



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História

EXAME NACIONAL
DE ACESSO 2014



PROF^{HISTÓRIA}
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SAMUEL KINDZIERA

**ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**



Maringá/PR
2024



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História

EXAME NACIONAL
DE ACESSO 2014



PROF^{HISTÓRIA}
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SAMUEL KINDZIERA

**ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**



Defesa de mestrado profissional apresentada ao
Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA-UEM
Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe

Maringá, PR
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

K51o	Kindziera, Samuel Orientações para gestão escolar para o ensino de história e cultura afro-brasileira / Samuel Kindziera. -- Maringá, PR, 2024. 67 f. : il. color. Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2024. 1. Gestão escolar - Brasil. 2. Ensino de história e cultura afro-brasileira. 3. Educação básica. I. Felipe, Delton Aparecido, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título. CDD 23.ed. 907
------	--



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



KINDZIERA, Samuel. **Orientações para gestão para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2024.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um guia com orientações para gestores escolares que colabore com a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, como demanda a Lei nº 10639/2003. A estruturação da pesquisa se dispõe: no primeiro capítulo se contextualiza o processo de efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar, de modo a evidenciar as relações da população negra com a educação; no segundo capítulo se apresenta as mudanças no conceito de Gestão Escolar, dos aspectos históricos as práticas democráticas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e suas relações com a consciência história e os conceitos de diversidade; no terceiro capítulo se sistematiza as orientações para a gestão escolar, se embasando na perspectiva dos gestores e/ou membros das equipes gestoras das escolas do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/PR. O produto desenvolvido pela pesquisa, se materializa na construção de um guia de orientações aos gestores, fundamentado nas respostas do formulário online aplicado aos gestores de NRE de Ivaiporã/PR, o documento visa apresentar aspectos da gestão para o trato das relações étnico-raciais, diversidade e consciência histórica.

Palavras-Chave: “Gestão Escolar”; “Ensino de história e cultura afro-brasileira”; “Educação Básica”.





Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



ABSTRACT

This study aims to present a guide with recommendations for school administrators that will assist in the implementation of Afro-Brazilian history and culture teaching in basic education, as mandated by Law No. 10639/2003. The research is structured as follows: the first chapter contextualizes the process of implementing Afro-Brazilian and African history and culture teaching in the school environment, highlighting the relationship between the Black population and education; the second chapter presents changes in the concept of School Management, from historical aspects to the democratic practices proposed by the National Education Guidelines and Framework Law No. 9394/1996, and their relationships with historical consciousness and the concepts of diversity; the third chapter systematizes the guidelines for school management, based on the perspective of administrators and/or members of the management teams of schools in the Regional Education Center of Ivaiporã/PR. The product developed through this research materializes in the construction of a guide for administrators, based on the responses from an online questionnaire administered to the administrators of the Regional Education Center of Ivaiporã/PR. The document aims to present aspects of management related to ethnic-racial relations, diversity, and historical consciousness.

Keywords: "School Management"; "Teaching of Afro-Brazilian History and Culture"; "Basic Education".



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 A ESCOLA E A Lei nº 10639/2003: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO NEGRA NO BRASIL.....	13
1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	16
1.2 A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO NEGRA E O MOVIMENTO NEGRO.....	21
2 ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR PARA O ENSINO DE CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.....	26
2.1 HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR.....	30
2.2 A GESTÃO ESCOLAR NA LDB 9394/1996, DIVERSIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	42
3 GESTÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DA Lei nº 10639/2003: CONSTRUINDO ORIENTAÇÕES ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	51
CONSIDERAÇÕES.....	61
REFERÊNCIAS.....	63

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como educador começou em 2008, logo após a formatura no curso de licenciatura em História na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Campus de Pitanga – PR, em 2007. Trabalhei em diferentes escolas e níveis de escolaridade da educação básica como docente, cada etapa e escola que atuei me tornaram mais experiente tanto pela prática cotidiana, quanto pelos estudos realizados nas formações continuadas que enriqueceram meu conhecimento e colaboraram para a aplicação de metodologias que permitissem a melhor aprendizagem dos discentes. Nessa trajetória, como docente, entre os anos de 2008 e 2012, trabalhei em um colégio de ensino médio, inclusive com algumas turmas de formação de docentes. Nesse mesmo período, exerci a docência numa escola indígena do povo Kaingang, na Terra Indígena Faxinal, localidade situada a doze quilômetros de minha cidade, Cândido de Abreu –PR, abrindo possibilidade de conhecer mais de perto os aspectos socioculturais e históricos deste povo.

Ao ter a oportunidade de trabalhar em escola indígena e não indígena o quanto a segunda, que são a maioria no Brasil, se omite a história dos povos originários no Brasil. A partir do ano de 2012 iniciei meu trabalho em outro colégio de ensino fundamental anos finais e EJA – Ensino de Jovens e Adultos, esta vivência foi crucial para compreender que a maioria dos estudantes não indígenas desconhece os aspectos socioculturais dos nativos locais e, pior ainda, traz ideias carregadas de preconceitos e estereótipos sobre estes povos, o que fez entender a importância de efetivar a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que regulamenta a inserção, de forma obrigatória, no currículo oficial das escolas, a história e cultura afro-brasileira e indígena, lembrando que esse dispositivo jurídico complementa uma lei anterior, Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26 ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

A aprovação das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e da sua complementar 11.645/2008 (BRASIL, 2008) são um marco nas discussões sobre a diversidade cultural no Brasil e a necessidade de seu reconhecimento no currículo escolar. Se compreende que a inclusão da História e cultura africana, se articula a um projeto de sociedade pautado no reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural inerente à formação do povo brasileiro visto que, assim como a dos povos indígenas a história e cultura da população negra e seus ancestrais africanos foram negadas ou estereotipadas nos conteúdos escolares.

O município de Cândido de Abreu tem uma população de grande maioria branca, em especial de origem eslava (ucranianos e poloneses) e germânica, a localidade foi fundada a partir de meados do século XIX com imigrantes franceses na Colônia Thereza, atualmente denominada Tereza Cristina, mas fracassou no modelo de colonização vinculado a princípios do cooperativismo utópico, devido ao distanciamento de grandes centros urbanos e a falta de costume com as peculiaridades naturais da região, doenças, trabalho exaustivo e falta de rendimento fez com que a grande maioria dos colonizadores se retirasse para Ponta Grossa, Curitiba ou voltou para França. Seu idealizador, o médico francês Jean Maurice Faivre morreu na localidade em 1858. (FERNANDES, 1995).

Logo em seguida, para dar prosseguimento a povoação e ocupação do considerado vazio demográfico vieram imigrantes alemães, poloneses e ucranianos que estabeleceram vários locais de colonização no município. Neste contexto a população indígena local foi aos poucos sendo expropriada e obrigada a viver em terras demarcadas pelo Governo Federal do Brasil para criação de Colônias. A população de pretos no município é reduzida, principalmente durante as décadas de 1970 a 2000 o fluxo de pessoas provenientes do sudeste e nordeste do Brasil e a oportunidade de aquisição de terras com preços acessíveis trouxe algumas famílias de pessoas negras a residir no município.

O preconceito estabelecido contra os que eram diferentes marca o relacionamento entre brancos e negros. Essa sociedade formada sob isolamento de grandes centros urbanos reforçou o racismo e o preconceito com pensamentos e conceitos trazidos do que lhes foi instituído pelo ideário imperialista/colonialista europeu mesmo antes da chegada do imigrante ao Brasil. Por que então ensinar em nossas escolas locais a História e Cultura do negro e do africano, se quase não existem pretos em nosso município? Essa pergunta me fez reagir e mostrar que se faz necessário entender contextos históricos, ideias, cultura, política, economia, para conhecer o que é, ainda, desconhecido, para questionar ideias preconceituosas e discriminatórias instituídas pelo eurocentrismo. É fundamental termos consciência política e história da diversidade formadora do Brasil, para isso é necessário aprender, conhecer e respeitar as diversas culturas existentes em nosso país.

Como argumenta a pesquisadora Silva (2007) a escola é um espaço essencial para aprender e ensinar relações étnico raciais, afinal é um espaço que todos devemos passar um longo período, pelo menos quando se trata da Educação Básica. Conforme defende Munanga (2005), discussão sobre relações étnico-raciais se faz necessário a alunos de todos os pertencimentos étnico-raciais, em especial as pessoas brancas que teve sua educação envenenada pelo preconceito, muitas vezes desenvolvendo um sentimento de superioridade em

relação a cultura e aparência de outros grupos sociais.

Como professor e gestor tenho presenciado tais atitudes, mesmo levando em consideração que a população da cidade de Cândido de Abreu no interior do Estado do Paraná em que trabalho é constituída na sua maioria por pessoas de origens eslavas e germânicas e a menor presença de pessoas negras no município, evoca enquanto princípio fundamental construir uma educação antirracista e um ambiente escolar em que se tenha a possibilidade de efetivação dos pressupostos estabelecidos na Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003), afinal como nos lembra Munanga (2005, p.18) “A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas, (...) é também racista”, ou seja, reconhecer que nossa sociedade, e portanto a escola, é atravessada pelo racismo, faz com que se atente para adotar e efetivar políticas de reparação e ações de valorização dos grupos historicamente vulnerabilizados na formação da identidade nacional.

A população negra por muito tempo foi excluída da escola, assim como os ensinamentos relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi omitida, menosprezada ou distorcida nos currículos escolares. Depois de muitos debates e lutas promovidas por movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, o acesso a educação se torna direito de todos no Brasil. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foi um marco para tal acontecimento que também abriu espaço para o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira. Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece novos parâmetros para educação brasileira e fortalece perante a lei o direito à instituição da educação para a diversidade.

Apesar de mais de vinte anos da aprovação da Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003), de fato, não aconteceu de maneira abrangente nas escolas e a educação para o ensino de História e cultura afro-brasileira não se concretizou conforme a proposta (FELIPE, 2020).

Nessa trajetória profissional, mesmo após a aprovação da lei e com os vários momentos de formação continuada oferecidas pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Educação aos professores para o aperfeiçoamento profissional poucos foram os momentos que realmente abordaram práticas pedagógicas que contemplassem a Cultura e a História Afro-brasileira. E, mesmo com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, não percebia a prática efetiva dessa lei na rotina escolar ou nos conteúdos que abordassem a história da África e do povo negro de forma que os educandos negros ou não negros tivessem interesse para compreendê-la e que esse processo de ensino-aprendizagem se tornasse, realmente, instigante e significativo para formação de consciência histórica, assim com a compreensão da formação da sociedade brasileira e sua diversidade (FELIPE, 2021).

Enquanto professor, neste contexto, busquei em estudos próprios, leituras e trocas de experiências novas formas de tornar os assuntos mais amplos e diversificar minhas aulas no que se relacionava a prática do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e dar mais significado aos conteúdos trabalhados, entre 2008 e 2010 fiz duas pós-graduações Lato Sensu, uma em Educação Especial e outra em Arte Educação, ambas vieram a dar algum suporte para o assunto.

A partir do ano de 2010, participei de alguns cursos relacionados ao conteúdo da Cultura Afro-brasileira e Indígena, e para minha formação foram muito relevantes acerca da diversidade étnica e cultural, porém, ainda não muito abrangentes quanto a questões metodológicas ou que fossem de grande expressão para mudança da realidade dos meus estudantes. No ano de 2019, busquei melhorar nos âmbitos da formação profissional e no conhecimento, participei da seleção para o Mestrado Profissional para o Ensino de História. Com a aprovação, no ano de 2020 iniciei os estudos no mestrado e com o programa de disciplinas oferecidas surgiram muitas ideias no decorrer do curso para elaboração de um trabalho e consequentemente a oferta de um produto. A ideia da produção de um trabalho que pudesse oferecer um produto voltado ao ensino de história e cultura afro-brasileira amadureceu com o tempo. No início do ano de 2020, concluí minha formação em Pedagogia, o que contribuiu ainda mais para ampliar a visão sobre a realidade escolar. Meu estágio foi realizado em duas escolas, uma delas no ensino fundamental séries iniciais na escola indígena, na qual tinha trabalhado e outra numa APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Queria ver realidades diferentes e tornar mais vasto meu conhecimento. A importância de aulas que aproximem e relacionem os conteúdos que à cultura e história afro-brasileira transformam a escola em um lugar que realmente dá espaço a todos e propicia ser mais acolhedora, edificadora de equidade, capaz de transformar realidades. Percebi, que com a edificação desse trabalho poderia ajudar a transformar a realidade da nossa escola e a vida da comunidade.

Desde o ano de 2015 até o ano de 2020 estava gestor auxiliar, em parte desse período durante metade de meu expediente atuava como professor em turmas de ensino fundamental e médio, e entre os anos de 2020 e 2021 também atuei como pedagogo no ensino fundamental anos finais e Ensino Profissionalizante (Casa Familiar Rural). Nesse tempo, tinha dois vieses de visão da escola a respeito do ensino de História e Cultura Afro-brasileira que convergem num mesmo pensamento sobre a situação, como professor e pedagogo não me sentia preparado suficiente para trabalhar o assunto ou colaborar/orientar meus colegas professores; como gestor também não tinha conhecimento necessário para instruir meus colegas professores. Pensando nisso, refleti acerca da necessidade de mudanças na formação acadêmica e a melhora na

preparação dos profissionais de ensino para desempenhar o que se estabelece na Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003), conforme se corrobora nos dizeres de Munanga (2005, p.15) “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Estou gestor há um curto tempo, mas o suficiente para afirmar que existe a necessidade de implantar novas formas de formação de professores para o ensino de Cultura e História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, evidenciando e valorizando no processo de formação a sociedade e a cultura brasileira. A escola se constituiu uma instituição difusora de educação e conhecimento, com capacidade de mobilizar e modificar a sociedade. Essa instituição ao longo de sua história, no Brasil, sofreu diversas modificações e seus moldes atenderam aos interesses das elites dominantes ou de determinados grupos sociais. O acesso à escola nem sempre foi direito de todos, e neste mesmo contexto, também não contemplou ou levou em consideração a diversidade de conhecimentos de todos sujeitos que constituem os aspectos socioculturais e étnico-raciais. E, nos momentos que os fez apresentou como subservientes ou inferiorizados perante o modelo homogeneizante eurocêntrico instituído.

A gestão escolar e as formas que foram constituídas ao longo da história da escola e da educação no Brasil, demonstram como essa função se moldou sugestionando, inclusive, a mudança de nome devido às suas transformações. Evidenciando como a gestão escolar sofreu alterações com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) instituindo a gestão democrática, relacionada como essencial para a real efetivação da educação prosperada pela Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003), já que no seu bojo atende os clamores, as especificidades e diversidade da comunidade escolar que atende. O papel do gestor escolar perante sua comunidade se molda nas relações democráticas, o gestor democrático procura conhecer as necessidades e problemas da comunidade, instrui e busca instrução para o corpo docente para efetivação de boas práticas educativas. A gestão democrática está vinculada em perceber a educação como um direito social e dar atendimento que traga educação a todos da comunidade escolar, atendendo a diversidade.

O gestor precisa buscar compreender o conceito de diversidade e apreciá-la em seu mais amplo contexto, incentivando todos na comunidade escolar a contribuir para a elaboração de um currículo voltado para sua efetivação. Este currículo não deve se restringir apenas a documentos, mas ser integrado no dia a dia das pessoas. É fundamental construir uma consciência histórica que seja um elemento essencial para a realização da gestão democrática, moldando a educação de maneira a combater o preconceito, o racismo, a discriminação, a homofobia, a xenofobia e todas as outras formas de exclusão e negação dos direitos das

populações historicamente marginalizadas e aquelas que fogem ao padrão estabelecido como norma.

Diante do exposto e dos inúmeros desafios que a efetivação da Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003), encontra no ambiente escolar, que enquanto gestor escolar tenho me questionado: Como pensar uma gestão escolar voltada para efetivação da Lei nº 10639/2003, no ambiente escolar e a importância da ampliação da consciência histórica dos gestores neste processo? Para responder esta indagação e elaborar um guia de orientação que tem como público alvo gestores e gestoras da Rede Pública Estadual de Ensino para trabalhar com a Lei nº 10639/2003 é que se estabeleceu para este trabalho o seguinte objetivo geral: apresentar um guia com orientações para gestores escolares que colabore com a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, como demanda a Lei nº 10639/2003. E quanto aos objetivos específicos: contextualizar o processo de efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar, de modo a evidenciar as relações da população negra com a educação; apresentar as mudanças no conceito de Gestão Escolar, dos aspectos históricos as práticas democráticas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e suas relações com a consciência história e os conceitos de diversidade; sistematizar as orientações para a gestão escolar, se embasando na perspectiva dos gestores e/ou membros das equipes gestoras das escolas do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/PR. A presente dissertação se dispõe da seguinte estrutura:

No primeiro capítulo intitulado "A Escola e a Lei nº 10639/2003: Um olhar para Educação da População no Brasil", está dividido em duas partes: a primeira tem como intenção demonstrar que historicamente foi negada a população negra a presença nos bancos escolares, o que não significou total ausência do mesmo neste espaço, mas a luta e seus condicionantes de um sistema que negava para além do seu corpo, sua história e cultura. Na segunda parte, demonstramos a importância dos movimentos negros no Brasil na luta por direito dos descendentes dos africanos no território nacional e como esta luta levou a aprovação da Lei nº 10639/2003 que impactará a organização escolar, dos currículos, passando pelas práticas pedagógicas em sala de aula até a gestão das escolas.

O segundo capítulo intitulado "Gestão Escolar para a Consciência História da Diversidade" está dividido em duas partes: na primeira, de forma breve, se apresenta como surgiu a administração e como se disseminou nos diversos setores da sociedade das instituições escolares, o reflexo do papel do gestor, que no período está intitulado de diretor, como centralizador das decisões no espaço escolar. E na segunda parte, apresentamos as mudanças que ocorreram na concepção de gestão escolar, principalmente a partir da aprovação da LDB

9394/1996, mudanças estas que exigem que o gestor esteja atento ao conceito de democracia, diversidade e consciência histórica.

O terceiro capítulo intitulado “Gestão Escolar e a efetivação da Lei nº 10639/2003: construindo orientações antirracista na educação básica” foi organizado para construção do produto proposto desta pesquisa que é a construção de um guia para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira. Este guia terá formato de um blog com contribuições a respeito do papel do gestor perante a aplicação da Lei nº 10639/2003.

1 A ESCOLA E A Lei nº 10639/2003: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO NEGRA NO BRASIL

A escola pode ser uma instituição poderosa e transformadora, com capacidade de modificar toda uma sociedade. Seu currículo define como isso pode acontecer, já que a escola também tem a capacidade de se tornar excludente, omitindo, oprimindo e marginalizando pessoas consideradas como minorias. Dentro desse currículo a disciplina de história tem em seu bojo o poder de modificar concepções e estabelecer ideologias. Se torna evidente a urgência em tornar a escola um ambiente mais achegado e associado aos aspectos históricos e socioculturais de seus estudantes, os tornando conhecedores de sua própria cultura e diversidade, críticos fundamentados e tolerantes às diferenças. Cunha (2012) argumenta que a escola tem a responsabilidade de valorizar a diversidade e entendê-la como um fundamento crucial para a construção da sociedade sociocultural brasileira. Segundo ele, é essencial que a escola atue no combate a qualquer forma de discriminação, destacando e promovendo as particularidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

É evidente a necessidade de um currículo que dê mais importância a história nacional, que valorize as características do nosso povo com caráter mais abrangente, não desvalorizando ou omitindo sujeitos e trejeitos culturais importantes para nossa constituição como nação, mas demonstrando também outros vieses da história, valorizando coisas fundamentais que estão profundamente arraigadas aos nossos trejeitos socioculturais, mas que por ignorância sequer sabemos. Dentre as ações fundamentais da escola, se destaca: apresentar e dialogar sobre essas características históricas que se ligam a questões contemporâneas emergentes no Brasil.

A diversidade étnico-racial da sociedade brasileira é indiscutível, inegavelmente os participantes desta constituição pluricultural instituíram valores e conceitos aos aspectos socioculturais ao longo de séculos. Esses valores e características foram transmitidos pelos componentes de seu grupo social ou familiar ao longo de gerações, vivenciados e retransmitidos. A escola enquanto um grande espaço de poder nessa constituição sociocultural em especial e maior proporção, a partir da independência do Brasil, se apresenta enquanto possibilidade de repensar e discutir essa diversidade.

A diversidade habita as escolas e são necessárias mudanças no ensino dos componentes curriculares. Nesse contexto, vale ressaltar que a história da África e afro-brasileira deve ser evidenciada. Conforme cita Moreira (2019) a escola oprime os estudantes negros, reproduz ideias excludentes e marginaliza todos demarcados pela diversidade de conceitos diferentes do

modelo visto como comum e aceitável aos padrões instituídos pelo ideário eurocêntrico, que é findado em teorias de manutenção da história do branco ocidental.

A escola não somente, em determinadas ocasiões, desvaloriza outras formas de conhecimento, mas, sobretudo causa desconhecimento ou até esquecimento dessas formas e o professor reproduz esses conceitos e contribui com essa exclusão e mesmo que de forma involuntária ou inculcada cria como se fosse um hábito por essa forma de ensinar firmando ainda mais esse modelo excludente. Segundo Almeida (2019) racismo é algo estranho à educação e às escolas, a educação deveria ser um antídoto contra o racismo, no qual o sujeito passa por um processo de transformação e formação, que terão papel importante na edificação da vida social e na história. O autor ressalta que se não fosse a educação não existiria o racismo, pois faz parte de todos os processos educacionais e, porque ela silencia e naturaliza o racismo, isso não aparece diante das pessoas como problema, assim, a educação reproduz o racismo. A escola precisa de grandes mudanças, que sejam emancipadoras. A educação deve ser pensada como um projeto político de forma muito ampla.

Baseado na legislação brasileira o ensino de história africana e afro-brasileira deve obrigatoriamente ser parte integrante nos currículos escolares, está fundamentada pela Constituição de 1988, que determina que o Estado tem o dever de proporcionar de forma legal direitos a igualdade formal e material com políticas afirmativas, destacando o acesso e permanência na escola e a educação e, que conforme a Lei de diretrizes e bases da educação LDB 9394/1996, garante direito ao acesso e permanência, liberdade de estudar, aprender, ensinar e divulgar cultura, a pluralidade de ideias, a tolerância e o direito à liberdade.

A Lei nº 10639/2003 reafirma a dignidade da população negra e questiona as estruturas racistas do Estado. Devemos supor que a legislação deveria garantir a obrigatoriedade da aplicação de conteúdos referentes à História e Cultura africana e afro-brasileira, porém grande parte das instituições de ensino ainda não cumprem de maneira efetiva e acertada esses conteúdos. A história da África fica restrita ou contida a história do Egito (que é aparentemente apresentado como se os egípcios fossem brancos ou na Ásia) e grandes reinos africanos ou ainda mais parcial, como uma espécie de parte complementar de outros conteúdos. A África ainda é apresentada de uma forma homogênea, com aspectos culturais e linguísticos reduzidos, na maioria das vezes inculcando o preconceito de inferioridade e de culturas atrasadas ou pobres.

A escola, ainda tem um vínculo extremo, persistente e “vicioso” no seu currículo envolto em conteúdo da história e cultura europeia. Para o entendimento de como a disciplina de história se firmou e se constituiu ao longo da história do ensino no Brasil se faz necessária a

contextualização de sua formação e implementação. Circe Maria Fernanda Bittencourt (1993) dialoga sobre os confrontos de uma disciplina escolar, da história sagrada a história profana e demonstra estruturação do formato implementado e firmado da disciplina de história no currículo escolar no Brasil, denotando uma escola moldada aos padrões que interessavam a elite dominante com objetivo de dar manutenção a seu status quo, impondo afirmativas justificadas ora por aspectos religiosos, ora por ser considerado o modelo mais correto pelos governantes e elite pensadora na época, que “esquecem” o considerado não civilizado, diga-se, no Brasil o índio, o negro e as mulheres.

Almeida (2019) define que o conceito de raça é variável e depende da circunstância, do lugar e do tempo que foi e é empregado, e que por detrás deste conceito existem disputas, questões de poder e decisões, está intimamente ligado ao interesse e a constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

O sentido atribuído a raça foi criado a partir dos descobrimentos, do mercantilismo e do renascimento. É uma complexa construção filosófica, a filosofia da época construiu e definiu o homem europeu como modelo ideal, enquanto os demais, que não seguiam seu padrão, ficariam marcados como menos evoluídos. Com o iluminismo surgiram as comparações e classificações, distinguindo o selvagem e o civilizado pelas características físicas e culturais.

O racismo serviu como preceito para o processo de espoliação e destruição imposta pelo colonialismo europeu. Era necessário levar a civilização aos primitivos, subordinando-os. No século XIX, com o positivismo, o homem passou a ser observado pela ciência, ou melhor por uma pseudociência, surge a ideia de determinismo biológico e determinismo geográfico como respostas para definir as raças como evoluídas ou não, a cor da pele e as características físicas, assim como o clima, a geografia, a religião ou os costumes definia superioridade ou inferioridade racial. Conforme descreve Almeida (2019, p.21) “Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência”. No século XX, com o evento da segunda guerra mundial evidenciou que a raça é “um elemento essencialmente político”. E, mesmo com o avanço da biologia, com a observação da sequência genética que provou a inexistência de diferenças biológicas, a definição de raça serve para legitimar a segregação e a morte daquele que é diferente e isso ainda não ficou devidamente evidenciado no ensino de história.

É necessário evidenciar os modelos eurocêntricos e excludentes de ensino de história no Brasil implementados desde seu surgimento como nação e a sua primeira constituição. O Brasil se apegou ao formato dos currículos escolares com conteúdo organizados de forma linear e cronológica a partir da ideia de que há uma conexão contínua entre passado e presente,

disseminado pelo processo de expansão imperialista e colonialista europeu, que deu moldes ou impôs seus aspectos culturais, ideologias, mercadorias, modos de produção, firmado pelo modelo capitalista surgindo assim uma “mundialização” do seu modelo curricular no século XIX.

1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Para iniciar uma discussão sobre a implementação e necessidade da Lei nº 10639/2003 se faz necessário compreender a trajetória e o processo histórico de escolarização do negro no Brasil evidenciando assim as desigualdades entre negros e brancos instituídas e influenciadas pela escola. Segundo Romão (2005), observar e analisar essa trajetória histórica da escola frente a inserção do negro é fundamental para compreensão dos aspectos de exclusão, resistência e inclusão. Romão (2005) observa que existe carência de abordagens históricas sobre a temática que teve suas fontes históricas ocultadas no processo de dominação, forçando o esquecimento e a invisibilidade dos negros na história da educação brasileira.

Fonseca (2016) ressalta que o negro foi reduzido a função social de escravo perante a historiografia brasileira, em especial da educação, negro e escravos foram compreendidos como sinônimos, indivíduos considerados dependentes e incapazes de agir na sociedade, delimitando a ele um lugar social de importância econômica para a formação do Brasil, porém desconstruído, sufocado e invisibilizado nos aspectos culturais. Fonseca (2016, p.32) assinala como o negro é relacionado na constituição da sociedade brasileira no livro de Fernando de Azevedo escrito em 1963:

[...] encontramos com frequência o tratamento da questão relativa à escravidão e sua influência no processo de constituição do país, quando os negros são tratados como um grupo que, como trabalhadores servis, foram fundamentais na construção da sociedade brasileira. No entanto, estas influências estavam restritas ao do mundo do trabalho e à capacidade de se submeter ao comando e às ordens dos brancos

Dessa maneira a educação do negro é apresentada como pormenorizada e generalista em apresentar a escola como proibida a todas as pessoas negras mesmo que livres ou libertas. Nesse contexto aos negros foi edificado na historiografia da educação um papel secundário e tenta mistificar que a escola era privilégio de brancos. Fernandes (2016) assinala que alguns

autores generalizaram em seus escritos a não participação do negro na educação, inclusive no século XIX. Um exemplo disso é quando cita a “[...] Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º- as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou liberto”. E, a partir disso, revela associação dessa lei de forma descabida com outras províncias ao dizer que de acordo com a lei nessas também os negros livres eram impedidos de participar da escola. Apresenta a legislação dessas outras províncias e demonstra essas distorções. Revela isso com a comparação com a de Minas Gerais promulgada “[...] em 1835, estabeleceu a obrigatoriedade escolar em Minas: somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas”. Moacyr (1940, p.66) citado por Fonseca (2016, p.28).

Sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX, poucos estudos foram realizados de maneira que dessem visibilidade a uma outra possibilidade de vida dos afrodescendentes que não associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade. Ainda assim, observa-se em geral certo espanto dos historiadores quanto ao fato de haver negros que soubessem ler, escrever e/ou contar. Contudo, tal procedimento precisa ser mais bem problematizado, ou melhor, é preciso perguntar sobre o lugar da leitura e do letramento na sociedade imperial brasileira, levando-se em consideração três constatações muito distintas: a presença reiterada do discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governamentais; as precárias condições de funcionamento das escolas públicas de maneira geral; e o alto índice de analfabetismo em fins do século XIX. (VEIGA, 2008, p. 503).

Ao escravizado era proibida a participação na escola, porém mesmo assim, há de se destacar que muitos estudavam, conforme descreve Gonçalves e Silva (2000) um exemplo dessa ocorrência no período colonial considerada como um privilégio são os filhos dos escravos das fazendas dos Jesuítas, com lições de catecismo e primeiras letras vistas como de elevação da moral e comportamento social, submetidos a rígido controle de seus senhores, o *Ratio Studiorum*, acompanhado de rigidez e sádicos castigos físicos aplicados pelos padres. Quanto a essas ocorrências a de se destacar que a educação, mesmo de primeiras letras era privilégio de uma pequena fatia da população da colônia, e eram casos muito pontuais.

Outro relato da educação de escravos é feito por Barros (2002) que após análise de fontes estipula a possibilidade de fazendeiros proprietários de escravos na Província de São Paulo os matriculem como livres se denominando como padrinhos ou madrinhas que detinham a tutela dessas pessoas. Um exemplo disso é citado por Veiga (2008, s/p.) quando remete a sua pesquisa:

[...] foi possível encontrar listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos, como a do professor José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo (província de Minas Gerais), que na sua lista de 1832 registrou Victor Máximo, 5 anos, escravo de Manoel Murta, e Antonio Manuel da Guerra, 7 anos, escravo de Manoel Guerra.

Veiga (2008) discorre que no século XIX, a grande maioria da população brasileira era analfabeta, mesmo os brancos abastados. Os filhos dos pobres, na grande maioria das vezes, não participavam da escola, mas eram destinados como mão-de-obra na produção agrícola. A população branca abastada pagava pela educação particular para ficar afastada dos considerados inferiores e de má índole, ou seja, dos negros e mestiços.

A escola pública com aula obrigatória era destinada aos pobres, mestiços e negros, que na concepção da elite era rude e necessitava ser civilizada e segundo Veiga (2008) “nivelar as faculdades morais dos brasileiros”, mas muito poucos participavam de fato da instrução, devido a pobreza e a impossibilidade da participação causada por fatores como a distância, a falta de locais adequados e de ser considerado como grupo de “educação difícil”. A grande diversidade étnica era vista com maus olhos e a escola foi uma tentativa de homogeneização cultural e desrespeito à diversidade. Segundo Fonseca (2009) em Minas Gerais durante os anos 1820 e 1830, o índice populacional assinalava um número maior de negros habitando a Província e isso distinguia a forma de educação de outras localidades no Brasil. Inclusive o número de alunos negros no ensino das primeiras letras era, na grande maioria das vezes, superior ao dos brancos presentes na escola ou participantes das aulas. Porém, se tratando de ensino mais avançado o predomínio era dos alunos brancos.

Fonseca (2009) analisa também a disposição dos nomes nas listas dos professores, as quais seguiam uma certa sequência hierárquica, primeiro os nomes de pessoas brancas, em seguida pardos e por último os negros e, essa forma de organização das listas, faz supor que os professores tinham práticas pedagógicas e expectativas distintas para alunos negros e brancos.

Com a Lei do Ventre Livre, a partir do ano de 1871, políticas de educação para negros foram criadas e citavam como objetivo educar para inserir na sociedade. A lei estabelecia que toda criança nascida após sua promulgação deveria ser entregue pelos seus donos ao Estado, mediante indenização, para receber educação, todavia um número pequeno de crianças foi educado de acordo com a lei, mas sim educadas por seus senhores. O governo não poderia arcar com as indenizações ou não possuía locais para abrigar tais escolas.

Efetivamente, a Lei do Ventre Livre é um dos primeiros documentos oficiais em que a

questão da educação dos negros foi explicitamente colocada como uma das condições para o processo de abolição do trabalho escravo. Por isso, falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social. (PASSOS, 2010, p.6).

Gonçalves & Silva (2000) relatam que, após 1879, o escravo pôde estudar com a criação de cursos noturnos de jovens e adultos tornando-se possível sua frequência na escola de algumas províncias do Brasil, porém fica clara e aberta a exclusão do cativo e do de raça (negro liberto). O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004). Esse formato de educação era defendido como necessário e visto como preconizante da libertação, percebido como moralizador do negro preparador do futuro liberto, garantindo-lhe um ofício e o sustento da família. Redimindo-o da situação de incivilidade, vício e ignorância.

Cunha (2005) analisa os conteúdos disciplinares quanto ao que tratam a cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas públicas primárias em Pernambuco entre 1901 e 1934, cita que nesse período mesmo após o fim da escravidão os negros mesmo que juridicamente livres “não eram tidos pelo conjunto dos valores sociais das elites como membros cujos direitos e deveres lhes fossem equivalentes, se inserindo de forma diferenciada na hierarquia social” (CUNHA, 2005, p.221).

Cunha (2005) lembra que o Brasil precisava se firmar como nova nação civilizada baseada nos valores europeus e sentia a necessidade de omitir os sujeitos negros valorizando a miscigenação criando a identidade pela cor substituindo a raça, de forma artificial omitia o sujeito negro. Porém, Cunha aponta que conteúdos de caráter histórico aparecem referência quanto aos sujeitos negros como conteúdos, mas são citados de forma generalizada “africanos”, continente inferiorizado, secundário e subjugado, criando estigmas. O conceito de cultura vinculada à ideia de civilização deixa a África fora de qualquer classificação positiva na mentalidade da época, até hoje. No Brasil, em função da herança da escravidão e do processo de partilha da África entre os países europeus retardatários na corrida colonial, nos fins do século XIX e início do século XX, a imagem que se conservou do continente foi a de tribos selvagens, de bárbaros e o local onde se pegavam os escravos que vieram para cá. Seria assim,

o “país” de origem dos escravos do Brasil. As civilizações mais adiantadas só poderiam estar na Europa e na América do Norte, e o conceito que essas elaborassem sobre o Brasil era fundamental para a medição do estágio da civilização que se constituía (Cunha, p.225, 2005).

A escola segundo Cunha, neste período intitulava os negros como portadores de vícios, moral frouxa, desregrados e libido desenfreada, este último as mulheres. A escola trabalhava de forma eugênica. Deixando a “herança” preconceituosa, racista e homogeneizante na escola atual. Em seus estudos Moreira (2019) demonstra que a escola oprime os estudantes negros, reproduz ideias excludentes e marginaliza não somente os estudantes negros, mas todos aqueles demarcados pela diversidade de conceitos diferentes do modelo visto como comum e aceitável aos padrões instituídos pelo ideário eurocêntrico, que é fundado em teorias de manutenção do status quo branco ocidental. A escola não somente desvaloriza outras formas de conhecimento, mas, sobretudo causa desconhecimento ou até esquecimento dessas formas.

Moreira (2019) assinala as distorções e enganos outrora elaborados para obscurecer, ocultar e reprimir outras formas de cultura diferenciadas da dominadora, assim como sua continuidade e replicação contemporânea. Torna evidente que a escola e os professores têm a obrigação de mudar seus conceitos, ampliar seus conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira e ensinar efetivamente como conteúdos essenciais no cotidiano escolar de forma crítica e transformadora da realidade.

Veiga (2008) um dado importante refere-se também às cores dos professores. Diferentes registros demonstram a presença de professores pardos e pretos além de pobres, principalmente nos relatórios de inspetores. É o caso da afirmação de Manoel Custódio Netto sobre a situação do ensino na Villa de Lavras em 1832. Segundo o relato, o mestre Joaquim da Silva era "negro, cortês e religioso, porém atrasado e excessivamente severo" (Vida Escolar, 1908, p. 3).

Outra documentação é a certidão de batismo, obrigatória para prestar exames nas Escolas Normais e depois atuar na docência; como há nela o registro da cor de possíveis professores, identificam-se também pessoas negras. Destaca-se também que, logo nos anos iniciais da República, ainda se encontravam professores negros dos tempos imperiais; o inspetor Domiciano Rodrigues Vieira registra em 1899 que o professor da Escola do Pastinho (duas léguas de Belo Horizonte) era um "preto humilde, atencioso, delicado, bom homem, estimado (bom cabo eleitoral, muito jeitoso), de regular habilitação, ensina bem, é professor efetivo há mais de 20 anos" (Correspondência, 1899).

1.2 A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO NEGRA E O MOVIMENTO NEGRO

Movimentos de reivindicação dos negros emergiram em várias regiões do país; documentos e relatos de antigos participantes indicam a presença de organizações de defesa da população negra desde os primórdios de nossa história republicana. Gonçalves & Silva (2000) destacam alguns grandes momentos do movimento negro no Brasil, o primeiro em 1931, feito pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo, com mais ou menos 100.000 militantes e o segundo no final dos 1940 no Rio de Janeiro feito em torno do Teatro Experimental do Negro que influenciou na formulação da constituição de 1946; nos anos 1980 com abrangência nacional na defesa da democracia com participação de entidades negras de todo o país.

A constituição brasileira de 1824 destacava a educação primária gratuita para todos os cidadãos, em 1827 ficou estabelecido por lei que toda cidade, vila ou povoação deveria ter uma escola de primeiras letras que fosse necessário. Nesse contexto, no século XIX, a história aparece como disciplina escolar. E, como disciplina escolar tinha como função demonstrar os grandes feitos, personalidades e heróis, inculcando moral e cívica para impulsionar a construção da identidade nacional e muito ligada à religiosidade católico cristã, seguindo modelo e matriz eurocêntrica. Apresentava-se com dois formatos ou concepções: História Sagrada e História Profana.

A história sagrada era introduzida desde o processo de alfabetização, livros de ensino de primeiras letras e de ensino secundário, continha ensinamentos de histórias contidas na bíblia com cunho moral. Os livros didáticos eram traduções de textos europeus publicados por religiosos e tinham o intuito de ler-escrever e rememorar. A história priorizava os fatos religiosos, com ordem cronológica e heróis bíblicos. A história profana vinculava-se em evidenciar a racionalidade do homem e valorizava como agente principal o estado e definia a história e cultura europeia um modelo definido como moderno e civilizador a ser seguido de forma incontestável. (BITENCOURT, 1993).

A história dos europeus demonstrava a evolução, o progresso e a nata da civilização humana e o Brasil, como “país do futuro”, deveria seguir e aprender com tais conceitos já que seu rumo pretendido era de contato e similitude com tais povos atingindo cultura e estirpe, “assim seria possível desenvolver no aluno um pensamento racional e evolucionista em marcha para o progresso” (Gomes, 2016, p.77). Nesse processo a história desmerecia, subordinava ou sequer mencionava outros sujeitos como o indígena ou o negro. Houve grande domínio dos franceses no fazer história para as escolas secundárias, a chamada História Universal feita por

eles sequer citava o Brasil, quando muito era associado aos descobrimentos portugueses.

No final do século XIX, a história (escrita por Charles Seignobos) aceita e implementada pelas elites brasileiras exaltava a recente modernização da Europa, a industrialização, valorizando a Revolução francesa (que marcou o período histórico contemporâneo) e a queda de Napoleão, a história servia como aparato de apoio e afirmação aos governantes e aristocratas da época.

A disciplina de história também se aliou a outras disciplinas, seguindo conceitos europeus, exaltando os heróis da pátria, os personagens locais considerados importantes. Tendo como referência a história eleita por Varnhagen e sua excludente concepção de “povo” brasileiro. Podemos observar dentro da história sagrada a ocultação da própria igreja quando lhe convém, vemos que atos dos Jesuítas quanto as missões que foram considerados subversivas não eram lembrados nos textos históricos. Assim como a citação dos indígenas como selvagens ignorantes por não saber o evangelho e elevação do português como civilizado por levar a verdadeira fé. Dava-se a direção ou versão da história pela necessidade do controle e estabelecimento da tranquilidade política e religiosa no período.

Observando os textos de Circe Maria Fernanda Bittencourt (1993) é possível denotar que a disciplina de história na escola do Brasil seguiu durante muito tempo um modelo que excluiu outras histórias em nome do que era pensado como moderno. Nesse período de formação de ideários nacionais e simbologias não davam lugar e vez a cultura negra, o preconceito instituído pela inferiorização dos povos negros pretendia justificar o escravismo e a dita superioridade do povo europeu branco e cristão. Mesmo depois da libertação e das lutas promovidas pelos negros ao longo de séculos essa ideia de história ainda perdura nas escolas do Brasil.

Considerando que a população negra é maioria em nosso país, nada mais justo que o currículo seja pensado de forma democrática, além de conhecimento o currículo é também uma questão de identidade. E, mesmo que em muitos locais no Brasil a população negra seja reduzida e muitos gestores e professores que se apeguem a ideia errônea de que a cultura africana e afro-brasileira deve ser só uma coisa complementar e introduzida a outras temáticas ou pior ainda, lembrada somente em datas específicas, isso deve ser mudado. É direito, é lei e é necessário conhecer não somente o superficial, mas o todo de um conhecimento tão importante e esclarecedor desde que trabalhado da forma correta com sua devida importância.

Como professor de história e gestor de escola pública pretendo em minha pesquisa de conclusão de curso analisar num primeiro momento o olhar do gestor perante a implementação e aplicação da Lei nº 10639/2003, observando também como ocorre a constituição do currículo

escolar quanto a maneira que foi composto, sua viabilidade de contextualização com temas contemporâneos, assim como a proposta de eventuais modificações nesse currículo que possam atender de maneira mais eficaz a comunidade escolar, dando acima de tudo direito de participação e conhecimento mais abrangente da história da África e cultura afro-brasileira. Junto a isso, como professor, pretendo fazer aulas diferenciadas que se liguem a problemas da comunidade negra local a temáticas históricas dando significado e transformação, tanto de forma ideológica, quanto material. E, por meio desses assuntos ou temáticas valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e o negro na atualidade, não somente na disciplina de história, mas em todos os componentes curriculares da escola, rompendo com pensamentos e práticas racistas, construindo estratégias para modificar a realidade segregada nas questões raciais em nossas escolas e conseqüentemente em nossa sociedade.

Kabengele Munanga (2015) menciona a visão de Alain Touraine, que nos faz refletir sobre o fato de que nenhuma sociedade moderna, ao estar aberta a mudanças e trocas culturais, tem uma unidade cultural completa. As culturas, segundo ele, estão sempre mudando à medida que vivenciam novas experiências. Portanto, buscar uma essência ou uma alma nacional, ou tentar reduzir uma cultura a um simples código de conduta, parece ser um esforço em vão. Touraine sugere que a ideia de que uma sociedade deve ter uma unidade cultural, seja por meio da razão, da religião ou da etnia, não faz mais sentido nos dias de hoje.

No mesmo sentido, Hobsbawm (1983) argumenta que muitas tradições culturais são desenvolvidas e adaptadas para atender a interesses particulares, frequentemente dentro de contextos políticos e sociais que beneficiam certos grupos. Ele enfatiza que as identidades culturais e étnicas não são fixas, mas sim moldadas e ajustadas ao longo do tempo. Isso implica que as ideias de superioridade ou inferioridade baseadas em raça ou etnia são, na verdade, construções sociais e não realidades universais. Entender que culturas e tradições são flexíveis pode ser fundamental para combater preconceitos e racismo, demonstrando que essas categorizações não são inerentes ou imutáveis. Hobsbawm proporciona uma visão importante para compreender e enfrentar o racismo e o preconceito, evidenciando que essas formas de discriminação são construídas socialmente e, por isso, podem ser desfeitas e alteradas.

Dessa maneira é possível fazer os indivíduos perceberem, que mesmo não sendo negros, nosso cotidiano está impregnado de trejeitos, uma infinidade de palavras, conceitos, modos e costumes africanos, constituídos como essenciais para a construção dos aspectos socioculturais do povo brasileiro.

Como argumenta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Ensinar as

histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, os objetivos e diretrizes da Lei nº 10.639/2003 constituem um dos maiores desafios da atualidade enfrentados pelos professores/as e educadores/as da educação básica e do ensino superior. É compreender que a efetivação da Lei nº 10639/2003 impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas (BRASIL, 2004).

Como disserta Felipe (2009), a referida lei e as diretrizes curriculares determinam novas posturas e ações que possibilitem alterações qualitativas na aprendizagem e atitudes entre todos os agentes envolvidos nesse processo buscando superar e ao mesmo tempo romper sentimentos de inferioridade e superioridade entre diferentes indivíduos, grupos étnicos raciais, que desde logo se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos raciais.

Para Silva, a respectiva criação e entrada em vigor da Lei nº 10639/2003 representa um marco referencial de vitória e acolhimento de reivindicações históricas antigas dos povos negros brasileiros, do movimento negro e de intelectuais simpatizantes contra a situação de exclusão e abandono das populações negras do Brasil, é fruto de várias iniciativas que vão desde pressões internas e internacionais de movimentos sociais em favor da igualdade racial, contra toda e qualquer discriminação com base no pertencimento étnico, raça, cor (BRASIL, 2004).

A constituição de um sistema de educação no Brasil que contemplasse na prática a pluralidade cultural da sociedade brasileira e também com um viés inclusivo, desde o início do século XX, foi uma das principais bandeiras defendida por movimentos sociais, recebendo destaque a atuação, durante os anos de 1930, da Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que abrangesse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.

A existência de preceitos constitucionais, normativas, princípios que determinam a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, a valorização do legado africano e dos seus descendentes no Brasil, demonstra que a atuação dos movimentos sociais negros ao longo da história do Brasil foi fundamental para a instauração e avanço dessas medidas de promoção da igualdade racial no Brasil. O movimento negro entende que há muitos caminhos que levam ao reconhecimento, justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos das populações do Brasil.

Ao longo de sua atuação na sociedade brasileira objetivaram despertar consciências e atitudes nos cidadãos, buscando atitudes de valorização da diversidade cultural da população brasileira, que se questionem e alterem relações étnico-raciais baseadas em discursos,

raciocínios, lógicas, gestos, posturas, que, velada ou explicitamente expressam preconceitos que desqualificam os negros com estereótipos depreciativos, palavras e atitudes sentimentos de superioridade em relação aos não negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

2 GESTÃO ESCOLAR PARA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

A escola é uma instituição difusora de conhecimento e processos de sociabilidades, com a capacidade de mobilizar e problematizar comportamentos sociais. Essa instituição ao longo de sua história, sofreu diversas modificações e seus moldes atenderam aos interesses das elites dominantes ou de determinados grupos sociais, o acesso à escola nem sempre foi permitido a todos da mesma forma, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ao escrever as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, P.7)

A partir da citação acima podemos afirmar que as instituições escolares no Brasil sempre contemplaram ou consideraram a diversidade de conhecimentos de todos sujeitos que constituem os aspectos étnico-raciais do Brasil, estudos como o de Felipe e Teruya (2015) demonstram que no decorrer da formação da identidade nacional os saberes sobre a população negra foram excluídos ou marginalizados nas instituições educativas,

Posso afirmar que, no decorrer do século XX, período da formação do Estado moderno brasileiro, houve uma série de dispositivos de marginalização da população negra no projeto de construção da identidade nacional, como as políticas de branqueamento e o mito democracia racial. Mas também houve uma série de denúncias que demonstra como o projeto de construção da brasilidade deixou de fora, excluiu e marginalizou ou subordinou, por meio do governo de uma parcela significativa da população (FELIPE E TERUYA, 2015, P.128).

Depois de muitos debates e lutas promovidas por diversos grupos, como os movimentos negros século XX, os integrantes a campanha em defesa da escola pública no final da década de 1950 e início da de 1960, entre outros grupos, a educação pública passou a constar na Constituição de 1988 como um direito social que deveria atender a todos.

Em 1996, com causas extremamente urgentes, em especial a respeito dos direitos humanos, que desde o golpe militar de 1964 estavam muito longe de serem respeitados, surgiu a primeira versão do PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos, por intermédio do Decreto 1904/1996 da Presidência da República, de 13 de maio de 1996, recomendada pela Conferência Mundial de Direitos humanos de Viena em 1993. Elaborado pelo Ministério da Justiça em conjunto com organizações da sociedade civil, surgiu de uma ampla consulta à sociedade, com debates e seminários realizados por centenas de pessoas.

O PNDH tinha como objetivo proteger todos os cidadãos, em especial os mais vulneráveis, quanto a violência das mais variadas formas, dentre eles: a banalização da morte, perseguição e discriminação, direito a liberdade e igualdade de direitos perante a lei, liberdade de expressão, o bom e igual atendimento nos serviços públicos, reconhecimento dos direitos, assim como o incentivo a saber exigi-los, a proteção as mulheres e as minorias. Direitos que garantem vida digna a qualquer pessoa. Com pretensão de causar efeitos na sociedade em ações em curto, médio e longo prazo. O PNDH convida as outras esferas de poder dos Estados, Distrito Federal, municípios e entidades privadas a aderir ao programa participando também no âmbito do pagamento de despesas.

A população negra está incluída no PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos indicando sua valorização com ações e políticas públicas, a eliminação da discriminação no trabalho, fortalecimento de normas que combatam a discriminação, revogação de normas e /ou legislação discriminatórias contra a população negra, a promoção e proteção das manifestações culturais afro-brasileiras, promover ações que deem acesso a população negra a curso de tecnologia e universidades, estimular que nos livros didáticos estejam constantes a história e luta dos negros na construção do nosso país, criminalização do racismo perante a legislação. Promoção de políticas compensatórias de promoção social e econômica.

Há de se ressaltar que o PNDH sofreu críticas quanto a seu funcionamento, o programa trazia possibilidades de implementação de ações em curto, médio e longo prazo, mas não indicava ou determinava mecanismos específicos para monitoramento essas ações, o que posteriormente ocasionará mais duas versões o PNDH 2, no ano de 2002 e PNDH3, no ano de 2009 com revisões para sua ampliação e maior efetividade. O PNDH2 veio para contribuir através dos planos, dar impulso para a edificação da Lei nº 10639/2003 e o cumprimento de metas instituídas pelo PNDH que estimulava e cobrava a promoção da educação fundamentada no ensino da tolerância, no respeito às diferenças, que contemplasse a diversidade cultural do país; A promoção da equidade no âmbito escolar; Educação diferenciada aos povos quilombolas, respeitando seus aspectos sócio culturais, além daqueles instituídos no PNDH 1

que foram ampliados e/ou ratificados.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394, foi estabelecido parâmetros para educação brasileira, houve também um questionamento de como a escola organiza o seu currículo e como ela acolhe os grupos sociais que outrora esteve fora desta instituição, isto fica nítido na referida LDB em seu Art. 3º ao estabelecer que o estado deve garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; que a gestão do ensino deve ser democrática, o ensino deve considerar a diversidade étnico-racial, respeitando a liberdade de ensinar, aprender e divulgar a cultura e o pluralismo de ideias e o respeito à liberdade e tolerância, assim como valorizar as experiências exteriores à escola. Levando em consideração e respeitando a diversidade étnico racial, humana, cultural e identitária, vinculando a educação a valorização do mundo do trabalho e de cunho social, para que seja esta capaz de beneficiar e trazer modificações no modo de vida dos estudantes e da sociedade onde estão inseridos, nos mais amplos aspectos.

Alguns desses itens foram inseridos na referida Lei recentemente, dentre eles o item “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996), incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 e o item “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 1996) que foi Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021.

Quando tratamos especificamente como a escola lida com a diversidade étnico-racial, apesar da LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), apresentar alguns encaminhamentos para esta discussão, foi somente em 2003 que foi aprovada uma lei que trata especificamente a relação da escola com os saberes da população negra e seus ancestrais africanos. A Lei nº 10639/2003 inclui e torna obrigatório no currículo oficial da Rede de Ensino nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados a temática História e Cultura Afro-Brasileira com a intenção de descolonizar o imaginário brasileiro e combater o racismo ainda presente no tecido social.

Passado mais de uma década e meia da aprovação da referida lei, é constante nas falas dos movimentos negros e dos pesquisadores que discutem educação para as relações étnico-raciais no Brasil, a denúncia que este dispositivo legal ainda encontra dificuldade de para se efetivar no espaço escolar, Felipe (2020) argumenta que:

Hoje, passados mais de quinze anos da aprovação da referida lei, se percebe que sua efetivação no espaço escolar, ainda, demanda tanto elaboração de materiais didáticos, que tenham como princípio a desconstrução do preconceito racial vivenciado pela população negra, no decorrer da História do Brasil, quanto a formação de professores e de professoras comprometidas/os em repensar suas ações pedagógicas e questionar um ensino de história eurocêntrico. (FELIPE, 2020, P.2)

Como percebemos na citação acima, que a desconstrução do imaginário racial brasileiro que posiciona a população negra e seus saberes em lugar de inferioridade nos currículos escolares, perpassa pela formação de professores, a utilização de materiais didáticos adequados, entre outras questões organizadoras do espaço escolar, elementos que de forma direta ou indiretamente estão ligados a gestão escolar, visto que essa se objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade (LUCK, 2009).

É este raciocínio que se torna o fio condutor desta dissertação ao problematizar como pensar uma gestão escolar voltada para efetivação da Lei nº 10639/2003, no ambiente escolar e a importância da ampliação da consciência histórica dos gestores neste processo? No entanto, antes de problematizarmos a questão norteadora deste trabalho, acreditamos ser essencial, neste primeiro capítulo, fazer um breve histórico para compreender o que é gestão escolar e como ela se constituiu na história da educação escolar no Brasil, demonstrando como essa função se modificou com as transformações sociais e as alterações na função da escola, ao ponto de ter o seu nome e suas características alteradas a partir de legislações educacionais como LDB 9394/96, que traz em corpo o conceito de gestão democrática.

A gestão democrática está vinculada em perceber a educação como um direito social, dar atendimento e levar educação a todos da comunidade escolar, acolhendo a diversidade. Conhecer o que vem ser diversidade e entendê-la no seu mais amplo contexto inspirando todos da comunidade escolar a participar da construção de um currículo planejado que não fique preso somente a documentos, mas aplique-se no cotidiano das pessoas. Desta forma a elaboração de uma gestão democrática nas escolas pode ser relacionada a consciência histórica da diversidade e a preparação de estratégias para a concretização da educação ensejada pela Lei nº 10639/2003 já que no seu bojo para além de cumprir os pressupostos da educação estabelecida na LDB vigente atende a valorização dos múltiplos sujeitos que ocupam o espaço escolar.

Antonio Carlos Malachias¹ destaca a criação da categoria do prêmio para gestão escolar da CEERT – Centro de Estudos da Relações de Trabalho e Desigualdades relata que com o apontamento de vários educadores que havia a falta de apoio ou distanciamento da gestão resolveu pela criação de categoria para premiar e estimular o registro do que as pessoas fazem em termos de gestão. Ressalta que a estratégia do prêmio nos vinte anos de implementação foi a de materializar uma realidade, olhando para aquilo que existe e imaginar uma realidade possível daquela realidade materializada, ou seja, questionamos em questões o que as escolas fazem, compara que, assim como muitos educadores, suas práticas não intervêm em situação de promoção da igualdade ou equidade, algumas ações de gestão também não são levadas em consideração, as pessoas não se dão conta. E cita como exemplo a compra de bibliografia afro-brasileira, porque a escola quando investe em livros dessa temática está realizando uma ação de gestão; quando cria espaço internos de formação com a temática das relações étnico-raciais; a escola quando tem momentos coletivos destinados a história e cultura africana ou afro-brasileira e registra isso no âmbito da documentação escolar são ações de gestão escolar. E resume, a ação de gestão é tudo aquilo que dialoga com a temática, é tudo aquilo que promove na escola uma noção de equidade, é tudo aquilo que pensa uma escola antirracista. Cita as dimensões financeiras, dimensões administrativas e dimensões pedagógicas, nas três esferas o que for possível ser caracterizado como uma ação que impulsiona a equidade e o antirracismo será considerado ação de gestão escolar.

2.1 HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR

A organização do espaço escolar no Brasil, começou vinculada a área da administração, por meio do que ficou conhecido por administração escolar. Para compreendermos melhor esta relação é preciso lembrar que num contexto capitalista empresarial a administração tem função de organizar os trabalhadores e os processos de produção e, conseqüentemente, gerar aumento de produtividade e lucros.

A Administração veio da crescente complexidade das sociedades, para suprir as necessidades comuns das pessoas que constituíam essas sociedades, levando em consideração seus determinantes sociais para utilização de recursos de modo racional. Teóricos como

¹ [Live]: Projeto Educar para a Igualdade Racial e de Gênero. Exibida em 05 de maio de 2022 pela ABPN – Associação Brasileira de Professores Negros no Youtube link- <https://youtu.be/Jd2BEYZ2xa4>

Chiavenatto (2000) e Maximiano (2000) defendem o surgimento da administração como algo muito antigo e que a milhares de anos vem sendo exercida no bojo de diversas sociedades, estes fazem menção da administração desde a construção de grandes obras do antigo Egito e Mesopotâmia quando ressaltam a liderança e orientação despendida aos operários ou na revolução agrícola.

Surgida com a industrialização da Europa no século XIX, a administração como ciência apareceu como forma de aumentar através do trabalho racional dos operários a eficiência e a produtividade das empresas. Destacando-se nesse contexto Henry Fayol e Frederick Taylor (LODI, 1981). A administração segundo o dicionário Luft (2006, p.73) da língua portuguesa significa: “1-Ação ou efeito de administrar. 2-Gestão de negócios. 3-Pessoal que administrar; direção. 4- Ato de conferir ministrar”. A administração se disseminou pelos diversos setores da sociedade, chegando às instituições escolares na qual as induziu ao seguimento de conceitos empresariais consonantes com o taylorismo e o fordismo, que podem ser exemplificados pela divisão e racionalização do trabalho, mecanização, produção em massa, planejamento, organização e centralização.

A ideia que se faz do administrador exprime forma autoritária e centralizadora com vínculos hierárquicos, que tem como principais características a imparcialidade, a objetividade e a previsibilidade. De acordo com Marangon (2014) esse conceito de administrar adentrou o espaço escolar e perdurou pela maior parte do século XX. Agora, se olharmos para o conceito de gestão escolar na história do Brasil, temos que considerar que ele passou por diversas transformações ao longo da história e cabe aqui ressaltar que o próprio conceito de gestão está aliado a nova perspectiva sobre o papel da escola e daqueles que organizam suas práticas no Brasil. O termo mais comum a ser utilizado no decorrer da história escolar no Brasil, principalmente antes da LDB 9394/1996 era administração escolar. (MARANGON, 2014).

No Brasil Colônia (1530-1808) na implementação da educação escolar jesuítica a Companhia de Jesus tinha como objetivos a catequização do nativo, que ia de encontro às necessidades da Igreja Católica em arrebatar e doutrinar novos fiéis e ao mesmo tempo contribuir com governo de Portugal para o êxito do seu projeto de colonização e povoamento, a administração estava sob domínio da igreja por longo período. Conforme cita Raymundo (1998, p.43):

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

A administração dos estudos ministrados pela Companhia de Jesus era exercida por religiosos com destaque para o provincial geral diretamente do Vaticano em Roma, existia nas colônias um provincial responsável pela promoção dos estudos e vigilância do cumprimento das regras instituídas pelo Ratio Studiorum. São criados dois formatos de escola pelos jesuítas nesse período, uma escola para um grupo de pessoas privilegiadas, aqueles considerados os condutores para exercer uma administração para a colônia e outra escola para os considerados executores de tarefas e formarão a mão-de-obra.

Os jesuítas encerraram suas atividades no Brasil até 1759 quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, houve mudanças nos objetivos da educação, assim o Ratio Studiorum foi substituído pelo Alvará Régio, criando o cargo de Diretor Geral de Estudos que era responsável pela administração subordinada ao poder central e por conceder licença para o magistério, nomeação de comissários, contratação de professores e fiscalização do ensino. O sistema seriado dos jesuítas foi substituído por aulas isoladas, as chamadas aulas régias, com professores leigos. (GOMES, 2015).

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, com o estabelecimento do Reino Unido e a abertura dos portos as nações amigas, o príncipe regente, D. João VI, criou cursos de formação destinados a formar burocratas para as novas necessidades do Estado, assim como profissionais liberais e oficiais militares. Cursos das academias militares, medicina, cirurgia, matemática, agricultura e outros. (BOAVENTURA, 2009). Quanto à administração escolar no período joanino, pode-se dizer que nada mudou em relação ao período anterior, instituições escolares eram fiscalizadas e controladas pelo poder central, representado pelo Diretor Geral dos Estudos, nos níveis primário e secundário, sendo que no nível superior havia a figura do professor-diretor, que era um próprio professor dos cursos superiores que se submetiam diretamente às ordens do governo, isto é, do imperador. (GOMES, 2015, p.26).

No período do Brasil Império, logo após a independência, era necessário estabelecer uma educação que desse suporte a formação de pessoas com o mínimo de conhecimento para atender a demanda da nova realidade, ou seja, a constituição de novos cargos administrativos e burocráticos do Estado recém-formado. Nos liceus, em São Paulo, no ensino secundário, o diretor escolar era indicado por suas competências para administrar as cadeiras, cuja finalidade era formar artesãos e trabalhadores urbanos e rurais. Já nas escolas de primeiras letras não havia diretor escolar, os professores respondiam diretamente ao presidente da Província. (GOMES, 2015).

A administração escolar volta a ser evidenciada no decreto 1331-A de fevereiro de 1854 que estabeleceu critérios para ocupação da vaga nos seus artigos 102, 105 e 108, que estabeleceram que o diretor deveria ser homem, com no mínimo vinte e cinco anos, de religião católica; já para os colégios de meninas a função deveria ser regida por mulher nas condições exigidas para professoras. Nesse período o diretor escolar tinha como atribuição mais vinculada ao administrativo, no trato com os recursos humanos e físicos das instituições escolares e menos vinculado a questões de cunho pedagógico, das quais realizava fiscalização dos conteúdos aplicados na escola. O diretor ainda tinha a função de se relatar aos órgãos superiores quanto ao currículo e aos alunos. (RODRIGUES & ARANDA, 2019).

A partir do período republicano no Brasil a função de diretor passou a ser por nomeação dos governadores, a interferência política na escola aumentou e sua função política tornou-se evidenciada. O diretor passou a ser o legítimo representante do Estado naquele espaço e contexto. Sua função era de organizar, coordenar e fiscalizar.

[...]o gestor de escola correspondia à personificação do Estado no ambiente educativo formal, visto que atuava como porta-voz do Estado e fiscalizador para o Estado. [...] a figura do diretor escolar surge como autoridade a ser respeitada e valorizada pela comunidade local, tornando-se uma pessoa ilustre graças à relação política estabelecida na constituição desse cargo. (RODRIGUES & ARANDA, 2019. p.6).

A administração escolar no Brasil tem seus estudos iniciados a partir da década de 1920 e seu fortalecimento e implementação a partir de grandes mudanças ocorridas na forma que se constituía a sociedade brasileira, em especial, com as transformações ocasionadas por mudanças políticas, pelo surgimento da indústria e aumento populacional urbano nos anos 1930, que gerou aumento da demanda educacional, crescente número de escolas e efetivação da iniciativa pública na oferta da educação escolar, assim como a criação do Ministério da Educação e Saúde Público no governo Getúlio Vargas. Era obrigação, sair do atraso e da ignorância, extirpar a vergonha nacional do analfabetismo perante o mundo daquele contexto que ia contra os ideais de desenvolvimento e ao mesmo tempo criar novos votantes. Essas mudanças, segundo Veiga (2007), surgiram em especial na Europa no final do século XIX e início do século XX com base no crescimento das relações comerciais e industriais ocorridas no período pela necessidade de mão-de-obra mais eficiente gerando melhores resultados.

Em 1932, o Manifesto dos pioneiros da educação e os ideais da Escola Nova evidenciava a importância da reorganização da administração escolar. Neste período também surgem os primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil que questionavam a falta

de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO, 1932, p.14).

Com base nessas novas necessidades foi criada na USP e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro a disciplina de Administração escolar baseado nas ideias de Henry Fayol. Assim, conforme ressalta Drabach & Mousquer (2009), a escola se assenta nos moldes da administração empresarial, da administração geral, baseada na hierarquia das funções. O diretor educacional se torna a figura preponderante na instituição, líder e árbitro dos assuntos educacionais para a comunidade. Esses ideais baseados no taylorismo e fordismo transformam o professor num simples executor sem autonomia e não participante da elaboração da legislação escolar, que são feitos de forma externa.

Segundo Drabach & Mousquer (2009), um Diretor precisa ser uma pessoa bem informada e com experiência para cumprir suas funções de forma eficaz. Entre suas responsabilidades estão elaborar os orçamentos para os serviços sob sua supervisão, revisar e definir a política educacional de acordo com as condições sociais atuais e futuras, selecionar a equipe técnica e administrativa, determinar os locais para a instalação das escolas, participar do desenvolvimento e da avaliação dos currículos e programas escolares, além de escolher e distribuir os materiais necessários. Para aplicar com sucesso suas ideias educacionais, o Diretor também deve compreender a técnica administrativa e estar familiarizado com as teorias de Psicologia, Filosofia e Sociologia Educacional, bem como ter um conhecimento profundo do contexto educacional e social da sua época.

O Manifesto pela Educação de 1932 defendia a escola laica, gratuita, a responsabilidade pública pela educação, sem separação por sexo e a boa preparação do profissional de educação dentro dos métodos científicos, neste contexto também inserido os diretores de grupos escolares. Nesse período o cargo de diretor escolar eram cargos de confiança, de escolha do governo, desde que tivessem experiência de dois anos de magistério, porém em 1933 com a mudança de chefia do cargo de instrução pública e conforme decreto 5.884/1933 da Assembleia legislativa do Estado de São Paulo, a exigência era uma prova e apresentação de título, ou seja, um concurso, dispensados os diplomados pelo curso de diretores do Instituto de Educação. O referido decreto delimita as funções do diretor na sua Secção VI, Art.282 com incumbência “[...] da superintendência técnica e administrativa do estabelecimento” e tem como atribuições:

- 1 - Cumprir e fazer cumprir as leis, regulamentos e determinações superiores, referentes ao ensino; 2 - permanecer no estabelecimento desde 30 minutos antes da abertura das aulas, até a saída de todos os professores e alunos, podendo ausentar-se, nos grupos desdobrados ou tresdobrados, por duas horas, para almoço; 3 - abrir e

encerrar diariamente o ponto; 4 - distribuir, no início do ano, os adjuntos pelas diferentes classes, podendo transferi-los em qualquer tempo de uma classe para outra, desde que julgue conveniente; 5 - efetuar matrícula e eliminação de alunos; zelando por sua pontualidade, assiduidade e aproveitamento; 6 - reunir seus adjuntos sempre que julgar conveniente, e ao menos uma vez por mês, para ventilarem problemas pedagógicos, com o objetivo de melhorar e renovar as técnicas de ensino e corrigir métodos falhos; 7 - efetuar os exames parciais e finais do estabelecimento, verificando os resultados do ensino de cada um dos professores e investigando as causas do não aproveitamento dos alunos reprovados; 8 - tomar iniciativas que julgue vantajosas para a saúde e o aproveitamento escolar dos alunos, tais como jogos, excursões, bibliotecas, instituições higiênicas e outras; 9 - velar pela disciplina geral do estabelecimento, punindo ou propondo punição dos que transgredirem as leis e regulamentos; 10 - cooperar com o pessoal do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, facilitando-lhe o desempenho de sua missão e atendendo-o no que refere á higiene do estabelecimento e dos alunos; 11 - superintender a escrituração do estabelecimento em geral, e de cada uma das classes em particular; 12 - corresponder-se com autoridades do ensino, representando a respeito do que julgue conveniente a obra da educação; 13 - estabelecer relações entre a escola e a família, organizando associações de pais e mestres e convocando reuniões periódicas de uns e outros, para entendimento a respeito dos alunos e do ensino em geral; 14 - fornecer pontualmente os dados estatísticos solicitados.

Em 1934, a Constituição Federal no Brasil demonstra a necessidade de implantação de um Plano Nacional de Educação (PNE), neste período a figura do administrador escolar ganha grande importância na sua formação, com curso de especialização para administração escolar em São Paulo em 1934 e cursos de formação rápida ambos tendo a frente como regente Roldão Lopes de Barros. A Constituição de 1934 tornou obrigatório o concurso para o magistério e definiu como obrigação dos estados a fiscalização e regulamentação das escolas. O diretor escolar tinha como funções “planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar”. Drabach & Mousquer (2009) ressaltam que nesse período a função de diretor tinha caráter puramente administrativo que encobria e deixava nulo o seu fazer pedagógico, ação essa comparada ao fazer administração de empresas.

A Constituição de 1934 assinalou coisas importantes para a educação, mas teve vida curta devido a instalação do Estado Novo trouxe consigo a outorga da Constituição de 1937, a qual reprimiu muitas das conquistas educacionais expressas no texto constitucional anterior. Com o Estado Novo sob governo ditatorial de Getúlio Vargas que perdurou de 1937 a 1945 o governo evocou a função de tutelar o povo, pois conforme Veloso (2010, p.156) afirma, “considerava a sociedade como um “ser imaturo, indeciso e, portanto, carente de um guia capaz de lhe apresentar normas de ação e de conduta. Mais do que isso: capaz de lhe indicar as soluções”.

A educação nesse contexto ficou a cargo do Estado, exaltava o nacionalismo e valorizava o ensino profissional, com a criação das escolas técnicas profissionalizantes para a

diversificação e qualificação de mão-de-obra necessária no período. A educação promovia instrução intelectual, valorizava e recomendava os exercícios físicos, pois viam o corpo como instrumento de trabalho. A educação também difundia princípios da ordem e da disciplina, de construção do sentimento da brasilidade, abrandando as diferenças regionais e culturais. (HENN & NUNES, 2013). Durante o Estado Novo as funções do diretor escolar permaneceram similares as épocas que a antecederam, ou seja, segue conceitos empresariais, com o fim do Estado Novo em 1946 a nova constituição pouco mudou se falando de educação quanto a constituição anterior, dois anos depois teve início um projeto na Câmara Federal para mudanças na educação que somente 13 anos depois deu origem a Lei de Diretrizes e base 4024/1961. (ANDREOTTI, 2006).

Há de se ressaltar a grande importância do Manifesto dos Educadores de 1959 redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de julho do referido ano, contava com quase duas centenas de assinaturas de intelectuais da educação, dos quais muitos haviam assinado o manifesto de 1932. Na verdade, reiterava o que pregava o manifesto de 1932, ou seja, igualdade de oportunidade para todos, ampliando seu público, escola e educação democrática e progressista, direito à liberdade de pensamento.

O Manifesto criticava a organização de ensino como deficiente e arcaica, como o curso primário em até quatro turnos, curso técnico insuficiente para a demanda da sociedade, a abertura desenfreada de faculdades, em especial de filosofia que julgavam preparar de forma insuficiente, o baixo nível do ensino secundário e o despreparo dos professores, que eram mal preparados e desatualizados, além do que mal remunerados. O Manifesto também criticava a precariedade das instalações escolares, apontava que quase metade das crianças em idade escolar não frequentava a escola. Assinalavam agentes externos para decadência da educação no Brasil citando o rápido crescimento demográfico, a urbanização e a industrialização como parte dos responsáveis pelas deficiências. Acusava os políticos e administradores públicos por falta de consciência da importância, dos problemas da educação e da falta de investimentos. Ressaltava a importância da educação aos jovens que eram o futuro da nação. Era contrária a privatização da educação e pregava a educação pública de qualidade para todos. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959).

Entendemos [...] que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas

capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959, p.90).

Em 1961, é promulgada a primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961 que definiu no seu Artigo 2º a educação como de direito a todos e seria dada no lar e na escola, cabendo aos pais e ou responsáveis a educação dos seus filhos nas suas residências e a escola; competindo a família escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. Assegurando o direito a educação conforme citado:

Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961).

A Lei de diretrizes e base da educação de 1961 exige no seu artigo 42 que o diretor seja um educador qualificado e visa estruturar o ensino, com a promulgação dessa lei os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia quanto a composição do sistema educacional, diminuindo a centralização do Ministério da Educação e Desportos.

Conforme relata Antunes (2008, p.07) a LDB “manteve a estrutura tradicional do ensino, não fixando um currículo nacional, de forma que respeitava as especificidades regionais e evidenciava seu caráter descentralizador”. A LDB 4024/1961 instituiu a obrigatoriedade do ensino primário no art.27, porém, no Art.30, parágrafo único deixa brechas ao citar que podem ficar isentos da obrigatoriedade pelas seguintes razões: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança”. Evidenciando que muitos não tiveram condições de acesso à escola, especialmente por razões econômicas.

Seguindo as normas para ser um educador qualificado para assumir o cargo de diretor escolar o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, no Parecer nº 93/62 que esse educador deveria reunir “qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideais e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural” (ANTUNES, 2008, p.08). Essa forma de diretor escolar permaneceu até 1968, quando foi instituído pela Lei 5540 do mesmo ano que todo

administrador escolar deveria ter formação superior no curso de pedagogia. (CLARK, 2006).

Andreotti (2006, p.113) assinala que:

Nessa primeira LDB, a estrutura do ensino pouco se alterou. O ensino pré-primário foi então definido como composto de escolas maternais e jardins de infância; o ensino primário com duração de quatro anos e o secundário foi subdividido em ginásial, com 4 anos e colegial, com 3 anos. O ensino normal e os técnicos (industrial, agrícola e comercial) não sofreram alterações e, no ensino superior, destaca-se, em 1961, a criação da Universidade Nacional de Brasília, protagonista de um projeto articulado com a autonomia universitária, que o golpe de 1964 inviabilizou.

A educação para o ensino secundário, especialmente no ginásial, se atém a dar importância a qualificar a população mais pobre levando em consideração a ascensão urbana e industrial, formando mão-de-obra para o trabalho industrial e comercial da época. A educação superior ainda era privilégio das classes mais abastadas. Essa lei correspondia aos desejos da sociedade de massificação da educação para dar sustentação ao processo de industrialização da época, gerar riquezas e retirar o Brasil da situação de subdesenvolvido, há de se ressaltar que a escola ainda continuou excludente, restrita e que não aconteceram as amplas mudanças que os teóricos desejavam (MARCHELLI, 2014).

Em 1962, é criado o primeiro plano nacional de educação, porém assumia um enfoque que estabelecia normas financeiras, mas apresentava o caminho da autonomia da gestão escolar. Em 1964, a lei passou a valorizar a formação do diretor, o curso de pedagogia atribuía vantagens ao ingressante ou na sua promoção. Com o golpe militar de 1964 a educação assume um caráter autoritário e os diretores escolares são indicados pelo governo.

Clark (2006), relata que com o golpe militar e a instauração da ditadura no Brasil, a educação nacional passou por profundas reestruturações, motivadas pela orientação política e ideológica do governo. Nesse período, as instituições educacionais foram transformadas em ambientes altamente hierarquizados e padronizados, semelhantes à estrutura das empresas. Dessa forma, o papel do diretor escolar passou a ser comparável ao de um gerente em uma instituição privada.

O diretor passou a ter como principais funções exercer a autoridade, ser administrador e educador, era a pessoa que dava as ordens aos demais de forma inflexível, um coordenador dos trabalhos, seguindo e implementando na escola o modelo político no período do governo militar, responsável por fiscalizar e controlar o que era desenvolvido na escola, assegurando a manutenção e ordem do regime. A ditadura militar, por sua forma política de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional, o comando a gestores autoritários que

se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito. (CURY, 2002, p.166).

Em 1971, a Lei 5.692/71 revoga a Lei 4.024/61 e retira a necessidade de que o diretor seja um educador. Ainda no mesmo período o governo militar fez parcerias com o setor privado ao qual concede amparo financeiro, essas instituições são ligadas na maioria das vezes a Igreja Católica, a escolas confessionais, incluindo na educação muitos professores membros da Igreja, inclusive na administração escolar. A legislação brasileira no período da ditadura militar cita a educação como direito de todos, porém, a gratuidade era somente para aqueles que comprovassem ser carentes de recursos. A educação no período da ditadura militar estava subordinada a produção, atendia os interesses da habilitação para o mercado de trabalho, a educação utilitarista, o ensino técnico, pois assim o jovem que saísse do ensino médio poderia estar apto ao trabalho. O diretor escolar estava subordinado as ordens relativas ao modelo de governo implementado pela ditadura, sua função era similar ao de gerente de empresas, a ele cabia controlar e fiscalizar, mantendo a ordem vigente. (CLARK, 2006).

As formas de organização e de administração da educação, bem como os componentes curriculares, não ficariam imunes às imposições e orientações dos órgãos educacionais e de segurança do regime militar, já que, ao estabelecer a ligação entre educação, segurança nacional, desenvolvimento econômico e integração nacional determinaram que os eixos curriculares tomassem por base esses princípios. (CLARK, 2006, p.132).

A partir de 1985 começou a acontecer o processo de redemocratização da educação no Brasil, iniciando os estudos e ações para transformação desse setor. O projeto de universalização da educação pública, iniciado no século XIX e intensificado ao longo do século XX, levou vários coletivos ao espaço escolar, como uma estratégia de construção dessa identidade. No entanto, à medida que os coletivos adentraram o espaço escolar, as diferenças sociais foram postas na arena política e as diretrizes específicas foram aparecendo, porém, a tradição iluminista de pensar os sujeitos sociais continuava inalterada, abrindo apenas margens para adaptações (CANDAU & MOREIRA, 2003).

Toda luta e discussões ocorridas para a modificação da escola e da educação ao longo de décadas disponibilizou o direito a participação da escola, diga-se, não de forma ampla a todos os sujeitos da sociedade, gerou como resultados a massificação da educação, mas não uma educação que atendia as reivindicações de toda população.

Com o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 vários movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, se engajaram na luta para uma educação que viesse atender a essa população, por uma escola sem racismo e que ensinasse sua história e cultura.

Um exemplo disso é que a elaboração da Constituição de 1988 traz a educação como um direito social. Conforme cita seu “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Santos (2019, s/p) afirma o que o Estado interveio fazendo justiça social como equidade e que a escola a partir do final dos anos 1980, no Brasil, que a escola, além de espaço de conhecimento, socialização e cidadania, passou a ser espaço reconhecido de proteção e garantia de direitos. E ressalta que, para que os mais vulneráveis consigam superar as desvantagens históricas que enfrentam, é preciso investir de forma desigual, oferecendo mais apoio àqueles em situações mais difíceis. Esse princípio vai além da ideia de igualdade formal, que trata todos de maneira idêntica, e se alinha com a justiça distributiva. Essa abordagem reconhece que diferentes culturas têm suas próprias formas de entender e distribuir seus recursos e bens sociais, e que é essencial levar em conta essas diferenças para alcançar uma distribuição mais justa.

As transformações que a educação escolar sofreu desde da década de 1960 com ampliação da educação pública e as reivindicações dos movimentos sociais da década de 1980, que influenciaram a Constituição de 1988, trouxe novas formas de se pensar a organização escolar amparada em ideia de gestão escolar democrática como previsto na Constituição que estabelece normas para a instituições escolares deste modelo de gestão. Esta nova concepção faz com tenhamos um deslocamento da ideia de diretor escolar para gestor escolar.

Segundo Silva (2007) o termo gestão tem como significado governar ou dirigir e provém do latim *gestio*, que assinala a ação de administrar e gerir vidas, destinos e as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhe pertencem. Esse termo pode ser ampliado para diversas áreas da sociedade e tem seu nascedouro em tempos remotos das sociedades humanas. Quando remetemos ao termo gestão escolar isso ainda nos parece algo novo. Essa função escolar era mais conhecida como de diretor escolar. O diretor até pouco tempo era percebido como possuidor da função de caráter mais associado a área administrativa, um personagem sisudo e fechado, centralizador das tomadas de decisões e uma espécie de gerente da instituição. As mudanças de paradigmas na sociedade impulsionaram as ocorrências de mudanças no modelo de gerir uma instituição escolar alterando a postura do gestor escolar.

Atualmente a equipe gestora pode ser escolhida de quatro maneiras nas diferentes esferas educacionais: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos. É importante que o gestor seja eleito de forma livre e direta pela comunidade escolar com prazo determinado e

supõem-se que esse vai buscar defender os interesses dessa comunidade e é o primeiro passo para efetivação de uma gestão democrática. A nomeação, ou como é mais conhecida por indicação política, não visa o interesse da comunidade, mas sim da aristocracia local como forma de conseguir votos.

O concurso é antidemocrático com relação a vontade da comunidade, já que quem assume a vaga na maioria das vezes não conhece e não se identifica com a comunidade. E o formato misto de escolha é inovador, porém ainda necessita de aprimoramentos, visto que pode ficar sob controle de autoridades mal-intencionadas e não atender os interesses da comunidade. (SILVA, 2007).

Segundo Lück (2011) um gestor escolar tem que ser mais que um mero administrador, tem que ser, acima de tudo, um educador e conhecedor da realidade de sua comunidade, assim como, dialogar e partilhar das tomadas de decisões com essa comunidade visando a melhora, significação e validação do processo do processo de aprendizagem.

Ogawa & Filipak (2013, p.95) definem as responsabilidades do gestor escolar:

Na escola, o gestor é o responsável pela organização e administração das relações e do trabalho pedagógico. É quem deve articular os processos formativos da escola em consonância com a realidade social, sendo, portanto, necessário a este profissional não apenas o domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também a capacidade de diálogo com seus pares e uma clara percepção do contexto social e das inovações exigidas à escola, por estes novos contextos que se formam na gestão dos processos pedagógicos.

A partir da Constituição de 1988, a gestão democrática começa a ter força de lei, o gestor embasado nesse formato passa a ter uma nova forma de relacionamento com a comunidade escolar, estabelecendo maior diálogo, discussão e compartilhamento de ações e decisões. (OGAWA & FILIPAK, 2013). A Constituição de 1988 estabelece normas para a instituição escolares deste modelo de gestão:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...) Art. 14º - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (...)

Junto com a redemocratização, a Constituição de 1988 e a luta dos movimentos sociais e educadores, a educação no Brasil passou por grandes transformações a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, assim como a maneira de gerir as escolas.

2.2 A GESTÃO ESCOLAR NA LDB 9394/1996, DIVERSIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Com a redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 e as reivindicações por uma educação mais significativa e democrática as mudanças começam a tomar impulso. Em 1996 é decretada e sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB Lei nº 9394/1996 que define normas para a educação e de acordo com a Lei de diretrizes e Bases as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática e com base no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação item VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A gestão democrática aparece como tendência mundial como forma de descentralização das tomadas de decisões, repassando poderes e responsabilidades para as comunidades locais, desonerando o Estado e fortalecendo o aspecto de cidadania nos sujeitos. Na instituição escolar também segue os mesmos preceitos, a comunidade é convocada a participar das decisões e ações, contribuindo diretamente na forma do planejamento, nas políticas educacionais, no estabelecimento do uso de recursos, nos debates e nas avaliações da escola e das políticas educacionais. (LUCE & MEDEIROS, 2006).

A relação de dependência entre o diretor e a instância superior, muitas vezes, limita o processo organizacional da escola, dificultando o trabalho do diretor e o seu poder de decisão. Isso demonstra que “a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo” (KRAWCZYK, 1999, p. 118), reforçando a hipótese de que, apesar da aparente autonomia da escola, o trabalho do diretor ainda está fortemente atrelado aos mecanismos de controle do Poder Público, pautados nos interesses políticos locais e na manutenção do poder como forma de enfraquecimento e desvalorização da escola. De acordo com Luce e Medeiros (2006), a gestão democrática escolar é um princípio fundamental para o funcionamento eficaz da instituição, pois permite a participação ativa da comunidade escolar. É crucial que a gestão se baseie nas necessidades e expectativas dessa comunidade,

com o gestor tendo a responsabilidade de conhecê-la bem e garantir um acesso democrático para que todos possam contribuir na definição e implementação de estratégias que assegurem uma aprendizagem de qualidade e a permanência dos alunos na escola. Dessa forma, a gestão democrática cria as bases para que toda a comunidade escolar se sinta acolhida e atendida.

A LDB 9394/96 em seu Art. 12 nos incisos I ao VII apresenta como principais incumbências dos estabelecimentos de ensino representados pela gestão:

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

As funções da gestão escolar supracitadas devem ser cumpridas respeitando a transparência dos atos e a participação da comunidade. A comunidade escolar é representada pelas instâncias colegiadas, respeitando o inciso VI do Art.12 da LDB 9394/96: APMF – Associação dos Pais, Mestres e Funcionários, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe para tomadas de decisões e ações.

A escola precisa planejar e organizar suas ações por meio de documentos que sejam discutidos e elaborados para orientar suas intenções educacionais, levando em consideração as necessidades e expectativas da comunidade. Entre esses documentos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) serve como um guia central para as práticas pedagógicas da instituição. Este projeto pode ser utilizado como um parâmetro para definir os meios e ações necessários para alcançar uma educação de qualidade. Quando o PPP é elaborado de forma democrática, ele resulta de uma colaboração entre todas as partes envolvidas na escola, refletindo os interesses comuns. Contudo, é importante que o projeto seja considerado um trabalho em andamento, uma vez que tanto a sociedade quanto a escola estão em constante mudança. Portanto, o PPP precisa ser adaptável para incorporar essas transformações e permanecer efetivo ao longo do tempo. Assim, o Projeto Político Pedagógico:

Reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão

delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA, 2007, p. 20)

Cabe ao gestor observar o cumprimento das ações designadas pelo documento. Considerando que o Projeto Político Pedagógico tem que estar pautado na realidade da sociedade e mais da metade da população brasileira é constituída de pessoas negras, a gestão democrática precisa conversar com interesses da população negra para constituição de uma educação que leve em consideração a diversidade nos seus amplos aspectos.

Felipe e França (2014) afirmam que a escola é excludente, que ainda molda o homem branco e heterossexual como padrão. Em seu currículo, as falas dos professores e os livros didáticos deixam invisibilizados vários grupos sociais e que o preconceito instituído nas práticas pedagógicas leva a negação do seu próprio grupo social com isso causando grave comprometimento a constituição da sua identidade social e cultural. E, torna evidente a necessidade da escola desenvolver um currículo que leve em conta a diversidade cultural dos diversos sujeitos que constituem a escola e a sociedade, efetivando ações que problematizem e evidenciem as práticas cotidianas respeitando essa diversidade.

Kotlinski (s/d.) define diversidade como sendo “as distintas possibilidades de expressão e vivência social das pessoas, dadas por aspectos de orientação sexual, gênero, sexo, faixa etária, raça/cor, etnia, pessoa com deficiência, entre outros. Diversidade vem ser o que é diferente, o distinto, que tem variedade ou é múltiplo. Isso denota estar fora dos padrões instituídos pelo imaginário social e assim ser ocultado ou colocado em segundo plano, na escola em específico, no currículo escolar. Ao se falar sobre diversidade não pode ser instituído como ato isolado ou simplificado como muitas vezes foi e é trabalhado pelo currículo escolar e “não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o outro. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são jogos de poder estabelecidos por ela”. (FELIPE & FRANÇA, 2014, p.52). Para Gomes (2003) a diversidade como diferença e dessemelhança, e que podem ir além dos sinais perceptíveis aos olhos demonstrando-se nos aspectos social e político. Assiná-las como empiricamente observáveis e as construídas ao longo do processo histórico, constituídas especialmente para o domínio do outro. Ao analisarmos o outro estamos fazendo sempre comparações com nossos padrões e valores socioculturais e define como necessária a discussão política, já que está no âmbito das relações humanas de poder.

A gestão escolar democrática compreende e respeita a diversidade na instituição,

combater o preconceito, inspirar e instruir todos seus participantes para o acontecimento desta ação. É fundamental que a equipe gestora conheça sua comunidade e seus principais clamores, ouvindo-a, construindo ferramentas, meios e ações para acabar com práticas preconceituosas e discriminatórias. A escola precisa instigar “o eu conhecer o outro que representa a diferença. Para perceber que a cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento de outras culturas deve-se, portanto, reconhecer que o eu sou uma identidade possível entre tantas outras, e não a única” (FELIPE & FRANÇA, 2014, p.60).

Conforme Martinelli (2016), a escola desempenha um papel crucial no processo de socialização, sendo um ambiente onde crianças, jovens e adultos passam uma parte significativa do seu tempo e aprendem valores morais e sociais. Assim, é importante que a escola se dedique à discussão, reflexão, planejamento e prática educacional, valorizando a diversidade dos sujeitos em seus diferentes aspectos, afastando-se da homogeneização e respeitando as diferenças. Documentos como o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente devem estar ajustados e alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com foco em Diversidade e Inclusão. Esses documentos servem como base para intervenções pedagógicas destinadas a combater diversas formas de preconceito.

A legislação brasileira expressa o direito a educação e ao respeito a diversidade cultural, de acordo com a Constituição Federal de 1988: Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]; Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]; Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...] V valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº9394/1996 reitera o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 expressa na sua formulação o direito de todos a educação e a livre expressão cultural e o respeito a essas manifestações e é dever da escola estabelecer meios para implantação e aplicação dessa educação em seus planejamentos e ações. O Art. 3º menciona que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana definem a educação como forma de transformação de um povo e essencial no processo de formação da cidadania que respeite a diversidade e as diferenças. Uma educação “que assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros”. (BRASIL, 2004).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola precisa ser orientado para atender a todos os envolvidos, incluindo educandos, agentes educacionais e demais membros da comunidade escolar. É essencial que o PPP promova e respeite a diversidade, considerando aspectos culturais, étnico-raciais, sociais, políticos, religiosos, e as diferentes orientações sexuais e de gênero dos participantes. O PPP pode ser visto como a identidade da escola, pois reflete as características da instituição e orienta todas as ações e estratégias planejadas para a educação da comunidade escolar. No entanto, como destaca Veiga (2002), o Projeto Político Pedagógico não deve ser tratado apenas como um documento burocrático a ser arquivado. O PPP precisa ir além das intenções e servir como base para ações concretas e eficazes no dia a dia da escola, atendendo verdadeiramente às necessidades da comunidade escolar e sendo flexível para mudanças, considerando as constantes transformações da sociedade. A construção do PPP deve

ser um processo coletivo e emancipatório, alinhado à realidade da escola e de seus participantes, e deve refletir suas expectativas. Este projeto deve também promover uma prática de cidadania, fortalecendo a gestão democrática da instituição e oferecer diretrizes que contribuam para um aprendizado significativo e para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes da sua história.

A consciência histórica é uma característica intrinsecamente humana, variando em complexidade desde formas mais simples até abordagens mais elaboradas, e pode diferir entre sociedades e indivíduos. De acordo com Jörn Rüsen (2001), essa consciência surge da necessidade de resolver problemas e demandas do cotidiano, oferecendo uma orientação baseada na interpretação do passado e do contexto social. Rüsen argumenta que a consciência histórica permite aos indivíduos rememorar experiências passadas e interpretar essas experiências para dar sentido às ações presentes e futuras. A experiência, a interpretação e a orientação são as operações mentais fundamentais que sustentam essa capacidade. No contexto do ensino da história, a aplicação da consciência histórica conforme descrita por Rüsen é especialmente relevante.

A compreensão de eventos históricos, como a escravidão e a resistência das comunidades afro-brasileiras, não deve se limitar à simples acumulação de fatos. Em vez disso, o aprendizado deve incluir a interpretação crítica desses eventos, analisando como eles moldaram as estruturas sociais e culturais atuais e como essas estruturas continuam a influenciar a sociedade contemporânea. Rüsen (2001) destaca que a interpretação do passado deve ser uma prática dinâmica, ajustando-se à medida que novas informações e perspectivas emergem. Isso é crucial para o estudo da história e cultura afro-brasileira, pois permite a reavaliação das narrativas históricas frequentemente distorcidas ou marginalizadas. Possibilita compreender como o racismo e a discriminação racial foram historicamente institucionalizados, ajuda a dismantelar as narrativas preconceituosas que persistem hoje e promove uma visão mais inclusiva e equitativa. Além disso, a consciência histórica facilita a aplicação prática do conhecimento histórico na vida cotidiana.

Ao interpretar a história afro-brasileira, os indivíduos não apenas adquirem um entendimento dos eventos passados, mas também desenvolvem habilidades para aplicar esse conhecimento em contextos atuais. Isso inclui formular políticas e práticas que abordem as desigualdades raciais e promovam a inclusão social. Integrar essa perspectiva no currículo educacional ajuda a construir uma compreensão mais profunda do passado e suas implicações no presente.

Para o grande educador brasileiro, Paulo Freire, não existe ignorância completa, assim

como não existe conhecimento completo ou acabado, para Freire (2012) o processo de ensino aprendizagem dos estudantes deve levar em consideração seu contexto histórico-cultural, fazê-los se perceber como sujeitos históricos.

Seria impensável um mundo em que a existência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. Neste sentido é que a “morte da história” implica a morte das mulheres e dos homens. Homens e mulheres não podem sobreviver à morte da história que, feita por eles e por elas, as faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase histórica por outra que não elimina a continuidade da história na mudança. (FREIRE, 2012, p. 31).

Os estudantes devem adentrar num processo de conscientização da realidade em que está inserido conhecendo sob visão crítica às injustiças, para assim poder mudá-las. Assinala que a conscientização não pode existir sem que haja o ato da ação-reflexão, homens e mulheres devem se perceber como produtores de cultura e inseridos historicamente no mundo. De acordo com a proposta de Freire, a conscientização crítica dos estudantes envolve não apenas a exposição a dados e informações sobre as desigualdades sociais, mas também uma análise profunda das causas e impactos dessas desigualdades. Em um contexto educativo que inclui a questão racial, por exemplo, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e observar como as desigualdades raciais influenciam suas vidas e suas comunidades. Um exemplo prático seria uma sala de aula onde os alunos realizam debates e atividades investigativas sobre a disparidade racial. Eles exploram como fatores culturais, econômicos e políticos contribuem para as desigualdades raciais e estudam casos específicos que ilustram essas questões. Os alunos podem ser convidados a desenvolver projetos que abordem as consequências dessas desigualdades, como campanhas de conscientização sobre racismo ou iniciativas para promover a inclusão e a diversidade em suas escolas e comunidades. Dessa forma, os estudantes não apenas adquirem conhecimento sobre as injustiças raciais, mas também se tornam agentes ativos na busca por transformação social, aplicando a consciência crítica proposta por Freire.

A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos alienadores. Minha compreensão da fome não é dicionária. Ao reconhecer a significação da palavra fome devo conhecer a ou as razões de ser do fenômeno fome. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, não posso, por outro lado, dizer-lhe ou mesmo sugerir-lhe que sua fome se deve à vontade de Deus. Isto é mentira (FREIRE, 2012, p.39/40)

Freire (2012) nos convida a ver a história como uma chance de moldar o futuro, desafiando a ideia de que o passado é algo fixo e imutável. Ele acredita que todos temos a capacidade de fazer mudanças, mas isso exige ação e mobilização. Segundo Freire, quando educadores se posicionam como neutros, acabam ajudando a manter o sistema como está, pois não promovem a mudança nem incentivam a participação política e a criticidade. Freire também aponta que a educação não deve focar apenas em desenvolver uma visão crítica da realidade. É importante também valorizar o conhecimento técnico. Quando combinamos uma análise crítica com habilidades técnicas, criamos uma base mais sólida para o sucesso no futuro. Assim, tanto o ensino quanto a gestão escolar precisam integrar uma compreensão histórica. Isso ajuda a fortalecer a educação e a administração da escola, preparando melhor os alunos para enfrentar os desafios e se tornarem cidadãos engajados e informados.

O desenvolvimento da consciência histórica fornece aparatos como a criticidade e entendimento para interpretar o mundo e a sociedade e com a experiência concreta, quebrar preconceitos e a discriminação impostos sobre os que são considerados diferentes. A análise de Freire sobre a compreensão crítica de problemas pode ser aplicada à questão do racismo no Brasil, assim como Freire destaca que entender a fome exige uma investigação das causas profundas e não uma simples descrição ou explicação superficial, o mesmo se aplica ao racismo. O racismo não deve ser visto apenas como um problema isolado ou como um comportamento individual; é essencial investigar suas raízes e causas históricas e sociais. No Brasil, o racismo tem origens profundas, relacionadas à escravidão e às desigualdades estruturais que persistem até hoje. A abordagem crítica, conforme sugerido por Freire, exige que reconheçamos essas raízes e não aceitemos explicações simplistas, como a ideia de que o racismo é apenas um problema de atitudes pessoais ou que não pode ser mudado. Para enfrentar o racismo de maneira eficaz, é necessário compreender suas causas históricas e sociais, assim como Freire sugere que devemos compreender as causas da fome. Isso envolve reconhecer as desigualdades raciais, analisar como elas afetam as vidas das pessoas e buscar soluções que abordem essas desigualdades de maneira profunda e sistêmica.

Segundo Silva nas Diretrizes para Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de 2004, se argumenta que para conduzir ações de valorização da diversidade, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores devem assumir alguns princípios diretamente vinculados a consciência política e histórica da diversidade, tais como:

à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, P.18-19)

A consciência histórica da diversidade exigência de mudança de mentalidade dos sujeitos sociais, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições como a escola precisa se organizar a partir de seus documentos, práticas pedagógicas e condutas para o ensino e respeito às diferenças construídas historicamente e a gestão tem um papel essencial neste projeto.

3 GESTÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10639/2003: CONSTRUINDO ORIENTAÇÕES ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para construir um guia de orientação para gestão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica como demanda a lei nº 10639/2003, sentimos a necessidade de fazer duplo movimentos: O primeiro está expresso nos dois capítulos anteriores desta dissertação em que apresentamos mudanças que ocorreram no conceito de gestão escolar e como este conceito na atualidade deve relacionar com os consciência política e histórica da diversidade; para além disso, para melhor entendimento da importância da efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar, abordamos a educação da população negra no Brasil, demonstrando como este espaço foi negado as pessoas negras e toda a luta do movimento negro para a construção de um ambiente escolar antirracista. O segundo movimento foi a seleção de pesquisas que tem relacionado gestão escolar com o ensino de histórica e cultura afro-brasileira ou africana ou mesmo gestão escolar com educação antirracista.

A motivação para desenvolvimento e compartilhamento de um guia de orientações para gestão escolar para o ensino de história e cultura afro-brasileira para gestores escolares do núcleo regional de Ivaiporã-PR, surgiu a partir da necessidade identificada de apoiar esses profissionais na implementação efetiva da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira nas escolas. Essa lei é um marco importante para a educação no Brasil, exigindo que a cultura e a história afro-brasileira fossem incluídas nos currículos escolares, como forma de promover a valorização da diversidade e combater o racismo. Apesar da maioria dos gestores reconhecer do que trata, saber da importância da lei e sua relevância, a implementação dessa lei revelou uma lacuna crítica: muitos gestores escolares não possuíam instruções claras sobre como adaptar suas práticas e políticas para cumprir a legislação de maneira efetiva e completa. Sem um suporte adequado, os gestores enfrentavam dificuldades para criar um ambiente educacional que efetivamente refletisse e respeitasse a diversidade cultural e histórica das populações afro-brasileiras, assim como limitava esses profissionais de orientar sua equipe a ir além das datas que remetem a temática. O guia vem como meio de apresentar orientações, compartilhar práticas modelares, legislação, informações, que sejam base para os gestores e suas equipes.

Como mencionado na introdução desta dissertação este capítulo terá como objetivo sistematizar orientações para gestores para a efetivação do ensino de história e cultura afro-

brasileira, a elaboração do mencionado material decorreu do processo inicial de diagnóstico da realidade escolar, por meio de perguntas. Tais questões foram produzidas levando em consideração as respostas das indagações formuladas em pesquisa online feita através da plataforma Google Formulários com 32 (trinta e dois) gestores ou profissionais participantes de equipes gestoras das escolas Estaduais do Núcleo Regional de Ivaiporã, Estado do Paraná. O Núcleo Regional de Ivaiporã tem 53 escolas sob sua responsabilidade, o convite foi encaminhado a todos os gestores, porém, devido a motivos e ocasiões diversas não foram todos que puderam responder.

Quadro 1: Dados e identificação dos sujeitos selecionados para pesquisa

Gestores	Sexo/Gênero	Raça/Cor	Curso de Formação	Nível formação
G1	Feminino	Branco	Matemática	Lato Sensu
G2	Feminino	Branco	História	Mestrado
G3	Feminino	Branco	L. Portuguesa	Lato Sensu
G4	Masculino	Branco	Outra	Lato Sensu
G5	Feminino	Branco	Outra	Lato Sensu
G6	Masculino	Branco	Ed. Física	Lato Sensu
G7	Masculino	Branco	L. Portuguesa	Lato Sensu
G8	Feminino	Pardo	Ed. Física	Lato Sensu
G9	Feminino	Pardo	Física	Lato Sensu
G10	Masculino	Branco	Outra	Lato Sensu
G11	Feminino	Branco	Outra	Lato Sensu
G12	Masculino	Pardo	História	Lato Sensu
G13	Feminino	Branco	Ed. Física	Mestrado
G14	Feminino	Branco	Ciência	Lato Sensu
G15	Masculino	Branco	História	Doutorado
G16	Feminino	Branco	Matemática	Lato Sensu
G17	Masculino	Branco	Geografia	Lato Sensu
G18	Feminino	Preto	Ed. Física	Graduação
G19	Feminino	Outro	História	Lato Sensu
G20	Masculino	Branco	Arte	Lato Sensu
G21	Feminino	Branco	Arte	Lato Sensu
G22	Masculino	Branco	Matemática	Lato Sensu
G23	Feminino	Branco	Outra	Lato Sensu
G24	Masculino	Branco	História	Lato Sensu
G25	Feminino	Branco	L. Portuguesa	Lato Sensu
G26	Masculino	Pardo	Geografia	Lato Sensu
G27	Feminino	Pardo	Outra	Lato Sensu
G28	Feminino	Branco	Ciência	Lato Sensu
G29	Masculino	Branco	L. Portuguesa	Lato Sensu
G30	Feminino	Branco	Outra	Lato Sensu
G31	Feminino	Branco	História	Lato Sensu
G32	Feminino	Branco	Outra	Lato Sensu
G33	Feminino	Branco	Matemática	Lato Sensu

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador junto aos gestores através de formulário online

O conhecimento acerca do perfil dos entrevistados se faz relevante à medida que a realidade propicia estabelecer caminhos de trabalhos mais assertivos com o conhecimento do público com a temática. E buscando esmiuçar as características dos entrevistados, identificou que dos 32 respondentes, 78,1% se autodeclararam brancos, 15,6% pardos e em percentuais menores preto, não houve autodeclaração para indígenas e amarelos. Em relação ao gênero, 59,4% se declararam feminino, e 40,6% masculino.

Nos aspectos formativos, os entrevistados possuem graduação em diferentes cursos, sendo eles: 25% em Ciências, 18,8% Biologia, 12,5% Educação Física, 12,5% Ensino Religioso, 9,4% em Filosofia, e em percentuais menores Artes, Geografia e Física. Quanto ao nível de formação complementar, em maioria de 87,9% possuem pós-graduação em Lato Sensu.

Em relação ao local de atuação profissional no Estado do Paraná, 21,9% atua no município de Cândido de Abreu; 18,8% em Ivaiporã; 15,6% em Arapuã; 9,4% em Lidianópolis; 9,4% em Jardim Alegre, em percentuais menores os demais atuam em Ariranha do Ivaí; Godoy Moreira e Grandes Rios. Na atuação/função que exercem na escola em que trabalham, 78,1% atua em cargo de diretor (a), 9,4% pedagogos e 9,4% outro tipo de função. Esses cargos são desempenhados em instituições de diversas, dentre elas 51,5% colégios/escolas estaduais de ensino fundamental e médio, 15,2% colégio estadual somente de nível médio, 15,2% outro tipo de instituição e 12,1% escola estadual de nível fundamental.

Nas especificidades da proposta da pesquisa, acerca do conhecimento da Lei 10.639/2003 e as ações pedagógicas para a efetivação da mesma na educação básica, ao indagar aos entrevistados qual nível de conhecimento do documento legal, 69,7% responderam conhecer de modo “satisfatório”, enquanto 24,2% conhecem “pouco”. Relacionado a instituição de atuação, ao serem indagados se há ações perceptíveis para efetivação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar, 45,5% responderam que “existem ações suficientes para efetivação”, enquanto 39,4% responderam que são “poucas as ações para efetivação”, se destaca que os respondentes que mencionam ser suficientes as ações, não exemplificar quais são, e com isso, se pode interpretar que a depender do nível de envolvimento e conhecimento da temática, as mesmas podem ser insuficientes para efetivação da Lei na realidade escolar.

Conforme discutido nos capítulos anteriores as ações pedagógicas se amparam nas articulações da gestão escolar, e com isso, as etapas que a alicerça, compreendendo as especificidades desta pesquisa identificamos que as etapas que embasam a gestão escolar para o ensino das relações étnico-raciais focalizam cinco momentos, conforme elucidado na figura abaixo.

Figura 10 - Etapas da gestão escolar para o ensino das relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A partir das etapas apresentadas para ações da gestão escolar no ensino das relações étnico-raciais, em específico para história e cultura afro-brasileira, ao indagar os entrevistados “Qual o papel da gestão escolar para efetivação da Lei nº 10639/2003 nas escolas?” Se evidenciou com destaque os seguintes relatos, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 2: Perspectivas dos entrevistados para ações da gestão

“Promover coletivamente ações internas e externas abertas à comunidade”- Entrevistado 1
“Planejar junto com o coletivo escolar a organização das atividades sobre o assunto, auxiliar e avaliar a execução das mesmas”- Entrevistado 13
“O gestor escolar deve auxiliar e apoiar a sua equipe docente a adquirir os conhecimentos sobre a lei para que a mesma possa ser efetivada através das práticas pedagógicas na sala de aula”- Entrevistado 16
“Acredito que o gestor escolar deve incentivar que a Lei nº 10639/2003 seja aplicada [...] É necessário também fazer com que as discussões a respeito do tema acabem indo além do que temos exposto nos livros didáticos que muitas vezes trazem a imagem do indígena e do negro carregada de estereótipos”- Entrevistado 28
“Dar abertura e possibilidades para que a efetivação aconteça”- Entrevistado 31

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A partir das respostas obtidas, se possibilitou compreender que os entrevistados entendem que as ações da gestão escolar devem dialogar com inicialmente o conhecimento acerca da legislação, indicada pela Lei nº 10.639/2003, e seguido por ações que corroborem a sua efetivação, por meio de ações conjuntas a comunidade e corpo docente da escola, para que os laços e as atividades proporcionadas não sejam isoladas, uma vez que o ensino de história e cultura afro-brasileira auxilia o processo de (re)construir a identidade nacional.

No ano de 2023 a Lei completou 20 anos de existência e vigência, no entanto, conforme dialogado nos capítulos anteriores, o processo histórico de silenciamento e invisibilidade da população negra e seus aspectos culturais contribuíram para o negligenciamento da efetivação da lei nos espaços escolares, e ao indagarmos aos entrevistados “Na sua concepção como um gestor poderia colaborar para sua efetivação?” Se destacou as seguintes narrativas:

Quadro 3: Perspectivas dos entrevistados acerca da efetivação da Lei 10.639 na educação

“Ressaltando a importância da lei durante todo ano letivo, e não só em meses comemorativos”- Entrevistado 4
“Direcionamento pelo respeito às desigualdades somando com os educadores.”- Entrevistado 9
“Oportunizando momentos para análise, discussão e efetivação da mesma”- Entrevistado 11
“Através do diálogo com aquele professor que apresenta dificuldade de implementar as ações propostas pelo coletivo escolar, sugerir conteúdos e atividades na disciplina de atuação deste professor, usar o whatsapp das referidas turmas para postar textos informativos, imagens, sugerir filmes, realizar questionamentos para fomentar os estudantes a se aprofundarem sobre o assunto. Agendar seminário e debates com a participação dos estudantes do referido professor, entre outras ações de acordo com a realidade de cada escola”- Entrevistado 32

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ainda que a realidade mencionada esteja relacionada aos municípios que compõem o núcleo regional de educação de Ivaiporã/PR, nos diagnósticos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) tem se evidenciado que nos 20 anos da Lei, as ausências tem se mostrado constantes no trato das relações étnico-raciais, focalizando o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, com isso o ensino tem se apresentado enquanto reproduzidor das desigualdades e dos estigmas e estereótipos. No entanto, conforme mencionado pelos entrevistados, há caminhos para reverter tal realidade, e trilhados junto a gestão escolar, sua efetivação pode ser promissora.

A partir do perfil dos entrevistados, o detalhamento de suas perspectivas acerca da temática, e conforme mencionado ao longo da pesquisa, se propõe enquanto produto desta dissertação a elaboração de um guia de orientação para gestão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica como demanda a Lei nº 10639/2003. O guia não deve ser visto como receita pronta para superar o preconceito e o racismo e de um dia para outro transformar a educação nas escolas, conforme Munanga (2005) lembra, não existem leis no mundo capazes de superar atitudes preconceituosas introjetados nas mentes das pessoas pelos

sistemas culturais das sociedades. O guia servirá como exemplo e despertará ideias para formas de ações

[...] de acordo com as peculiaridades de sua região, de sua cidade, de sua escola, de sua classe, etc., possa descobrir caminhos apropriados, caminhos esses que podem ser encontrados em outros livros e outros textos, nos mapas geográficos e Atlas, revistas e jornais, nos museus, nas praças das cidades, nas igrejas e outros monumentos públicos. Lembrem-se que um professor ou um educador numa classe é como um ator único num cenário único. (MUNANGA, 2005, p.19)

Na figura abaixo se ilustra o produto final proposto pela pesquisa, com o objetivo de auxiliar e apresentar caminhos para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, como demanda a Lei nº 10639/2003

Figura 11 - Ilustração do produto final proposto pela dissertação



Fonte: Elaborado por autor, 2024.

Aplicação do guia antirracista nas escolas

Para garantir que o guia de orientações antirracistas seja acessível e útil para os diretores de escolas do Núcleo de Educação de Ivaiporã e, eventualmente seja difundido e ampliado a outras instâncias da educação, contribuindo para a implementação e aprimoramento da temática, devemos considerar a seguinte forma de aplicação e divulgação:

- **Distribuição e Acesso:** Envio do guia por email a todos os diretores do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/PR, incluindo um resumo das principais recomendações, um link para o documento completo e links para as plataformas de acesso aos conteúdos adjacentes ao guia; Plataforma de trocas de experiências e conhecimento:
- **Criação de um canal na plataforma youtube.com** com objetivo de apresentação do guia; realização de seminários, palestras; anexação de outros vídeos autorizados por autores que tenham como temática a cultura e história afro-brasileira, trabalhos desenvolvidos em instituições escolares; lei 10639/2003 e demais legislações que estejam ligadas de forma direta ou indireta a questões da cultura e história africana e afro-brasileiras; ações modelares;
- **Plataforma de colaboração:** será disponibilizado o guia em plataforma de gestão educacional utilizada pelos diretores. A plataforma será baseada no banco de dados do Google drive, com pastas específicas para postagens de documentos relacionados a temática; vídeos; trabalhos desenvolvidos nas escolas; pastas de legislação específica; Fotos, entre outros, cujo objetivo principal será o compartilhamento de ideias e trabalhos;
- **Seminários e relatos de experiências:** Com as novas tecnologias, em especial plataformas como o Google meet, youtube e muitos outros é possível compartilhar conhecimentos e experiências online com muita qualidade e conforto. Com o apoio de instituições de nível superior públicas e privadas da região e especialistas realizar palestras e cursos online sobre a temática, assim como a troca de informações e compartilhamento de histórias de sucesso e progressos alcançados pelas escolas no uso do guia e/ou outras formas para motivar e inspirar outras instituições a seguir o exemplo. Garantindo que os diretores não apenas tenham acesso ao guia, mas também se sintam capacitados e motivados para aplicar e contribuir para as práticas antirracistas em suas escolas, sendo possível sua ampliação para além das escolas do NRE de Ivaiporã em curto tempo.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, o objetivo foi criar um guia de orientações para gestores escolares, ajudando a implementar o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, conforme a Lei nº 10.639/2003. A jornada nos mostrou que para efetivamente promover a igualdade racial e combater o racismo nas escolas, é essencial repensar e reestruturar a forma como gerenciamos e ensinamos.

A primeira etapa foi entender que para uma educação que realmente valorize a diversidade, precisamos ir além das práticas tradicionais que, muitas vezes, perpetuam desigualdades e estereótipos. É fundamental que a gestão e a pedagogia estejam alinhadas com uma formação contínua que valorize a diversidade étnico-racial. Assim, o guia que criamos oferece orientações práticas para ajudar os gestores escolares a implementar a Lei, mas também entendemos que ele é apenas um ponto de partida. O guia não pretende ser uma solução única para todos os desafios, mas sim um recurso que pode ser adaptado conforme as necessidades e realidades de cada escola. É importante lembrar que a educação está sempre mudando, e o guia deve evoluir com ela. Além disso, reconhecemos que a pesquisa foi limitada aos municípios do Estado do Paraná, o que pode restringir a diversidade de perspectivas. Expandir o estudo para incluir diferentes regiões pode enriquecer ainda mais as práticas e estratégias para implementar a Lei 10.639 em diversas realidades escolares.

Para concluir, promover o ensino de história e cultura afro-brasileira é uma tarefa que exige compromisso e colaboração contínuos. O guia é um passo importante, mas deve ser acompanhado por uma formação constante, a revisão das práticas pedagógicas e a participação ativa de todos na comunidade escolar. Com essa abordagem integrada e flexível, podemos construir ambientes escolares mais inclusivos e justos, verdadeiramente alinhados com os princípios da Lei nº 10.639/2003.

Não tenho origem étnica africana ou afro-brasileira, reconheço que minha compreensão sobre preconceito e discriminação racial é limitada pela ausência de vivência pessoal com essas formas de opressão. Embora eu tenha acesso a estudos e análises sobre essas experiências, minha perspectiva acadêmica não pode capturar plenamente a profundidade e a complexidade do preconceito enfrentado por indivíduos pretos. Nesse contexto, é importante destacar o trabalho de Stuart Hall (2003), que aborda a diferença entre conhecimento acadêmico e experiência vivida. Hall observa que "o conhecimento sobre a experiência de discriminação e racismo deve ser contextualizado pela vivência real daqueles que a enfrentam. A compreensão acadêmica, embora valiosa, não substitui a profundidade da experiência pessoal" (Hall, 2003,

p. 47). Esse reconhecimento é essencial para garantir uma análise crítica e respeitosa que valorize e considere as experiências autênticas de quem vivencia diretamente essas formas de opressão.

Portanto, ao explorar temas relacionados ao racismo e à discriminação em minha pesquisa, mantenho uma postura de respeito e conscientização acerca das limitações da minha perspectiva. É fundamental que minha abordagem inclua e valorize as vozes e experiências daqueles que enfrentam essas questões de forma direta. Este compromisso não apenas enriquece minha análise, mas também reforça minha dedicação à promoção de uma compreensão mais justa e inclusiva, alinhada com os princípios antirracistas.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde Lina. **A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930 - 1964)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf . Acesso em 08/06/2021.

ANTUNES, R. T. **O gestor escolar**. Maringá, 2008, Programa de desenvolvimento educacional: Caderno de Gestão. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_rosmeiri_trombini.pdf> -Acesso em 06/05/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma História do saber escolar**. Tese de doutorado. USP, São Paulo: 1993.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. A educação brasileira no período joanino. pp. 129-141. ISBN 978-85-2320-893-6. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em 08/06/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso aos 08/06/2021.

_____. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm - Acesso em 25/05/2021.

_____. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 1961**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm - Acesso em 23/04/2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

_____. **Lei nº 10639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p.157-168, maio/ago. 2003. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci_arttext&tlng=pt – Acesso em 30/05/2021.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

CHIAVENATO, I. **Administração: teoria, processo e prática**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. **A administração escolar no período do governo militar (1964-1984)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2jNin7ZXxAhVgIbkGHem8CqYQFjAKegQIEBAE&url=https%3A%2F%2Ffeold.fe.unicamp.br%2Fpffe%2Fpublicacao%2F4917%2Fart9_22e.pdf&usg=AOvVaw0cAo_IW9SJol42A2r2VJZY – Acesso em 10/06/2021.

CUNHA, Deise Teresinha Radmann. **A pluralidade frequenta as escolas**. Portal da Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/23068/a-pluralidade-cultural-frequenta-a-escola#ixzz2fRs8SVQK>>. Acesso em: 03/06/2021.

CUNHA, Lúcia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P.221-237.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. RBP AE, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002.

DRABACH, Neila Pedrotti, MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: Mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **A diversidade na educação escolar: O currículo como artefato cultural**. Atos de pesquisa em Educação -ppge/me ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2014 DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p49-63>. Acesso em 15/06/2021.

_____. **Brasil? África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista**. Revista eletrônica de educação (São Carlos), v. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3372>. Acesso em 10/09/2021.

_____; TERUYA, Tereza Kazuko. **A Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p.111-133, set2015 –ISSN: 1676-2584. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641931/9429>. Acesso em 10/09/2021.

_____. **O Ensino de História da África na formação continuada de professores/as da educação básica: temas e encaminhamentos pedagógicos**. Dialogia, n. 39, p. 202-219, 2021.

FERNANDES, Josué Corrêa. **Saga da Esperança**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius et All. **A história da educação dos negros no Brasil** Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 2012.

GOMES, Francisco Nivaldo Araújo. **Gestão da educação profissional do Estado do Ceará: Uma análise do perfil de competências dos gestores**. Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17671/1/Gomes%2c%20Francisco%20Nivaldo%20Ara%2c%20bajo.pdf>. Acesso em 20/05/2021.

GOMES, D. **Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834-1896)**. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Sociedade, Política) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista brasileira de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n.15, pp.134-158. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> - Acesso em 15/03/2021.

Hall, S. (2003). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage Publications.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pamela Centeno Pozzer. **A educação escolar durante o período do Estado Novo**. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº.6 agosto de 2013. Ed. Especial. PPGH-UNISINOS. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEahU0e_c2obxAhWhEbkGHfjLAcoQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fdialnet.uniri.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6238738.pdf&usg=AOvVaw2eNCj3ReAJL5kxEkxEvYN9 – Acesso em 21/05/2021.

HOBBSAWM, Eric. **A Invenção das Tradições**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

KOTLINSKI, Kelly. **Diversidade Sexual - Uma breve introdução**. s/d. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diversidade_sexual-artigo_diversidade_sexual_-_artigos_e_teses.pdf. Acesso em: 03/06/2021.

KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: um campo minado**. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf> Acesso em 02/05/2021.

LODI, J. B. **História da administração**. São Paulo: Atlas, 1981.

LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. “Gestão democrática na e da educação: Concepções e vivências” In: LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 21ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR Online. Campinas, nº especial, p. 188–204. Ago. 2006. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso 06/03/2021.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (JANEIRO DE 1959). Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf - Acesso em 03/06/2021.

MARANGON, Cristiane. Administração versus gestão escolar: O intercruzamento conceitual. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação Latu Sensu UFSM/RS. Polo Tio Hugo, 2014. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11712/Marangon_Cristiane.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 03/06/2021.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1480. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEahUKewiurvnQtJLxAhXII8YBVkQFjANegQIHxAD&url=https%3A%2F%2Frevistas.pupuc.br%2Findex.php%2Fcurriculum%2Farticle%2Fdownload%2F21665%2F15915&uus=AOvVaw3qe30tXNBwchI2vmDOAbT2> – Acesso em 25/05/2021.

MARTINELLI, Marli Aparecida Rivelini. **Os desafios da diversidade para a gestão escolar. Produção Didático - Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Universidade Estadual de Londrina.** 2016.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2201/2016_pdp_gestao_uel_marliaparecidarivelinimartinelli.pdf - Acesso em 03/06/2021.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Introdução à Administração.** São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, Liége Torresan. A escola como um campo de poder e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: FELIPE, Delton Aparecido (org.). **Educação para as relações étnico-raciais: Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** Maringá, Mondrian, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OGAWA, Mary Natsue; FILIPAK, Sirley Terezinha. **A formação do gestor escolar.** XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8010_7046.pdf. Acesso em 13/05/2021.

PASSOS, Joana Celia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** S/L, 2010. Artigo disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/dedesigualdad_educacionais_eja.pdf -Acesso em 15/03/2021.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas.** 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **A escolarização da população negra e a história da educação de Goiás**. Poíesis Pedagógica, Catalão GO, v.14, n.1, p. 49-63, jan /jun. 2016. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/viewFile/45051/22336> Acesso em 15/03/2021.

RODRIGUES, Evally Solaine de Souza; ARANDA, Maria Alice de Miranda. **Do período imperial brasileiro à era ditatorial de 1964: os encargos e perfis dos diretores escolares**. IV Seminário de Formação docente: Intersecção entre Universidade e Escola. “Educação pública em tempos de reforma”. Dourados- MS 09 a 11 de setembro de 2019. UFDG. Disponível em https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Mg_VGhc8aBYJ:https://aanaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/5783/5845+&cd=18&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 20/04/2021.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. 2019. Disponível <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPpfVTG/?lang=pt> – Acesso em 02/06/2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado. **Decreto 5884 de 21 de abril de 1933**. Disponível em www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html - Acesso em 20/04/2021.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. 2007. Disponível <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>. Acesso em 20/02/2021.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas- São Paulo, v. nº 4, p. 145-166, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Escola para negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 502-516, set/dez, 2008.

VELLOSO, Monica Pimenta. Os intelectuais e a política do Estado Novo. In FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.