica é a região, maiores são as dificuldades enfrentadas pelos alunos e familiares, pois há toda uma questão social envolvida.

De acordo com o Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), até o ano de 2009, a maior avaliação de desempenho na aprendizagem estudantil (4º e 5º anos) recebida pelas instituições municipais foi da (EMEI) Escola Municipal de Ensino Integral Monteiro Lobato, localizada no setor jardim Tiradentes, cuja nota foi 5.4, de maneira que a nota projetada para aquela unidade no respectivo ano, de 5.0, foi superada.

Em 2019, a última avaliação externa na educação básica conduzida pelo Ministério da Educação revelou que a Escola Municipal Andréa Ferreira Barbosa, situada na região Cruzeiro do Sul, obteve a pontuação mais elevada no município, alcançando 6.5. A nota projetada era de 6.1 em 2021. No entanto, devido à pandemia, o Ministério da Educação não pôde realizar a avaliação programada.

Vale ressaltar que, para o governo federal criar políticas públicas em favor da educação, faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, por esta razão, a importância da avaliação do IDEB, Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica.

Segundo Fernandes (2007) é pelas características da escola – e qualidade educacional aferida pelo Índice do IDEB que esse indicador foi introduzido na política educacional pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Esse índice é calculado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), combinando dados de rendimento escolar – obtidos pelo Censo Escolar – com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais. Por meio do IDEB, o governo sinaliza para toda a sociedade que um sistema de ensino, para obter qualidade, deve garantir o aprendizado de seus alunos com uma trajetória educacional regular, sem reprovações.

É relevante ressaltar que apenas algumas instituições alcançaram índices satisfatórios na avaliação conduzida pelo IDEB. Entretanto, é crucial esclarecer que o município opera com uma única Diretriz Curricular, na qual os conteúdos são uniformes em todas as instituições. Os professores são profissionais graduados, especializados, e alguns possuem titulações de mestrado e doutorado. Estes últimos, inclusive, desempenham um papel significativo na elaboração da Diretriz e de outros instrumentos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito municipal.

O município possui desde o ano de 2016 um Centro de Formação continuada, no qual todos os profissionais são mestres e doutores. São eles que realizam capacitações aos servidores da pasta.

Falo com propriedade, pois estou inserida neste processo, e trabalho na própria SME (Secretaria Municipal de Educação), acompanho toda a Rede de Ensino Municipal da cidade de Aparecida de Goiânia desde 2010.

Sobre os resultados das avaliações de todas as escolas por região, sendo conhecedora, percebo que um dos fatores da disparidade de aprendizagem dos alunos pode estar ligado à questão social das famílias, pois a maioria das escolas está localizada nas regiões periféricas da cidade. Por esta razão, a escola se torna o único espaço atrativo para as famílias daquela região que vivem em situação de extrema pobreza e de vulnerabilidade, consideradas subalternas.

Esta situação tem um impacto direto na dinâmica da sala de aula, uma vez que as crianças que frequentam a escola muitas vezes chegam sem ter o suficiente para comer em casa. Em alguns casos, a única refeição do dia é aquela oferecida no ambiente escolar, sendo, por vezes, limitada a um simples lanche, especialmente quando a instituição opera em período parcial.

Outro aspecto preocupante é que no município existem apenas cinco escolas que oferecem atendimento em período integral para alunos do 1º ao 5º ano. As demais são os Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEIS), destinados ao atendimento integral de crianças de seis meses a cinco anos de idade. É importante destacar que, nas unidades que

operam em período integral, as crianças recebem até cinco refeições diárias. No entanto, conseguir uma vaga nessas instituições é como ganhar na loteria, dada a alta demanda e a concorrência significativa.

Esses podem ser alguns dos principais fatores que mostram os resultados não satisfatórios em relação ao bom desempenho educacional da grande parcela dos alunos, os quais são provenientes de famílias são carentes. Ademais, outro fator é a falta de alimentação adequada, o que acaba por interferir diretamente no desenvolvimento educacional da criança. Tal fato torna uma questão não só educacional, mas política e social.

Outro aspecto agravante, que impacta negativamente a aprendizagem de alunos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade, é a ausência de acompanhamento familiar. Isso foi observado por mim durante as visitas às unidades e evidenciada pelas observações dos professores durante as reuniões pedagógicas.

Conforme delineado por Gayatri Spivak (2010), as mulheres subalternas são indivíduos silenciados pelo imperialismo cultural e pela violência epistemológica, encontrando-se, assim, em uma posição duplamente obscura. Estas mulheres são aquelas que, devido às exigências da vida cotidiana, veem-se obrigadas a sair de casa cedo para trabalhar, retornando apenas à noite.

Esse ciclo é impulsionado pela necessidade de prover alimentos para o lar, impedindo-as de acompanhar de perto a educação de seus filhos. Muitas enfrentam o desafio de criar seus filhos de forma independente, seja por serem mães solteiras ou por terem sido abandonadas por seus parceiros ou esposos. Essa dinâmica complexa destaca as múltiplas camadas de marginalização e da subalternidade que permeiam a experiência dessas mulheres, revelando a urgência de abordagens sensíveis e equitativas para abordar suas necessidades e desafios específicos.

Para Spivak (2004), o uso do termo subalterno não é apenas um sinônimo para oprimidos ou para “os outros”. Os subalternos são sujeitos e grupos sem autonomia, submetidos a outro grupo social, não possuindo posição própria legítima e se afastando de uma posição hegemônica, ou seja, trata-se dos “que não conseguem lugar em um contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente” (FIGUEIREDO, 2010, p. 85). Assim o subalterno é aquele que tem a fala impedida de reconhecimento e, conseqüentemente, de escuta.

Spivak (2010) afirma que tanto o falar por, quanto o representar exigem um falante e um ouvinte, o que caracterizaria um diálogo. Para a autora, este espaço dialógico não existe para o subalterno, que termina invariavelmente no silêncio, ou melhor, na surdez do outro.

Para Ranajit Guha (1982), o subalterno é idealizado como alguém que carece de poder e de autorrepresentação. A ele é negado todo e qualquer reconhecimento de sujeito da história.

Libâneo considera que “a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (1982, p. 16). Deste modo, é tarefa da sociedade primar pela formação de seus cidadãos, no sentido de qualificá-los para a participação e para a construção do saber que oportuniza a interação entre os membros desta sociedade.

A escola é o espaço destinado a resgatar o pleno reconhecimento do indivíduo que compõe e integra a sociedade, sendo uma de suas principais finalidades. Uma maneira eficaz de assumir o poder e de alcançar a autorrepresentação no contexto educacional é através da implementação da gestão democrática. Esta será a nossa próxima abordagem.

1.3 Explorando os fundamentos da gestão democrática: uma abordagem conceitual

Segundo Silva (1996), “não é o público que lhe dá ao toque essencial, mas o ser escola” (Silva, 1996, p. 43). Ao falar de escola pública e da gestão democrática, é preciso compreender que a escola estatal possui um elemento que a define de modo mais importante “o fato de ser primeiramente ‘escola’ e posteriormente ‘pública’” (Silva, 1996, p. 47).

Para iniciar esta análise, faz-se importante abordar, ainda que brevemente, o papel da escola, entendendo-a como um local que reúne um contingente populacional diversificado, com valores, crenças e hábitos diferentes. Sendo assim, pode-se afirmar que

escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem - marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana. (Aquino, 1998, p. 138).

Sim, a escola é um lócus que une grupos de pessoas com as mais diferentes maneiras de viver, de falar, de pensar e de agir. É o local que agrega, simultaneamente, diversidades e preconceitos em relação às diferenças.

Entretanto, é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. A escola não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos

mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal.

Ademais, a escola pública constitui-se num espaço propício ao exercício da democracia e autonomia. Nesta concepção, pais, alunos e professores necessariamente deverão ter oportunidades iguais de contribuir para o crescimento e para o fortalecimento de uma gestão realmente democrática e eficaz. Afinal, a escola representa um lugar privilegiado de socialização e, dependendo dos comportamentos promovidos, essa socialização pode ser constituída com base em relações defensivas ou propositivas (Bourdieu, 1992).

Assim, é necessário que os sujeitos da escola pública se reconheçam entre si, aceitando e respeitando o outro na sua especificidade e individualidade e explicitando suas opiniões, de modo a tornar o processo educativo mais autêntico e realmente participativo e que favoreça o crescimento de toda a comunidade escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, os princípios da gestão democrática são diversificados em diversos artigos. Dentre eles, destaca-se o artigo 14, que estabelece que os sistemas de ensino definem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as especificidades de cada sistema.

Além disso, o artigo 3º, inciso VIII, menciona que um dos princípios para o ensino é o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (BRASIL, 1996). Isso reforça a necessidade de considerar diversas perspectivas na construção do projeto educativo da escola.

O artigo 12 reforça a importância da gestão democrática ao afirmar que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

Já o artigo 13 destaca que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelar pela aprendizagem dos alunos e colaborar com as atividades da escola.

Esses artigos, entre outros, compõem a base legal que respalda a gestão democrática nas escolas, evidenciando a importância da participação da comunidade escolar na construção e na implementação das políticas educacionais.

Se entendermos essa coletividade de modo democrático, a democracia em sentido mais alto de mediação para a construção e exercício da liberdade social, juntando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (cf. Paro, 1999, pp. 105-106), podemos afirmar que essa dimensão social dos objetivos da escola se resume na educação para a democracia.

A educação para a democracia vai além da mera formação egoísta dos consumidores de direitos, como muitos discursos estereotipados sugerem, especialmente os oficiais. Nas palavras de Maria Vitória Benevides, ao discutir democracia e ética, e referenciando Hannah Arendt, "o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o direito a ter direitos" (Benevides, 1998, p. 168, grifos da autora). Assim, Benevides destaca a necessidade imperativa de uma participação efetiva na vida pública, concebida como a "expressão maior da cidadania ativa". Acrescenta ela, isso significa

organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade (Benevides, 1998, p. 170, grifos meus).

Em outras palavras, a autora fala sobre a necessidade de se ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino.

Portanto, educação não é apenas informação. Quanto a isso, Alfred Whitehead (1969, p. 13) já disse com propriedade que "um homem meramente bem-informado é o maçante mais inútil na face da terra". Se educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os elementos de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como intervenção para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior contentamento individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente Educação para a democracia, para aprender a viver com a maior plenitude que a história permite.

Para uma gestão com bom desempenho, atendendo aos interesses e às expectativas da comunidade escolar, se fazem necessárias políticas públicas de capacitação para o corpo diretivo. Nesse sentido, segundo estudos de Fonseca (2018) dentre outros, o corpo diretivo da escola exerce influência sobre a aprendizagem dos estudantes, permitindo ações na dinâmica do cotidiano da escola em que sua liderança promove um processo de sinergia com professores, estudantes, famílias e sociedade em geral. Logo, o direito humano à educação está intrinsecamente ligado à gestão democrática.

Conforme Vitor Paro (2012), a gestão democrática implica na eficácia da participação dos membros que compõem a escola, colaborando de forma conjunta com a direção. Para o

autor, a verdadeira democracia se concretizará quando todos os envolvidos se unirem a um objetivo comum, eliminando qualquer resistência entre a instituição escolar e os demais participantes. Essa perspectiva ressalta a importância da colaboração e do engajamento coletivo como fundamentais para a defesa do processo democrático na gestão educacional.

Em qualquer organização, faz-se necessário um conjunto apropriado de recursos para alcançar os fins a que se propõe. Portanto, é fundamental que haja um corpo diretivo que planeje, coordene, lidere e monitore seus procedimentos. Com a instituição escolar não é diferente, pois a direção é responsável para alcançar os bons resultados, cumprindo objetivos, metas e fins da educação. Nesse sentido, Fonseca afirma que

a eficiência dos serviços de qualquer organização está, então, vinculada à qualidade da Gestão. O Gestor, independente da área da organização, é responsável por fazer acontecer. Ele é o regente e deve reger a orquestra de modo a propiciar aos ouvintes a melhor audição. O corpo diretivo ou a administração de qualquer organização requer competências e habilidades indispensáveis na gestão, como, por exemplo: liderança formativa, relacionamento interpessoal, empatia, visão do todo, multiculturalismo etc., bem como saber trabalhar com a equipe, o Planejamento, a Organização, a Liderança e a Monitorização (2018, p. 642).

Portanto, o coletivo da escola se fortalece através do diálogo e essa nova postura fomenta também o desenvolvimento de relações entre os atores educacionais numa concepção horizontal que prioriza a aproximação e o entendimento das necessidades e prioridades.

Nessa perspectiva, a democracia é entendida como o conjunto das relações que se estabelecem, tanto em nível macro, como os Estados ou instituições, ou mesmo em nível micro, como nos pequenos grupos sociais e deve, em tese, levar em consideração as opiniões de todos os cidadãos. A democracia é concebida como espaços de partilha de poder, numa perspectiva bastante ampliada e que propicia a emancipação (Bobbio, 1986; Santos, 2001).

A gestão democrática na escola pública vai além da administração, ligando-se estreitamente à ideia de emancipação da comunidade escolar. Este comprometimento implica que a educação no ambiente escolar deve cultivar valores como igualdade de participação e respeito aos interesses mútuos. Neste contexto significa explorar como a gestão democrática capacita os membros da comunidade escolar, conferindo-lhes voz e agência no processo educativo. Ou seja, buscar construir uma cultura educacional que promova autonomia, cidadania ativa e consciência crítica.

Ao priorizar a igualdade de participação, a gestão democrática propicia a troca de ideias, enriquecendo a experiência educacional. Ao fomentar o respeito aos interesses mútuos, promove um diálogo colaborativo, refletindo as necessidades coletivas nas decisões.

A gestão democrática não é apenas uma administração; ela é uma filosofia que, por meio da participação inclusiva e do respeito mútuo, busca transformar a educação em uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento social e para a emancipação de todos os envolvidos no processo educativo.

O entendimento popular poderia sugerir que a gestão dialógica funciona com base em um princípio anárquico; entretanto, ao contrário, ela é guiada por um princípio ético que permeia toda a obra de Paulo Freire: a presença da autoridade sem autoritarismo e a libertação sem licenciosidade. Neste contexto, surge a concepção de liderança revolucionária, porquanto, para Freire (1977),

daí que não possa a liderança dizer sua palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim não proceda, que insista em impor sua palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime. O fato, contudo, de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa que deve assumir uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas – habitadas a opressão – a licenciosidades. A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. (Freire, 1977, p. 210).

Para o autor, não se liberta uma pessoa que está familiarizada com a lógica opressora por meio de uma liderança liberalista e frívola. Essa abordagem a conduziria inevitavelmente ao ativismo inconsciente, à irracionalidade ou ao que ele denomina como licenciosidade. Pelo contrário, a máxima seria que a autoridade é inerente à natureza da liberdade, e a liberdade é inerente à natureza da autoridade.

A gestão democrática diz respeito a todos os processos e ações que ocorrem na escola. Ela é a divisão do poder, no sentido de decidir o futuro da instituição, de definir seus objetivos, o seu sentido e o seu fazer educativo e social. A esse respeito, Lück (2006a), considerando a gestão, afirma que

a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos desdobramentos de seu processo de implementação (2006a, p. 36).

A consolidação da gestão democrática nas instituições públicas de ensino no Brasil encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, documento que, há mais de três décadas, estabelece as bases legais para a promoção da participação democrática na gestão escolar.

Essa prerrogativa constitucional ganha expressividade no campo educacional, corroborando a necessidade de envolvimento efetivo da comunidade na condução das instituições de ensino.

No contexto específico de Aparecida de Goiânia, somente a partir do ano de 2009, durante a gestão do prefeito Luis Alberto Maguito Vilela, é que se viabilizou a materialização prática desses princípios democráticos na esfera educacional. Esse marco foi impulsionado pela compreensão do gestor sobre a importância de fundamentar seu mandato em uma gestão participativa, centrada na participação ativa da população.

Ao vincular essa iniciativa à Constituição Federal, é fundamental destacar artigos que respaldam a gestão democrática na educação. O Artigo 206, inciso VI, por exemplo, estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios como a gestão democrática do ensino público. Além disso, o Artigo 206, inciso VII, destaca a necessidade de garantir a gestão democrática do ensino público, evidenciando o compromisso com a participação da comunidade na condução das instituições educacionais. Todavia, o que podemos entender sobre Educação e seus fundamentos? É que veremos a partir agora.

1.4 Desdobrando o conceito de educação: explorando suas dimensões e significados

Compreendendo que a base da educação se fundamenta em premissas filosóficas, direcionamos nossos esforços para o primórdio da educação formal, o alicerce da tradição educacional ocidental. Isso visa analisar o ponto inicial de onde surgem classificações que permeiam a história educacional no ocidente, como corpo-mente/sentidos-razão. Na obra "A República", de Platão (1996), encontramos a primeira proposta organizada de educação, ultrapassando significativamente o âmbito político, sendo a execução da visão platônica do Estado ideal. Além de manifestar-se através das várias formas históricas em que o Estado ideal platônico pode se concretizar, existe a concepção de uma ideia de Estado, cuja essência repousa tanto na presença de uma estrutura cósmica, metafísica, bem como em um nível ontológico mais elevado, na ideia de bem.

Para Coelho (2009), a partir da Revolução Francesa, a aspiração pela concepção de educação destinada ao homem – tanto social quanto historicamente – é analisada na tripartição do pensamento político-ideológico no mundo ocidental. Em outras palavras, as correntes conservadora, liberal e socialista, representando diversas bases político-sociais, sustentavam, em relação à educação, uma definição mais precisa para a formação integral do homem. Isso se manifestava no ideal de formação completa, embora os fundamentos político-epistemológicos e metodológicos, por vezes, apresentassem notáveis diferenças.

Paulo Freire (1968), em sua obra "Pedagogia do Oprimido", revolucionou a pedagogia mundial. Ele defendia uma abordagem humanística e participativa na educação. Desse modo, o autor rejeitou métodos autoritários, tradicionais, propondo uma educação problematizadora. Nessa visão, alunos e educadores participam de diálogos reflexivos para desafiar estruturas de poder e para promover conscientização social.

Freire introduziu a alfabetização conscientizadora, indo além do ensino básico de leitura e escrita. Seu objetivo era capacitar os alunos a ler criticamente o mundo, compreendendo relações de poder e buscando transformações sociais. Sua visão humanista visava superar condições opressivas, enfatizando que a verdadeira educação não apenas transmite informações, mas também estimula consciência crítica e ação transformadora.

O legado de Paulo Freire transcende fronteiras, inspirando educadores, ativistas e pensadores a redefinirem o papel da educação na promoção da justiça social e na construção de sociedades mais igualitárias. Sua influência perdura como um farol, guiando uma abordagem mais humanizada e inclusiva da educação. Assim, o referido autor enfatiza que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1968, p. 25)

A obra “Democracia e Educação”, escrita por John Dewey, um renomado filósofo, psicólogo e educador norte-americano, que foi publicada em 1916, destaca-se como um dos pilares da filosofia educacional progressista. Dewey explora profundamente a interseção entre democracia e educação, argumentando que a educação é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e vice-versa.

Dewey (1916) discute a importância de uma abordagem educacional centrada no aluno, enfatizando a necessidade de cultivar a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Ele acredita que a educação não deve ser vista como uma preparação para a vida, mas sim como uma parte integrante da própria vida, moldando cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na perspectiva de Darcy Ribeiro (1995), em “O Povo Brasileiro”, a educação é destacada como elemento crucial na construção da identidade nacional. Ele enfatiza que ela vai além da transmissão de informações, sendo um agente ativo na formação do caráter e na integração das diversas influências culturais do Brasil.

Ribeiro vê a diversidade étnica como um recurso valioso, propondo uma educação que celebre tradições e modos de vida. Ele conceitua a educação como transformadora, capaz de superar desigualdades e promover consciência crítica. Em outras palavras, para Darcy

Ribeiro, ela está intrinsecamente ligada à construção da identidade nacional, moldando as características fundamentais que definem o povo brasileiro.

Isso pressupõe uma educação orientada para promover uma transformação individual por meio da coletividade dos indivíduos. Em outras palavras, trata-se de um esforço educacional centrado na promoção da democracia entre os participantes.

1.5 Implementação da gestão democrática na educação do município de Aparecida de Goiânia

A criação da legislação municipal que preconiza as eleições para gestores escolares em Aparecida de Goiânia alinha-se a esses dispositivos constitucionais, reforçando não apenas a legalidade, mas também a vital importância de práticas efetivamente democráticas na gestão educacional. Essa abordagem não só cumpre os preceitos da Constituição Federal, mas também representa um avanço significativo nas declarações da gestão democrática como pilar central do sistema educacional local.

De acordo com a lei 2861/2009 no Art.1º, a eleição é um instrumento de gestão democrática previsto tanto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, como no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – LDBEN. Neles, dispõe-se sobre a eleição direta para gestores escolares da rede de ensino do município e se reforça, concomitantemente, o Estatuto dos Conselhos Escolares, proposto pela lei nº 2.867/2009.

O processo de criação da lei marcou uma transformação crucial na gestão educacional de Aparecida de Goiânia. Iniciando com a primeira reunião para discutir a proposta e sua relevância no aprimoramento do sistema educacional, culminou na aprovação na Câmara de vereadores, demonstrando o compromisso com um modelo mais participativo e eficiente.

Além de impactar a esfera educacional, a importância dessa legislação se estende a todo o município, especialmente no âmbito político. Antes de sua implementação, as unidades escolares eram geridas por profissionais, concursados ou não, sem critérios claros, sendo indicados pelos vereadores, resultando em uma gestão fragmentada e subjugada a interesses individuais e regionais.

A promulgação dessa lei trouxe uma mudança paradigmática, introduzindo eleições para gestores escolares em 30 de novembro de 2009. Isso não apenas democratizou a seleção dos gestores, mas simbolizou uma transição para uma gestão mais inclusiva, transparente e alinhada às reais necessidades da comunidade escolar.

A expectativa gerada indicava não apenas uma reconfiguração nos processos educacionais, mas também um novo capítulo na história da educação municipal, de forma que a participação ativa da comunidade assumiria um papel central na busca por uma educação de qualidade e inclusiva.

A evolução da legislação em Aparecida de Goiânia, da Lei nº 2.861/2009 para a Lei nº 3.446/2018, trouxe mudanças significativas na gestão escolar. A alteração crucial no artigo 15 expandiu o mandato da direção das Unidades Escolares para dois anos, permitindo até duas reconduções consecutivas, totalizando seis anos. Paralelamente, a Lei nº 2.867/2009 instituiu os Conselhos Escolares, fortalecendo a participação da comunidade.

Após as eleições para gestores, a nova legislação distribuiu a realização de um processo eleitoral para os membros conselheiros. O conselho, composto por diversos segmentos, desempenha um papel crucial na qualidade do ensino e no aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico. O Estatuto Escolar define a composição, atribuindo questões financeiras e jurídicas aos membros independentes. Após a eleição, os conselheiros têm um mandato de dois anos, com a possibilidade de recondução, contribuindo de forma essencial para uma gestão transparente e eficaz alinhada aos princípios da gestão democrática e para a qualidade educacional em Aparecida de Goiânia.

A atuação destacada da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida inclui a implementação da gestão democrática e a realização de cursos especiais para conselheiros escolares. Esses cursos visam capacitar os conselheiros, sendo ministrados por formadores, incluindo uma pessoa que compartilha a experiência. Esta pessoa, sendo eu, não foi apenas formadora ativa, mas também liderou três turmas nos primeiros anos de gestão democrática nas escolas, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Eu, enquanto formadora, passei por um processo de formação para garantir a eficácia do treinamento, evidenciando o compromisso com a qualidade.

No mandato do prefeito Maguito Vilela, o período foi marcado por um crescimento constante no município e na educação, refletido no aumento de alunos e instituições de ensino. Esse crescimento gerou a necessidade de mais profissionais formados na área educacional, resultando na realização de dois concursos públicos para suprir o déficit na rede de ensino. Essa ação demonstra o comprometimento da gestão com a qualidade da educação, por meio do fortalecimento do sistema educacional local.

Durante os oito anos de mandato do prefeito Maguito Vilela, foram construídas várias instituições escolares dentre elas: 23 Centros Municipais de Educação Infantil, três Escolas

Municipais de Ensino Integral (EMEIS) e ainda foram realizadas várias reformas nas unidades escolares.

Um dos motivos que pode ter contribuído com o avanço da educação no município durante o mandato do prefeito Maguito Vilela foi a permanência do secretário de Educação, professor Domingos Pereira da Silva, servidor público estadual e militante que permaneceu à frente da pasta por dois mandatos seguidos, ou seja, de 2008 a 2016.

Desde o término da gestão do prefeito Luís Alberto Maguito Vilela, em 2016, o município optou por realizar apenas processos seletivos em vez de concursos públicos. Apesar do crescimento e desenvolvimento educacional na cidade, a demanda ainda é significativa, especialmente no ensino infantil. Isso se deve à presença de muitas famílias carentes, com filhos pequenos que migram constantemente para outras cidades e estados em busca de oportunidades de emprego e melhoria de vida, o que gera a necessidade constante de matricular seus filhos. Apesar disso, é importante ressaltar que esta situação não é exclusiva do município, sendo um desafio presente em diversas regiões do Brasil.

Dessa forma, constata-se que o número de instituições destinadas à educação infantil no município é consistentemente insuficiente, resultando em um crescente cadastro reserva para essa fase educacional. Segundo dados do sistema Gemul-Gestor de Município, responsável pela gestão integral do processo de matrículas e alocação de vagas nas instituições de ensino em Aparecida de Goiânia, verificou-se, em setembro de 2022, um alarmante contingente de dez mil quinhentas e trinta (10.530) crianças, com idades entre 6 meses e 5 anos, na lista de espera por uma vaga.

Tal realidade torna-se preocupante, pois uma das metas determinado pelo Ministério de Educação, até o ano de 2025, é que cada município terá que oferecer o Ensino Infantil (pré-escola) a todas as crianças desta faixa-etária, (de 4 a 5 anos de idade). Dito de outra maneira, diante do número do cadastro reserva que há atualmente o município precisaria construir de imediato 81 salas de aulas se todas essas crianças fossem da pré-escola, levando em consideração as Diretrizes Gerais de Ensino do Município, haja visto que um CMEI comporta em torno de 130 crianças. Isso não pode ser feito algo que não se faz da noite para o dia, por mais que haja vontade política.

Já se passaram quase 14 anos desde que os gestores escolares do município vêm gerindo as instituições de forma democrática, conforme preconiza a lei 2961/2009, mas há política partidária dentro das unidades, uma vez que principalmente vereadores ainda continuam interferindo fortemente nesse ambiente, de modo a procurar, de uma forma ou de

outra, uma parceria com os gestores para garantir o seu eleitorado, no caso, a comunidade escolar e o local em períodos de eleições partidárias.

A Lei 2861/2009 estabelece diretrizes para a gestão democrática da educação, promovendo a participação efetiva de diversos setores da comunidade escolar. Essa abordagem visa criar um ambiente educacional inclusivo e transparente. Princípios-chave incluem a formação de conselhos escolares, a garantia de acesso à informação, a autonomia para decisões pedagógicas e administrativas, eleições democráticas para diretores e coordenadores, a promoção da diversidade, o estímulo ao trabalho coletivo e a avaliação participativa do processo educativo. A gestão democrática busca assegurar a participação ativa de todos os envolvidos na educação, fomentando diálogo, transparência e responsabilidade compartilhada nas decisões.

A Lei 2861/2009 da gestão democrática em Aparecida de Goiânia permite e incentiva a incorporação de seus princípios nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. Essa legislação, ao destacar elementos como participação social, transparência e autonomia, sugere que tais conceitos sejam integrados no PPP. Essa integração visa promover uma educação mais democrática e inclusiva, garantindo a participação ativa da comunidade escolar em decisões cruciais. Esses princípios, ao serem incorporados, fortalecem a qualidade do ensino, considerando as necessidades locais e respeitando a diversidade presente no ambiente escolar.

Podemos afirmar que a implementação da Lei nº 2861/2009, que preconiza as eleições para os gestores escolares, foi um avanço. Resta saber, porém, se realmente a democracia, o respeito, e a participação tem de fato ocorrido entre os próprios agentes no interior das instituições.

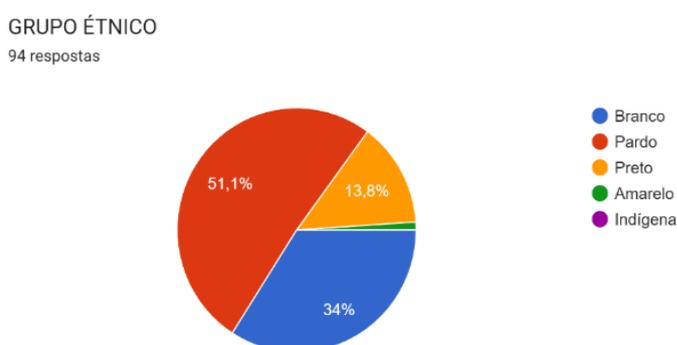
A gestão democrática na educação, ao focar na inclusão em todas as suas dimensões, destaca-se pela promoção de ambientes escolares que reconhecem e valorizam a diversidade étnico-racial.

Alguns teóricos abordam a questão da inclusão e da democracia em ambientes escolares. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) enfatiza a participação ativa de diferentes grupos sociais no processo educacional, destacando a importância de uma gestão que valorize diversas identidades. Já Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe uma visão plural e intercultural da democracia, ressaltando a necessidade de considerar diferentes culturas e experiências, especialmente as questões étnico-raciais. Por fim, na perspectiva de Sérgio Adorno (1996), a gestão democrática sob a perspectiva da inclusão racial é abordada, com destaque à importância de políticas e práticas que combatam o racismo institucional nas escolas. Esses autores, entre outros, contribuem para a compreensão da gestão democrática

como um instrumento crucial na construção de ambientes escolares inclusivos, que reconhecem, respeitam e valorizam a diversidade étnico-racial.

Para verificar a questão da participação de gestores negros nas escolas de Aparecida de Goiânia, foi feito um levantamento documental, produzido a partir de um questionário, o qual contou com as seguintes perguntas: nome da instituição, sexo e etnia. Assim, a Secretaria Municipal de Educação obteve 13% de um total das 94 unidades de ensino. Isso é mostrado no gráfico 1.

Gráfico 1- Distribuição dos gestores por etnia



Fonte: autoria própria, 2024.

Tal realidade mostra que o negro ainda é uma minoria nos cargos de chefia ou de alto escalão. Conforme Wedderburn (2007), em reuniões de grande porte de Secretarias de Educação, com participação expressiva de pessoas, é facilmente perceptível a ausência significativa de gestores negros ocupando posições administrativas em escolas, como direção, vice direção, coordenação, orientação ou supervisão escolar. Na verdade, a maioria dos negros, que fazem parte do funcionalismo público atuando como professores, frequentemente estudam para alcançar níveis mais elevados de hierarquia na Educação, mas geralmente eles não obtêm sucesso.

Diante desse cenário, torna-se imperativo realizar uma análise sólida do aspecto histórico do racismo para compreender as raízes subjacentes da escassez de oportunidades no mercado de trabalho e, especialmente, as barreiras que impedem a inclusão efetiva da população negra em cargos de liderança. Os resultados obtidos nessa investigação podem lançar luz sobre a questão central do estudo, que se propõe a explorar o reduzido número de

gestores negros na administração escolar democrática, bem como os desafios enfrentados no combate ao racismo nesse contexto.

CAPÍTULO 2 - DESVENDANDO A TRAMA HISTÓRICA DAS IDEOLOGIAS RACIAIS E DO PRECONCEITO NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE RACISMO, BRANQUEAMENTO, MISCIGENAÇÃO, MESTIÇAGEM, E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO

Neste capítulo, realiza-se uma análise histórica de importantes conceitos que subjazem o preconceito nas terras brasileiras. Para tanto, as discussões foram divididas em subtópicos, de modo a favorecer uma organização do trabalho.

2.1 Ideologias raciais: a ciência e as colonialidades

Durante o século XIX, a ciência por meio da teoria positivista produziu uma ampla explicação que colocava os seres humanos organizados hierarquicamente, partindo do princípio de que há diferenças entre as raças, o que estabelece categorias de superioridades e inferioridade, de modo natural. É importante, porém, entender que a palavra naturalmente é adotada aqui no seu sentido severo, trazendo para o plano da natureza a lógica e o aparelhamento dos grupos sociais.

Para os autores Lima e Vala (2004), uma vez que a ciência passou a definir uma ordem natural da realidade social, todas as diferenças dos traços exteriores, como cor de pele, cabelo e fisionomia serviriam apenas para colocar homens e mulheres naturalmente como superiores uns aos outros, de maneira a estabelecer que contra essa verdade inquestionável nada nem ninguém poderia se contrapor ou fazer algo a respeito.

Para Munanga (2003), os estudos mais recentes da genética já mostraram, desde o século XX, que não podemos dividir os seres humanos em raças de acordo com cor de pele, tipo de cabelo, altura e outras características exteriores. Tais diferenças não servem para classificarmos-nos, como fazem os biólogos com espécies animais.

De acordo com a biologia e a ciência, as raças entre humanos não existem. A invalidação da ciência sobre o conceito de raça não quer dizer que as pessoas ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. As heranças genéticas são distintas, mas essas diferenças não são aceitáveis para considerá-las como raças.

Até o início do século XX, as percepções científicas chamadas de racialistas foram empregadas por grupos poderosos de países europeus para apoiar ideologicamente suas políticas racistas e de exclusão.

Neste período o racismo surge enquanto ciência e, ao mesmo tempo, a necessidade de outros modos de refletir a sociedade, numa perspectiva em que o sujeito possa lutar por sua liberdade econômica e agir da forma que lhe convier, e claro, sem atacar a liberdade do outro.

Nos anos de 1980, o termo neoliberalismo surge com intensidade na literatura acadêmica. Ele desponta como uma forma de classificar o que seria um ressurgimento da ideologia dominante internacionais na política e na economia. Contudo, historicamente, esses escritos existem desde os séculos XVIII e XIX.

No Brasil, o racismo foi operado desde a colonização pelo catolicismo, a raiz da desumanização em função da raça. Esse processo se deu pelo eurocentrismo e foi difundido pelo aspecto religioso. Somente a partir do início do século XX, com mais ênfase a partir da década de 1970, que os UEA passam a ter voz sobre a lógica de distribuição econômica e racial, via neoliberalismo.

Sobre o neoliberalismo, segundo Jessé de Souza (2021), o que deveria ser algo emancipatório não passou de uma fraude neoliberal. Esse regime foi criado para defender a total liberdade de mercado e uma restrita intervenção estatal sobre a economia, de modo que o lugar de fala fica relegado a uma sociedade omissa. Nesse sentido, o que importa é somente enxergar os fragmentos reais, visíveis e transitórios. Isto nos faz despertar a uma curiosidade superficial, que fica claro a partir deste autor: o que fica reprimido nas pessoas é exatamente o que caracteriza o racismo.

Para Souza (2021), é imprescindível tomar consciência de como se constroem os vários tipos de racismos, pois eles possuem a mesma gramática e a mesma maneira de operação. Assim, é preciso saber qual das formas é a mais comum e a mais abrangente.

Deste modo, o mecanismo usado para a explicação do racismo está na construção de uma raça branca, em seguida protestante, que visa a dominação do planeta. Daí cria-se a raça negra, animalizada de modo genérico e reduzida aos afetos, que tem como destino a obediência. Esta é uma maneira de qualificar o superior e o inferior, conforme a cor do sujeito e não por suas capacidades e habilidades de modo geral.

Para Munanga (1999), o negro é refém de uma situação, um desejo do sonho de embranquecimento em direção à cultura branca, o que é impossível de ser concretizado, uma vez que suas raízes e identidades são africanas. Assim, segundo esse autor, a pressão psicológica enfrentada pelo negro se estabelece a partir do momento em que ele toma consciência de que a sua condição de invisível aumenta em razão da cor da sua pele, seja da mais clara à mais escura.

O mais afrontoso é que a pessoa negra, de tão afetada por sua consciência, por entender que a sua cor é quem determina quem ela é, acaba por se autorrejeitar. Ela não se aceita, tendo sua autoestima baixa, e na maioria das vezes não aceita o seu cabelo e a sua aparência.

Souza (2021) afirma que a desumanização é tão legítima que os africanos eram considerados sem espírito. Nesse sentido, a recompensa pelo serviço prestado na escravidão era dada em outra vida, porquanto somente após a morte é que receberia o espírito definitivamente. Algo estarrecedor.

Pensar e agir nessa magnitude em relação a desumanização é tão cruel que às vezes nos permite acreditar que o negro nasceu para sofrer e para nunca ter oportunidades de dias melhores. Ao mesmo tempo, essa situação nos encoraja e nos enche de um sentimento e vontade de lutar contra essa realidade, a qual envolve as desigualdades causadas entre os indivíduos em todos os âmbitos sociais.

Para Aníbal Quijano (2007), a partir da colonialidade do poder, há uma implantação, de maneira universal e simples, para toda a população, da ideia de raça. Isso reestrutura as relações de superioridade e inferioridade, que são constituídas por meio da dominação e da divisão estipulada entre branco e negro, o que está acima da raça humana.

Quijano, sociólogo peruano, foi quem exibiu o termo colonialidade, especificamente a do poder, pela primeira vez. Em sua perspectiva, ele aborda o conceito com o intuito de promover uma discussão sobre o capital e o trabalho europeu e o não europeu, articulando-os para chamar a atenção para a ideia de raça, presente na distribuição dos lugares no mundo e na sociedade. Assim, no aspecto da colonialidade, o racismo está próximo ao etnocentrismo, pois Quijano (2017) afirma ser ele o fio condutor e organizador da economia, da política e das outras formas de poder e vivência.

Segundo esse autor, a centralidade fundamentada na classificação da humanidade em raças nos aceita compreender o capitalismo global, ao passo que com essa classificação social, a colonialidade, perpassa por todos os aspectos da vida do indivíduo. Por conseguinte, o autor a define como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (Quijano, 2007, p. 93).

Esse autor conceitua raça como sendo tudo aquilo que não sabemos como funciona por debaixo dos panos (nas entrelinhas), mediante um pensamento ou ação, e insiste em dizer que é algo idealizado, que não tem nada a ver com processos biológicos. Ele afirma ainda que foi a partir do século XVI que se cria a união de cor e raça, ou seja, foi cunhado um conceito

para exercer um papel fundamental para o desenvolvimento do capitalismo moderno no século XIX. Portanto, esse conceito surgiu para agir e inferiorizar os grupos não-europeus não só no ponto de vista racial do trabalho e do salário, da força da mão de obra, mas também da produção cultural e dos conhecimentos.

Segundo Quijano (2007), o capitalismo representa a união estrutural de diversas formas históricas de controle do trabalho e exploração, como a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, o trabalho assalariado e a reciprocidade, todos subordinados à relação dominante entre capital e salário.

Essa articulação estrutural é o resultado do que chamamos de mais valia. Nela há o explorador, que é o patrão, e o explorado, isto é, aquele que é escravizado. O segundo, por meio de sua força de trabalho mal remunerada, gera altos lucros ao primeiro. Logo, é possível ver o distanciamento, a disparidade entre superiores e inferiores em todos os âmbitos da sociedade.

Para Silvio Almeida (2019), raça não é uma expressão fixa, estática, pois seu sentido está intimamente atrelado de acordo com a conjuntura histórica em que é utilizada. Em outras palavras, conforme o interesse e a necessidade do sistema-nação, período e contexto histórico, a manifestação do pensamento de quem detém o poder pode operar de forma mais acentuada ou não.

O termo raça remete sempre a ocasião, a levantamento, a poder de decisão, de tal modo que torna um conceito relacional e histórico. As raças são a história da constituição política e econômica do coletivo existencial, isto é, a colonialidade se refere tanto à produção e aplicação de formas de pensar e viver quanto ao controle dessas formas.

Mesmo que por mera didática, há uma divisão que contempla três principais esferas de atuação da colonialidade: a esfera econômica-política (colonialidade do poder); a esfera epistemológica (colonialidade do saber) e a ontológica (colonialidade do ser).

Para Maldonado-Torres (2007), o início da colonialidade do ser surge como resposta à necessidade de aprofundar a investigação sobre os efeitos desse processo na experiência vivida. Sua característica central é a negação da alteridade não eurocêntrica. Esses efeitos abrangem a construção do sujeito, mas não se restringe a um grupo, uma vez que abrange tanto aos colonizados quanto aos colonizadores.

De acordo com Fanon (1968), o colonialismo não apenas prejudica aqueles que são oprimidos e privados de sua humanidade, mas também afeta aqueles que se consideram superiores e humanos. Essa ideologia de superioridade justifica uma série infinita de atrocidades cometidas contra outros povos, resultando na desumanização dos oprimidos.

De acordo com Restrepo e Rojas (2012), pode-se afirmar que a inferiorização do subalterno colonial é um atributo intrínseco à colonialidade do ser. Isso ocorre quando o subalterno passa a se adaptar ao modo de vida e conhecimento modernos, considerando-os como superiores aos seus próprios. Além disso, a perspectiva de Castro-Gómez (2012) nos obriga a considerar que ela funciona e se mantém por meio das produções de subjetividade eurocentradas.

Já a colonialidade do saber pode ser compreendida como a manifestação epistêmica desse processo. Essa dinâmica resulta na subalternização, folclorização ou invisibilização de uma variedade de conhecimentos e saberes que não se enquadram nos padrões de produção de conhecimento associados à ciência moderna (Restrepo; Rojas, 2012).

De acordo com Catherine Walsh (2007), uma pedagoga equatoriana, a colonialidade, ao estabelecer a cultura do conhecimento científico moderno como a única adequada, também desconsidera outras formas de produção de conhecimento, chegando até a questionar a capacidade intelectual dos povos que não seguem a abordagem da ciência moderna.

Para Catherine Walsh (2006), a colonialidade do ser é pensada como a negação de um conjunto de normas e funcionamento de uma coletividade humana para africanos e indígenas, como por exemplo na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo essa autora, caracteriza problemas reais em termos de liberdade, do ser e da história do sujeito periférico, por uma violência epistêmica.

Por sua vez, Mignolo (2010) apresenta a noção da colonialidade do saber, que se refere ao processo pelo qual o conhecimento e as formas de saber estão intrinsecamente ligados aos legados coloniais e às hierarquias globais de poder. Nesse contexto, Mignolo (2010) argumenta que a desobediência epistêmica desempenha um papel fundamental na descolonização do saber.

A desobediência epistêmica, segundo o autor, é uma forma de resistência e de subversão em relação às estruturas e racionalidades impostas pela modernidade ocidental. Ela implica questionar os pressupostos, as categorias e as narrativas dominantes que são fundamentais para a perpetuação da colonialidade do saber.

Ao se engajar na desobediência epistêmica, é necessário um desprendimento das racionalidades modernas, que muitas vezes são opressivas e excludentes. Isso implica reconhecer outras formas de conhecimento e da sabedoria que foram marginalizadas ou suprimidas pelo projeto colonial. Portanto, a desobediência epistêmica é uma medida primitiva e necessária no processo de descolonização do saber. Ela busca descentralizar e

desestabilizar as hierarquias do conhecimento, abrindo espaço para perspectivas plurais e subalternas.

É preciso que haja uma desconstrução desse pensamento em que a maioria dos sujeitos sofrem com a falta de liberdade e representatividade, de modo que, historicamente, o que aconteceu no passado se perpetua até os dias de hoje, em pleno século XXI.

É imperativo reformular conceitos e traçar novos caminhos em prol de uma sociedade mais igualitária. Isso envolve uma contínua luta entre a sociedade política e a civil, pois ambas são interdependentes, independentemente do sistema-nacional adotado. Essa dinâmica é essencial para o desenvolvimento geral, demandando uma constante busca por mudanças e evolução de ideias para moldar um futuro mais equitativo.

Segundo Arturo Escobar (2003), o que a modernidade colonial produziu foi global, universal, não sendo um fenômeno europeu. Houve, conseqüentemente, a criação de uma universalização com distintas localidades e temporalidades.

De acordo com Mignolo (2003), é necessário pensar na perspectiva em introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas e, ao mesmo tempo, fazer uma análise crítica da colonialidade do poder. Em outras palavras, ele menciona uma opção descolonial epistêmica desvinculada dos princípios originais dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Para esse autor, a opção descolonial, entre outros instrumentos, seria aprender a desaprender. É tornar uma realidade diferente daquela tida como padrão, porquanto esta que não inclui uma totalidade, mas somente uma pequena parcela de um povo nação.

Desse modo, podemos afirmar que a essência da colonialidade do conhecimento reside no controle tanto sobre si mesmo quanto sobre os outros, em nome de verdades estabelecidas pelo conhecimento especializado (Restrepo; Rojas, 2012). Essa suposta superioridade epistêmica, baseada na pretensão da neutralidade, da objetividade e da universalidade do pensamento científico, resulta na desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e compreensão do mundo.

Mignolo (2013) destaca duas ideias fundamentais que nos auxiliam na compreensão da aversão à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiro. O paradigma outro, conforme explicado por Mignolo (2013), representa a reunião de diversos conhecimentos fronteiros, não possuindo um local de origem ou autor(a) de referência específico. Trata-se de uma diversidade de conjecturas que, em última instância, assume uma forma utópica e inquestionável, articulando-se em todos os lugares em que a colonialidade negou a possibilidade de pensar, de ter razão e de conceber o futuro.

Na perspectiva do autor, existem formas críticas que são transversais pelo conceito de ferida colonial, como descrito pelo autor Fanon (1968). Essa ferida representa uma marca deixada no corpo dos indivíduos condenados à condição de colonizados.

Mignolo (2009, 2013) utiliza o termo diferença colonial para descrever o processo de classificar grupos ou populações do mundo com base em suas faltas e excessos, o que resulta em uma diferença e inferioridade atribuídas por aqueles que fazem essa classificação. De acordo com Mignolo (2013), o pensamento fronteiro, a partir da perspectiva da subalternidade colonial, é um tipo de pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas também não pode se subordinar a ele (Mignolo, 2013).

Segundo o autor, o pensamento fronteiro faz parte do imaginário do mundo moderno/colonial, embora tenha sido suprimido pelo controle do conhecimento e pela dominância da colonialidade do saber nos campos da hermenêutica e da epistemologia. De acordo com Mignolo (2013), o pensamento fronteiro pode ser visto como uma poderosa ferramenta de descolonização intelectual, política e econômica.

Walsh (2005, 2007) propõe um conceito instigante que pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias descoloniais: a interculturalidade. Esse conceito abre espaço para a criação de um novo imaginário social, que permita a formação de condições para uma organização social alternativa, assim como a reestruturação de conhecimentos e modos de vida. Segundo a autora, o projeto da interculturalidade, fundamentado nas experiências e propostas indígenas, questiona a colonialidade e busca a descolonização como objetivo. Essa perspectiva visa transformar as relações, estruturas e instituições dominantes, abrindo caminho para uma abordagem mais equitativa e inclusiva.

Para que o projeto da interculturalidade seja efetivo, é essencial que sejam estabelecidas novas formas de relação, conhecimentos e sujeitos. Conforme defendido pela autora, a afirmação da diferença, considerando o que está além dos limites da modernidade - embora seja difícil afirmar uma total exterioridade - é o que nos permite reestruturar as relações coloniais e avançar em direção a novos paradigmas de existência e produção de conhecimento.

Walsh propõe uma estratégia para alcançar esse objetivo, que consiste em "interculturalizar criticamente a partir da relação entre vários modos de pensar" (Walsh, 2005, p. 30). Essa abordagem estratégica na interculturalidade busca promover uma análise crítica por meio da interação entre diferentes perspectivas de pensamento. Sobre essa questão, Walsh afirma que

não tem como principal fim pluralizar ou abrir o pensamento eurocêntrico e dominante (um fim talvez associado ao pensamento fronteiriço), mas também, e ainda mais importante, construir vínculos estratégicos entre grupos e saberes subalternos [...] Iniciativas para estabelecer lugares epistêmicos de pensamentos-outros como a Universidade Intercultural ou a etnoeducação afro são ilustrações do posicionamento crítico fronteiriço que oferece a possibilidade de colocar 'outros' conhecimentos e cosmovisões em diálogo crítico com eles, mas também com conhecimentos e modos de vida tipicamente associados ao mundo ocidental (Walsh, 2005, p. 31, tradução nossa).

Com base nas perspectivas de Walsh, Mignolo e Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, podemos explorar a noção de epistemologias do Sul. Santos (2010) defende a ideia de que a epistemologia ocidental está fundamentada em um pensamento abissal, que serve como estratégia de dominação colonial. O pensamento abissal estabelece uma divisão intransponível entre dois polos distintos: o lado moderno, considerado útil e almejado, e o lado não moderno, destinado à obscuridade. Segundo Santos (2010), essa divisão é essencialmente fundamentada no conhecimento científico e no direito moderno.

O autor argumenta que a dinâmica colonial ainda persiste na contemporaneidade, sendo a impossibilidade de coexistência entre esses dois domínios a característica marcante do pensamento abissal. O sacrifício da parte da humanidade associada ao lado não moderno é crucial, pois apenas através desse ato é que a outra parte da humanidade pode se afirmar como universal (Santos, 2010).

Para combater o pensamento abissal, Santos (2010) propõe a adoção de uma estratégia de resistência por meio da construção de um pensamento pós-abissal. Essa abordagem fundamenta-se na valorização da diversidade epistemológica existente no mundo, reconhecendo a importância de múltiplas formas de conhecimento para além daquele científico (Santos, 2010). Nesse sentido, é essencial adotar uma perspectiva epistemológica e considerar as subjetividades subalternizadas e negligenciadas como objetos de reflexão crítica.

De acordo com Walsh (2005), abordar o tema do posicionamento crítico de fronteira é refletir sobre a diferença colonial. Nesse contexto, o objetivo não é alcançar uma sociedade ideal, abstrata e universal, mas sim questionar e transformar a colonialidade do poder, do conhecimento e da existência.

O pensamento de fronteiras representa uma abordagem distinta, que vai além da lógica eurocêntrica dominante. Segundo a autora, ele possibilita a construção de uma variedade de estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos, como os povos indígenas e os povos negros, por exemplo. Por fim, esse tipo de posicionamento se resume na articulação entre os conhecimentos e ações, de modo a atingir toda a sociedade sem distinção, seja na cor, raça,

gênero, etnia etc. Desse modo, surge a interculturalidade como um pensamento crítico no sentido de pensar o outro, aquele sujeito silenciado, excluído, ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico rumo à descolonização, ou seja, inserida num projeto de existência de vida.

Isso implica em construir uma abordagem pedagógica que vá além do mero ensino e transmissão de conhecimentos, buscando, assim, desenvolver uma pedagogia política-cultural. Conforme apontado por Walsh (2007), é crucial aprofundar-se no âmbito educacional a partir da perspectiva da pedagogia decolonial, promovendo debates enriquecedores sobre a interculturalidade. Para esta autora (2001),

a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Além disso, um intercâmbio que constrói entre pessoas: conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas em sua diferença.

É, sobretudo, um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p.10-11).

De acordo com Walsh, o conceito de interculturalidade está intimamente voltado para um projeto social, cultural, educacional, político e epistêmico rumo à descolonização e à transformação. Denota, ainda, outros modos de pensar e de se posicionar por meio da diferença colonial, em busca de um mundo mais justo. Para ela, é um processo que ainda está em construção, não só do ponto de vista teórico, mas na construção das práticas nos sistemas escolares e em todos os âmbitos educativos.

Com relação à inspiração e à referência quanto ao desenvolvimento e à formulação de uma pedagogia cultural, a autora cita as práticas educativas de Paulo Freire e as teorizações de Frantz Fanon no que se referem à consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternos. Para esses autores, é preciso que no âmbito educacional, junto às práticas pedagógicas, seja possível trabalhar a consciência do sujeito em prol de uma mudança, rumo a uma sociedade mais igualitária.

Já para Sílvia Almeida (2019) não basta almejar apenas uma educação antirracista, é preciso ir para o embate. Nesse sentido, deve-se combater o racismo estrutural, já que ele está enraizado nas estruturas sociais, promovendo o preconceito racial e a discriminação.

Para ele, o racismo estrutural não é um conceito que pode impedir a responsabilidade de cada indivíduo ir em busca para combater. Ele vai além: não é possível falar de políticas

educacionais e econômicas, nos meios de comunicação, sem falar de racismo, afinal não se trata de combater o racismo sem apresentar os elementos causadores dele. O racismo parte do próprio poder, daqueles que ditam as regras conforme o jogo político e de interesse, não pensado na sociedade, mas na economia e no sistema.

Almeida (2019) enfatiza ainda que não é possível uma luta contra o racismo sem uma luta de gênero. Ela, por sua vez, só será capaz se tiver o apoio do indivíduo branco para desnaturalizar o racismo. Além disso, a representatividade só será válida quando fizer parte de uma pauta política, uma vez que o racismo não é um assunto individual ou mesmo institucional, mas algo que está no âmago (parte central) do processo de dominação social como um todo. É preciso, portanto, uma análise estrutural do racismo.

Almeida (2019) afirma que, para compreender de fato o racismo, temos de entender e reconstruir as formas históricas de moralidade, as concepções de justiça inarticuladas e pré-reflexivas que há em todo o contexto social que motivam em sua totalidade o nosso comportamento social e político. Esse mesmo autor chega a dizer que “a base da vida social é, portanto, moral e não econômica” (Almeida, 2019, p. 10). Todavia, não se pode dizer que algo econômico está em uma instância autônoma quando nos esquecemos de refletir sobre um conjunto de avaliações que se ocultam nesse rótulo, em primeiro lugar.

Grande parte do sofrimento individual e social provém exatamente desse esquecimento, da articulação dos valores morais que é a base do nosso comportamento. Por isso, é preciso perceber que todos nós já nascemos dentro de um contexto intersubjetivo cheio de ideias, valores e concepções nada articuladas de justiça, que nos orientam em nossas decisões.

O mundo social não se inicia com o nosso nascimento. Ele já existe antes e fora de nós. E mais: elevar a consciência requer o reconhecimento da necessidade de desconstruir o mito da democracia racial, como conceituado por Florestan Fernandes. Isso implica adotar táticas pedagógicas que valorizem a diversidade, fortaleçam a luta antirracista e promovam a discussão das relações étnico-raciais, abordando preconceitos e comportamentos discriminatórios.

No Brasil, por mais que tenha existido um avanço significativo em termos de discussões e debates públicos acerca da questão racial, no sentido de resgatar a ancestralidade africana, da reparação e das ações afirmativas, o mito da democracia racial ainda disfarça a plena igualdade entre as pessoas, independente de raça, cor ou etnia.

O mito da democracia racial no Brasil ilude ao afirmar que a miscigenação ocorre de maneira harmoniosa nas relações raciais do país, porém, na prática, isso apenas reforça

discretamente um padrão de identidade branca, além de criar a necessidade de possuir referências eurocêntricas para obter reconhecimento social e cultural.

O Brasil, por ter sido formado por negros, indígenas e brancos, assume posição de um país hierarquizado, isto é, uma sociedade de graduação onde brancos são superiores e negros e indígenas, inferiores. Assim, as pessoas são situadas pela cor ou pelo dinheiro/conta bancária, pelo poder que detém ou pela fenotípica. No entanto, a mesma sociedade que discrimina o negro consome, participa e internaliza muito de seus valores.

Sobre o preconceito racial, encontra-se uma relação concreta discriminatória entre as raças, dentro de um contexto sociopolítico, econômico e cultural. A especificidade do racismo brasileiro, e em toda a América Latina em geral, deriva do fato de que a nacionalidade brasileira foi formada ou imaginada, para usar a fina metáfora empregada por Benedict Anderson (1992), como uma comunidade de indivíduos etnicamente dissimilares que chegavam de todas as partes do mundo, principalmente da Europa.

Em outras palavras, o Brasil foi constituído por uma mistura de pessoas de diferentes origens étnicas e raciais, conhecidas como crioulos. No entanto, a identidade étnica dessas pessoas foi, de certa forma, ignorada ou esquecida pela nacionalidade brasileira. O país preferiu não lidar de maneira clara com as complexidades das origens ancestrais, criando uma espécie de sombra que esconde essas questões desconfortáveis. Mas a ordem escravocrata, no entanto, fora apenas trocada por outra ordem hierárquica. “A cor tornou-se um símbolo de origem, um código enigmático para a noção de 'raça'”.

O racismo colonial, baseado na ideia da pureza do sangue dos colonizadores portugueses, deu lugar, após a independência do país, à concepção de uma nação multicultural (Skidmore, 1979; Wade, 1993), cuja cidadania dependia do lugar de nascimento (a nossa naturalidade) e não da ancestralidade. Para entender o racismo resultante desse processo de formação nacional é, necessário entender como foi construída a noção do sujeito branco brasileiro.

2.2 Refletindo sobre o branqueamento no Brasil

Vários autores abordaram o tema do branqueamento no Brasil, destacando as questões relacionadas à mistura étnica e racial. Gilberto Freyre, em sua obra "Casa-Grande & Senzala", examina a formação da sociedade brasileira, enfatizando a influência da miscigenação. O sociólogo Florestan Fernandes, em "A integração do negro na sociedade de classes", discute as disparidades sociais e o papel do negro na estrutura social brasileira. Já Abdias do

Nascimento, em "O Genocídio do Negro Brasileiro", destaca a persistência do racismo e do processo de branqueamento no país. Esses autores oferecem perspectivas valiosas para compreender as complexidades históricas e sociais ligadas ao tema do branqueamento no Brasil.

Gilberto Freyre (1933), destacado sociólogo brasileiro, impactou profundamente com sua obra "Casa-grande & senzala". Neste livro, ele examinou minuciosamente a formação da sociedade brasileira, enfatizando a influência central da miscigenação. Freyre descreveu a interação complexa entre índios, europeus e africanos, especialmente nas grandes propriedades agrícolas, as "casas-grandes", e nas comunidades de trabalhadores, as "senzalas". Ele argumentou que essa convivência moldou uma sociedade singular e diversificada, elogiando a miscigenação como um elemento crucial na criação de uma cultura única, na qual as diferenças étnicas foram integradas de maneira única. Ao desafiar visões tradicionais de hierarquias raciais, Freyre propôs uma perspectiva inclusiva e celebratória da diversidade brasileira. A obra "Casa-grande & senzala" não apenas influenciou estudos sociológicos e antropológicos, mas também contribuiu significativamente para a compreensão da identidade nacional brasileira e de sua relação com a miscigenação.

No livro "A integração do negro na sociedade de classes", o sociólogo Florestan Fernandes (1964), explora as disparidades sociais no Brasil, concentrando-se na posição dos negros na estrutura social. Fernandes destaca a complexa relação entre raça e classe, examinando como esses fatores influenciam as experiências individuais e coletivas dos afrodescendentes no país. O autor revela as raízes históricas da desigualdade racial, destacando a persistência dos efeitos da escravidão na sociedade contemporânea. Ele questiona preconceitos e analisa as estruturas institucionais que perpetuam essas disparidades, desafiando a noção de uma democracia racial no Brasil. A obra oferece uma perspectiva crítica sobre as dinâmicas sociais, estimulando a reflexão sobre o intrincado processo de integração do negro na sociedade de classes e permanece como uma referência essencial para compreender as questões sociais e raciais no país.

Abdias do Nascimento¹(1978), em "O genocídio do negro brasileiro", Abdias do Nascimento oferece uma análise incisiva sobre a persistência do racismo e do processo de branqueamento no Brasil. O autor desafia a narrativa de uma democracia racial, destacando a realidade alarmante de um genocídio que afeta a população negra. Nascimento denuncia as

¹ importante salientar que Abdias do Nascimento torna-se deputado federal (1983-1987) e senador (1997-1999) pelo Partido Democrático Trabalhista.

múltiplas formas de violência, discriminação e marginalização enfrentadas pelos afrodescendentes, sublinhando a presença profunda do racismo estrutural na sociedade.

Ao explorar o tema do branqueamento, Nascimento evidencia como esse processo histórico tem servido como uma estratégia de dominação e de marginalização da população negra. Ele examina as políticas e práticas discriminatórias que contribuíram para a exclusão sistemática dos negros, resultando em limitações significativas em suas oportunidades sociais, educacionais e econômicas. Além disso, o autor destaca a influência dessas questões no genocídio da juventude negra, apontando para estatísticas alarmantes de violência e mortalidade que afetam essa parcela da população.

A obra de Abdias do Nascimento, em conjunto com a de Florestan Fernandes, proporciona uma perspectiva essencial para compreender as complexidades históricas e sociais ligadas ao branqueamento no Brasil. Ao ressaltar a persistência do racismo estrutural e de suas implicações no genocídio negro, Nascimento contribui para a conscientização sobre as profundas desigualdades que persistem na sociedade brasileira. Essas análises coletivas convidam à reflexão crítica e instigam a busca por soluções que promovam uma sociedade mais justa e igualitária.

O fenômeno do branqueamento, discutido nas últimas quatro ou cinco décadas como um desafio particularmente enfrentado pela população negra, tem suas raízes no temor da elite branca brasileira no final do século XIX e no início do século XX. Seu objetivo era eliminar gradualmente a presença do segmento negro no Brasil.

Estudos raciais dessa época defendiam a intersecção inter-racial como forma de resolver o problema de uma nação mestiça e negra. Nessas conjecturas, a integração de negros e mestiços se daria através da apropriação dessa população a partir da miscigenação. Ao pensar sobre a situação brasileira, é possível afirmar que a ideologia do branqueamento é um fator que estimula a miscigenação no Brasil.

O estado brasileiro sempre se baseou em dados como mestiçagem, raça, branqueamento e branquitude para construir uma identidade nacional. Esses conceitos foram elementos fundantes na construção ideológica que possibilitou o discurso de nacionalidade e a formação da nação brasileira desde finais do século XIX (Schwarcz, 1993). Nessa perspectiva, construir uma identidade brasileira significa, em alguma medida, lidar com as questões raciais e com o racismo de nossa sociedade.

A necessidade da miscigenação entre pessoas brancas e negras era principalmente vista como um processo de branqueamento genético e igualitário. Segundo Telles (2003), a união de uma mulher com um parceiro de pele mais clara era considerada uma forma de

melhoria racial, resultando no nascimento de crianças de pele mais clara e na assimilação de valores associados à comunidade branca.

Existe uma crítica sociológica em relação à miscigenação e ao branqueamento, mas é essencial não confundir esse processo com a livre escolha dos indivíduos. As relações raciais no Brasil e os conflitos decorrentes do racismo são eventos complexos e confusos.

A relação entre classe e raça é um tema amplamente debatido nas discussões sobre desigualdades no Brasil (Hasenvalg, 1992; Teles, 2003). Essa relação é um dos aspectos distintivos da sociedade brasileira, especialmente quando se considera a questão da branquitude, pois a classe desempenha um papel fundamental na hierarquização das relações de poder entre os indivíduos brancos (Shucman, 2012).

De acordo com Oracy Nogueira (1985), no Brasil, a discriminação racial está relacionada aos traços físicos dos indivíduos, evidenciando um tipo de preconceito conhecido como preconceito de marca. Esses traços físicos incluem a tonalidade da pele, o tipo de cabelo, bem como os formatos do nariz e dos lábios. Nesse contexto de preconceito racial, a origem racial de um indivíduo tende a ter pouca relevância. Através dessa perspectiva, os indivíduos são socialmente reconhecidos e respeitados como brancos ou negros. Infelizmente, no contexto do racismo, a discriminação pode ocorrer independentemente da porcentagem de ascendência negra ou africana que possuam em seus genomas.

Os fenótipos desempenham um papel crucial na formação das representações sociais associadas aos indivíduos. A construção da identidade racial é, em certa medida, influenciada pela classificação com base na raça. No entanto, essas duas não estão sempre alinhadas.

Considerando a complexidade do sistema de classificação racial brasileiro, podemos afirmar que os caminhos para a construção identitária são desafiadores e cheios de obstáculos. A fim de compreender melhor essa realidade, é essencial nos aproximarmos dos indivíduos e de suas vivências sociais, buscando enxergar através de suas perspectivas.

No contexto brasileiro, embora haja uma considerável mobilidade e flexibilidade na identificação da categoria pardo, é importante ressaltar que mesmo para ela existe um limite para a formulação de identidades raciais. Isso evidencia que as identidades raciais não se desenvolvem de forma isolada, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por grupos específicos (Velho, 1994). Nesse sentido, observamos a influência das representações sociais construídas a partir de universos simbólicos compartilhados, que categorizam os indivíduos de acordo com sua raça.

Alguns intelectuais têm afirmado que a construção social da raça é algo estrutural e estruturante das relações estabelecidas em sociedades que passaram por processos de

dominação colonial (Quijano, 2005; Gomes, 2012). Para Quijano, a raça foi constituída como instrumento básico de classificação social da população em contextos coloniais. A partir da distinção entre colonizadores e colonizados com base na raça, foi possível fundamentar e legitimar as relações de dominação das populações latino-americanas.

O método de construção ideológica do Brasil enquanto uma nação mestiça baseia-se na fusão entre as raças e culturas. Vale ressaltar que essa idealização, pautada na harmonia, permite disfarçar a manutenção das hierarquias raciais existentes em nosso país, desconsiderando a superioridade da branquitude enquanto padrão a ser alcançado por todos, ao menos em termos morais e comportamentais.

O mestiço se torna símbolo nacional, garantindo a harmonia racial e reforçando a possibilidade de embranquecimento da nação. Dessa forma, a

tensão existente entre harmonia racial e embranquecimento é acirrada pela impossibilidade/incapacidade de reconhecer horizontalmente a igualdade entre todos no interior de uma pluralidade de raças e cores tratadas e pensadas hierarquicamente (Silvério, 2004, p. 41)

O branqueamento passa a ter outro tratamento a partir de meados de 1940, quando surge, na Universidade de São Paulo, um grupo de estudiosos, tais como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Roger Bastide, que vão desenvolver importantes estudos sobre as relações raciais no Brasil.

Tratando da revolução burguesa como fenômeno estrutural, cujos interesses em formação e expansão no Brasil marcavam novas formas de aparelhamento do poder, eles buscaram contextualizar a situação do trabalhador negro e começaram um processo de desmitificação da ideologia da democracia racial brasileira.

A obra de Florestan Fernandes, "A integração do negro na sociedade de classes", publicada em 1965, possui um valor inestimável, pois expõe de forma contundente uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade, não só por essa contribuição, mas também pela sua trajetória de comprometer-se de forma irrefutável o combate à violação dos direitos do povo negro.

Florestan Fernandes e Octavio Ianni são amplamente reconhecidos como dois dos intelectuais mais respeitados pelo movimento negro, sendo frequentemente convidados para participar de eventos, seminários e debates que envolvem a esquerda dentro desse movimento. Devido a essa trajetória de vida e compromisso absolutamente inatacáveis, os escritos desses intelectuais proporcionam uma análise clara das várias dimensões da branquitude no Brasil.

No entanto, é importante observar que a omissão ou a abordagem simplista do papel do branco na perpetuação das desigualdades raciais, presentes nas primeiras publicações desses autores (que geralmente são as mais citadas nos textos de outros pesquisadores), dificultam a compreensão plena dos sinais da branquitude.

Outra questão importante a ser destacada é a visão de estudiosos, como Nina Rodrigues (1894) e outros, que acreditavam na inferioridade do negro como justificativa para sua escravização. Florestan Fernandes discorda dessa ideia de inferioridade racial. Contudo, ao afirmar que o negro escravizado foi deformado, acaba por implicar uma certa inferioridade do negro.

Octavio Ianni (1972) analisa e define o processo de branqueamento com base em um estudo realizado sobre a dinâmica racial em Florianópolis. Segundo o autor, "as atitudes e comportamentos dos indivíduos de cor em relação aos brancos podem ser direcionados para duas perspectivas: integração e ascensão social" (Ianni, 1972, p. 153).

Fernandes reflete a respeito das experiências de integração e de ascensão social realizadas pelos negros como reflexo de seu desejo de assimilação cultural, uma vez que ele descreve essa sociedade estratificada como um mundo dos brancos. Em seu livro "A integração do negro na sociedade de classes", Fernandes utiliza o termo negro trânsfuga para se referir a esse indivíduo mestiço (também chamado frequentemente de mulato claro), que busca se destacar imitando o comportamento dos brancos. Similarmente ao negro ordeiro, esse negro que sobe desenvolve um superego idealizado como uma resposta aos estereótipos negativos associados a essa população.

Ianni argumenta que a análise do ideal de branqueamento é essencial para compreender um dos padrões fundamentais presentes na formação das famílias de afrodescendentes. Segundo ele, "o desejo de se tornar branco é uma aspiração universal. Negros, mulatos de pele escura e mulatos de pele clara, todos desejam o branqueamento." (Ianni, 1972, p. 123). Quanto ao casamento interracial, Ianni destaca que "o simples fato de se casar com alguém de pele mais clara já satisfaz o indivíduo de pele mais escura. Ter descendentes mais claros é motivo de orgulho" (Ianni, 1972, p. 123). No entanto, na realidade, isso representa uma negação da própria identidade.

Embora Florestan Fernandes e Octavio Ianni tenham abordado o tema racial de forma diferente ao longo de suas trajetórias, para a esquerda ou para os progressistas foi interessante observar essa perspectiva que reconhecia as desigualdades e tratava da questão dos negros, sem, no entanto, abordar a realidade do branco brasileiro. Infelizmente, esses autores

clássicos, amplamente citados na literatura sobre relações raciais, acabaram por gerar uma ênfase excessiva no problema negro no Brasil nos estudos subsequentes.

2.3 Brasil e a literatura: miscigenação e mestiçagem

O Brasil, como aponta a literatura (Hasenbalg; Silva, 1992; Guimarães, 1999; Henriques, 2001; Telles, 2003), destaca-se pela sua intensa mestiçagem e heterogeneidade sociocultural que caminha de forma paralela com uma intensa desigualdade social e racial.

A construção nacional brasileira foi um ato político e determinado por nossas elites brancas que se deu por meio da articulação da mestiçagem e do ideal de branqueamento como um projeto de nação. A mestiçagem foi a base concreta ideológica que permitiu o discurso de nacionalidade e a formação da nação brasileira, pois apenas a garantia de uma coexistência pacífica entre negros, brancos e índios deixaria a fundação do que chamamos hoje de povo brasileiro. Na verdade, a mestiçagem foi e ainda é uma problemática central para pensarmos o Brasil.

Durante os séculos XIX e XX, pensadores e intelectuais das áreas das humanidades, especialmente das ciências sociais, história e literatura, dedicaram-se a interpretar o Brasil e a definir o que o distinguia das demais nações. Um dos nomes que merece destaque é o de Sílvio Romero (1851-1914), um crítico literário extraordinário cujo trabalho ainda é referência atualmente. Romero identificou dois elementos fundamentais na formação de um caráter nacional: a natureza e a diversidade das populações. De acordo com Schwarcz, foi justamente essa percepção que o tornou diferente dos conhecimentos anteriores, pois o intelectual pernambucano acreditava que a miscigenação - algo temido até então na história - poderia ser a solução para a construção de uma identidade nacional mais homogênea.

Enquanto Romero destaca a importância do povo português na formação do Brasil, referindo-se a eles como "os conquistadores, ou melhor, os colonizadores que trouxeram para a América suas tradições, grandezas e costumes polidos" (Romero, 2002, p. 45), por outro lado, o mestiço, que representa a verdadeira formação histórica brasileira, enfrenta o risco de se perder entre os brancos puros, com os quais inevitavelmente se confundirá. Isso não é mera fantasia: estima-se que no passado havia milhões de indígenas no Brasil. Todavia, onde estão eles hoje? Reduzidos a alguns milhares em regiões remotas do país. Da mesma forma, milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil pelos desejos dos brancos, mas hoje sua população mal ultrapassa um milhão (Romero, 2002). Segundo o autor, o europeu se uniu

a outras raças neste território e dessa união surgiu o verdadeiro brasileiro, alguém que já não se confunde com o português e que representa o nosso futuro (Romero, 2002).

No entanto, é importante destacar alguns pressupostos subjacentes a essa visão do autor. Uma dessas suposições é a noção de superioridade dos brancos em relação aos outros grupos étnicos que contribuíram para a formação da miscigenação, o que é sugerido pelas terminologias avanço e atraso, que são utilizadas remetendo-se a uma perspectiva evolucionista. Além disso, nas concepções do autor, a construção da nossa nação e a esperança de um projeto bem-sucedido para o país são fundamentados nos sofrimentos infligidos aos povos indígenas, que foram massacrados e reduzidos a pequenas populações em áreas específicas, assim como aos africanos, que foram arrancados de suas terras, subjugados e explorados até a morte.

Nessa perspectiva, o autor defende a ideia de um processo de embranquecimento da população, uma vez que a suposta inferioridade dos negros e indígenas gradualmente desaparece na busca por um projeto nacional. Em relação a esse projeto, é evidente que as leis de imigração no período pós-abolicionista foram concebidas dentro de uma estratégia maior: a eliminação da suposta mancha negra na população brasileira (Nascimento, 1978).

Logo após Romero, Afrânio Coutinho, em sua obra “Conceito de Literatura Brasileira”, menciona Euclides da Cunha (1866-1909) e Gilberto Freyre (1900-1987), destacando esses intelectuais como responsáveis por impulsionar as ideias de mestiçagem e miscigenação ao longo do século XX. Coutinho ressalta a importância de ambos ao afirmar que eles contribuíram para superar em nós a noção limitada de sermos mestiços, o que nos permitiu abraçar o direito de sentir certo orgulho pelo que somos (Coutinho, 1981).

Euclides da Cunha ficou conhecido por seu livro “Os Sertões” (1902), no qual analisou a trágica Guerra de Canudos e destacou as deficiências nas expedições do exército brasileiro, que desconhecia os outros Brasis além do litoral e, conseqüentemente, não compreendia a cultura do povo sertanejo que habitava essas regiões. Em sua obra, Cunha (1999) apresenta esse povo e, ao fazer isso, enfatiza a importância do elemento racial ao sistematizar o discurso sobre a formação do Brasil por meio da interseção de três grupos étnicos distintos: europeus brancos, africanos negros e indígenas americanos.

Enquanto Freyre, 30 anos depois, publica “Casa Grande & Senzala” (1933), obra em que explora as relações pessoais, íntimas, comerciais, sociais e políticas entre os fazendeiros da casa-grande e os seus escravos da senzala, caracterizadas pelo exercício autoritário do poder e pelo equilíbrio de incompatibilidades. Freyre defende, em particular, o equilíbrio na formação brasileira entre as culturas europeias, africanas e indígenas.

Além da análise feita por Coutinho sobre os dois autores e suas ideias, Antônio Candido comenta a formação nacional, afirmando que o "homem novo, americano, brasileiro, gerado pelo vasto e profundo processo de miscigenação e aculturação aqui desenvolvido, não podia se expressar com a mesma eloquência do europeu" (Candido, 2012, p. 15). Candido também menciona dois autores com seus respectivos livros que fazem parte do imaginário brasileiro de reflexão sobre o nacionalismo. No prefácio de "Raízes do Brasil" (edição de 1995), ele afirma que

os homens que estão hoje um pouco para cá ou um pouco para lá dos cinquenta anos aprenderam a refletir e a se interessar pelo Brasil sobretudo em termos de passado e em função de três livros: Casa-Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, publicado quando estávamos no ginásio; Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, publicado quando estávamos no curso complementar; Formação do Brasil Contemporâneo, de Caio Prado Júnior, publicado quando estávamos na escola superior (Candido, 1995, p. 9).

Especificamente sobre Freyre, Candido ressalta sua "força revolucionária, o impacto libertador" ao falar do "tratamento da vida sexual do patriarcalismo" (Candido, 1995, p. 10) em "Casa Grande & Senzala". Ele não se dribla quanto ao forte impacto dessa obra, quem sabe revolucionária para a intelectualidade do período, mas deixa de analisar a maneira saudosista e omissa de Freyre em relação à violência patriarcal escravista, exatamente sobre o aspecto sexual. Tal análise poderia ser realizada com equidade e sensibilidade por Candido, perito pela defesa do direito, da democratização e da humanização da literatura, a partir, por exemplo, do seguinte trecho do sociólogo pernambucano:

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. (...) Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem (Freyre, 2006, p. 367)

De certo modo, ao destacar a maneira revolucionária e libertadora da obra, a análise crítica da violência sexual fundante dos elementos nacionais de orgulho – novamente, miscigenação e mestiçagem – não foi feita por Candido e cobrá-la agora pode ser anacrônico. Afinal, a mulata, do trecho, "que nos iniciou no amor físico", só o fez por ser propriedade do homem branco, que a violou.

Historicamente, a falta de uma crítica a tal violência colaborou para que parte da tradição intelectual brasileira, precisamente a mais difundida social e midiaticamente, se omitisse diante dessas opressões, mascarando nossa sociedade na ideia de democrática e

cordial (Menezes, 2012), enquanto a parcela dos acadêmicos que problematizava a violência racial e sexual ainda é pouco mobilizada para os discursos políticos e midiáticos sobre o Brasil.

A partir desse aspecto, Schwarcz (1993) evidencia que a imagem positivada de miscigenação e mestiçagem foi formidável por aparecer como ruptura a uma visão que adjetivava o encontro entre raças “para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação” (Schwarcz, 1993, p. 18). Ou seja, a obra de Freyre e o pensamento moderno seriam revolucionários ao admitir um projeto de país que acreditasse na sua prosperidade e que não culpabilizasse negros e indígenas pelos problemas nacionais.

Retornando ao comentário de Candido, no prefácio de “Raízes do Brasil” (1995, p. 9), o segundo intérprete brasileiro citado por ele naquele trecho foi Sérgio Buarque de Holanda, historiador do século XX e autor da obra prefaciada (1ª edição de 1936), cujas opiniões sobre o tema da miscigenação não se distanciam muito dos demais intelectuais citados até aqui, ainda que esse conjunto de autores divergisse muito entre si em relação a inúmeras outras questões. Holanda (1995) defende que

por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, [nossa cultura] ainda nos associa à Península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa (Holanda, 1995, p. 40).

Em síntese, para ele, de Portugal “nos veio a forma atual de nossa cultura” (1995, p. 40). Trata-se, portanto, da mesma linha de pensamento de união entre colônia e colonizador já revelada pelos autores citados, apesar das diferentes formas e dos diferentes níveis de relevância dados às origens africanas e indígenas na formação da cultura nacional.

Já o último autor citado por Candido (1995), no referido prefácio, é Caio Prado Jr., autor de *Formação do Brasil Contemporâneo*, publicado em 1942. No capítulo sobre o povoamento do território brasileiro, o autor dedica uma extensa parte à reflexão sobre as raças, mais especificamente “das três raças que entraram na constituição do Brasil” (Prado Jr., 2011, p. 88). Em relação ao indígena, o autor defende que houve um aproveitamento dessa raça para a colonização desde o início do processo, por meio do trabalho, do tráfico mercantil de produtos nativos “ou simplesmente como aliado [...] participante da colonização” (Prado Jr., 2011, p. 95). E, para isso, continua o autor (2011, p. 95), era necessário “incorporá-lo à comunhão luso-brasileira” e “arrancá-lo das selvas para fazer dele um participador integrado na vida colonial, um colono como os demais”. Ao contar a história de como essas relações foram se desenvolvendo na obra colonial, Prado Jr. (2011, p. 97) argumenta que, por causa de

paixões desencadeadas, o indígena foi sendo excluído da companhia com o português e passou a ser abolido. Ele associa esse fato ao trabalho e as reivindicações dos jesuítas, cujos interesses coloniais religiosos conflitaram com os coloniais e políticos de Portugal. Ademais, ele explica que a raça “inferior e dominada [quase] desaparece”; quase porque “não fosse o encontro, praticado em larga escala entre nós e que permitiu a perpetuação do sangue indígena, este estaria fatalmente condenado à extinção total” (Prado Jr., 2011, p. 110).

Na avaliação das duas raças que cruzaram com os portugueses, Prado Jr. conclui que “a mestiçagem, signo sob o qual se educou a etnia brasileira, resulta da excêntrica capacidade do português em se cruzar com outras raças” (PRADO JR., 2011, p. 112), pois o reduzido número de colonos brancos alcançou “absorver as massas consideráveis de negros e índios” no processo de branqueamento, impondo “seus padrões e cultura à colônia, que mais tarde, embora afastada da mãe-pátria, permanecerá os caracteres essenciais da sua civilização”.

A colonização brasileira é, nessa dialética, delineada como acomodada, sem o extermínio de etnias – ainda que essa violência seja narrada em outros momentos do livro, ela já foi lexicalmente e semanticamente abrandada. No caso do negro, Prado Jr. (2011) utiliza a palavra contribuição e caracteriza o regime escravista estadunidense como uma perfeição, por ter criado escravos para comercialização. Por fim, ressalta a “excepcional capacidade do português em se cruzar” como algo tão excepcional que não poderia ser visto como violento. Diante dessas falas, o que se percebe é uma positivação ou uma clara omissão frente aos processos opressores que marcaram a nossa colonização, já que se reforça a ideia de igualdade entre as raças.

Para Abdias do Nascimento, a coerência que perpassa autores como Prado Jr. e outros citados é uma crença na “ausência de preconceito e discriminação racial dos brasileiros ‘brancos’” (Nascimento, 1978, p. 55). E o que podemos perceber é que a sociedade vive algo contraditório.

Segundo Schwarcz, iniciou-se, em Freyre (1933), uma mudança repentina na percepção racial, que permanece “como tema central no pensamento social brasileiro”, agora como fortuna, “marca de uma especificidade reavaliada positivamente” (Schwarcz, 1993, p. 325-326). Essa representação, de “negativa se transforma em exótica, de científica se modifica em espetáculo” (1993, p. 327). Nesse contexto, Schwarcz (2019) reconstituiu o discurso da miscigenação e afirma que um marco inicial, nesse sentido, é a obra de Karl von Martiu, vencedora de um concurso oficial do Estado em 1844, em que Martiu “advogou a tese de que o país se definia por sua mistura, sem igual, de gentes e povos” (Schwarcz, 2019, p. 15), introduzindo a ideia de mestiçagem na identidade nacional. Segundo Schwarcz,

a essa altura, porém, e depois de tantos séculos de vigência de um sistema violento como o escravocrata – que pressupunha a propriedade de uma pessoa por outra e criava uma forte hierarquia entre brancos que detinham o mando e negros que deveriam obedecer, mas não raro se revoltavam – era, no mínimo complicado simplesmente exaltar a harmonia. Além do mais, indígenas continuavam sendo dizimados no litoral e no interior do país, suas terras seguiam sendo invadidas e suas culturas, desrespeitadas (Schwarcz, 2019, p. 15).

Se essa opinião parecia complicada em 1844, ela não foi assim acatada por muitos durante um tempo, já que o mesmo comentário de Schwarcz (2019) sobre Martiu se aplicaria a muitos dos autores e intérpretes do Brasil posteriores, como Cunha, Freyre, Holanda e, talvez, Candido e Coutinho.

A autora confirma que “foi sobretudo Gilberto Freyre quem tratou, ele sim, de concretizar e difundir esse tipo de interpretação” (Schwarcz, 2019, p. 17), seguida, por exemplo, do termo democracia racial. Ainda que parte da produção teórica desde Florestan Fernandes (Schwarcz, 2019) argumente que tal termo dirigido ao Brasil seja explicitamente marcado como um mito que não pode ser determinado na realidade do país, ele ainda é fortemente presente no imaginário social dos brasileiros e manifesto em discursos políticos e midiáticos.

Schwarcz (2019) ainda ressalta que esses mitos, apesar da longa memória teórica que os desconstruiu, são as bases do presente autoritarismo brasileiro. Chama a atenção, portanto, a força das ideias da tradição aqui resenhada. Nas palavras da autora,

naturalizar desigualdades, evadir-se do passado, é característico de governos autoritários que, não raro, disseminam mão de narrativas adocicadas como forma de promoção do Estado e de manutenção do poder. Mas é também fórmula aplicada, com relativo sucesso, entre nós, brasileiros” (Schwarcz, 2019, p. 19).

Tal fato se comprovaria a partir de pressupostos básicos e ardilosos do senso comum brasileiro, repetidos e defendidos até mesmo por pessoas que não conhecem os autores da tradição intelectual nacional.

Essas conjecturas seriam: 1) o Brasil é um “país harmônico e sem conflitos”; 2) o brasileiro é “avesso a qualquer forma de hierarquia”, atuando com “grande informalidade e igualdade; 3) somos “uma democracia plena, na qual inexisteriam ódios raciais, de religião e de gênero”; e 4) “nossa natureza seria tão especial, que nos garantiria viver num paraíso” (Schwarcz, 2019, p. 22). Todos esses pressupostos, quando não reforçados por certa parte da tradição intelectual, ao menos “funcionam na base da falta de debate e do silêncio” (Schwarcz, 2019, p. 22) não pela ausência de uma outra parcela da tradição teórica que os

discutisse, mas pela dificuldade de projeção social, política, midiática e, até mesmo, acadêmica, dos autores desta tradição.

Considerando uma perspectiva diferente, Melo (2009) ressalta que o equívoco mais significativo atribuído à obra de Freyre é a ideia de democracia racial, a qual, embora esteja intimamente relacionada ao pensamento do autor, não pode ser considerada idêntica a ele (Melo, 2009). A partir desse contexto, o autor busca confirmar como muitas vezes o que é atribuído a Freyre não está precisamente ligado ao que de fato a obra do autor defendeu. Quanto à democracia racial, ele conclui que ela deve ser entendida

como uma representação do estado atual das relações sociais e raciais do Brasil seria encobrir todos os problemas que o racismo traz. No entanto, pensar a democracia racial como uma meta a ser alcançada poderia ter um efeito benéfico no combate ao racismo. (Melo, 2009, p. 291).

Para o autor, Freyre teria colaborado para esse projeto de futuro, sobretudo quando se tenta compreender sua obra acompanhando a conjuntura internacional de quando foi publicada, ou seja,

uma época em que a Europa entrava num período marcado pelo mais aberto e violento racismo, tentar persuadir os brasileiros de que os legados culturais portugueses e africanos eram igualmente válidos e que os discursos de superioridade racial eram falsos não deixava de ser uma aposta numa outra possibilidade de relações raciais para o Brasil, radicalmente diferente daquele contexto da década de 1930 (Melo, 2009, p. 292).

Contemporaneamente, muitas vezes o discurso de democracia racial está associado às elites autoritárias e ao interesse socialmente conservador.

A mestiçagem surge como discurso, como uma oratória expressiva capaz de construir ilusoriamente uma mentalidade inclusiva. É apresentada para justificar a negação do racismo e nos fazer acreditar que, por sermos mestiços, somos imediatamente uma nação que conseguiu expurgar o racismo.

No entanto, a complexidade de nossa identidade nacional está justamente no fato de reproduzirmos o racismo apesar de nossa miscigenação. Reforçamos, assim, os elementos da branquitude que sustentam a supremacia e os privilégios dos brancos.

É fundamental reconhecer que as desigualdades raciais no Brasil são fruto de um processo histórico complexo, no qual os brancos desempenharam um papel significativo na estruturação e manutenção desse sistema desigual. Ignorar essa realidade é perpetuar a negação das responsabilidades brancas e dificultar a busca por soluções efetivas para a superação das desigualdades.

Para efetivamente lutar pela superação das desigualdades, preconceitos, discriminações e do racismo, é necessário um entendimento aprofundado dos aparatos legais, sua aplicação prática, a implementação de políticas públicas inclusivas eficazes e o engajamento ativo da sociedade. A conjunção desses elementos contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e todos têm a oportunidade de viver com dignidade e respeito.

2.4 Racismo: educação e cidadania-garantia dos Direitos Humanos e legislação

Nesta parte do trabalho, é importante debruçarmos sobre as bases legais, com intuito de compreender a relação entre racismo, educação e cidadania. Assim, será destacada a legislação que combate o racismo no país, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Sobre os direitos das pessoas, Comparato afirma que

todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém, nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar- ser superior aos demais.” (Comparato, 1987, p. 78).

Em 1988, foi o ano de publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, diploma legal que instaurou no país uma nova fase da experiência democrática nacional. Este também foi o ano do marco histórico dos 100 anos de abolição da escravatura, a mais longa de toda a América que, sem dúvidas, deixou reflexos permanentes na conjuntura sociocultural brasileira. Esse evento trata da grande luta, da qual o sistema constitucional antirracista é um ativo instrumento, pela visibilidade dos negros no Brasil.

Inúmeras gerações de afro-brasileiros conviveram com o fantasma da invisibilidade social, que lhes afastavam de qualquer oportunidade de ascensão socioeconômica, numa sociedade eivada de preconceitos. A ideologia da democracia racial absorvida pela elite brasileira foi, sem dúvidas, a grande incentivadora deste sistema de invisibilidade social dos não-brancos brasileiros.

A Lei Afonso Arinos, oficialmente denominada Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, marcou um importante momento histórico ao ser o primeiro documento legal a abordar explicitamente o tema do racismo. Essa legislação surgiu em resposta a um incidente de

repercussão internacional ocorrido na época, no qual a renomada bailarina estadunidense Katherine Dunham foi impedida de se hospedar no Hotel Esplanada de São Paulo.²

2.5 Constituição Federal de 1988: educação e as ações afirmativas no combate ao racismo no Brasil

No marco dos seus 35 anos, é fundamental reconhecer tanto as limitações políticas da Constituição de 1988 em relação ao tratamento da questão racial, quanto os avanços significativos que surgiram a partir dela para impulsionar a luta antirracista. Em particular, devemos abordar as ambiguidades do texto constitucional no campo da educação e destacar os desdobramentos relevantes para a busca da igualdade racial e para a implementação de ações afirmativas.

O processo de democratização da sociedade brasileira é composto por uma ampla diversidade de coletivos, movimentos, sujeitos sociais e grupos culturais, todos desempenhando papéis importantes na garantia de direitos. No entanto, a discussão desses caminhos e lutas políticas na literatura sociológica, política e educacional brasileira tende a privilegiar alguns grupos em detrimento de outros. Em certos casos, essa visibilidade se torna mais do que parcial. É nessa perspectiva que compreendemos a questão racial no contexto da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), responsável pela elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF 88), conhecida como constituição cidadã. Assim, a quais cidadãos nos referimos quando mencionamos a constituição cidadã? No contexto das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, fica evidente que certos grupos sempre foram excluídos do pleno exercício da cidadania.

A história da sociedade tem sido marcada pela exclusão e pela discriminação sistemática imposta às minorias, privando-as de serem reconhecidas como cidadãos plenos. Entre essas minorias estão os negros, as mulheres, os quilombolas, os indígenas, as pessoas do campo, as pessoas com deficiência, a população LGBT e outros. Infelizmente, esses grupos foram excluídos não apenas pela perspectiva conservadora e pela direita, mas também por muitos debates progressistas sobre cidadania, que muitas vezes priorizaram apenas a classe social como critério de análise.

Fato é que os direitos garantidos na Constituição de 1988 desempenharam um papel crucial na reconstrução da democracia brasileira após a queda da ditadura militar. Embora

² Em “A escalada”, Afonso Arinos diz que “o causador principal da lei contra a discriminação” foi um motorista negro que servia sua família havia 35 anos e que fora impedido de entrar numa confeitaria em Copacabana, fato que coincidiu com o episódio envolvendo Katherine Dunham. (cf. Franco, 1965, p. 178)

tenhamos alcançado uma democracia ainda frágil, ela é resultado de intensas lutas sociais das quais não abrimos mão.

Vale ressaltar que esse processo de redemocratização não foi conduzido apenas pelo conflito entre partidos políticos, sindicatos, grupos religiosos e econômicos. Um ato político que desempenhou um papel fundamental na luta contra a ditadura e na busca pela restauração democrática foram os movimentos sociais. Os ativistas, homens e mulheres, pertencentes a diversas organizações, viveram na clandestinidade durante o período das ditaduras impostas ao Brasil. Eles foram verdadeiros heróis na luta contra o racismo, bem como sofreram a exploração dos governos autoritários e militares, além de terem enfrentado a violência e a dominação. No entanto, muitas vezes suas histórias, assim como suas lutas antirracistas e democráticas, passam despercebidas e não recebem o devido reconhecimento.

Os negros e negras organizados politicamente no Brasil sempre reconheceram a necessidade de unir a luta contra o racismo à luta pela democracia. Assim criaram os movimentos em busca dessas conquistas.

Segundo Rufino dos Santos (1994 apud Marcelino; Marcelino, 2018, p. 3), o Movimento Negro surge a partir da mobilização em torno da categoria "raça", representando a ideia de união e engajamento social na busca por direitos e reivindicações políticas em benefício da comunidade negra. Em outras palavras, a "raça" desempenha um papel central na organização dos negros e negras em prol de um projeto coletivo de ação (Santos, 1994 Apud Marcelino; Marcelino, 2018, p. 3, grifos dos autores).

Esse aspecto ressalta a importância da noção de raça como elemento estruturante desse movimento, uma vez que a identidade negra foi construída por meio de práticas discursivas e sociais que subjugaram pessoas negras em sua existência, dignidade e humanidade, predominantemente por parte da sociedade branca. Sobre esse conceito, segundo Stuart Hall,

raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (Hall, 2003, p. 69 apud Gomes, 2012, p. 4)

Em outras palavras, como apontado por Spivak (2005), a prática discursiva relacionada ao racismo contra os negros fundamentava-se na crença de que diferença implica em desigualdade. Logo, com o surgimento do Movimento Negro no Brasil, a concepção da raça negra foi reinterpretada, uma vez que as experiências dos sujeitos anteriormente marginalizados passaram a ser politicamente evidenciadas e reconhecidas como parte de

identidades étnico-raciais, adotando uma abordagem estratégica de essencialismo. Nesta perspectiva Gomes (2012) afirma que,

ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2012, p. 5).

De acordo com Marcelino e Marcelino (2018), o Movimento Negro surge como resultado da união de pessoas negras em busca do combate ao racismo e da visibilização das desigualdades enfrentadas por eles na sociedade, sob uma perspectiva histórico-cultural.

2.6 Avanços e desafios da educação para negros no Brasil: uma breve análise do século XIX ao XXI

De acordo com Fonseca (2007), os estudos sobre a população negra em contextos educacionais só começaram a surgir na década de 1980, apesar de a presença negra fazer parte integral da história brasileira. O autor destaca que a experiência de pessoas negras e brancas em instituições escolares gerou debates significativos em torno da categoria raça, proporcionando um ponto de partida para discutir as desigualdades enfrentadas pelos negros no campo educacional.

No entanto, Fonseca (2007) ressalta que, mesmo nos anos 1990, havia uma falta de interesse por parte dos pesquisadores educacionais nessa temática. Durante esse período, surgiram as primeiras críticas em relação a essa negligência. Infelizmente, a situação não mudou ao longo do tempo, pois Fonseca acredita que ainda hoje essa questão "continua a ter um lugar periférico na produção da maioria dos historiadores que investigam a questão educacional" (Fonseca, 2007, p. 18).

Essa falta de consideração também é evidente nas fontes documentais escritas sobre a História da Educação no Brasil, nas quais, segundo Cunha (2005), não há informações sobre a etnicidade dos alunos. Estudos indicam que pessoas negras se matriculavam nas escolas desde o século XIX, porém, infelizmente, não há registros concretos a respeito, pois

o final da instituição escravista eliminou qualquer referência à composição étnica da população na maioria dos documentos produzidos posteriormente. Depois do censo

demográfico de 1890, até o de 1940, não há referência ao quesito cor (Cunha, 2005, p. 221).

Cunha (2005) argumenta que essa questão está relacionada ao fim do regime escravocrata no país, que substituiu as categorias anteriores de escravos, libertos e livres por uma identificação étnico-racial. A complexidade em lidar com essa nova ordem social, baseada em cor e raça, resultou em dificuldades para os pesquisadores determinarem com precisão quando os negros e negras começaram a ter acesso à educação formal (Cunha, 2005).

Cunha (2005) também aponta que as fontes documentais que fornecem informações étnico-raciais são importantes para "identificar o aumento da nossa presença na escola e examinar atentamente o debate educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX" (Cunha, 2005, p. 222). Ao realizar essas análises, a autora reforça a importância de considerar o contexto em que as práticas educacionais para negros e negras estavam inseridas.

Nesse sentido, Barros (2005), ao analisar o período de 1870 a 1920, afirma que foi nesse período que os debates em torno da educação para a população negra se intensificaram ideologicamente. Isso se deve tanto às discussões sobre a Lei do ventre livre, no final do século XIX, quanto à participação mais ativa dos movimentos negros na luta por seus direitos no início do século XX.

É importante destacar que essa lei, promulgada a partir de 1871, permitia a libertação de crianças nascidas de mulheres escravizadas. Essa medida representou um marco no caminho para a extinção da escravidão, pois buscava impedir o nascimento de novos indivíduos escravizados. Segundo Fonseca (2001), o ventre livre também estabeleceu uma conexão entre a liberdade e a educação dos negros, visto que a educação desempenhou um papel crucial como uma forma de reparação pelos danos causados pelo sistema escravocrata.

Barros (2005) destaca que um dos primeiros registros da educação municipal em São Paulo relacionado à população negra remonta a 1891, quando, segundo a autora, começou a surgir uma certa preocupação com a instrução para todos os membros da sociedade. A autora menciona que a pasta 721, intitulada de Escolas Municipais, 1892-1893, contém ofícios da burocracia escolar, como comunicados de ingresso de professores, férias, licenças e nomeação de docentes (Barros, 2005).

Naquela época, observa-se que não havia informações sobre a etnicidade dos alunos, ou seja, a questão da raça e cor não era solicitada no preenchimento dos documentos. Outro ponto relevante é que a maioria dos estudantes eram adolescentes, jovens e adultos, muitos deles sem filiação. Isso evidencia como a privação de direitos para a população negra, bem

como todo o processo de escravização, teve impactos naquela época e continua a repercutir na sociedade atual, resultando em falta de oportunidades para essa população.

De acordo com Barros (2005), mesmo exercendo seu direito de frequentar a escola, os negros enfrentavam preconceito e discriminação, inclusive por parte dos professores, que, segundo a autora, demonstravam "aversão à presença desses alunos na escola" (Barros, 2005, p. 41). Essas atitudes por parte dos docentes eram registradas em relatórios a serem enviados ao Inspetor Geral da Instrução Pública, no ano de 1877 (Barros, 2005).

Santos et al. (2013) argumentam que historicamente os brancos sempre buscaram mecanismos para impedir a presença de pessoas negras nas escolas. Segundo os autores, a primeira Constituição do país, de 1824, excluiu a população negra do direito à educação, pois os negros "não foram mencionados, especialmente porque estavam associados ao trabalho manual e não deveriam ser separados dele, a fim de não prejudicar a produção e não degradar o trabalho intelectual" (Santos et al., 2013, p. 5).

Essa mentalidade racista do século XIX mostra-se semelhante ao que ainda ocorre no século XXI em relação às cotas raciais - uma política pública que visa reparar os danos sofridos pela população negra em termos de exclusão educacional. Durante a implementação da Lei nº 12.711/2012, surgiram muitos questionamentos e movimentos que buscaram anular essa política afirmativa.

Apesar das discussões apontarem as cotas raciais como uma forma de discriminação positiva, Oliveira, Proença e Cruz (2014) argumentam que elas representam uma forma de resistência e de resgate para a população negra. Isso ocorre porque, assim como o imaginário de 1824 associava os negros apenas ao trabalho manual, atualmente ainda há quem acredite na ideia de meritocracia e, por isso, defende que as cotas raciais promovem o racismo.

Além disso, Santos et al. (2013) mencionam o Decreto nº 7.031, de setembro de 1878, que determinava que os negros poderiam frequentar as instituições escolares apenas no período noturno, desde que seus senhores permitissem. É importante ressaltar que essa educação estaria disponível para os negros somente após um dia de trabalho degradante, caso conseguissem chegar à escola. Conforme os autores,

o acesso à escolarização, métodos e práticas pedagógicas em uma sociedade escravocrata, onde os negros não teriam vez de conquistar um lugar nos bancos escolares da época, mas pesquisas recentes apresentam que com todos os obstáculos e diante do contexto político e social no Brasil, registram algumas instituições e algumas lideranças negras que estabeleceram um sistema educacional para crianças pretas e pardas, citamos o educandário que funcionou na Rua da Alfândega, de 1853 a 1873, no Rio de Janeiro (Santos et al., 2013, p. 6).

Santos et al. (2013) ressaltam que, embora essa iniciativa tenha representado um grande avanço na escolarização de negros e negras, há poucas informações disponíveis sobre essa escola e seu idealizador e professor, Pretextato, um homem negro sobre o qual também se sabe pouco. De acordo com os autores, "o colégio funcionou até 1873, quando Pretextato foi despejado da casa onde lecionava por dever dois meses de aluguel à Santa Casa de Misericórdia" (Santos et al., 2013, p. 7). Dessa forma,

na historiografia do Brasil não são elencados fatos ou a trajetória de professores negros ou de escolas que foram criadas para o desenvolvimento do ensino, nesta pesquisa destacamos também escola em Campinas, que ministravam aulas para negros escravos e libertos. Conforme as fontes documentais retratam de um grupo social de significativa presença em Campinas foi dos afros descendentes, que haviam chegado como dissemos, com a escravidão (Santos *et al.*, 2013, p. 7).

O nome da instituição era Perseverança, estava localizada em Campinas-SP e funcionou entre 1860-1876. Conforme Santos et al. (2013), "alguns documentos públicos do arquivo ainda mencionam o ano de 1876, inclusive no diário particular do Imperador D. Pedro II" (Santos et al., 2013, p. 7). Essa escola recebeu comentários positivos e desempenhou um papel importante no fortalecimento da educação para pessoas negras e pardas.

Além dela, outras surgiram ao longo do século XIX, cada uma com contribuições significativas. No entanto, percebe-se que a escolarização para pessoas negras e pardas, durante esse período, partiu da iniciativa e luta de indivíduos negros, que buscavam garantir esse direito para si, uma vez que os governantes não se mobilizavam nem facilitavam o acesso à educação.

Documentos como o Decreto nº 982/1980 evidenciam como a trajetória dos negros foi marcada pelo preconceito, principalmente no período pós-escravidão, quando foram alvo de olhares desaprovadores da sociedade. Podemos observar que, até mesmo para que eles fossem tolerados na sociedade, foi necessária a criação de normas que propusessem uma convivência adequada. Nesse sentido,

foram estabelecidas outras medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, tais como: não permissão aos alunos de ocuparem-se na escola da redação de periódicos, proibições essas que dificultava o negro a aquisição do conhecimento e quanto à permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados, em casos de negros permanecerem resistentes à escola e a nomeação direta pelo governo federal dos diretores das escolas públicas (Santos *et al.*, 2013, p. 12).

Desse modo, Silva e Araújo (2005, apud Santos et al., 2013) destacam que medidas educacionais concretas para essa população só foram implementadas a partir do Estado

Republicano (século XIX), com a introdução da educação popular e do ensino profissionalizante. Nesse período, "negros e pardos que obtiveram sucesso nessa direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada" (Silva; Araújo, 2005 apud Santos et al., 2013, p. 12).

É importante ressaltar que a partir da década de 1960, as demandas apresentadas pelos movimentos negros se intensificaram e, como mencionado por Santos (2013), a ampliação da rede de ensino público foi resultado dessa atuação mais incisiva. Isso tornou o acesso de negros às escolas mais acessível, porém essa população continuou a sofrer discriminação. Assim,

diante desses fatos as organizações negras de caráter civil passaram, principalmente a partir dos anos 70, a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que, excluindo o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, afastava a classe popular (majoritariamente negra) do processo ensino-aprendizagem e reivindicar a incorporação no currículo das escolas de conhecimentos voltados para o legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura (Cruz, 2008 apud Santos *et al.*, 2013, p. 12).

Outra questão importante a ser mencionada é a Constituição Federal de 1988, que representa uma proposta mais humanizada em relação aos direitos, porém tardia. Essa demora é resultado da invisibilização histórica, social e cultural dos negros e negras ao longo da construção do país. Ou seja, somente após séculos de existência da sociedade brasileira é que esse sujeito passou a ser reconhecido legalmente como pessoa humana e digna de direitos.

A partir desse marco, podemos observar um esforço maior por parte de órgãos e governantes, que se tornou possível graças à pressão gerada pelo movimento negro na luta por direitos. Uma das leis mais significativas nesse sentido é a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, assunto que abordaremos mais à frente.

No entanto, o fortalecimento desse movimento não ocorreu de forma fácil. Segundo Bárbara Pinheiro (2014), ao contrário do que aconteceu em outros países, onde a falta de direitos para os negros levou a uma união mais intensa e combativa do Movimento Negro, no Brasil, a ideologia da democracia racial prevaleceu por muitos anos, sendo aceita até mesmo por parte da esquerda (Pinheiro, 2014).

Isso significa que essa ideologia contribuiu para a falta de preocupação política na criação de projetos e leis que buscassem a igualdade racial ou, ao menos, a reparação dos danos sofridos por essas pessoas em decorrência do regime escravocrata. Conforme Pinheiro

(2014) destaca, a demora na conscientização dos partidos políticos em relação às questões raciais ainda repercute na trajetória do Movimento Negro até os dias atuais.

Petrônio Domingues (2007) descreve o Movimento Negro como um conjunto de lutas empreendidas por pessoas negras para enfrentar os problemas decorrentes do preconceito racial, que historicamente as inferiorizou e as marginalizou.

O historiador analisa a organização do Movimento Negro no Brasil, dividindo-o em quatro fases. A primeira fase surge durante o período da Primeira República Brasileira e se estende até o Estado Novo, no qual, apesar da abolição oficial da escravidão, pessoas negras continuaram sendo excluídas do acesso a direitos fundamentais e constitucionais.

Como resultado, Domingues (2007) observa a formação de diversos grupos de mobilização racial, o que dificultou a sua unificação de maneira homogênea. Ao mesmo tempo, destaca o surgimento da imprensa negra, que consistia em jornais publicados e elaborados por negros para abordar suas questões específicas (Domingues, 2007, p. 5, grifos do autor). Segundo o autor, a imprensa desempenhou um papel importante ao unir um número significativo de pessoas negras na luta contra o preconceito e a discriminação racial, uma vez que

esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (Domingues, 2007, p. 6, grifos do autor).

No entanto, segundo o autor, o Movimento Negro só obteve maior visibilidade após a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930, liderada por Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978) e por José Correia Leite (1900-1989). Foi por meio da FNB que o movimento passou a ter uma organização mais sólida, incluindo a criação de um departamento jurídico. É importante destacar que as mulheres negras desempenharam um papel de extrema importância nesse movimento, participando ativamente e contribuindo para a luta por direitos tanto em termos raciais quanto de gênero.

Conforme Domingues (2007), a FNB posteriormente se transformou em um partido político, representando um grande avanço para o Movimento Negro, uma vez que possibilitava a presença de seus representantes no cenário político. Todavia, o historiador aponta que a liderança principal do partido tinha simpatia pelo governo de Benito Mussolini e

seu regime nazifascista. Em virtude dessa associação, a reputação do partido e sua luta por igualdade racial foram prejudicadas.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, assim como o de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública (Nascimento, 1968 apud Domingues, 2007).

Assim, o autor aponta que o Teatro Experimental do Negro (TEN) buscou a implementação de uma legislação antidiscriminatória no país, o que estabeleceu uma base para futuras discussões. Mas, devido à Ditadura Militar, as atividades do TEN foram praticamente interrompidas, com o exílio de Abdias Nascimento, e o movimento quase extinto em 1968, conforme destacado por Domingues (2007).

Apesar dessas adversidades, a segunda etapa do Movimento Negro registrou conquistas significativas. Houve um aumento da visibilidade da imprensa negra e a apresentação de um projeto de lei antidiscriminatória pelo Senador Hamilton Nogueira em 1946, que, no entanto, foi considerado antidemocrático pelo PCB. Como resultado, a primeira lei antidiscriminatória do país só foi aprovada em 1951 (Domingues, 2007, p. 12).

A terceira fase do Movimento Negro ocorreu durante o período da República, entre 1978 e 2000, após o Golpe de 1964 e o retorno de Abdias do Nascimento do exílio. Nascimento desempenhou um papel crucial nessa fase ao colaborar com a criação do Movimento Negro Unificado, juntamente com Flávio Carranca, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira (Domingues, 2007).

Portanto, de acordo com Domingues (2007), após a queda de Getúlio Vargas, o movimento enfrentou algumas derrotas, pois os militares passaram a acusar os negros de promover o racismo. Como resultado, as discussões políticas sobre o assunto foram interrompidas. O panorama sofre modificações um pouco mais adiante, porque

a reorganização política da pugna antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isto não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo

Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de maio para o 20 de novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio (Domingues, 2007, p. 13).

Assim, o autor explica que somente em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), é que o Movimento Negro voltou a ganhar destaque no cenário político. O MNU foi influenciado por figuras como Martin Luther King, Malcolm X e organizações negras de tendência marxista, como os Panteras Negras, o que fortaleceu um discurso mais contundente na luta contra o racismo (Domingues, 2007).

Quanto à sua organização interna, o historiador afirma que o Movimento Negro se baseou no marxismo, adotando uma vertente mais socialista. Muitos militantes acreditavam que o capitalismo era um sistema que perpetuava o racismo e compreendiam que apenas por meio da derrubada desse sistema e da construção de uma sociedade igualitária seria possível superar o racismo (Domingues, 2007).

Essa perspectiva está em linha com as análises contemporâneas dos estudos descoloniais, os quais argumentam que o racismo se tornou a base estruturante de um novo padrão de poder que se iniciou com a colonização do "Novo Mundo", mas que transcendeu esse contexto, tornando-se o eixo fundamental da modernidade/colonialidade contemporânea. Assim, a crítica ao capitalismo esteve presente desde os primórdios do MNU, uma vez que

entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado Versus que destinava uma coluna, a "Afro-Latino América", para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à "guerra" revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo. (Domingues, 2007, p. 14).

Dessa forma, o surgimento do MNU possibilitou uma intensa rearticulação política, buscando unificar as causas negras em âmbito nacional, com o objetivo de desafiar a ordem social existente e denunciar publicamente o problema do racismo (Domingues, 2007, p. 14).

Uma outra questão que ganhou destaque nessa fase foi a redefinição do significado da palavra negro. Conforme Domingues, o MNU atribuiu esse termo para "designar todos os descendentes de africanos escravizados no país" (Domingues, 2007, p. 16), visando promover o orgulho e a afirmação da identidade racial dessas pessoas.

Domingues (2007) também ressalta que a partir desse momento o Movimento Negro passou a reivindicar direitos no campo educacional, incluindo o questionamento da inclusão de uma literatura negra nos currículos escolares. Isso demonstra que os discursos desse coletivo se tornaram mais incisivos, pois

o movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lideranças contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana (Domingues, 2007, p. 17, grifos do autor).

Na quarta fase do Movimento Negro (a partir dos anos 2000), destaca-se o movimento Hip-Hop, que aborda, por meio de suas letras musicais, uma linguagem mais próxima do cotidiano e que antes era alvo de discriminação. Em outras palavras, o Hip-Hop apresenta uma nova perspectiva de expressão para negros e negras na sociedade.

Conforme apontado por Domingues, o Hip-Hop surge para evidenciar a cultura das periferias e romper com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais (Domingues, 2007). Em suas músicas, o movimento expressa protesto e denúncia contra o preconceito e a discriminação racial, transformando assim o perfil dos militantes.

Durante o processo de retomada democrática na década de 1980, o Movimento Negro desempenhou um papel crucial na elaboração da Constituição de 1988. Apesar da presença limitada de parlamentares negros eleitos, essas figuras foram fundamentais na construção de alianças políticas que possibilitaram a conquista de demandas históricas da população negra, surgidas após a abolição da escravidão e a afirmação da República.

Depois de uma trajetória repleta de lutas, o Movimento Negro alcançou grandes conquistas ao longo de sua história, sendo a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP) um marco significativo. Estabelecida em 1988 pelo Governo Federal, a fundação foi fruto da articulação desse movimento, com o objetivo de preservar os valores sociais, culturais e econômicos da comunidade negra no Brasil. A FCP desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade racial, valorizando e fortalecendo a cultura afro-brasileira, bem como contribuindo para a implementação de políticas públicas mais inclusivas e equitativas. A FCP foi a primeira instituição pública criada para este fim e seu nome é uma homenagem

a Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares, o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de homens e mulheres negros escravizados. O quilombo era localizado na região da Serra da Barriga, sítio arqueológico tombado, em Alagoas (Marques, 2017, p. 28).

A criação da FCP ocorreu por meio da Lei nº 7.668, em 22 de agosto de 1988, e sua sede está localizada no Distrito Federal, sendo vinculada ao Ministério da Cultura, conforme estabelecido em seu artigo primeiro. No entanto, de acordo com Tainã Plácido Marques (2017), a FCP surgiu de uma necessidade de obter informações sobre as questões raciais e a história dos negros no Brasil.

Embora a FCP tenha sido oficialmente fundada apenas em 1988 por meio da Lei 7.668, tornando-se uma instituição pública, sua trajetória envolveu diversos encontros e discussões. Conforme mencionado por Marques (2017), o primeiro encontro entre os idealizadores ocorreu em 20 de julho de 1971, reunindo apenas quatro participantes. Segundo a autora, "eles foram os pioneiros do grupo de trabalho (GT), que posteriormente foi denominado Grupo Palmares, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul" (Marques, 2017, p. 29). Com o passar do tempo, o grupo foi aumentando em número de pessoas. Assim sendo,

em três de agosto de 1978, foi dada como encerrada a primeira fase do Grupo Palmares. O historiador negro mineiro Marcos Antônio Cardoso, fez justiça ao grupo que já estava extinto e por volta dos anos 1980, formou um grupo de trabalho, chamado Movimento Negro Unificado (MNU) (Marques, 2017, p. 29).

Conforme Marques (2017), alguns anos mais tarde, o Grupo Palmares se tornou independente novamente, mas com uma característica marcante: passou a ser composto exclusivamente por pessoas negras. Esse novo formato do grupo o colocou na vanguarda da luta pelos direitos dos negros e negras na sociedade, tornando-se uma força importante no cenário de reivindicações e conquistas. Assim,

entre 1978 e 1988 foi uma fase de muitas articulações nacionais, protestos, reivindicações e manifestações políticas, artísticas e culturais. E em 1988 seguiu-se uma fase de várias conquistas como, por exemplo, a conquista pelo espaço no texto da Constituição Federal para o grupo étnico afro-brasileiro, remanescentes de quilombo e legitimação de suas terras, institucionalizações, ONGs e a Lei Federal nº 7.668 que sancionou a criação da Fundação Cultural Palmares (Marques, 2017, p. 29).

Isso evidencia que a regulamentação da FCP foi resultado de intensas reivindicações e só se concretizou graças aos esforços incansáveis dos ativistas na busca por seus direitos e pela valorização da comunidade negra dentro do contexto legislativo brasileiro. A partir da promulgação da lei, foram estabelecidas as atribuições da FCP, permitindo-lhe atuar em todo o território nacional. Entre as principais ações incumbidas à instituição, destacam-se:

- I - Promover e apoiar eventos relacionados com os seus objetivos, inclusive visando à interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país;
- II - Promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais, através do Ministério das Relações Exteriores, para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros.
- III - Realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação (BRASIL, 1988, p. 1).

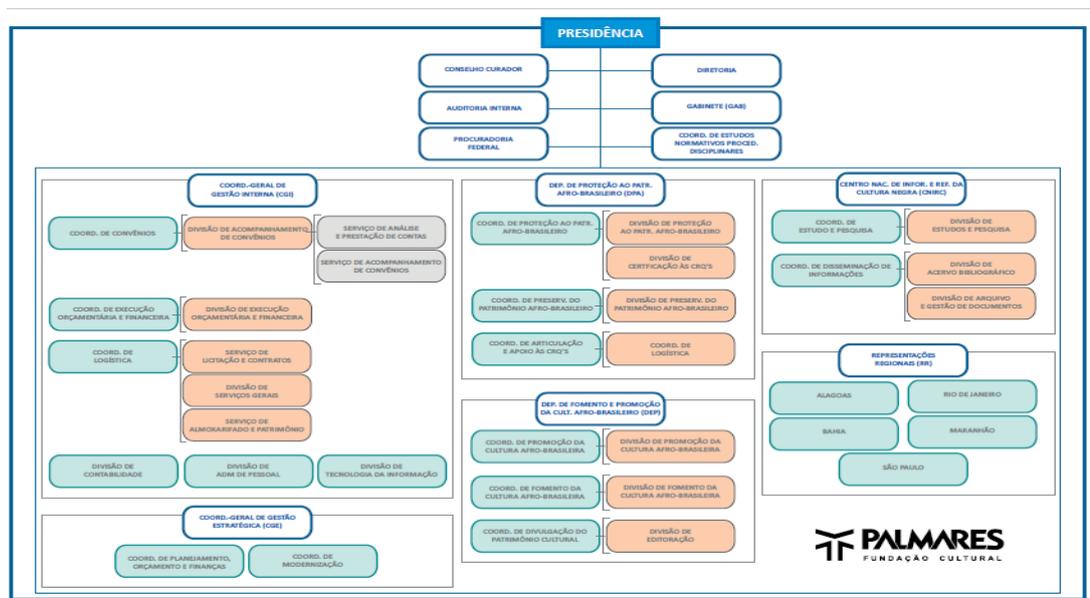
É importante destacar que a instituição desempenha um papel fundamental na promoção e preservação das manifestações culturais negras, consolidando-se como uma

referência nesse campo. Todavia, é preciso reconhecer que a FCP enfrenta desafios e limitações, principalmente no que se refere ao número reduzido de colaboradores, que precisam atender a demanda de todo o território nacional. Sobre essa questão, Marques ressalta que,

hoje, a Fundação tem um quadro de 147 servidores, entre comissionados, estagiários, representantes das regionais, que estão situados em Alagoas, Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo e na Serra da Barriga, servidores públicos e terceirizados (Marques, 2017, p. 29).

Dessa forma, fica evidente que essa é uma das limitações enfrentadas pela fundação. Ou seja, apesar desse desafio, a FCP empreendeu diversas lutas que resultaram em conquistas significativas, como a criação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas. Além disso, internamente, a FCP está organizada em treze departamentos, conforme demonstrado no organograma abaixo:

Figura 1- Organograma da Fundação Cultural Palmares



Fonte: Fundação Palmares, 2022.

Nesse contexto, torna-se evidente que a fundação possui departamentos bem definidos, com funções específicas, o que proporciona uma visão clara e ilustrativa de sua estrutura organizacional. Portanto, é importante ressaltar que ela conta apenas com uma sede, situada em Brasília, o que revela uma limitação em relação à abrangência de seu trabalho, embora seja de extrema importância.

É de suma importância evidenciar o protagonismo, as demandas, as negociações, os avanços e os limites do movimento negro na luta política e constitucional pelos direitos da

população negra. Infelizmente, tais questões têm sido negligenciadas no âmbito da educação e nos estudos sobre política educacional. Sendo assim, propomos trazer à tona esses temas, proporcionando-lhes a merecida visibilidade e destacando sua relevância, com base na reflexão sobre os 35 anos da Constituição Federal de 1988. Esse esforço teórico se faz necessário.

No que diz respeito ao movimento negro, a Constituição Federal de 1988 reflete a relevância de sua atuação política. Conquistas significativas, como o reconhecimento das terras quilombolas e a subsequente criminalização do racismo, são indicadores importantes do impacto desse movimento.

No âmbito da educação, no entanto, as reivindicações do movimento negro não receberam a mesma acolhida. Naquela ocasião, o movimento destacava a importância de o sistema educacional abordar de forma mais enfática as implicações da discriminação racial e do racismo, a fim de promover a inclusão e a mobilidade social da população negra.

A ênfase sobre essa realidade acaba sendo prejudicada de forma significativa devido à falta de consideração pela noção de raça nas premissas que embasam a discussão dos direitos e a organização do sistema educacional nacional.

O movimento negro e seus interlocutores políticos se mobilizaram para comunicar efetivamente o conteúdo das duas principais legislações que orientam as políticas educacionais - notadamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes fundamentais da educação no Brasil.

Em relação ao conteúdo, as críticas levantadas pelo movimento questionaram um dos principais fundamentos do sistema educacional, que é a sua abordagem eurocêntrica e homogeneizadora. Essa abordagem foi possibilitada por um discurso de democracia racial, que foi colocado em suspensão pelas críticas do movimento.

Para incluir a discussão racial na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, o movimento negro organizou encontros em nível municipal e estadual com o objetivo específico de debater estratégias para melhorar a representatividade e inclusão racial nas políticas educacionais. Assim, em meio à pressão da opinião pública e movimentos sociais organizados, o Congresso Nacional aprovou a referida lei.

A Constituição cidadã busca proteger e promover os direitos de todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual, status socioeconômico ou outras características pessoais.

Em relação às desigualdades sociorraciais, de gênero e econômicas, é evidente que certos grupos populacionais historicamente enfrentaram marginalização e exclusão dos direitos de cidadania.

São exemplos desses grupos as pessoas de origem racial e étnica minoritária e as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sobre o primeiro grupo, as desigualdades sociorraciais têm sido um problema persistente. A população negra, indígena e outras minorias étnicas têm enfrentado discriminação sistemática e desvantagens sociais, econômicas e políticas.

De igual modo, as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica são compostas por os trabalhadores informais, pessoas em situação de pobreza, moradores de rua e comunidades rurais desfavorecidas enfrentam dificuldades no acesso a direitos básicos, como moradia adequada, educação e saúde.

Portanto é de suma importância continuar a luta contra as desigualdades e garantir que todos os cidadãos tenham seus direitos respeitados, promovendo a justiça social e a inclusão.

O protagonismo, as demandas, as negociações, os avanços e os limites da luta política e constitucional pelos direitos da população negra realizados pelo movimento ainda têm sido escamoteados pela conjecturada educação e pelos estudos da política educacional. Trazê-los à cena, dar-lhes visibilidade, fazê-los presentes é ainda um esforço teórico necessário, ao refletirmos sobre os 35 anos da CF/88.

O objetivo passaria a ser inserir a discussão da temática racial nesse processo, a fim de que as políticas públicas em educação adotassem e valorizassem as características multiculturais da sociedade brasileira, especialmente os referentes à população negra.

Com o propósito de pautar a questão racial na ANC de 1987-1988, o movimento negro organizara encontros municipais e estaduais com o objetivo específico de discutir estratégias de participação no processo constituinte. Entre esses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual, chamado “O negro e a constituinte”, realizado em julho de 1985 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

A partir desse encontro, foi produzido um documento que seria entregue, em audiência pública no dia 3 de dezembro de 1986, ao Presidente da República, José Sarney, e, mais tarde, ao presidente da ANC, Deputado Ulisses Guimarães.

Essas ações organizadas pelo movimento negro prolongaram-se por todo o ano de 1986, culminando com a realização, em Brasília, da Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, da qual se originou um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias Unidades da Federação.

A ideia de que a questão racial deveria ser tratada suscitou reações. Carlos Alberto Caó (Partido Democrático Trabalhista - PDT), como deputado constituinte, regulamentou o trecho da CF que torna inafiançável ou imprescritível o crime de racismo, explicou, em entrevista concedida, esse momento: o argumento era de que não deveria ser dado tratamento específico à questão. Chegara-se a afirmar que a luta contra o racismo, como apareceu depois na Constituinte, tinha aspectos muito perigosos porque poderia provocar uma certa divergência da classe operária, isso do lado dos aliados que resistiam ao regime. Do lado do regime estava a permanente construção do falso mito da democracia racial.

Esse debate e a luta para que o bloco de forças contra o regime considerasse a questão racial brasileira como uma questão de suma importância foi conduzido por uma minoria de determinados líderes negros, enfrentando preconceitos, constrangimentos, e até as vésperas da Constituinte ainda persistia essa ambiguidade, entre democratas com sua visão marxista, que não davam à questão racial brasileira o status teórico e político como questão central na transformação democrática do país. Apesar disso, chegamos à Constituinte com um significativo avanço, tema que ainda deve que ser tratado, abordado.

Conforme aponta o depoimento de Caó (2004), a persistência da uma posição que propunha o apagamento da questão racial no processo constituinte não pode ser atribuída apenas aos setores conservadores. Por motivos distintos, setores progressistas também repercutiam a visão de que o problema racial fora equacionado, ou que poderia ser resolvido com a simples integração dessas pessoas na sociedade de classes. Ao menos nesse aspecto, tratava-se de dois grupos acrílicos quanto à visão freiriana (inspirada no tipo de interpretação do Brasil realizada pelo sociólogo Gilberto Freyre), como bem se observará nas dificuldades encontradas pelo movimento negro durante a elaboração da CF/88.

É importante ressaltar que, entre 1983 e 1987, Abdias do Nascimento, tornou o primeiro congressista, como deputado federal, a defender explicitamente no Congresso temas e direitos pertinentes à equidade étnico-racial.

As propostas e a participação do movimento negro foram marcadas pela denúncia do mito da democracia racial e de seu efeito desmobilizador na sociedade brasileira. Logo abaixo é possível acompanhar as propostas encaminhadas por essa subcomissão à Comissão da Ordem Social.

Esse efeito precisaria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais tanto com medidas que deveriam atuar nas consequências provocadas pela ausência de qualquer política voltada à integração da população ex-escravizada ao sistema produtivo, quanto medidas que possibilitassem aos negros a reconstrução da identidade racial

que lhes fora historicamente negada por meio das conhecidas políticas de **branqueamento** (Dávila, 2006; Stepan, 2005).

Anteprojeto elaborado pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias apresentava os seguintes tópicos:

Art. 3º - Constitui crime inafiançável subestimar, estereotipar ou degradar grupos étnicos, raciais ou de cor, ou pessoas pertencentes aos mesmos, por meio de palavras, imagens ou representações, através de quaisquer meios de comunicação.

Art. 4º - Não constitui privilégio a aplicação, pelo Poder Público, de medidas compensatórias visando à implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada.

Art. 5º - A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 6º - O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.

Art. 7º - Caberá ao Estado, dentro do sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público, desde a creche até o segundo grau, a adoção de uma ação compensatória visando à integração plena das crianças carentes, a adoção de auxílio suplementar para alimentação, transporte e vestuário, caso a simples gratuidade de ensino não permita, comprovadamente, que venham a continuar seu aprendizado.

Art. 8º - O Estado garantirá o título de propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de Quilombos.

Art. 9º - Lei Ordinária disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 10º - O País não manterá relações diplomáticas e não firmará tratados, acordos ou convênios com países que desrespeitem os direitos constantes da Declaração Universal dos Direitos do Homem, bem como não permitirá atividades de empresas desses países em seu território. (Rodrigues, 2005, p. 59).

Nos tempos atuais, continuamos enfrentando desafios na luta e resistência pela retomada democrática, a fim de evitar que os avanços constitucionais da CF/88 sejam ainda mais negligenciados. Percebe-se que esse processo não é meramente burocrático, mas sim de natureza política.

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos, o racismo pode ser definido como “uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”. Para Joel Rufino (1984), racismo é

a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação, ou antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspiradas nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. (Rufino, 1984, p. 10)

O tratamento dado à questão racial serve como um exemplo emblemático da lacuna existente entre as normas jurídicas e sua efetiva implementação. Embora a criminalização desse ato esteja prevista no âmbito constitucional, essa medida por si só não é suficiente para construir uma sociedade verdadeiramente não racista, onde os racistas sejam devidamente responsabilizados criminalmente. Ao interpretar o crime de racismo como uma mera injúria

racial, não apenas falta uma punição efetiva, mas também evidencia a persistência de preconceitos profundamente enraizados na sociedade.

Portanto, não resta dúvida que o mito da democracia racial fortaleceu a discriminação racial, ao criar um falso modo de compreender as relações raciais no Brasil. O discurso jurídico sempre foi pautado na concepção de universalidade, por isso é preciso a concretização da igualdade formal, conforme preconiza a letra fria da lei.

Os processos específicos eram recepcionados com dificuldade, afinal, todos eram supostamente iguais. A necessidade de sistema de proteção antirracista está presente, também, nos objetivos da República Federativa do Brasil, descritos nos incisos III e IV do art. 3º da CF/88.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
 III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Assim, podemos observar, o Estado brasileiro colocou entre seus objetivos básicos a erradicação da pobreza e das desigualdades sociais, bem como a promoção do acesso a todos, afastado de qualquer tipo de discriminação. Estes objetivos estão nos textos no mesmo parágrafo que apresentam a construção de sociedade livre, justa e solidária, assim como a garantia do desenvolvimento nacional, tendo, assim, para efeito de interpretação, semelhante importância. Desse modo, a luta contra a discriminação e contra o preconceito se impôs como um dever do Estado visando a uma sociedade menos desigual.

Existem diferentes formas de enfrentamento ao racismo construídas em nossa sociedade. Sem dúvidas, a Constituição Federal de 1988 tem um papel de destaque no enfrentamento deste problema social. Ela ainda abre caminho para novas propostas de instrumentos legais de enfrentamento.

Precisamos ter clareza que somente a criminalização do racismo, por si só, não é capaz de resolver o problema. É preciso investimento na educação, bem como a garantia de acesso a oportunidades. Somente assim será possível construir uma sociedade livre, justa e solidária, como objetiva a República Federativa do Brasil.

Em Goiás, a mobilização dos negros/as em relação aos seus direitos certamente tem raízes históricas profundas, remontando ao período colonial e persistindo ao longo das transformações sociais. É possível que organizações e movimentos locais tenham emergido

para abordar questões específicas enfrentadas pela comunidade negra, desde o acesso à educação e saúde até a representatividade política.

O Movimento Negro Unificado (MNU) em Goiás não emerge em um vácuo, mas é profundamente influenciado pelas dinâmicas culturais, históricas e sociais específicas desse estado. Muniz Sodré, renomado intelectual brasileiro, oferece uma lente valiosa para examinar as particularidades culturais de Goiás em sua obra "A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil" (1988). Ao explorar esse texto, podemos obter *insights* cruciais sobre como as características culturais locais moldaram as estratégias adotadas pelo MNU nessa região.

Sodré aborda a cultura como um fenômeno complexo, permeado por relações de poder e marcado por processos de sedução e dominação. Aplicando esses conceitos ao contexto goiano, podemos entender como as estruturas culturais locais influenciaram a percepção e a experiência dos negros, assim como as estratégias do MNU para desafiar essas estruturas.

Goiás, com sua rica herança histórica e cultural, apresenta nuances singulares que podem ter moldado a resistência e a luta contra o racismo de maneiras específicas. A compreensão das particularidades culturais locais é crucial para uma atuação eficaz do MNU, pois permite uma adaptação de suas estratégias à realidade específica do estado.

Além de Muniz Sodré, outros autores que exploram a cultura e a história de Goiás podem contribuir para essa compreensão mais aprofundada. Autores como Gilberto Freyre, com sua obra seminal "Casa-Grande & Senzala" (1933), oferecem *insights* sobre as complexidades das relações raciais no contexto brasileiro, enquanto historiadores locais podem fornecer uma visão mais específica das dinâmicas sociais em Goiás.

Os anos em que essas obras foram publicadas, especialmente o final da década de 1980, são cruciais para contextualizar o ambiente intelectual e político em que o MNU em Goiás se desenvolveu. Esse período coincide com o fim da ditadura militar no Brasil e o início de um período de redemocratização, marcado por um ressurgimento das mobilizações sociais e uma busca por justiça social e igualdade.

Portanto, ao integrar a análise das influências teóricas, como as de Muniz Sodré, com uma compreensão das particularidades culturais e históricas de Goiás, podemos enriquecer nossa percepção do Movimento Negro Unificado nessa região. Isso proporciona uma base sólida para compreender as estratégias adotadas pelo MNU em Goiás e como essas estratégias foram moldadas pelo contexto cultural e histórico específico desse estado.

O MNU-GO, liderado inicialmente por estudantes universitários, transcendeu estereótipos ao estabelecer conexões vitais com comunidades marginalizadas em Goiás. A

colaboração com a Ocupação Emílio Póvoa facilitou sua presença em áreas periféricas, evidenciando um compromisso genuíno em abordar preocupações socioeconômicas. A parceria com quilombos como Kalunga e Palmeiras ressaltou a amplitude das ações, demonstrando a sensibilidade do movimento para diferentes realidades.

A identificação racial unificou a juventude, inspirando a mobilização em questões anteriormente não relacionadas a eles. A ausência em áreas de risco não limitou sua eficácia, pois o MNU-GO superou barreiras sociais, incluindo indivíduos excluídos historicamente. Militantes facilitaram o acesso à universidade por meio de cursos de formação, destacando seu papel como agentes de mudança e promotores da educação.

Atualmente, muitos membros são professores, indicando um compromisso contínuo na luta contra o racismo estrutural. Em tese, o MNU-GO desafiou estereótipos, conectando-se com diversas camadas sociais e enfrentando a desigualdade racial de maneira abrangente e inclusiva.

2.7 A Lei 10.639/2003

A luta pelo reconhecimento da igualdade racial promovida por debates realizados pelo Movimento Negro Nacional vem ganhando destaque no cenário social e político (Gomes, 2011). Um dos pontos defendidos pelo Movimento Negro é a necessidade de inserir em conteúdo do ensino formal a História e a Literatura Afro-Brasileira. A importância e a necessidade de valorizar formalmente a História do negro no Brasil foram reconhecidas pelo poder público e em 09 janeiro de 2003, quando foi promulgada a Lei 10.639, que prevê que os estabelecimentos de ensino básico e médio, públicos ou privados, têm a obrigatoriedade de inserir em sua programação de ensino a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Segue a descrição do 1º parágrafo da Lei supracitada:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639 surgiu do projeto de lei PL 259/1999, dos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, que abordava como justificativa a restauração da verdadeira contribuição da população negra no desenvolvimento do Brasil, demarcando a necessidade de desmistificar o eurocentrismo contido nos livros didáticos distribuídos nas escolas, entendendo que professores e alunos são vítimas dessas distorções nas instituições de ensino. Tornou-se necessário que o

Estado adquirisse o compromisso político de adequação dos currículos escolares a realidade étnica brasileira. Neste contexto, foi de suma importância que a história do povo negro fosse resgatada em sua amplitude, a fim de promover a equidade no plano social econômico e político.

A partir da Lei 10.639/2003 surgiu, no sistema de ensino, um novo modo de pensar. Algumas práticas pedagógicas tentam a abordagem das relações étnicas raciais enquanto conteúdos curriculares. Essa lei define a ruptura com o sistema de ensino que não reconhecia a história e literatura afro-brasileira como parte da construção social e histórica do Brasil (Nascimento; Caetano, 2011), com o mesmo valor da história dos outros povos, possibilitando a discussão da desmistificação do imaginário negativo que foi criado em torno da população negra.

Após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03 e apesar dos avanços alcançados e da importância do debate do tema no cenário político e social, ainda são necessárias muitas transformações no que se refere à implementação e da aplicação da lei no cotidiano escolar. Um exemplo disso é a falta de mais investimentos por parte dos governos federal, estadual, municipais e até das secretarias de educação, no sentido de oferecer recursos e formação profissional em prol de uma educação antirracista. É preciso, portanto, investigar quais os mecanismos utilizados pelas escolas para aplicar essa lei em uma perspectiva multidisciplinar e transversal no currículo de todos os anos que compõem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino.

A referida lei enfatiza a importância da inserção da cultura e história afro-brasileira no currículo escolar, porém não contempla a importância dos costumes, crenças, lutas, conquistas, resistência e a relação com a natureza dos povos indígenas brasileiros como identidade histórica brasileira.

Neste estudo, abordamos a história e cultura indígena, que foram incluídas no currículo escolar por meio da Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008. Essa lei modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e foi complementada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Literatura Afro-Brasileira no sistema educacional.

A lei 11.645/2008 foi criada a partir do projeto de lei 433/2003, proposto pela então deputada Mariângela Duarte, que teve como justificativa a reivindicação das comunidades indígenas que não se sentiram contempladas com a lei 10.639/2003, de modo a enfatizar a importância da história e cultura indígena, bem como o modo de transmissão foram deixados de fora. A construção histórica e social do Brasil tem entre um dos pilares os saberes indígenas, portanto torna-se necessário a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar das instituições de ensino (PROJETO DE LEI 433, 2003). O projeto de lei 433/2003 foi transformado

na lei 11.645/2008.

A lei 11.645/2008 altera o artigo 26-A da lei 9.394/1996, demarcando que no âmbito do currículo de todas as instituições de ensino

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que introduziu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9396/96, concebeu o marco para a inclusão e discussão dessa temática na escola, pois torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino o estudo da temática história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, ela implica a realização de atividades e propostas e finalidade voltadas para a educação e para as relações étnico-raciais.

Vale ressaltar que educar para as relações étnico-raciais implica romper relações e conceitos de superioridade e inferioridade, dominação e submissão que são tecidas no bojo das desigualdades sociais e raciais na escola. Nesse sentido,

a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (Silva, 2007, p. 489)

Assim, implementar a Lei 10.639/2003 na escola visa a valorização da história e cultura africana, superando a visão eurocêntrica e colonialista dos currículos, e principalmente o reconhecimento da população afro-brasileira e da contribuição histórica e política dessa diversidade por meio do conhecimento de suas origens, bem como no fortalecimento de identidades e direitos (Silva, 2007; Jr., 2002).

Com as modificações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, pela Lei 10.639/2003, tornaram-se necessárias medidas adotadas pelo governo federal para que a lei fosse implementada, a saber: a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03, de 10 de março de 2004), documentos nos quais são estabelecidas orientações de conteúdo a serem incluídos e trabalhados, assim como as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de

ensino e, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003³ (BRASIL, 2009).

No contexto das relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais têm como objetivo promover uma educação que respeite a diversidade e o combate ao racismo, reconhecendo a contribuição histórica e cultural dos diferentes grupos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. Essas diretrizes buscam superar a invisibilidade e a marginalização de determinados grupos, garantindo uma abordagem mais inclusiva e plural no ambiente educacional.

Um dos pontos destacados nessas diretrizes é a necessidade de incluir o estudo da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Isso visa romper com estereótipos e preconceitos, proporcionando uma compreensão mais completa e respeitosa da diversidade étnico-racial presente no país. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais incentivam práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a valorização da identidade de cada estudante e o enfrentamento de situações discriminatórias.

Ao integrar as relações étnico-raciais nas diretrizes curriculares, busca-se promover a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento, bem como fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais. Essa abordagem contribui não apenas para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais são instrumentos dinâmicos e passíveis de atualização, refletindo as mudanças na sociedade e nas demandas educacionais. Portanto, o diálogo constante entre educadores, gestores, comunidade escolar e demais atores sociais é essencial para a implementação eficaz e para o aprimoramento dessas diretrizes, garantindo que a educação brasileira esteja alinhada aos princípios de diversidade, inclusão e respeito às diferenças étnico-raciais.

Paixão (2006), em sua dissertação “Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo”, observa aspectos relevantes sobre o Parecer 03/04, no sentido de que este é um instrumento importante para a implementação da Lei 10639/2003, uma vez que tem uma abordagem a favor das políticas afirmativas para os negros.

³ Posteriormente, essa lei foi ampliada para as comunidades indígenas, conforme a lei 11.645/2008.

Dentre os principais argumentos propostos pela Lei 10.639/2003 e reafirmados pelo parecer estão a valorização da identidade do negro; a valorização das contribuições do negro na história do país; o combate ao mito da democracia racial e a oportunização de conteúdos verdadeiros sobre o continente africano e sobre a história do Brasil para o conjunto da sociedade.

Assim sendo, a partir das ações propostas pela Lei 10.639/2003, a escola passa a ser pensada numa nova dinâmica, redimensionando suas práticas, currículos e espaços para atender às necessidades tanto dos estudantes negros como também conscientizar toda a comunidade escolar sobre a relevância da população negra em nosso país. Ademais, a partir delas, foi realizada sua inserção em espaços que são predominantemente ocupados por brancos, garantindo assim uma equidade social.

Além da implantação da Lei 10.639/2003, bem como a sua obrigatoriedade em todas as escolas públicas e privadas, o MEC disponibilizou as escolas um acervo bibliográfico midiático (devidamente revisado) que discute a identidade e a valorização da população negra, a partir de documentários, livros literários, materiais didáticos, filmes, propondo um redimensionamento do conhecimento a partir da reflexão e problematização sobre a diversidade racial existente em nosso país. Em seguida essa discussão foi ampliada com a Lei 11.645/2008, reconhecendo que as populações indígenas e negras em nosso país convivem com os mesmos problemas (resguardadas as devidas proporções).

Essas ações propõem também a formação de professores, tal como a reformulação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas. Em relação à formação de professores, na maioria das escolas, cabe ao coordenador e ao diretor fazer essa parte. Esse fato é algo que se faz necessário averiguar a partir dos documentos que norteia o ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

É crucial ressaltar que, para que a proposta da lei relacionada às questões étnico-raciais seja efetivamente implementada, é imprescindível que os profissionais envolvidos demonstrem não apenas engajamento, mas também um sólido conhecimento teórico sobre o tema. Todavia, infelizmente, muitos desses profissionais encontram dificuldades em utilizar de maneira eficaz o material disponibilizado pelo MEC, resultando em abordagens que repetem erros comuns.

Fica evidente que a temática muitas vezes é trabalhada de forma limitada, concentrando-se exclusivamente em datas comemorativas ou de maneira folclórica. Esse enfoque restrito compromete a profundidade e a amplitude necessárias para uma abordagem educacional efetiva das relações étnico-raciais, reforçando a necessidade premente de uma

maior capacitação e familiaridade com os recursos pedagógicos proporcionados pelos órgãos competentes.

A representação superficial do negro em eventos folclóricos e comemorativos evidencia uma carência profunda na abordagem da história e cultura afro-brasileira, perpetuando estereótipos que limitam a compreensão da riqueza e a diversidade desse grupo étnico. Ao ser associado a clichês como futebol, samba e escravidão, o negro é limitado a uma perspectiva simplista, ignorando suas contribuições fundamentais para a identidade nacional brasileira.

Essas práticas educacionais, ao não fomentarem uma discussão aprofundada sobre a história e contribuições dos povos africanos, perpetuam o desconhecimento e a desinformação. A ausência de um olhar crítico sobre o passado e o presente da população negra mantém estereótipos, refletindo na escola e na sociedade em geral.

A impregnação do olhar negativo sobre a população negra, enraizada em estruturas sociais e educacionais, destaca a necessidade de transformações profundas. A escola, como formadora de opiniões, deve revisar práticas pedagógicas e currículos, adotando uma abordagem mais abrangente e fiel à diversidade cultural brasileira.

É crucial considerar e valorizar as diversas expressões culturais, históricas e sociais da comunidade negra, promovendo um ambiente educacional que fortalece, eleva a autoestima e promove o empoderamento dos estudantes negros diante de uma sociedade que muitas vezes os marginaliza. A revisão das práticas educacionais e a inclusão de uma perspectiva crítica e inclusiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais são essenciais para romper com estereótipos, desmistificar visões negativas e promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, ainda que já se tenham passado 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03, fazem-se necessários estudos e análises a respeito das práticas educacionais em prol de uma educação antirracista.

Para este estudo optei por analisar três Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais da cidade de Aparecida de Goiânia, uma vez que este é o projeto macro das instituições, sendo eles que norteiam o caminho para atingir o ensino e a aprendizagem. Portanto, este será um momento de grande importância para percebermos se essa consciência programática está se transformando, por considerar que o PPP e os livros didáticos são os principais norteadores dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Este será o próximo desafio: buscar esta constatação a partir das análises dos PPPs das Escolas Municipais Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, José dos Santos Borges e o Cmei Vila Delfiore no município de Aparecida de Goiânia.

Outra busca era saber, por meio de um questionário, se os diretores dessas instituições têm recebido formações e se são profissionais engajados, se eles possuem conhecimento teórico quanto às relações étnico-raciais, e se o que está sendo proposto pela lei tem acontecido na prática, principalmente por se tratar de pessoas negras e por serem os principais protagonistas em termos de hierarquia no ambiente escolar. Por fim, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados para desenvolverem os seus trabalhos com maior eficácia e qualidade.

Capítulo 3- Racismo, educação e cidadania.

Neste capítulo serão apresentados tópicos relevantes à questão do racismo, da educação e da cidadania, a partir de uma análise do Projeto Político Pedagógico das instituições em foco.

3.1 Projeto Político Pedagógico: Uma abordagem crítica

Este estudo consiste em uma pesquisa documental que visa realizar uma análise crítica do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, da escola José dos Santos Borges e do Cmei Vila Delfiore na cidade de Aparecida de Goiânia.

De acordo com Pimentel (2001), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal extrair dos documentos relevantes para o estudo "todas as informações necessárias, organizando-as e interpretando-as de acordo com os objetivos da investigação proposta." De igual modo, é ressaltada a importância de examinar minuciosamente os documentos, utilizando um tratamento direcionado para o problema de pesquisa.

Silva et al. (2009) afirmam que a pesquisa documental é uma abordagem investigativa eficaz, pois oferece várias possibilidades de análise, tanto de forma crítica quanto compreensiva. Orlandi destaca ainda que

sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação – fora da história, fora da língua – o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas a tirar proveito delas (Orlandi, 2009, p. 61).

Silva et al. (2009) enfatizam a eficácia da pesquisa documental como uma abordagem investigativa, que oferece várias possibilidades de análise crítica e compreensiva. Os autores destacam que ela deve ser conduzida considerando o referencial teórico adotado no estudo, pois

nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (Silva et al., 2009, p. 4556).

Para garantir uma análise documental eficiente, é crucial levar em consideração três elementos fundamentais, conforme apontado por Calado e Ferreira (2005, p. 2): dado, documento e análise. Ao considerar esses elementos, podemos conduzir uma investigação sólida.

Além de ressaltar a natureza documental do estudo, é importante destacar que as informações serão organizadas por meio da análise de discurso, conforme investigado por Orlandi (2009). A autora enfatiza que o discurso é um dispositivo intrinsecamente ligado às formas de comunicação, gerando efeitos de sentido na linguagem. Ao utilizar essa abordagem, buscamos compreender mais profundamente a construção discursiva presente nos documentos analisados.

Diante dessa perspectiva, Orlandi (2009) destaca o papel fundamental do analista como mediador teórico, cuja função primordial é refletir sobre o sentido do pensamento. Assim, o autor ressalta que o objeto de análise, que é o texto, está constantemente aberto a novas abordagens e nunca se esgota em uma única descrição. Frente a esse desafio, nos deparamos com a complexa missão de conduzir uma análise aprofundada que investigue os potenciais discursos incorporados nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas unidades de ensino: Escola Municipal EMEI Professora Wilsonina de Fátima, Escola Municipal José dos Santos Borges e o Cmei Vila Delfiore.

De acordo com Veiga (2000), nos últimos anos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido objeto de estudo por pesquisadores e instituições de nível nacional, estadual e municipal, além de educadores. Essas pesquisas têm como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Segundo Ferreira (1975 apud Veiga, 2000, p. 1), o termo Projeto Político Pedagógico deriva do Latim *projectu* e significa lançar para diante. Isso significa que, ao abordarmos o PPP de uma instituição educacional, estamos discutindo sobre planejamentos e projetos que são construídos com o propósito de serem realizados. Em outras palavras, é por meio do PPP que se busca alcançar um futuro mais promissor na educação. Portanto, o PPP desempenha um papel fundamental na busca por uma educação de qualidade. Assim,

nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2000, p. 1).

Nesse contexto, Veiga (2000) destaca que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola envolve uma reflexão sobre a instituição como um todo, levando em consideração o contexto em que está inserida, sua autonomia e sua capacidade de definir sua própria identidade.

O autor Jesus (2017) compara o Projeto Político-Pedagógico (PPP) a uma impressão digital, destacando a singularidade de cada escola. A elaboração e a implementação desse documento vão além de uma simples tarefa administrativa, sendo um processo essencial para definir a identidade e a direção da instituição.

Esse autor ressalta que o PPP deve abranger dimensões política e pedagógica, considerando tanto aspectos administrativos quanto relacionados ao ensino. Ele destaca a importância de não tratar o PPP apenas como um instrumento burocrático, mas como um meio para garantir a representatividade e inclusão das identidades, valores e culturas da população negra. Isso o torna um espaço estratégico para incorporar a diversidade étnica e cultural, reconhecendo as particularidades da comunidade escolar, especialmente da população negra.

A contribuição de Jesus ressalta que a identidade de uma escola vai além do acadêmico, sendo influenciada por elementos culturais, étnicos e sociais. Ao incluir a representatividade da população negra no PPP, a escola se posiciona ativamente na promoção da equidade e no combate ao racismo estrutural.

Assim, aprofundar a implementação e elaboração do PPP não apenas fortalece a gestão educacional, mas também contribui para a criação de ambientes escolares inclusivos, respeitosos e sensíveis à diversidade cultural e étnica. A abordagem proposta por Jesus destaca a necessidade de considerar o PPP como um instrumento dinâmico e reflexivo, capaz de refletir e promover valores de justiça social, diversidade e inclusão na educação.

Jesus (2017) reconhece a importância da Lei 10.639/2003, que pode ser considerada uma ação afirmativa em relação ao direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, rompendo com o silenciamento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

3.2 Identificação e caracterização das unidades de ensino

Escola Municipal de Ensino Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista

A abordagem de escolas de período integral representa uma mudança significativa no panorama educacional, oferecendo uma extensão do tempo de aprendizado para os estudantes.

Segundo Perrenoud (1999), na obra "Dez Novas Competências para Ensinar", a escola de período integral visa não apenas ampliar o tempo na escola, mas também diversificar as atividades para proporcionar uma formação mais abrangente.

Autores como Araújo (2009), no livro "Escola de tempo integral: um estudo sobre os desafios da implementação no contexto brasileiro", destacam que o modelo de escola em tempo integral se propõe a oferecer uma educação integral, contemplando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento social, emocional e cultural dos estudantes.

A experiência de escolas de período integral pode variar, mas, em geral, inclui não apenas disciplinas acadêmicas, mas também atividades artísticas, esportivas, culturais e de lazer. Essa abordagem busca uma formação mais holística, alinhada às demandas contemporâneas e às necessidades dos estudantes.

A implementação bem-sucedida de escolas de período integral é um tema debatido por diversos autores, incluindo Ribeiro (2011) em "Escola de tempo integral: conceitos e práticas". Este autor destaca a importância de uma gestão eficiente e da integração entre os diferentes elementos curriculares e extracurriculares para o sucesso desse modelo educacional.

Assim, a escola de período integral surge como uma proposta inovadora, explorando alternativas para enriquecer o ambiente educacional e proporcionar uma formação mais completa, alinhada aos desafios e complexidades do século XXI.

3.2.1 História da Escola Municipal de Ensino Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista.

Considerando as necessidades econômicas enfrentadas pela população do bairro Independência Mansões e áreas adjacentes, juntamente com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, especialmente em seu parágrafo 2º e artigo 34, que garantem aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de receber educação em tempo integral de maneira progressiva, a Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia propõe a criação dessa escola. da Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista.

A construção da Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista teve início em 2008 e foi oficialmente inaugurada em 2 de março de

2010. A instituição está localizada na Rua 55, Quadra 121, Área Pública 1, no Setor Independências Mansões, em Aparecida de Goiânia.

A escola recebeu esse nome em homenagem à Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, uma mulher formidável vinculada à Secretaria Municipal da Educação. Ela foi uma guerreira incansável e de caráter incorruptível, trabalhando com vários atletas que se destacaram tanto nacional como internacionalmente, como o jogador de voleibol Dante, da seleção brasileira. Além de sua atuação na vida pública, a "mãe" Wilsonina não era de meias palavras: era uma pessoa dura, exigente e não tolerava expressões como "eu não consigo" e desonestidades. Porém, como contrapeso, ela sabia ser protetora, brincalhona e amava seus animais. Era um exemplo de moral e ética. Foi por todas essas razões que o vereador Max Menezes propôs homenageá-la. Sem dúvida, a imagem da professora Wilsonina como uma educadora, mulher negra e profissional competente, continuará inspirando toda a comunidade aparecidense.

A Escola Municipal de Ensino Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista atende crianças do 1º ao 5º ano e está localizada em uma região de vulnerabilidade social, com alto índice de violência. De acordo com o projeto Político Pedagógico da instituição, a maioria das famílias residentes no bairro são carentes financeiramente e vêm de vários estados e outras regiões circunvizinhas. A escola está em sua quarta gestão. Até o momento, a escola não passou por nenhuma reforma geral, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

No entanto, sempre surgem serviços que devem ser realizados imediatamente para garantir a segurança e o bom funcionamento da instituição, necessários para preservar o patrimônio e garantir sua vida útil.

A Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista está localizada na Rua 55, Quadra 121, Área Pública, no Setor Independências Mansões, em Aparecida de Goiânia. A comunidade desse bairro é composta em sua maioria por pessoas de baixa renda, provenientes de outros estados, muitas delas desempregadas e desassistidas.

A região do Setor Independências Mansões, em Aparecida de Goiânia, enfrenta desafios socioeconômicos significativos. A população local é predominantemente empobrecida e enfrenta dificuldades em todos os sentidos.

Embora a escola esteja situada em uma região que conta com comércio, praças de lazer, posto de saúde, igrejas e outros recursos nas proximidades, ainda há necessidade de melhorias para atender plenamente às necessidades da comunidade local.

Os alunos desse bairro estão expostos a condições de vulnerabilidade social devido ao alto índice de violência e a outros fatores adversos presentes na região.

O atendimento ocorre nos seguintes dias e horários:

Dias Letivos: 200

Carga horária: 2.400 h

Horários de Funcionamento: 07:00 h às 17:15 h - Tolerância de 15 m na entrada e 30 m na saída.

Turno: Integral

Níveis e Modalidade de Ensino: 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental I

Número de alunos: 390 **Turmas:** 10

A rotina da escola se dá da seguinte maneira:

Tabela 3- Rotina diária

Horários	Atividades
7:00 às 7:15	CHEGADA DOS ALUNOS (15 minutos de tolerância na chegada).
7:15 às 7:30	CAFÉ DA MANHÃ
7:00 às 7:20	ACOLHIDA (terça-feira)
09:15 às 09:30	RECREIO
11:00 às 12:00	ALMOÇO
12:00 às 13:00	DESCANSO
15:00 às 15:30	LANCHE
17:15	SAÍDA DOS ALUNOS

Fonte: autoria própria, 2024.

3.2.2 História da Escola Municipal José dos Santos Borges

De acordo com o PPP da instituição a construção da escola teve início em fevereiro de 2003, por meio da Lei de criação nº 2.704, datada de 17 de dezembro de 2007, art. 2º, durante a gestão do Prefeito Ademir Menezes. O prefeito, ao perceber a necessidade da comunidade e a dificuldade de acesso às outras escolas da região, reconheceu a importância de construir a Escola Municipal José dos Santos Borges Ferreira. O nome da escola foi escolhido em homenagem a um morador que contribuiu para o progresso da comunidade, mas que faleceu em um trágico acidente.

Inicialmente, a escola funcionou em uma casa alugada, sem pátio ou sala de professores. Havia apenas quatro salas de aula divididas por paredes de madeira. Contudo, a

partir de 24 de setembro de 2004, o novo prédio foi inaugurado na Rua Santa Luzia, Qd. 38, Área Pública, Jardim Alto Paraíso, em Aparecida de Goiânia. Esse novo prédio era composto por doze salas de aula, uma cozinha com despensa, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala para os professores com banheiros separados por gênero, um depósito para material de limpeza com um tanque, uma secretaria, uma sala da direção, banheiros para os alunos e banheiros adaptados para alunos com necessidades especiais.

Entre 2015 e 2016, a escola passou por uma ampliação, acrescentando cinco salas de aula e uma quadra coberta.

Em 2020, a escola passou por uma extensa reforma, incluindo a pintura de todo o prédio, tanto internamente quanto externamente, bem como das calçadas. Houve substituição de portas nas salas de aula, nos banheiros e na biblioteca. A rede elétrica foi revisada, assim como a manutenção dos banheiros, dos telhados e do mobiliário. Na quadra, as arquibancadas, as traves e os suportes das cestas de basquete foram pintados, assim como a parede do fundo, e as grades de proteção receberam manutenção e pintura.

A Escola Municipal José dos Santos Borges Ferreira está localizada na Rua Santa Luzia, Qd. 38, Área Pública, no Jardim Alto Paraíso, município de Aparecida de Goiânia. Essa região é caracterizada por ter uma população de baixo poder econômico, composta principalmente por migrantes vindos dos estados do Maranhão, Pará, Tocantins e Bahia.

Embora o bairro tenha mostrado algumas melhorias nos últimos anos, sua infraestrutura ainda é precária. No entanto, o crescimento do comércio tem trazido oportunidades de trabalho para os moradores locais.

A maioria dos alunos atendidos na escola, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pertence à classe popular. São filhos de trabalhadores braçais, funcionários públicos, pequenos produtores, microempresários, pedreiros, mecânicos, costureiras, domésticas, subempregados e desempregados, entre outros. Os turnos matutino e vespertino abrangem crianças e pré-adolescentes de 4 a 16 anos de idade, correspondendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II.

Enfrentam desafios comuns a qualquer instituição de ensino, como questões relacionadas à disciplina, tarefas em sala de aula e em casa, pontualidade, assiduidade e dificuldades de aprendizagem causadas por diversos fatores, muitos deles além dos muros da escola.

O ano letivo de 2023 está programado para ter 200 dias letivos, de acordo com o Calendário Escolar aprovado pela SME. Isso garantirá uma carga horária de 800 horas para a

Educação Infantil, agrupamento V, 1000 horas para a primeira fase do Ensino Fundamental e 1040 horas para a segunda fase.

Funcionamento: matutino e vespertino

Horários: 7h às 11h15m- matutino

13h às 17h15m- vespertino

Níveis e Modalidade de Ensino: do agrupamento IV ao 7º ano

Número de alunos: 1097 **Turmas:** 32

3.2.3 História CMEI- Vila Delfiore- Centro Municipal de Educação Infantil

O CMEI Vila Delfiori foi inaugurado no dia 30 de setembro de 2015, sendo este construído com verba do Governo Federal. Está localizada na Villa Delfiore no município de Aparecida de Goiânia no estado de Goiás.

A escolha do nome da instituição foi feita em homenagem ao bairro, o qual teve o seu nome dado pela dupla de cantores Zezé de Camargo e Luciano. A data de aniversário do setor é 18/05/1986 relatos feitos por moradores pioneiros do setor e ex. presidente de bairro Sr. Manoel, pessoa querida e respeitada na região, também um dos pioneiros do setor, um setor antes com poucos moradores e muitos lotes baldios, comunidade carentes, porém com algumas melhorias como uma UBS e uma escola municipal em pleno funcionamento e o CMEI com 212 crianças onde a maioria do próprio setor e outros setores próximos contendo um quadro de 47 funcionários entre administrativos e professores.

O CMEI Centro Municipal de Educação Infantil Vila Delfiori situado Rua Péricles, CEP 74.962.300, quadra 16, lote 35, Villa Delfiore em Aparecida de Goiânia – GO.

O setor já conta com uma escola municipal, o CMEI, uma UBS e alguns comercio de pequeno porte. Igreja de vários credos. O setor disponibiliza infraestrutura básica aumentando assim as construções residenciais e o aumento da população.

Modalidade de Ensino: Educação Infantil, horário de Funcionamento: 6:00 h às 18:00 h com atendimento as crianças das 6:30 às 17:15 horas o qual tem uma rotina de trabalho pautada e voltada para melhor atender ao aluno de tempo integral.

O CMEI conta com 9 turmas sendo uma sala do agrupamento de 6 meses a um ano e meio com 21 crianças; e dois agrupamentos de dois anos com 32 crianças; duas salas de três com 54 crianças; duas salas de 4 anos com 59 crianças; duas salas de 5 anos 46 crianças. Total 212.

A rotina da escola ocorre da seguinte maneira:

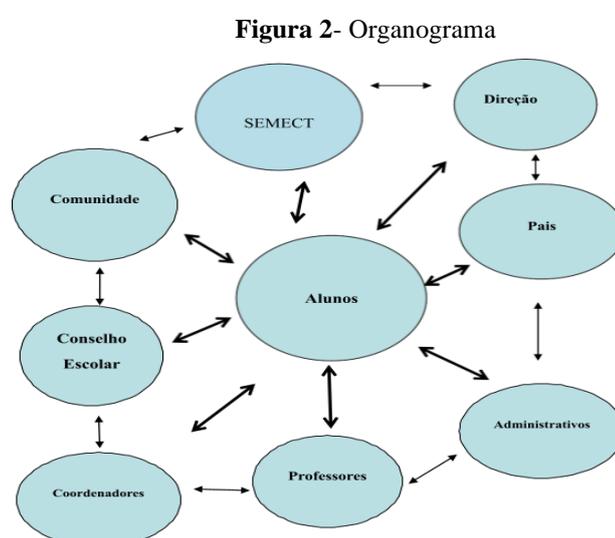
6:30 às 7:15 – chegada
 7:30 às 8:00 – café da manhã
 8:00 às 8:30 – roda de conversa/hora do conto
 08:30 às 8:45 – atividades sistematizadas
 08:45 às 9:00 – brincadeiras
 09:00 às 9:15 - colação/fruta
 09:15 às 10:00 – banho
 10:00 às 10:45 – almoço
 10:45 às 11:00 – escovação
 11:00 às 13:00- repouso
 12:00-13:00 – repouso-despertar
 13:00 -13:30 – roda de conversa e cantigas
 13:30 – 14:00 – lanche
 14:00 as 14:40 – atividades sistematizadas
 14:40-15:00 – interação e brincadeiras
 15:30-15:50 – lanche
 15:55 as 16:30 – banho e escovação
 16:30 as 17:15 - espera no pátio para saída

3.3 Análise do PPP, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Emei Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), página 20, da Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, fica evidente que a estrutura, conforme o organograma abaixo da instituição, é voltada para promover a aprendizagem do aluno, colocando-o como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Isso é fundamental, pois

o ato de ensinar do professor talvez seja a expressão de maior reconhecimento de se ter o aluno como o centro de todo o processo educacional. A escola atual tem um papel decisivo de minimizar defasagens entre o cotidiano tecnológico das crianças e as abstrações naturais definidas nas bancas escolares (Pontes, 2018, p. 166).

Considerando que se trata de uma unidade que funciona em período integral, é essencial levarmos em consideração que a aprendizagem deve ocorrer de forma efetiva. A educação, que é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, consiste em um processo formativo que visa o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer a cidadania e obter qualificação para o trabalho. Além disso, a educação é regida pela Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação escolar desenvolvida em instituições próprias de ensino. Portanto, fica evidente o papel fundamental da escola na formação de nossos cidadãos, sendo o local institucionalizado onde ocorre o processo de socialização do conhecimento, apesar das transformações históricas pelas quais passou.



Fonte: PPP Escola Municipal Emei Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, 2023.

Interessa saber se, das 10h15m em que o aluno permanece na escola, a aprendizagem acontece de forma efetiva, pois escola de período integral possui todo um cunho político e pedagógico a ser seguido.

De acordo com Limonta Santos (2013), a escola de tempo integral é uma política pública que busca ampliar o período de permanência dos estudantes no ambiente escolar. No entanto, devido às diversas demandas que a sociedade impõe à escola e aos profissionais da educação, há o risco de a escola de tempo integral, especialmente na rede pública e no ensino fundamental, ser interpretada de forma assistencialista.

A escola de tempo integral pode ser vulnerável ao assistencialismo quando o aumento do tempo de permanência dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, é visto como uma forma de protegê-los da marginalidade ou de

suprir necessidades básicas, como alimentação, que suas famílias não conseguem proporcionar.

Nesse contexto, concorda-se com a argumentação de Limonta e Santos (2013, p. 49) de que a educação integral não deve ter como objetivo primário retirar crianças das ruas. Afinal, uma das principais características da educação integral é a busca pela superação das desigualdades sociais, em vez de apenas fornecer assistência. Seu propósito é garantir que os alunos tenham acesso a um capital cultural que faça a diferença nos processos de inserção social.

A extensão da jornada escolar deve estar alinhada ao objetivo de formar o sujeito integralmente, indo além de apenas aumentar o tempo de permanência na escola. Ela deve ser vista como uma oportunidade para proporcionar aprendizagens significativas e emancipadoras.

De acordo com o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o órgão responsável pelas avaliações externas do Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais, no ano de 2021, a unidade obteve uma média de 5.1, enquanto a projeção era de 5.9. Esse resultado evidencia uma disparidade entre a teoria e a prática, destacando a necessidade urgente de uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem. É crucial que os instrumentos de avaliação sejam levados em consideração de forma apropriada para melhorar a qualidade educacional.

Outro ponto importante analisado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode ser encontrado nas páginas 68 a 84, nas quais são apresentados gráficos que sintetizam a avaliação da instituição no ano de 2022, envolvendo todos os âmbitos educacionais. Esses resultados proporcionam uma visão abrangente de tudo que ocorre em termos de ensino e aprendizagem na unidade. Eles oferecem uma perspectiva geral, permitindo uma compreensão mais completa da situação educacional da escola. Essa abordagem é fundamental para identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, auxiliando no aperfeiçoamento contínuo das práticas educacionais.

Ao analisar a avaliação realizada pela instituição no quesito ensino e aprendizagem, é possível percebermos que houve avanços. No entanto, os resultados de um dos indicadores educacionais, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), revelam uma realidade preocupante.

A constatação de que a escola Escola Municipal de Ensino integral Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista não alcançou a nota mínima no IDEB destaca uma lacuna crítica na qualidade do ensino, sinalizando desafios mais amplos no sistema educacional. Isso

ressalta a urgência de implementar políticas que corrijam as deficiências identificadas e promovam uma transformação significativa na abordagem pedagógica. É essencial, portanto, adotar estratégias abrangentes, como formação de professores, atualização de currículos e investimentos em recursos didáticos, visando elevar os padrões de ensino.

A implementação de métodos pedagógicos que incentivem a participação ativa dos alunos, práticas inclusivas que considerem suas diversas realidades e a criação de mecanismos eficientes de avaliação contínua são cruciais para o aprimoramento constante da qualidade educacional. A colaboração entre escola, família e comunidade, incluindo o envolvimento parental e parcerias locais, é fundamental para o sucesso das políticas educacionais.

A análise crítica da performance no IDEB não deve ser apenas uma avaliação, mas um chamado à ação. A implementação efetiva de políticas e práticas educacionais que priorizem a qualidade do ensino é crucial para garantir acesso à educação de excelência, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e equitativo da sociedade como um todo.

A avaliação contínua no âmbito educacional é imprescindível em todos os níveis de governo, seja em âmbito federal, estadual, municipal ou local. Somente assim poderemos promover melhorias significativas na educação e assegurar um futuro melhor para nossos alunos.

Quanto ao quesito "Respeito ao outro" e "Combate à discriminação e respeito à diversidade", podemos observar que a instituição se embasou por meio do Projeto Político Pedagógico nas duas leis importantes. A primeira delas é a Lei 11.645, datada de 10 de março de 2008, que estabelece a inclusão dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no currículo escolar.

Nessa perspectiva, a instituição busca contribuir de forma urgente e necessária com a implementação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Além disso, o respeito e a valorização dos ensinamentos dos povos negros e indígenas são reconhecidos e amplamente valorizados.

Esse comprometimento com a valorização da diversidade cultural do país é essencial para promover uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa com todas as suas raízes históricas. Dessa forma, a instituição busca disseminar o conhecimento e a consciência sobre a contribuição desses povos para a formação da identidade brasileira, combatendo preconceitos e promovendo uma educação mais plural e abrangente.

A unidade educacional vai além de compromissos teóricos ao incorporar práticas significativas e dedicadas à diversidade e promoção da igualdade. Um exemplo notável foi a inclusão de uma palestra em um programa contínuo de formação para profissionais da escola,

abordando temas relevantes à Semana da Consciência Negra e proporcionando um espaço para reflexão e diálogo sobre questões raciais.

Além da formação para educadores, a escola envolveu ativamente os alunos em comemorações da Semana da Consciência Negra, incluindo palestras, apresentações culturais e exposições. Essas atividades desempenham um papel crucial na conscientização e educação dos estudantes sobre diversidade racial, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e inclusiva.

A documentação visual dessas iniciativas, por meio de fotos compartilhadas pela diretora via WhatsApp, destaca o compromisso em registrar e comunicar as práticas inclusivas da instituição. Essa documentação não apenas fornece um registro tangível das atividades, mas também serve como meio eficaz de comunicação para a comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis.

A celebração da Semana da Consciência Negra torna-se uma oportunidade valiosa para promover compreensão, respeito e valorização da diversidade étnico-racial na comunidade escolar. A escola desempenha um papel ativo na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Essas práticas integradas, envolvendo tanto a formação de profissionais quanto a participação ativa dos alunos, refletem uma abordagem abrangente para incorporar princípios de igualdade racial no ambiente escolar. A unidade não apenas celebra a diversidade, mas também se posiciona como um agente transformador na construção de uma educação mais inclusiva e representativa.

Figura 3- Formação e dia da Consciência Negra





Fonte: Acervo pessoal da Escola Municipal de Ensino Integral Professora Wilsonina de Fátima-Aparecida de Goiânia, 2023.

É fundamental ressaltar que, embora a legislação determine a obrigatoriedade da incorporação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ao longo de todo o ano letivo no currículo das escolas, é notório que sua abordagem ainda se limita a datas e/ou semanas comemorativas, quando deveria ser uma prática contínua durante todo o ano escolar.

Dessa forma, torna-se evidente que a legislação não tem sido suficiente para impulsionar efetivamente o ensino acerca da população negra brasileira. Apesar da existência de normas legais que regulamentam o tema, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não se percebe um esforço adequado por parte das instituições para valorizar plenamente a história e os valores da população negra.

Diante disso, torna-se indispensável realizar uma avaliação minuciosa do que é inserido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de como essas diretrizes são concretamente aplicadas no cotidiano escolar. Apenas incluir no PPP as prerrogativas legais ou o conteúdo proposto não é suficiente para assegurar a efetiva implementação dessas leis nas instituições de ensino.

O que abordamos aqui é praticamente a implementação das políticas públicas nos espaços escolares. Contudo, para que haja um real comprometimento na aplicação dessas leis nas escolas, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se mostra uma ferramenta indispensável para promover ações efetivas. Quando o PPP está devidamente alinhado com a legislação vigente e contém uma abordagem clara em relação ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pode representar o primeiro passo concreto rumo à preservação e valorização da identidade negra.

3.4 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José dos Santos Borges

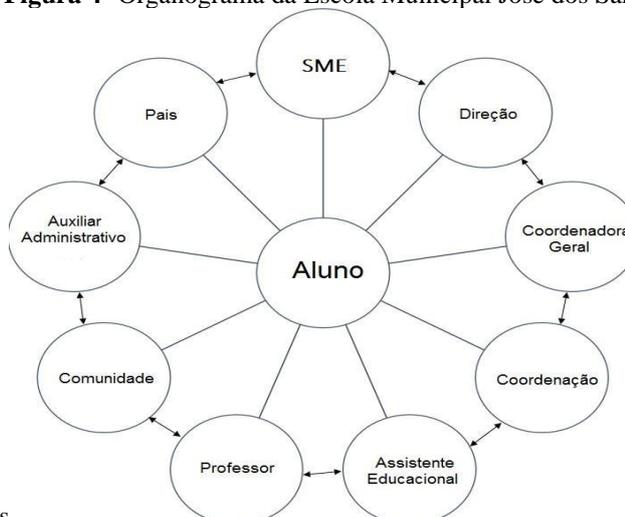
Ao analisar atentamente o organograma presente na página 32 do PPP (Projeto Político Pedagógico), é inegável que o aluno se destaca como o principal protagonista da aprendizagem. Nesse sistema formativo, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a obtenção de qualificação para o mercado de trabalho, a figura do aluno ocupa uma posição central e imprescindível.

É fundamental compreender que colocar o aluno no centro do processo educacional é a base para o sucesso do sistema de ensino. Ao fazê-lo, garantimos que as práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem sejam voltadas para atender às necessidades e potencialidades dos estudantes, fomentando, assim, um ambiente de aprendizado significativo e enriquecedor.

Ademais, vale destacar que toda a estrutura educacional está em consonância com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação escolar em instituições próprias de ensino. O cumprimento dessa legislação é essencial para assegurar a qualidade do ensino oferecido e a efetiva formação integral dos alunos.

Portanto, a sinergia entre o papel central do aluno na aprendizagem e o cumprimento das diretrizes legais consolida um ambiente educacional propício ao desenvolvimento pleno e preparação adequada dos educandos para o futuro, reforçando o compromisso da instituição com excelência no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4- Organograma da Escola Municipal José dos Santos



Borges

Fonte: PPP da Escola Municipal José dos Santos Borges, 2023.

A unidade educacional enfrenta desafios significativos ao não atingir a nota mínima estabelecida pelo INEP em 2019, com uma projeção de 5.5 para 2021, cujo resultado não foi divulgado devido à falta de participantes suficientes. Isso destaca preocupações sobre a qualidade educacional e revela desafios estruturais que podem ter impactado a adesão dos alunos às avaliações. A ausência de dados em 2021 ressalta a necessidade urgente de analisar as causas desse problema e de implementar estratégias para incentivar a participação dos estudantes, permitindo uma avaliação mais precisa do desempenho da unidade.

A situação destaca a importância de políticas educacionais que visem não apenas elevar as notas, mas também garantir a participação efetiva dos alunos nos processos de avaliação. A promoção de um ambiente educacional motivador e envolvente pode contribuir para melhorar os resultados e construir uma cultura de participação ativa no processo educativo.

É crucial que a instituição, em colaboração com os órgãos educacionais, conduza uma análise aprofundada das causas da baixa participação dos alunos nas avaliações, implementando estratégias específicas para superar esses obstáculos. A obtenção de um diagnóstico preciso e a implementação de ações direcionadas são essenciais para promover melhorias substanciais no desempenho educacional e, conseqüentemente, na qualidade geral da unidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, aborda em diversos artigos a importância de as escolas manterem um padrão de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Nessa legislação, fica clara a exigência de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade. Através das avaliações, a escola estabelece metas e define ações concretas no seu Plano de Desenvolvimento Escolar para garantir essa qualidade educacional.

Nas páginas 65 e 66 do Projeto Político Pedagógico, a unidade apresenta três projetos: "Cultura: África e Africanidade", "A História do Negro em Goiás" e "História e Cultura Indígena". Embora contextualizados, nota-se que eles carecem de embasamento legal, especificamente na Lei 11.645, datada de 10 de março de 2008, que estabelece a inclusão dos conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira, bem como dos povos indígenas brasileiros, no currículo escolar.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a instituição contribua de forma urgente e necessária com a efetiva implementação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Além disso, o respeito e a valorização dos ensinamentos dos povos negros e indígenas são reconhecidos e devem ser

amplamente valorizados. Dessa forma, a unidade atenderá aos princípios legais e promovendo uma educação mais inclusiva e enriquecedora para seus alunos.

Ao analisar o plano de ação dos coordenadores pedagógicos, apresentado nas páginas 88 a 90, fica claro que existe apenas uma atividade relacionada à conscientização da cultura negra, agendada para o mês de novembro, com uma palestra proferida por uma pessoa quilombola. Contudo, ao examinarmos o cronograma detalhado, deparamo-nos com uma realidade alarmante que demanda mudanças urgentes. Embora haja um arcabouço legal e educacional voltado para a incorporação dos ensinamentos sobre os povos negros e indígenas nas instituições de ensino, a prática está longe de atender às expectativas e aos propósitos estabelecidos.

Figura 5- Atividades de conscientização da cultura negra



Fonte: Acervo pessoal da Escola Municipal José dos Santos Borges- Aparecida de Goiânia, 2023.

PLANO DE AÇÃO - COORDENADOR PEDAGÓGICO-ANO 2023

ESCOLA:	MUNICIPAL JOSÉ DOS SANTOS BORGES FERREIRA
---------	---

COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A):	CRISTIANA LIMA DE BORBA LEITE – KAMILLA BARROS - FABIANA J.DE GODOI FEITOSA
TURNO DE TRABALHO:	MATUTINO VESPERTINO

Quadro 1- Ações

MESES	AÇÕES ^[1]	OBSERVAÇÕES
JANEIRO	LEVANTAMENTOS DE SUGESTÕES PARA O PPP, IDEIAS PARA OS PROJETOS DA ESCOLA, JORNAL MURAL, SARAU LITERÁRIO-ORIENTARE VISTAR PLANEJAMENTOS ANUAIS E QUINZENAIS	PLANOS ANUAIS: DIVIDIDOS OS COMPONENTES POR PROFESSOR DE CADATURMA
FEVEREIRO	REVISÃO E PROMOÇÃO DE DEBATE DO PPP PALESTRA SOBRE O REGIMENTO ESCOLAR(COM ALUNOS), DIAGNÓSTICOS DASTURMAS 6ª E 7ª ANOS – VISTAR E ORIENTAR OS PLANEJAMENTOS QUINZENAIS	COORDENADORA PEDAGÓGICA POR TURMAI RÁ PROMOVER A DISCUSSÃO SOBRE O REGIMENTO ESCOLAR
MARÇO	REUNIÕES COM OS PAIS - REGIMENTO ESCOLAR , -SIMULADOS 6ª E 7ª ANOS - VERIFICAR O GEMUL - PRÉ CONSELHOS- CONSELHO DE CLASSE – ORIENTAR E VISTAR CONVERSA COM O PSICÓLOGO FILIPE: RELAÇÕES INTERPESSOAIS - PLANEJAMENTOSQUINZENAIS – ORIENTAR O PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE LEITURA E ESCRITA (FLE)	REUNIÃO COM OS PAIS EEQUIPE GESTORA
ABRIL	FORMAÇÃO SOBRE RECICLAGEM E MEIO AMBIENTE -VERIFICAR O GEMUL E FAZER RESSALVAS - ORIENTAR E VISTAR PLANEJAMENTOS QUINZENAIS – PREPARARREUNIÕES DE PAIS E RESPONSÁVEIS- ORGANIZAR COM OS ALUNOS O JORNAL MURAL E ONLINE –	SERÁ ORGANIZADO REUNIÃO POR TURMASDURANTE A SEMANA

MAIO	<p>FORMAÇÃO: NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA, ENTENDER PARA DIAGNOSTICAR - ATENDIMENTO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS. - ATENDIMENTO AOS ALUNOS. - ATENDIMENTO AOS PROFESSORES. - HTPS FORMATIVO ACOMPANHAR O ENSINO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA – DEVOLUTIVA DOS GRÁFICOS DE LEITURA E ESCRITA POR TURMAS PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA - ORGANIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO PARA AS MÃES - REVISAR O REGISTRO DE CLASSE E PLANEJAMENTO-</p>	<p>SERÃO ESCOLHIDAS PROFESSORAS DA ALFABETIZAÇÃO PARA PROMOVER O ESTUDO SOBRE OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA</p>
JUNHO	<p>FORMAÇÃO: RELATÓRIO DESCRITIVO COMO AVALIAÇÃO- ATENDIMENTO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS. - ATENDIMENTO AOS ALUNOS. - ATENDIMENTO AOS PROFESSORES. - FORMATIVO INFORMES E NOTÍCIAS DO JORNAL MURAL - AUXILIAR ORIENTAR OS ASSUNTOS DO FACEBOOK E INSTAGRAM -ORIENTAR E PLANEJAR PLANEJAMENTOS QUINZENAIS PLANEJAR COORDENAR E PARTICIPAR DO CONSELHO DE CLASSE- VERIFICAR O GEMUL- ORIENTAR O PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE LEITURA E ESCRITA (FLE)</p>	
JULHO	FÉRIAS	
AGOSTO	<p>ACOLHIDA A EQUIPE - VOLTA ÀS AULAS (ATIVIDADES DE ACOLHIMENTO). - DEVOLUTIVOS GRÁFICOS DE LEITURA E ESCRITA POR TURMAS PARA A EQUIPE - REUNIÃO PEDAGÓGICA - ORIENTAR E PLANEJAR PLANEJAMENTOS QUINZENAIS- ORGANIZAÇÃO DA CULMINÂNCIA DA FEIRA FOLCLÓRICA ENVOLVENDO CONTADORES DE HISTÓRIA, TEATRO, E EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DOS ALUNOS, ORIENTAÇÃO PARA O JORNAL MURAL</p>	

SETEMBRO	- FORMAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO. - SOCIALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS ÀEQUIPE. - PLANEJAMENTO EM EQUIPE DA REUNIÃO DE PAIS- ORIENTAR E PLANEJAR PLANEJAMENTOS QUINZENAIS, ASSESSORAR O PROFESSOR NA EXECUÇÃO AVALIAÇÃO DASATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO -CONTACTAR COM PROFESSORES PARA VERIFICAR O DESEMPENHO DOS ALUNOS QUE ESTIVEREM APRESENTANDO PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM -- PLANEJAMENTO DA SEMANADA CRIANÇA- ORIENTAR O PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE LEITURA E ESCRITA (FLE)	
OUTUBRO	FORMAÇÃO: RODA DE LEITURA SOBRE AUTISMO- ORGANIZAÇÃO DA SEMANA DA CRIANÇA. - DEVOLUTIVA DOS GRÁFICOS DE LEITURA E ESCRITA POR TURMAS PARA A EQUIPE - FORMAÇÃO SEQUENCIADA DE PRODUÇÃO DE TEXTO. , COORDENAR A ENTRADA E A SAÍDA DOS ALUNOS- ORIENTAR E PLANEJAR PLANEJAMENTOS QUINZENAIS – ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO DO JORNAL MURAL	
NOVEMBRO	ORGANIZAÇÃO DA SEMANA DA CONSCIÊNCIANEGRA, PALESTRA COM UMA QUILOMBOLA - ORIENTAR E PLANEJAR PLANEJAMENTOS QUINZENAIS – CULMINÂNCIA DO PROJETO HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA- SUPERVISÃO DO JORNALNO INSTAGRAM E NO FACEBOOK	
DEZEMBRO	CONSELHOS DE ANO/ FINAIS. - FAZER COMPILADO DAS DOCUMENTAÇÕES DO CONSELHO. - REUNIÃO DE PAIS FINAL. - REUNIÃO PEDAGÓGICA PARA AVALIAÇÃO ANO LETIVO- CANTATA- ORIENTAR O PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE LEITURA E ESCRITA (FLE)	

Fonte: PPP da Escola Municipal José dos Santos Borges, 2023.

A seguir, a tabela 4 em que se apresenta o cronograma anual escolar. Nele é possível ver as ações previstas, bem como o planejamento pensado para a formação continuada.

Tabela 4- Cronograma Anual 2023

<u>PLANEJAMENTO FORMAÇÃO CONTINUADA</u>	
16-17-18/01	Acolhida dos funcionários. Planejamento Institucional/ Discussões sobre o Projeto Político Pedagógico/Planejamento quinzenal/ Elaboração do Plano de Ensino para 2023.
17/02	Planejamento Coletivo: Dia D do PPP.
24/03	Palestra com o psicólogo Felipe Brito - Relações interpessoais
18/04	Palestra com o Professor Alessandro - Reciclagem e Sustentabilidade
26/05	Os espaços e os tempos de aprender e ensinar -Ana Lucia Amaral
25/08	Os cuidados com o acesso excessivo às telas.
20/10	Palestra sobre Relações intrapessoais
24/11	Estudo do DC-GO / BNCC

Fonte: PPP da Escola Municipal José dos Santos Borges, 2023.

Ao analisar o cronograma de formação continuada na página 103, percebe-se que ao longo do ano letivo não foram incluídas palestras relacionadas à história dos povos negros e dos povos originários. Essa omissão é preocupante, pois representa uma falha significativa na promoção de uma educação inclusiva e valorização da diversidade cultural.

A instituição precisa /deve se preocupar em abordar a história e a cultura afrodescendente e indígena, pois esses ensinamentos são fundamentais para uma compreensão mais abrangente da nossa sociedade e história como um todo. Além disso, é importante que educadores estejam preparados para tratar desses temas de maneira sensível e respeitosa, promovendo o reconhecimento e a valorização das contribuições desses povos para a formação do país.

Nesse sentido, é de suma importância que a instituição revise seu cronograma e inclua palestras e atividades periódicas que abordem esses elementos. Além disso, é fundamental que promova a capacitação dos educadores, proporcionando-lhes recursos e ferramentas para abordar esses temas de forma apropriada e enriquecedora para os alunos.

Dessa forma, a instituição estará não apenas cumprindo seu papel de disseminar conhecimento, mas também contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e valorizadora da diversidade cultural que compõe a identidade do nosso país.

Para garantir que todas as instituições, incluindo esta, estejam alinhadas e supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação desde a concepção do Projeto

Político-Pedagógico (PPP), é necessário estabelecer um processo eficiente de coordenação e acompanhamento.

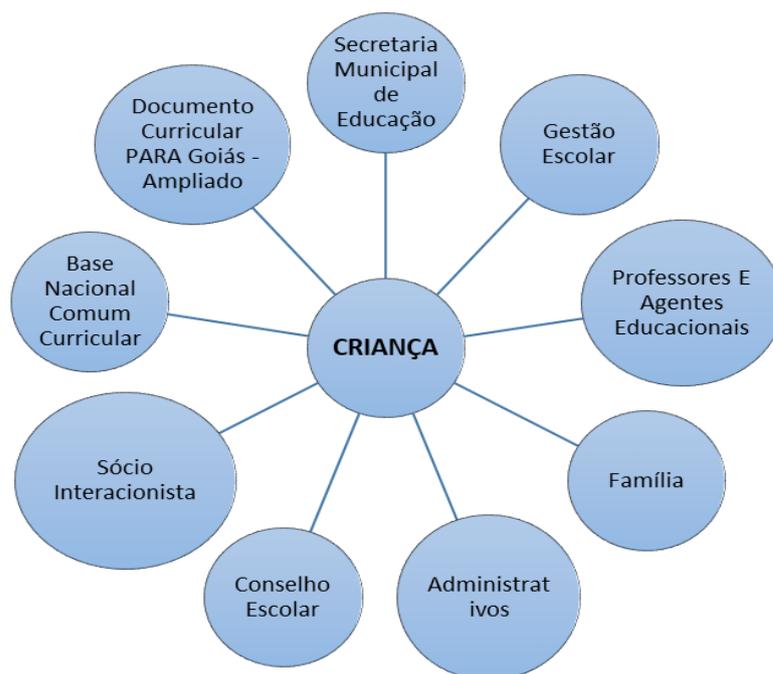
3.5 Análise do Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Delfiori

Após a leitura e análise do PPP Projeto Político Pedagógico da instituição, foi possível perceber que a unidade em nenhum momento embasou a Lei 11.645/2008 que estabelece a inclusão dos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, bem como dos povos indígenas brasileiros, no currículo escolar.

Embora na página 07 seja citado que a Educação Infantil tem um aparato legal, conforme se lê no trecho a seguir:

Amparadas pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) e pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado) , toda criança independente da sua história, da origem, da cultura e do meio social em que vive é assegurada por lei os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à liberdade e a Instituição terá que criar condições que a coloque salvo de toda forma de negligência e discriminação. Incluindo o atendimento às necessidades educacionais especiais, no qual o educando deve iniciar-se na Educação Infantil. (PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Delfiori, 2022, p. 07)

Aqui, temos mais uma demonstração de que nem sempre aquilo que é estabelecido como lei é efetivamente aplicado. Por essa razão, torna-se imperativo um acompanhamento mais rigoroso da implementação por parte dos órgãos responsáveis. Considerando as numerosas batalhas travadas para a criação de uma legislação, é essencial assegurar que ela seja efetivamente cumprida. Portanto, é necessário garantir que as leis sejam efetivamente aplicadas e respeitadas.

Figura 6- Organograma do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Delfiori

Fonte: PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Delfiori, 2023.

Quanto ao organograma da instituição na página 25, está correto posicionar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela desempenha o papel central e fundamental como protagonista nesse contexto.

Na página 44 do Projeto Político Pedagógico, conforme preconiza uma abordagem de gestão democrática, a instituição evidencia sua prática inclusiva, envolvendo todos os membros da unidade e as famílias no trabalho que desempenha, como afirmado:

Haver uma aliança entre pais e professores é essencial para um trabalho produtivo e eficaz. A própria instituição tem de mostrar coesão, trabalhando em equipe, entre si, e em relação à família de suas crianças. O CMEI deve dar o primeiro passo, pela própria base de formação da qual é portadora. As reuniões são de extrema importância, discutindo melhorias ou soluções de problemas, tanto das crianças como da instituição. Pais e instituição devem ser parceiros, educar juntos (e não separados) para um bem maior. A criação de um verdadeiro cidadão, que seja capaz de participar de forma efetiva na construção de um futuro melhor para as próximas gerações, depende desta aliança, do entrosamento e da confiança mútua entre família e instituição. (PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Delfiori, 2023, p. 44).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, na página 49, um dos objetivos da gestão democrática escolar é: “Estimular o envolvimento dos pais na gestão da escola, em atividades educacionais e sociais, incentivando e apoiando a criação das associações de pais e as iniciativas do Conselho Escolar” (2023, p. 49). Isso porque o Conselho Escolar é um

colegiado que envolve inclusive a comunidade local, e é exatamente a sua execução que fortalece uma gestão democrática.

Algo que merece destaque se encontra na página 53. O trecho versa sobre a proposta de ações da gestão no quesito humano, porquanto diz que visa “difundir o conceito de gestão democrática baseada na divisão de responsabilidades, através de reuniões, debates e conversas em grupo e individuais” (2023, p. 53). Tal postura demonstra que o trabalho na instituição precisa acontecer de forma compartilhada e com total transparência.

Em relação à formação continuada, nas páginas 64 a 66, a unidade sequer citou algum estudo relacionado a Lei 11.645/2008, que fala sobre inclusão dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, bem como dos povos indígenas brasileiros, no currículo escolar. Vejo esse ponto como algo que merece atenção, pois as formações são momentos de reflexões e crescimento que podem transformar pessoas tanto do individual como no coletivo.

Nas páginas 72 a 114, fala-se sobre aos projetos conduzidos pelos professores em colaboração com os alunos. Foi evidente que a unidade adota uma abordagem macro por meio do projeto intitulado "As múltiplas linguagens e o desenvolvimento sociocultural das crianças: leitura e meio ambiente". É importante destacar que cada grupo de estudantes desenvolve um miniprojeto distinto, integrando-se ao escopo do projeto macro mencionado. Contudo, pouco se fala da inclusão dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, exceto na página 97, quando afirma objetivo de “ajudando-as a perceberem que também atuam no mundo em que vivem. Auxiliando-as a conhecer-se melhor podemos contribuir para a aceitação do outro, das diferenças e reforçar as atitudes de respeito à diversidade”. (PPP, 2022, p. 97)

3.5 Análise das respostas dos questionários qualitativos: um comparativo entre as falas das diretoras

O desenvolvimento metodológico deste questionário adotou os princípios da abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica. Essa abordagem é fundamental, pois busca compreender de forma aprofundada a pesquisa científica em estudo. Nessa perspectiva, não se utiliza métodos estatísticos na análise dos dados, mas prioriza-se o enfoque no processo da pesquisa em si, em vez de simplesmente nos resultados numéricos. Dessa forma, a abordagem qualitativa valoriza a compreensão dos significados dos fenômenos investigados (Lüdke; André, 1986).

Ao examinar a primeira pergunta feita à diretora A, a respeito de seu conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, sua resposta foi positiva. Entretanto, é importante ressaltar que houve uma incorreção em sua afirmação, na qual ela indicou que a lei não impõe a obrigação do ensino da cultura afro-brasileira nas unidades de ensino. Na realidade, a legislação estabelece claramente a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira ao longo de todo o ano letivo no currículo das escolas.

Na análise da segunda pergunta sobre o conhecimento da Lei 11.645/2008, ela afirma ter ciência do conhecimento da mesma e destaca a obrigatoriedade que ela estabelece em relação à inclusão dos conteúdos pertinentes à história e cultura afro-brasileira, bem como dos povos indígenas brasileiros, no ensino em sala de aula.

Na terceira pergunta sobre o impacto da aprovação da lei na prática docente, ela reconhece a relevância de cultivar o respeito e valorizar o próximo, independentemente de sua cor, raça ou classe social. Essa mudança de perspectiva reflete um compromisso mais inclusivo e igualitário no ambiente educacional.

Quanto a quarta pergunta, que indaga sobre a ocorrência de cenas de racismo e/ou discriminação racial envolvendo pessoas de diferentes segmentos na instituição, a resposta da diretora A foi praticamente unânime. Essa constatação é preocupante e reforça a ideia de que a mera implementação de leis não é suficiente. É essencial que os professores saibam lidar com as diferenças e busquem uma formação voltada para a transformação de uma realidade por meio de uma abordagem educacional antirracista. Somente assim poderemos promover mudanças efetivas e combater a discriminação dentro e fora do ambiente escolar.

Na quinta pergunta, que aborda os desafios enfrentados na gestão escolar, a diretora A destacou uma questão preocupante. Por ser negra e mulher ocupando um cargo de liderança, ela enfrenta questionamentos sobre sua capacidade, principalmente quando comparada à gestora anterior, que era branca. Infelizmente, essa realidade ainda é comum atualmente, reflexo de um passado marcado por preconceitos e ideologias europeias que perpetuaram desigualdades sociais.

Essa situação destaca a necessidade contínua de combater o preconceito e a discriminação racial em todos os âmbitos da sociedade e nas instituições escolares, promover uma gestão escolar mais inclusiva e diversificada. Devemos reconhecer e valorizar a competência, as habilidades e a dedicação de todas as pessoas, independentemente de sua cor ou gênero, para quebrar os estereótipos e avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Assim,

ser professor negro, ser negro na sociedade brasileira implica dor e emoção, luta, resistência e indignação contra a constante discriminação racial a qual somos submetidos. Implica também a necessidade de repensar o nosso “lugar” e no caso de professores, também a nossa prática pedagógica numa perspectiva que almeje o expurgo de todas as formas de preconceito e discriminação. (Machado, 2007, p. 20)

Na sexta pergunta sobre a mudança na prática pedagógica, após testemunhar o racismo na escola, a diretora A enfatiza que sempre aproveita as oportunidades para compartilhar com os alunos e filhas suas próprias experiências vivenciadas e, às vezes, ainda vivenciando o racismo. Ela os orienta a nunca aceitar opiniões negativas que desvalorizem a vida do outro por não reconhecer seu potencial. Reforçando sua mensagem, ela diz que "Todos somos capazes; basta não temer e ir em busca dos seus objetivos. A periferia também vence se lutar."

Percebemos que ela, por ser negra, representa apenas mais uma das inúmeras pessoas na sociedade que enfrentam diariamente o doloroso fardo do preconceito racial. No entanto, é notável que ela tem se dedicado a combater esse mal, o racismo, através de seus discursos e ações, buscando, assim, contribuir para a superação desse problema que afeta toda uma nação.

Ao abordar a questão do acesso à história e à cultura africana e afro-brasileira durante a formação docente, a diretora A revela que não teve a oportunidade de adquirir esse conhecimento. Essa lacuna evidencia que a formação acadêmica dos docentes ainda apresenta deficiências, persistindo até os dias atuais. Mesmo após 30 anos de experiência na área, Cláudia ainda se depara com professores e outras pessoas que praticam discriminação, o preconceito e o racismo no ambiente escolar. Nesse contexto, fica evidente a necessidade urgente de aprimorar a qualidade da formação docente, garantindo que os educadores estejam plenamente capacitados para abordar e promover a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas.

Na sétima e última questão, ao abordar a sua participação em cursos ou formações relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, ela compartilha uma perspectiva singular. Embora ela não tenha se envolvido diretamente em cursos formais, ressalta que sua identidade como pessoa negra e sua ligação familiar com uma filha negra a impulsionaram a buscar um entendimento profundo dessa temática. Seu objetivo é aprimorar sua convivência e capacidade de orientação, de modo a capacitar aqueles que necessitam de suporte para enfrentar as injustiças.

A gestora enfatiza que a ausência de cursos formais não a impediu de se engajar com essa importante dimensão da cultura e história. Ela se esforça em adquirir conhecimento por conta própria, reconhecendo a relevância de uma compreensão abrangente para lidar com as questões sociais e raciais de maneira eficaz. Em suas próprias palavras: "Todos somos

participantes de uma mesma sociedade e devemos estar unidos na construção de um mundo melhor para todos.”

Sua declaração ressalta seu compromisso não apenas em adquirir conhecimento pessoal, mas também em utilizar esse conhecimento para criar um ambiente melhor para todos. Sua atitude ressoa como um exemplo de como o entendimento e a ação podem se unir para promover mudanças significativas na sociedade. Conforme a fala de Grada Kilomba (2020), “somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade”.

É evidente que ela, uma mulher negra ocupando uma posição de destaque em sua área de atuação, está confrontando desafios significativos relacionados ao racismo e preconceito. Ela mantém uma firme convicção de que é fundamental persistir em sua luta para erradicar essa chaga que afeta toda a nação, e luta incansavelmente busca da igualdade para todos.

Ao analisar as respostas registradas nas questões 1 e 2 do questionário da Escola Municipal José dos Santos Borges, relativas à familiaridade com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a diretora B expressou ciência dessas leis, ainda que de maneira não tão aprofundada. Esta afirmação se alinha ao propósito do Projeto Político Pedagógico, uma vez que esse documento figura como o principal guia orientador das atividades educacionais no âmbito da escola. Entretanto, é notável que essas importantes leis sequer são mencionadas no projeto.

Considerando que ela desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, é crucial que ela não apenas observe atentamente, mas também participe de forma ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Essa participação deveria conter a inclusão explícita das leis supracitadas, juntamente com sua aplicabilidade, como componentes integrantes ao longo de todo o ano letivo.

Em relação à terceira questão sobre as mudanças resultantes da aprovação da lei em sua atuação profissional, a diretora destaca a obtenção de maior margem de manobra ao abordar o tópico do racismo e demais formas de preconceito. Ela ressalta que essa liberdade se torna especialmente relevante, considerando que ainda existem preconceitos arraigados nas famílias. Esta resposta revela um entendimento perspicaz, evidenciando que, antes de empreender esforços no sentido de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira junto às famílias, é primordial que todos os profissionais possuam um domínio profundo das leis em questão, o que pode ser alcançado por meio de programas de formação continuada, pois

a formação continuada de professores é vista como um dos possíveis caminhos para a melhoria na qualidade da educação, na qual as transformações, reflexões e o

caráter científico do processo educativo são pilares básicos na formação dos docentes (Silva, 2015, p. 154)

Nas respostas da quarta questão, ficou evidente a presença marcante de preconceito e racismo entre todos os membros da comunidade escolar: alunos, professores e até mesmo os pais. Um exemplo contundente que ilustra essa realidade é a experiência compartilhada pela diretora B, na alternativa "f": "muitas vezes, já fiquei constrangida, quando o pai diz que quer falar com a diretora, eu digo que sou eu e ele me olha com olhar de reprovação. Essa situação é constante aqui na unidade...".

Essa situação reforça, de maneira incontestável, a necessidade contínua de empenhar-se na luta contra preconceito, discriminação e racismo - males que persistem e corroem nossa sociedade. Essa batalha é coletiva e deve envolver tanto a sociedade política quanto à sociedade civil. Somente por meio de esforços conjuntos poderemos almejar uma nação verdadeiramente igualitária.

No que diz respeito à quinta resposta referente aos principais desafios enfrentados na gestão escolar, a diretora menciona a resolução de conflitos entre os colaboradores como um ponto crítico, embora não tenha fornecido exemplos concretos.

Na sexta resposta, ao abordar a influência do testemunho ou experiência pessoal do racismo na escola sobre a abordagem pedagógica, a diretora B enfatiza a natureza reflexiva de todas as situações que ocorrem no contexto escolar, independentemente de serem positivas ou negativas. Ela destaca que já testemunhou e vivenciou casos de racismo, o que tem impactado sua perspectiva docência.

No que se refere à sétima resposta acerca da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na formação docente, a diretora ressalta a limitação de seu acesso a esse conteúdo. É crucial reconhecer que a habilidade de implementar algo dificulta quando se trata do que é desconhecido.

Na oitava e última pergunta do questionário, que aborda a participação em cursos ou formações relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, a resposta afirmativa foi dada, sendo tal oportunidade provida pela própria Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, nota-se que essa formação parece não ter sido plenamente assimilada, já que sequer se mencionou durante a formação que a implementação dessa legislação deveria ser obrigatória no currículo escolar. Este fato é ainda mais notável devido à ausência de menção no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Conforme indicado no questionário preenchido pela diretora C, nas questões 01 e 02, ela demonstra familiaridade com as leis pertinentes, fornecendo até uma explicação detalhada

sobre o conteúdo da Lei 11.645/2008, a qual torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa profunda compreensão das legislações é, sem dúvida, um aspecto positivo, pois sugere uma base sólida de conhecimento.

No entanto, como mencionado, o desafio agora reside na efetiva implementação dessas diretrizes. A transformação do conhecimento teórico em práticas concretas é crucial para garantir que as intenções legislativas se concretizem no ambiente escolar.

Portanto, é imprescindível avançar além do conhecimento declarativo das leis e concentrar esforços na execução efetiva das políticas inclusivas propostas, promovendo, assim, um ambiente educacional verdadeiramente diversificado e enriquecedor para os alunos. Essa ação prática não apenas atende aos requisitos legais, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e culturalmente enriquecedor.

Na resposta da questão 03, quando é questionado sobre mudança na atuação docente após a aprovação das leis, ela demonstra total empoderamento por ser “uma pessoa negra, sempre deu importância ao assunto e levou pra dentro da instituição”.

Na questão 04, letra c, foi indagado se ela já testemunhou alguma cena de racismo ou discriminação racial na escola, especificamente entre as professoras e professores. A resposta indicou que, embora não seja uma ocorrência frequente, houve situações de brincadeiras de mau gosto. Esse relato evidencia a ausência de respeito e maturidade por parte de alguns docentes, contrariando a expectativa de que eles deveriam ser exemplos positivos. Em vez de combater o racismo, esses profissionais, que desempenham um papel crucial na formação de opiniões, acabam por reforçar estereótipos negativos e contribuir para a discriminação racial. Isso sublinha a necessidade urgente de conscientização e educação para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A resposta à questão 04, letra e, revela que, ao ser indagada sobre a presença de racismo entre a direção e os funcionários, a diretora mencionou uma situação específica em que uma professora frequentemente questiona sua adequação ao papel que lhe foi atribuído. Essa experiência reflete a análise de estudiosos como Frantz Fanon em "Pele Negra, Máscaras Brancas" (1952), explorando as complexidades psicológicas da discriminação racial.

A situação descrita evidencia que, de maneira geral, a instituição escolar não está adequadamente preparada para enfrentar os desafios relacionados ao combate ao racismo, preconceito e discriminação racial, destacando a urgência de medidas educativas e de conscientização.

A resposta à questão 5, referente aos desafios enfrentados na gestão escolar, apresenta uma perspicaz reflexão sobre a importância de transcender as barreiras relacionadas à cor da

pele. Como destacado por Audre Lorde, renomada escritora e ativista afro-americana, em sua obra "A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação" (1977), a resposta revela um empoderamento singular. A entrevistada afirma categoricamente: "fazer com que as pessoas entendam que a cor da minha pele não me diminui em nada, muito pelo contrário, me empondera."

A compreensão da não deficiência associada à cor da pele, conforme expresso na resposta, dialoga diretamente com os princípios de Paulo Freire, notável pedagogo brasileiro, autor de "Pedagogia do Oprimido" (1968). Freire defende a superação das opressões por meio da conscientização e da educação libertadora.

Na resposta 6, ao indagar sobre como a experiência do racismo na escola impactou sua abordagem como educadora, a entrevistada compartilhou o seguinte pensamento:

Sim, eu me tornei ainda mais proativa, ainda mais enérgica também. Quando me dizem que algo não é destinado a mim, ou que certo espaço não me pertence, eu vou lá e demonstro que sou ainda mais capaz, mostrando que a cor da minha pele ou o tipo do meu cabelo não interferem em nada. (Diretora C, 2023)

Neste contexto, ela reafirma sua sensação de empoderamento. É evidente que a entrevista assume uma perspectiva profundamente feminista, destacando que sua ascensão a uma posição de destaque não foi um acaso, mas sim resultado de uma consciência clara de suas capacidades e limitações.

Na questão 7, ao abordar sua formação docente e se teve acesso à história e cultura africana e afro-brasileira, a diretora respondeu: "Na faculdade, por ter feito UFG, esses assuntos são muito comentados e debatidos". Ao analisar essa resposta, percebo que ela procurou destacar a ênfase dada a esses temas na UFG. Entretanto, seria prudente considerar que, por não ter conhecimento das práticas de outras instituições, ela talvez não devesse generalizar dessa maneira. Esses são assuntos de grande relevância que outras instituições também costumam debater.

Na última questão do questionário, a entrevistada revela nunca ter participado de cursos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Sua perspectiva singular contrasta com a maioria dos negros brasileiros, refletindo uma visão individualista que se opõe a políticas afirmativas, como cotas e favores governamentais. A análise contextualiza suas palavras à luz de autores como Abdias do Nascimento e Florestan Fernandes, que defendem a necessidade de políticas afirmativas para combater desigualdades históricas. Embora a trajetória de superação pessoal da entrevistada sugira que medidas especiais não são

essenciais para o sucesso, destaca-se a importância, destacada por Kabengele Munanga, das políticas públicas na promoção da igualdade racial. A diversidade de pensamentos na comunidade negra, incluindo perspectivas revolucionárias como a dela, é crucial para enriquecer o debate e promover uma compreensão abrangente das questões raciais no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa representou um desafio significativo tanto em âmbito pessoal quanto acadêmico, marcado por valiosas lições que contribuíram para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Inicialmente, enfrentei medos, inseguranças e questionamentos, mas ao longo do tempo, essas apreensões deram lugar ao conhecimento substancial adquirido durante essa trajetória.

A dissertação teve como objetivo principal reconstruir o percurso histórico-educacional do município de Aparecida de Goiânia de 2009 a 2022, apresentando uma análise que vai além de dados cronológicos. A abordagem incluiu uma análise crítica e reflexiva, provocando questionamentos sobre o racismo e a discriminação racial na gestão educacional democrática da cidade, indo além da identificação de eventos e políticas, buscando compreender as nuances e desafios na promoção da igualdade racial na educação.

Ao instigar questionamentos sobre o racismo, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as dinâmicas presentes na gestão educacional de Aparecida de Goiânia. A dissertação não se limitou a uma narrativa histórica, mas forneceu subsídios para uma discussão ciente e reflexiva sobre a interseção entre o sistema educacional e as questões raciais no Brasil e na cidade de Aparecida de Goiânia.

A pesquisa buscou preencher uma lacuna substancial nos estudos educacionais, especialmente no que diz respeito à problemática do racismo. Essa carência de investigações é inquietante, denotando a ausência de uma análise crítica e estruturada sobre um tópico de vital relevância que impacta a sociedade.

Além disso, ao contribuir cientificamente para a compreensão e abordagem do racismo na gestão educacional local, a pesquisa visou viabilizar a base necessária para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes e justas em relação à diversidade racial. O objetivo foi permitir uma tomada de decisões embasadas, positivamente impactando as experiências educacionais, ao mesmo tempo em que combate às desigualdades raciais.

Reconhecendo a complexidade dessas questões, foi essencial uma análise crítica acerca do que é incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e como sua implementação

ocorre no contexto diário da instituição educacional. A pesquisa destaca a importância de ir além da inclusão das diretrizes legais no PPP, buscando efetivar essas regulamentações no ambiente escolar.

A legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645, estabelece a base para a promoção da igualdade racial na educação. No entanto, a pesquisa aponta para a necessidade de uma reavaliação do PPP para garantir uma abordagem sólida dessas leis, promovendo um ensino que destaque a real contribuição da população negra para a sociedade brasileira.

Em última análise, a escola, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), surge como um instrumento crucial para traçar novas diretrizes na educação. Sua função vai além de simplesmente cumprir a legislação; ela desempenha um papel fundamental em fortalecer a diversidade étnico-racial no ambiente educacional. É crucial reconhecer que o preconceito, a discriminação e o racismo persistem nos dias de hoje, e de maneira mais preocupante, isso ocorre até mesmo entre os líderes e gestores educacionais, que deveriam ser os principais agentes no combate às desigualdades sociais.

A luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo transcendem o escopo da educação e demanda uma revisão abrangente em todos os setores da sociedade. Esta responsabilidade compartilhada implica em uma reflexão profunda e ação enérgica não apenas nas instituições educacionais, mas também nos âmbitos político, social e econômico.

A revisão abrangente deve começar pela conscientização e sensibilização em relação às questões de preconceito e discriminação. Isso envolve não apenas reconhecer a existência desses problemas, mas também compreender suas raízes históricas e sociais. É fundamental promover uma mudança de mentalidade e cultivar uma cultura de respeito e igualdade em todos os níveis da sociedade.

No âmbito político, é necessário implementar políticas públicas que garantam a equidade e combatam as desigualdades estruturais. Isso inclui a formulação e execução de leis que assegurem a igualdade de oportunidades, bem como a criação de medidas para corrigir disparidades históricas. Além disso, é crucial ter representatividade nos órgãos de tomada de decisão, garantindo a participação de grupos minoritários na elaboração e implementação de políticas.

No contexto social, a revisão abrangente implica em fomentar uma cultura inclusiva que celebre a diversidade. Isso envolve a promoção de diálogos abertos sobre questões raciais, a desconstrução de estereótipos prejudiciais e a criação de espaços seguros para expressão das

identidades. A educação para a diversidade e a empatia também desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No âmbito econômico, é necessário abordar as disparidades que perpetuam a desigualdade racial. Isso inclui a promoção de oportunidades iguais de emprego, a eliminação de práticas discriminatórias nos locais de trabalho e o apoio a empreendimentos liderados por minorias étnicas. O desenvolvimento de políticas econômicas que reduzam as disparidades sociais também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A revisão abrangente, que é necessária para combater o preconceito, a discriminação e o racismo representa um desafio complexo que transcende as fronteiras de qualquer setor isolado da sociedade. Implica uma mudança profunda na mentalidade coletiva e na estrutura institucional, demandando uma mobilização coordenada em diversas esferas da vida social.

No cerne desse desafio encontra-se a compreensão de que a transformação desejada não é uma responsabilidade exclusiva de um grupo específico, mas sim um compromisso coletivo. Cada indivíduo, independentemente de sua posição na sociedade, tem um papel vital a desempenhar na desconstrução de preconceitos arraigados e na construção de uma cultura de inclusão e igualdade.

A participação ativa de cada pessoa é essencial, pois a mudança não ocorrerá apenas por meio de políticas governamentais ou iniciativas de organizações específicas. Ela começa nas interações diárias, nas conversas em família, nos ambientes de trabalho, nas escolas e em todos os espaços sociais onde as atitudes podem ser moldadas e as mentalidades desafiadas.

Essa participação ativa implica não apenas em reconhecer a existência do preconceito, da discriminação e do racismo, mas também em assumir a responsabilidade de agir contra essas formas de injustiça. Envolve questionar e desconstruir estereótipos, promover diálogos abertos e honestos sobre questões raciais, e criar ambientes que celebrem a diversidade em sua totalidade.

Além da participação individual, a implementação de medidas concretas é crucial para traduzir intenções em resultados tangíveis. Isso abrange desde políticas públicas até práticas organizacionais e educacionais que visam criar estruturas mais justas e equitativas. A legislação deve ser revisada e fortalecida para garantir que as leis existentes sejam aplicadas de maneira eficaz e que novas medidas sejam implementadas quando necessário.

No contexto educacional, por exemplo, as escolas devem ir além da inclusão de conteúdos sobre diversidade racial nos currículos. Elas precisam adotar práticas pedagógicas que promovam a compreensão intercultural, a empatia e a consciência crítica desde os estágios iniciais da formação educacional. Isso requer não apenas uma revisão do conteúdo

ensinado, mas também uma transformação nas abordagens de ensino e na criação de ambientes que incentivem a diversidade.

Da mesma forma, no ambiente de trabalho, as empresas devem implementar políticas que promovam a igualdade de oportunidades, combatam a discriminação e incentivem a diversidade em todos os níveis hierárquicos. Isso não apenas cria ambientes mais justos, mas também contribui para a inovação e o crescimento organizacional.

Além disso, as medidas concretas devem se estender à esfera política, assegurando que as políticas públicas sejam formuladas e implementadas de maneira a corrigir as desigualdades históricas e estruturais. Isso inclui não apenas a criação de leis, mas também a garantia de que essas leis sejam aplicadas de forma eficaz, promovendo uma verdadeira mudança na sociedade.

Em última análise, a revisão abrangente para combater o preconceito, a discriminação e o racismo é um compromisso a longo prazo que requer uma abordagem multifacetada. Exige uma transformação cultural, social, educacional e política, com cada indivíduo e instituição desempenhando um papel ativo nesse processo.

A concretização de uma mudança real, orientada para uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras, depende crucialmente da sincronização de esforços em todos os domínios da vida social. Esta é, sem dúvida, uma batalha coletiva que demanda persistência e dedicação totais de todos nós, pois é somente através da união de nossas forças que conseguiremos alcançar uma transformação significativa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Violência e racismo: discriminação no acesso à justiça penal. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: Ed. DP et al., 2008.
- AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDERSON, B. **Long-distance Nationalism: World Capitalism and the Rise of Identity Politics**. Center for German and European Studies, 1992.
- APARECIDA DE GOIÂNIA. Lei nº 2.861, de 13 de novembro de 2009. **Institui normas para a gestão democrática nas unidades escolares e centros municipais de educação**. 2009.
- APARECIDA DE GOIÂNIA. Lei nº 2.867, de 25 de novembro de 2009. **Cria o conselho escolar em cada unidade escolar e CEMEI'S no Município de Aparecida de Goiânia**. 2009.
- APARECIDA DE GOIÂNIA. Lei nº 3.446, de 13 de dezembro de 2018. **Institui normas para as eleições de gestores nas unidades de ensino vinculadas ao sistema educativo do município de Aparecida de Goiânia**. 2018.
- BARROS, S. A. P. de. **Negrinhos por ahilandão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia: Feusp, v. 1, 1998.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.
- BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. **Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** 2008.

CAETANO, A. L.; NASCIMENTO, G. As “Pedras No Caminho” Da Lei 10.639/03: Um panorama após oito anos de promulgação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo**, v. 10, n. 2, dez. de 2011.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

CANDIDO, A. O significado de Raízes do Brasil (Prefácio). In: HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira:** momentos decisivos 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.

CAÓ, C. A. **Carlos Alberto Caó:** entrevista concedida a Tatiane Rodrigues Cosentino. Rio de Janeiro, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2012). Los avatares de la crítica decolonial. **Tábula Rasa.** n.16, jan/jun. Bogotá/Colombia, 2012.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COMPARATO, F. **Educação, Estado e Poder.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

COIMBRA NETO, J. P.; NOZU, W. C. S. Direitos humanos e educação da pessoa com deficiência. In: PEREIRA, L. M. (org.). **A Educação em direitos humanos na América Latina:** atualidade, desafios e perspectivas. Birigui: Ed. Boreal, 2019.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX.** Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de

Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara, Araraquara, 2008.

COUTINHO, A. **Conceito de Literatura Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1981.

CUNHA, E da. **Os sertões**: campanha de Canudos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

CUNHA, L. N. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CURY, C. R. J. **Gestão Democrática da Educação**. Artigo disponível em: http://www3.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila_151253Gestãodemocratica.pdf. Acesso em 19 jul. 2022.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80p. p.31-50.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, os índios na História: abordagens interdisciplinares, n. 23, 2007.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós desenvolvimento? In: LANDER, E. (org) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, **CLACSO**, set. 2003.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora. Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed. 1975.

FERREIRA, M. de M. **História do tempo presente**: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v. 94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-176. fev./jun. 2000.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEIREDO, C. V. da S. **O direito ao grito: a hora do intelectual subalterno em Clarice Lispector**. 2010.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2001.

FONSECA, M. V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, S. **Gestão de Organizações de Ensino: uma perspectiva pedagógica**. Curitiba: Appris. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (s/n): Programa Dinheiro Direto na Escola (PDEE), 2018. Disponível em <https://bit.ly/2v5TGAc>. Acesso em 5 jul 2023.

FRANCO, A. A. de M. **A alma do tempo: memórias (formação e mocidade)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

FRANCO, A. A. **A escalada: memórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

FREITAG, B. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCAO, M. A. (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/Unesp, 1987.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

GUHA, R. **Subaltern Studies: Writings On South Asian Society and History**. v. 7. Oxford, 1982.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**.: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOBBSAWM, E. **A era do capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça**. Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e econômica, nº 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

IANNI, O. A situação social do polonês. In: IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

JESUS, J. N. S. de. **A lei nº 10.639/2003**: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio Trombetas- Oriximiná/Pa. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém-PA, 2017.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, 2009.

KILOMBA, G. **Memórias de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia**, Natal, dez. 2004, v. 9, n. 3.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra V. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral e Escola Pública de Tempo Integral** [et al.] (organizadores). Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2013.

LUGONES, M. (2014). Rumo a um Feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**. 22 (3), setembro-novembro. pp. 935-952.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. H. de A. **Pedagogias antirracistas**. As estratégias dos professores de Pires do Rio/ Goiás, frente às experiências de discriminação e racismo. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARCELINO, M. **Considerations on the role of input in L2 acquisition: el tand bilingual contexts.** *Revista Intercâmbio*, São Paulo v. 37, p.76-97, 2018.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar; 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 5. ed. 2003.

MARQUES, T. P. **A questão do negro e a cultura organizacional:** Estudo de Caso da Fundação Cultural Palmares. 2017. 59fl. Monografia (Graduação em Comunicação Organizacional) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MELO, A. C. B. de. Saudosismo e crítica social em Casa-Grande & Senzala. A articulação de uma política da memória e de uma utopia. **Estudos Avançados**, v. 23, p. 279-296, 2009.

MELO, F. de. **Aparecida de Goiânia:** do zero ao infinito. Goiânia: Asa Editora, 2002.

MIGNOLO, W. Histórias Globais/projetos Locais. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Espanha: Editora Gedisa, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais/desenhos Globais:** colonialidade, conhecimentos subalternos e pensamento fronteirizo. Madrid: Akal, 2013.

MOSCOVICI, S. **Chronique des années égarées.** Paris: Stock, 1997.

MUNANGA, Kabengele. “Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania”. In: **Cadernos Anped** – Palestra proferida no 1º seminário de Formação Teórica Metodológica. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Umaabordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> . Acesso em 15 jul. 2022.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje.** Global. São Paulo. 2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, D. G. do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar**: História e Cultura Afro-Brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 2018. 152fl. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca-SP, 2011.

NINA, R. R. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Bhaia, 1894. Disponível em: <http://bdjur.stj.gov.br>, acesso em 10 ago. de 2022.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OBELER. S. **Rótulos Étnicos, Vidas Latinas**. Identidade e a política de (re)apresentação nos Estados Unidos. Minneapolis e Londres, U. de Minnesota P., 1995.

OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, K. A. P.; CRUZ, J. B. Cotas Raciais Como Forma de Resistência: um Enfoque Freiriano, **Contexto & Educação**, v. 29, n. 92, p. 91-108, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Brenda/Downloads/2975-Texto%20do%20artigo-18882-1-10-20150526.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PAIXÃO, M. **Desenvolvimento Humano e desigualdades raciais no Brasil**: um retrato de final de século. Brasília: Proposta FASE, nº 86, Ano 29, 2000.

PIMENTEL, A. O método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica, **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

PINHEIRO, B. C. S. **Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências** Curitiba: Apris, 2014.

PONTES, E. A. S. O ato de ensinar do professor de matemática na educação básica. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 109-115, 2018.

PRADO JR. C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 2000

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Editorial Universidad de Cauca Popayan (Colombia), 2012, 234 p.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990** 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMERO, S. **Literatura, História e Crítica**. Rio de Janeiro: Imago Ed. / Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. O. **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX**. XI Congresso Nacional de Educação. 15p, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 07 jul 2023.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, J. R. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, J. R.; BARBOSA, W. N. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

SIMONE, N. **Um olhar sobre Aparecida: história e cultura**. Goiânia: Kelps, 2014.

SILVA, J. N. A formação de contínua de professores: contradição de um modelo. In: MORAES, M. C. PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas. Educacionais e curriculares**. Porto: Editora: Porto, 2015.

SILVA, P. B. G. **Prática do racismo e formação de professores**. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SILVA, G. da; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J (org.). **A história da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, S. R. da. Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra, **XII Colóquio internacional de Geocrítica**, 14p., 2007. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bvgJmSMorDsJ:www.ub.edu/geocrit>

/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf+&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 13 de junho 2023.

SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, p. 1–14, jul. 2009.

SILVERIO, V. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. Lima Barreto e a escrita de si. **Estudos Avançados**, n. 33, v. 96, 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 1988.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil 2021.

SKIDMORE, T. **Brasil: De GETÚLIO A CASTELO**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SPIVAK, G. C. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SPIVAK, G. C. **Outside in the teaching machine**. Londres: Routledge, 2004.

SPIVAK, G. C. Scattered speculations on the subaltern and the popular. **Ilha Do Desterro**. Florianópolis, n. 48, jan./jun. 2005. Disponível em: https://claudiadiassampaiblog.files.wordpress.com/2017/03/spivak_e2809ctraduc3a7c3a3o-como-culturae2809d.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ford Foundation, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepções dialéticas libertadoras do processo de avaliação escolar**. SP: Libertad, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 1 - 11.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas: Papirus, 1995.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. São Paulo: Zahar, 1994.

WADE, P. **Blackness and race mixture: the dynamics of racial identity in Colombia** Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1993.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación Peru**: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, C. Introducción. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz colonial**, Quito: UASB-AbyaYala, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. 2007.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através dos tempos: da antiguidade à modernidade**. São Paulo, 2007.

WHITEHEAD, A North. **Fins da Educação e Outros Ensaio**s. São Paulo: Nacional, 1969.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.