INTERFACES ENTRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A LEI Nº. 10.639/2003

Marco Aurélio Acioli Dantas¹

Alfredo Macedo Gomes²

Resumo

O presente estudo analisa como a gestão escolar democrática pode contribuir para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais, entendendo-se aqui essa efetivação como a observação dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003, na medida em que permite a discussão e reflexão sobre essas temáticas dentro do cotidiano escola. O estudo foi realizado em uma escola situada na comunidade quilombola de Castainho, Garanhuns-PE. A análise realizada baseou-se em dados levantados por meio de entrevista, observações realizadas na escola e na comunidade, assim como anotações em diário de campo. Conclui-se que há uma rica articulação entre a gestão escolar e a comunidade, que ações concretas vêm sendo implementadas que caracterizam a educação para as relações étnico-raciais conforme estabelece a referida Lei, e que a gestão escolar estudada pode ser caracterizada como democrática e dialógica.

Palavras-chave: Lei nº. 10.639/2003, Gestão Escolar, Comunidades Quilombolas, Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Abstract

This study analyses how school management can contribute to the realisation of education for ethnic-racial relations, understanding here this realisation as the implementation of legal framework (Law no. 10.639/2003), what allows discussion and reflection on these issues within the school. The study was conducted in a school in the “quilombola” community of Castainho, Garanhuns-PE. The analysis was based on data collected through interviews, observations at school and in the community, as well as notes in a fieldwork. We conclude that there is a rich articulation between the school management and the community, that concrete actions have been implemented that feature education for ethnic-racial relations as established by this Law, and that the studied school management can be characterized as democratic and dialogical.

Introdução

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

² Professor Associado do Departamento de Fundamento Sócio-filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador em Produtividade CNPq.

A Lei nº. 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, visando o combate ao racismo no ambiente escolar, a reparação dos danos histórico-sociais infligidos à população negra, promovendo o reconhecimento e a valorização da identidade negra e da igualdade racial (BRASIL, 2003). Suas diretrizes (BRASIL, 2004) apontam a gestão dos sistemas de educação e a gestão escolar como responsáveis pela garantia da “promoção do bem de todos, sem preconceitos” (Art. 3º, inciso IV), “da prevalência dos direitos humanos” (Art. 4º, inciso II) e “do repúdio ao racismo” (Art. 4º, inciso VIII), interpelando diretamente as ações da gestão escolar em torno da formação, orientação, direção e tomada de decisões sobre temas sociais relevantes na educação.

Assim, a maneira como a gestão organiza a participação dos diversos segmentos escolares torna-se estratégica para efetivar a educação para as relações étnico-raciais baseadas nos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) consolidou a gestão democrática nos estabelecimentos públicos de ensino brasileiros apontando para a importância da participação da comunidade escolar e dos profissionais de educação na construção político-pedagógica do fazer escolar e do desenvolvimento progressivo da autonomia administrativa das escolas (BRASIL, 1996). A participação da comunidade escolar, a maneira como a gestão se organiza e a educação para as relações étnico-raciais são categorias importantes no desenvolvimento do presente estudo, que pretende analisar como a gestão escolar democrática pode contribuir para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais, entendendo-se aqui essa efetivação na perspectiva dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003, na medida em que permite a discussão e reflexão sobre temáticas do cotidiano escolar, a participação de grupos do movimento social negro, a interlocução com a comunidade local e a concepção de que para ser democrática a gestão deve considerar os diversos grupos étnico-raciais que formaram a sociedade brasileira (MUNANGA, 2005). Esse caminho possui duas vias: como o movimento social negro contribuiu para pautar as questões étnico-raciais para as políticas públicas em educação e como, por meio desta pauta, influencia a democratização das instituições educacionais brasileiras.

Consideramos que cada contexto escolar possui singularidades que acompanham não apenas a cultura organizacional e as subjetividades dos sujeitos que compõem o corpo

de profissionais, mas também o contexto sócio-histórico-cultural da comunidade na qual a escola está inserida.

Diante disso, adotamos uma abordagem da educação para as relações étnico-raciais em conjunto com a gestão escolar democrática, no sentido de que ambas estão profundamente imbricadas, uma não ocorrendo sem a outra. Trata-se de projetos políticos consolidados em dois instrumentos normativos que dizem respeito a uma perspectiva crítica sobre a educação nacional e os diversos povos que a constroem.

Racismo na sociedade brasileira

Nas últimas décadas no Brasil, diversos estudiosos das relações raciais vêm conquistando espaço no campo científico e no campo das políticas públicas, pela contribuição ao entendimento da temática e também pela crítica consistente às práticas racistas presentes nas instituições sociais brasileiras. Na educação (MUNANGA, 1996, 2005; GOMES, 2005, 2010, 2012), nas relações sociais (DAMATTA, 1991), no campo científico (SCHWARCZ, 1993, 2012), nos estudos de gênero (SANTOS, 1983; GOMES, 1996, 2002) e de classe (GUIMARÃES, 1999) a temática racial é abordada a partir de perspectivas críticas. Em outras palavras, ressaltam a importância de se analisar as relações sociais brasileiras para além do corte estritamente econômico, considerando também categorias como gênero, raça e diversidade.

Toda essa discussão foi construída em diálogo com o movimento social negro, o qual foi essencial para a formulação de políticas públicas que tomam como base o recorte étnico-racial da população brasileira. O cerne desse debate fez emergir uma crítica fundamental à sociedade brasileira, que há muito alimentava o mito da democracia racial: as instituições brasileiras continuavam a reproduzir, em menor ou maior grau, a cultura racista que as formaram. Associada a desigualdade de renda (FERNANDES, 1978) e a desigualdade na educação (GOMES, 2005, 2012) as instituições brasileiras operam de maneira a reproduzirem determinados aspectos do padrão colonial racista-sexista-patriarcal-branco (GROSFOGUEL, 2007, 2008) através das relações culturais estabelecidas e sedimentadas pelos atores sociais.

No Brasil, principalmente a partir da década de 1930, o racismo se caracterizou pelo 1) mito da democracia racial, “segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa

diversidade étnica e racial” (MUNANGA, 2005, p. 18); e 2) no ideal de embranquecimento, entendido como a assimilação dos valores culturais dos brancos. Tais características eram expressão do racismo e ainda hoje permanecem muito forte nas instituições brasileiras. Portanto, como afirma Guimarães (1999), analisar o racismo no Brasil requer a consideração do contexto de formação da identidade nacional, das alterações e ressignificação do conceito de raça correlacionadas com as transformações socioeconômicas e culturais.

Sendo assim, enquanto o mito da democracia racial forjou no imaginário nacional a ideia de uma suposta inexistência de conflitos entre as diversas etnias presentes no Brasil, a ideologia do embranquecimento, que operava por trás das relações sociais, agia naturalizando atitudes concretas³ de desvalorização da cultura e dos traços físicos ligados à população negra, e a desigualdade do acesso igualitário à cidadania. Logo, o par contraditório negação/afirmação do racismo (GOMES, 2005), mascarado na leitura enviesada da desigualdade social baseada apenas em critério econômico ou de classe social, convive de perto com a discriminação racial e com o racismo na sociedade brasileira, causando impactos tão fortes capazes de produzir, na maioria da população negra, a negação de sua própria identidade, de sua cultura e de sua história. Segundo Munanga,

A implantação européia, [...], efetuou-se no plano psicológico [...] (p. 36).

Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito. [...] E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor pelo colonizador, há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo. O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, o negro vai vestir-se como europeu e consumirá alimentação estrangeira, tão cara em relação a seu salário (MUNANGA, 2012, p. 37-38).

Logo, a necessidade de intervir nas e por meio das políticas públicas, defendidas pelo movimento social negro, veio justamente para mostrar, a partir de dentro, das próprias instituições, que as relações sociais e as desigualdades estavam eivadas pela questão racial, porém de maneira implícita, abafada pela ideologia do mito da democracia racial e do

³ Basta lembrar também o empreendimento impulsionado pelo Estado brasileiro, durante a primeira metade do século XX, através da proposta de imigração de povos europeus para suprir a mão de obra, e no intuito de embranquecer as gerações futuras (SCHWARCZ, 2012).

embranquecimento. Logo, a escola não está apartada dessa realidade, na medida em que compartilha desse mesmo imaginário, se tornando uma instituição legitimadora do discurso oficial dentro da sociedade, legitimando e reproduzindo também o racismo, e naturalizando a desigualdade e a discriminação étnico-racial.

São valores incrustados nas instituições sociais, que embora não revelem um caráter explicitamente legal de sua discriminação racial, são facilmente percebidos nos censos e na distribuição de renda, assim como no acesso à bens de consumo coletivo básicos tais como moradia, saúde, emprego, saneamento, dentre outros. Isso acentua ainda mais o caráter velado do racismo, que existe de maneira concreta no cotidiano vivido pela população negra.

A formação da sociedade brasileira, visando à estabilização da distribuição desigual do poder social, negando os direitos da cidadania para amplos setores da população, sobretudo a população negra, teve na escola, um de seus principais pontos de apoio nessa missão: ao mesmo tempo que reproduzia o imaginário social em torno de uma realidade composta por raças inferiores e superiores, naturalizava a desigualdade social, relegando à população negra os cargos mais baixos na emergente sociedade de classes que se fixava no início do século XX (CUNHA, 1999).

Dessa forma, a escola e as instituições de educação superior, em consonância com outras instituições, foram responsáveis por difundir os discursos médico-higienistas e jurídicos em torno da imputabilidade e desautorização dos corpos da população negra⁴, assim como através da política de branqueamento materializado no incentivo a imigração de povos europeus. A escola se mostrou um veículo fundamental para tornar popular teorias racistas, consolidando e naturalizando a desigualdade étnico-racial (CUNHA, 1999).

Com isso, atuar na área educacional é essencial para a desconstrução desse imaginário social racista, e para a criação de relações sociais baseadas no respeito à diversidade e à pluralidade cultural, política e social. Foi com esse espírito que foi sancionada no ano de 2003, como resultado de muita luta protagonizada pelo movimento

⁴ Rodrigues (1957 apud SCHWARCZ, 2012), por exemplo, em suas obras, que datam de fins do século XIX, fala sobre a violência enquanto uma característica inata dos negros, e portanto, os mesmos não seriam responsáveis por essa tendência “natural”, alegando então que deveria existir dois códigos penais, um para os negros e outras populações inferiores, e outro para os brancos, “o suposto era o da ‘desigualdade’ e, portanto, da necessidade de criação de códigos penais distintos, que permitissem estabelecer responsabilidades atenuadas” (SCHWARCZ, 2012, p. 21-22).

social negro, a Lei nº. 10.639, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas brasileiras.

Gestão escolar e a Lei nº. 10.639/2003

A Lei nº. 10.639/2003 como política pública de educação integra um grupo de ações normativas da qual faz parte o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Lei Federal nº. 12.711/2012 e as diversas leis municipais e estaduais espalhadas pelo país, resultado da pressão e formulação dos movimentos sociais, em especial do movimento social negro. A Lei nº 10.639/2003, objeto do presente estudo, implicou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, visando o combate ao racismo no ambiente escolar, a reparação dos danos históricos-sociais infligidos à população negra, promovendo o reconhecimento e valorização da identidade negra e da igualdade racial. Implicou no reconhecimento que a escola também é um vetor de reprodução e legitimação do racismo, mas também um espaço de formação humana, que ao assumir uma postura antirracista, pode contribuir para o respeito à diversidade cultural e étnico-racial. A Lei procura reparar e valorizar a história e cultura afro-brasileira, valorizar os símbolos e elementos culturais dos descendentes de africanos no Brasil, reconhecer e reparar os danos sofridos por estes grupos étnicos ao longo de mais de quinhentos anos de história, por isso a mesma constitui referencial imprescindível para a formulação e implementação de políticas e programas de ações afirmativas.

Como exposto anteriormente, a escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela formação humana, tem sido também reprodutora do racismo em nossa sociedade. A percepção de práticas racistas e seu combate através de uma educação para as relações étnico-raciais passa, dentre outros fatores, pela gestão escolar, a qual deverá garantir o diálogo e o respeito a diversidade cultural e histórica, que, no caso brasileiro, torna-se imbricado pois se entrelaça com a questão de gênero, raça, classe e desigualdade social (GOMES, 2010).

Vale ressaltar que a construção de uma sociedade democrática perpassa o respeito à diversidade dos povos que a constitui (MUNANGA, 2005). Assim, em relação à gestão escolar, consideramos que a educação para as relações étnico-raciais é fundamental para

uma gestão democrática e participativa (SILVA, 1996; FERREIRA, 2001; PARO, 2001), capaz de problematizar em conjunto com a comunidade escolar as questões relativas ao racismo e sua superação.

Nesse processo, reconhecemos a importância da gestão escolar no contexto do combate ao racismo e de respeito à diversidade. A participação da comunidade escolar, na medida em que extrapola as definições legais e ultrapassa a simples “comunicação aos pais do andamento de suas atividades”, constitui-se “como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola” (PARO, 2000a, p. 52). Em consonância com Munanga (2005), relações raciais e democracia estão intrinsecamente ligadas, logo, a política de gestão escolar é indispensável para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Há aí duas perspectivas: os princípios da gestão democrática e seus aspectos administrativos, participativos, culturais e pedagógicos, e a teoria da diversidade étnico-racial, que se articulam através dos valores da igualdade ampla e irrestrita. No atual contexto, políticas homogeneizadoras, neoliberais e gerencialistas incidem de forma coercitiva no ambiente da escola (BONETI, 2001; BALL; MAINARDES, 2011), daí a importância de rever e problematizar o contexto da prática da gestão escolar democrática, o que implica em lutar contra todas as formas de exclusão – cultural, política, social e econômica –, as quais estão eivadas de forças dissimuladas, conscientes ou não, que perpassam as relações raciais. Para além da participação e da construção coletiva da gestão escolar, principalmente no caso brasileiro, o caráter da diversidade étnico-racial tem que ser levado em conta, caso contrário, incorre-se no risco de desconsiderar um importante aspecto que configura, histórica e materialmente, a exclusão e a discriminação de determinados grupos étnicos, que há muito lutam pela inclusão étnico-racial educativa (GOMES, 2010).

A escola, enquanto instituição imersa na imbricada rede social, exerce influência “relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais de vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revela seu caráter excludente ou includente” (FERREIRA, 2001, p. 296). Ou seja, ela é caracterizada por conflitos e contradições que institucionalizam as relações de poder sobre a desigualdade social e racial, sobre a identidade, a legitimação de saberes e disciplinarização.

Estamos diante também de duas propostas de educação que se colocaram em contraposição com a cultura da organização da gestão escolar, que vinha se ampliando

durante as décadas do século XX, as quais ganharam espaço na discussão político-educacional no país e ainda se encontram em processo de disputa e materialização. Mas demonstram também que o debate teórico-prático sobre o projeto de uma educação para as relações étnico-raciais, o que inclui a implementação da Lei nº. 10.639/2003, tem interfaces que permeiam a gestão democrática:

Essa transformação fará de nós [...] capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Essa reflexão leva a conclusão de que não existe democratização de fato da gestão escolar sem levar em conta (a educação para) as relações étnico-raciais, verdade que, diante da amplitude da gestão, envolve a tomada de decisão, organização, direção e participação (FERREIRA, 2001) e implica em reconhecer que também cabe à gestão escolar assegurar o cumprimento de uma educação comprometida com o “viver junto respeitando as diferenças” (p. 307).

Gestão Escolar e educação para as relações étnico-raciais na comunidade quilombola de Castainho

Realizamos nossa análise na Escola Municipal Virgília Garcia Bessa localizada na comunidade quilombola de Castainho, no município de Garanhuns. É a única escola localizada na comunidade. Sua história está ligada a ação das lideranças da comunidade para sua melhoria, que nas últimas décadas resultaram na mudança do local da escola para o centro da comunidade, assim como na ampliação dos espaços e quantitativo de professores, turmas, níveis e alunos. Além disso, existe uma perceptível preocupação com o desenvolvimento de uma educação antirracista por parte da comunidade e da gestão escolar.

Sendo uma das poucas Comunidades Remanescentes de Quilombos tituladas no Brasil, Castainho carrega a marca das lutas por políticas públicas que atendam e fortaleçam a identidade e os saberes locais, a valorização das tradições culturais da comunidade (SILVA, 2012), assim como a escola, reivindicando melhorias no acesso à oferta dos níveis de ensino, nas condições físicas de acesso e na permanência na escola dos alunos.

Foram entrevistados sujeitos da comunidade quilombola e da escola. Para o presente estudo, a análise focou as falas dos sujeitos que formam o núcleo gestor da escola (gestora e coordenadora pedagógica) e a liderança comunitária. É importante ressaltar também que há professoras da própria comunidade que exercem o magistério na Escola Virgília Garcia Bessa, o que reflete a preocupação dos sujeitos em atuarem na própria comunidade de maneira a levar para os educandos(as) a relevância em ter cada vez mais quilombolas nas universidades, transformando e ressignificando as práticas pedagógicas e a construção de políticas públicas que atendam a realidade plural da sociedade brasileira.

Para analisar a realidade estudada buscamos apreender os dados através do método etnográfico, visando compreender as relações humanas e os símbolos, levando em conta os significados socioculturais da escola e da comunidade. No sentido de desenvolver uma descrição densa (GEERTZ, 1989), o método etnográfico permitiu vivenciar o cotidiano da escola e da comunidade quilombola de Castainho, em suas diversas ações de observação e pesquisa desenvolvidas no contexto da dinâmica cultural, de maneira a ajudar a compreender as concepções, significados e práticas pedagógicas compartilhadas, e as interações entre a comunidade e a gestão escolar.

Primeiramente deve ser destacado que a análise das narrativas dos sujeitos nos permitiu perceber uma tendência da gestão escolar em enfatizar o diálogo e a participação da comunidade, a horizontalidade das relações didáticas e pedagógicas e a função social da escola enquanto formadora do sujeito crítico contextualizado, o que posiciona a escola dentro do paradigma da gestão democrática. Os dados demonstraram que a escola oferece uma configuração que se pauta na abertura não apenas ao diálogo, mas também ao poder deliberativo de ações da comunidade em relações aos destinos da escola, conforme as falas abaixo:

Eu acho que a gestão escolar tem essa importância de formadora, de construir realmente, de formar o cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres (Coordenadora Pedagógica).

Ensinar os conhecimentos gerais da escola, que qualquer outra escola tem que ofertar, que é obrigação da educação escolar ofertar [...]. O nosso papel aqui agora é fortalecer esse vínculo [escola e comunidade] e conseguir melhores resultados por meio disso. A gente enquanto núcleo gestor cria situações para resgatar a história da comunidade, justamente para evitar a saída deles [os alunos e alunas] para outras escolas. [...] Não é fácil; é um desafio pra gente com todas essas dificuldades que a gente tem. Mas a gente faz com que eles tenham uma educação de qualidade

com os acompanhamentos, os projetos, o diálogo com a liderança e a comunidade. (Gestora).

No que concerne ao papel da gestão escolar, a concepção dos sujeitos da comunidade entrevistados não difere da concepção apontada pelos sujeitos que compõem o núcleo gestor da escola, inclusive demonstrou um outro elemento de grande importância para a dinâmica cultural local, que é o reconhecimento da família como parte do fazer educativo. Trata-se de uma concepção de educação como processo social, expressa pela comunidade quilombola de Castainho, no que se refere à importância da família na produção e ressignificação da cultura, também presente em outras comunidades quilombolas existentes no Brasil (MOURA, 1997, 2013; SIQUEIRA, 2013).

E eu acho que a escola tem que ser isso, tem que tá aberta à comunidade e a comunidade tem que se abrir para a escola (Liderança Comunitária).

É bom porque a gente participa das reuniões e os próprios pais comentam da importância da história da comunidade. Uma professora já criou uma exposição para falar da Festa da Mãe Preta esse ano; [...] a gente tem projeto com as plantações, na roça; [...] conversamos também do passeio para a Serra da Barriga que teve que mudar de dia para os meninos [alunos e alunas da escola] ficar para a comemoração que a gente tava fazendo; já debatemos sobre o calendário também; [...] e agora estamos debatendo sobre o planejamento [PPP] (Liderança Quilombola).

Ao inserir novos elementos a respeito da dimensão político-organizativa da escola, a comunidade acaba por contribuir com o debate sobre a diversidade cultural na gestão escolar. Além de conceber a necessidade de relações horizontais, dialógicas e de partilha do poder de decisão entre a escola e a comunidade, tendo em vista uma formação cidadã, os membros da comunidade apontam para outro aspecto que ultrapassa esse diálogo, que é a legitimação da família enquanto instituição socializadora, refletindo a educação em seus vários elementos didáticos, pedagógicos e políticos.

O envolvimento dos atores comunitários e escolares está intrinsecamente vinculado ao contexto social, político e cultural de Castainho, e acabam por intervir ativamente na organização da gestão escolar. As entrevistas demonstram esse caráter relacional por trás da realidade da escola. Pensar em gestão escolar democrática poderia supor como condição fundamental – diálogo, partilha do poder social – a prática de respeito à diversidade étnico-racial, ao reconhecimento e à legitimação das diferenças. Caso contrário não se configuraria como democrática, pois estaria excluindo a diversidade étnico-racial e as

diferenças (MUNANGA, 2005; FERREIRA, 2001). Porém, não é o que ocorre na maioria das escolas, o que demonstra que parte considerável das escolas brasileiras naturalizou as desigualdades sociais, e por isso ignora a base étnico-racial existente, deslocando o discurso de raça para a dimensão cultural, mascarando a estrutura racista das instituições escolares e promovendo um debate a partir de uma perspectiva branca e ocidentalizada de educação (ARROYO, 2010).

Dentro do contexto estudado, é possível perceber que essa tendência ao diálogo foi estabelecida porque, de um lado, a gestão escolar se dispôs a estabelecer relações horizontais com a comunidade na qual está inserida, e, de outro, não menos importante, a identidade e ação coletiva da comunidade enquanto movimento social quilombola impactou de maneira inegável na reconfiguração da gestão escolar estudada.

Há uma rica troca entre essas duas dimensões que revela o caráter relevante da gestão democrática pautada no diálogo, na participação e no compartilhamento do poder deliberativo e exercício de ações pedagógicas, para sensibilizar-se com a complexidade das relações de desigualdades que permeiam a sociedade e por consequência a escola (LIBÂNEO, 2005). No caso analisado, a comunidade quilombola de Castainho, traz de maneira muito forte para dentro da escola sua dinâmica sócio-político-cultural, e através do diálogo estabelecido com a escola consegue manter viva essa articulação entre o legal-formal e o real, entre a Lei nº. 10.639/2003 e as especificidades locais. Essa articulação entre as duas dimensões se estruturam, como percebido nas análises, com uma efetividade legal por parte da escola ao cumprir em seu cotidiano com sua função social, preocupada com a formação do sujeito crítico. Por parte da comunidade, para além do legal, participa ativamente da construção didático-pedagógica da escola, deixando claro o seu projeto político-epistemológico, enquanto movimento quilombola, como revela a fala abaixo:

Primeiro partiu da gente, porque quando a escola não tinha conhecimento, a gente conseguiu fazer a discussão no Estado e levar as professoras para esse encontro que teve lá em Recife que tava com 260 professores das comunidades quilombolas do estado de Pernambuco. E lá tinha a equipe da secretaria de educação do estado, fez a discussão com a gente, e já foi provocado por nós, desde nós, as lideranças, até professores que já tinham essa afinidade já com a temática, já tinha conhecimento já [...]. E isso aí partiu da gente porque a prefeitura não sabia, se sabia tava um pouco camuflado e aí a gente começou a levar essa discussão. Em 2002 nós começamos fazer a nível de Estado e a partir daí era frequentemente, a cada 3 meses a gente fazia um encontro, e

nesse encontro que era final de semana a gente levava um professor ou uma professora da comunidade (Liderança Comunitária).

A atuação da comunidade como movimento social quilombola, articulada com outras comunidades quilombolas de Pernambuco, foi decisiva para a inclusão dos sujeitos da Escola Virgília Garcia Bessa no cenário nacional, nas discussões e formações que vieram logo após a sanção da Lei nº. 10.639/2003. A inclusão não parou na escola, envolveu a Secretaria Municipal de Educação, mostrando o papel protagonista da comunidade quilombola de Castainho na ação para a implantação da política pública da educação para as relações étnico-raciais no seu município. Foi através da Comissão de Educação da Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco que a comunidade de Castainho moveu a Secretária de Educação do município e seus assessores para o debate nacional que estava discutindo sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 em Brasília. Esse tipo de participação se assemelha com o pensamento de Lück (2006b) quando discorre sobre a “participação como engajamento”:

Sua prática envolve o estar presente, o oferecer idéias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (p. 47).

O que está em foco aqui é a apropriação do espaço escolar para a efetivação de um projeto político-epistemológico comunitário, a qual comunga com uma gestão escolar democrática. A escola, por sua vez, reconhece a ação política da comunidade e através da abertura democrática incentiva ainda mais a participação da comunidade com suas experiências organizativas e experiências culturais. Isso se dá de uma maneira tão móvel, que fica até difícil localizar com exatidão até onde foi a escola que influenciou a comunidade através da adoção de ações democráticas, ou se foi a comunidade que através de sua intensa mobilização e debate de políticas públicas que se adequassem a sua realidade sócio-cultural, seja na área de saneamento, agricultura, saúde, terra, como na área da educação, fez com que a escola se consolidasse como um espaço participativo e dialógico.

Considerações Finais

Expomos aqui fundamentos teóricos e a análise de dados que permitem considerar a gestão escolar, caracterizada como democrática, como veículo importante para a materialização da Lei nº. 10.639/2003. O modelo de organização estudada encontra e articula-se com a forte organização política da comunidade quilombola – enquanto movimento social quilombola e enquanto grupo étnico-racial negro, militantes do combate ao racismo e de outras formas de exclusão social –, que tem agido para instituir na dinâmica escolar uma outra visão de gestão escolar democrática, que enfatiza aspectos importantes como respeito a diversidade étnico-racial, o diálogo horizontal entre os sujeitos, o reconhecimento de outros sujeitos e instituições sociais como produtores de conhecimento e sua legitimação, e a imprescindibilidade da participação de todos na construção da comunidade como referência viva e dinâmica, nas dimensões política, educacional, cultural ou econômico. São elementos importantes para a dinâmica social da comunidade quilombola de Castainho, que integram a cultura afro-brasileira, os quais se tornam vivas através das próprias instituições da comunidade e do movimento de construção da identidade negra quilombola por parte das lideranças e comunidade.

A partir da análise da Lei nº. 10.639/2003 como parte de uma política pública educacional inclusiva, da responsabilidade da gestão escolar na efetivação dos marcos normativos da Lei supracitada e da importância da participação efetiva e engajada (LÜCK, 2006b) do movimento social negro na transformação das relações racistas que perpassam as instituições sociais brasileiras, apontamos alguns elementos que permitiram a construção coletiva de uma gestão escolar baseada também na diversidade étnico-racial, processo esse que é contínuo e não se apresenta de maneira estanque e acabada.

Assim, nossa análise confirmou a formação de uma gestão escolar pautada no respeito à diversidade, através de um diálogo horizontal e democrático, cuja materialização dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 carrega os efeitos da interação entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho e sua diversidade sócio-cultural.

A gestão escolar vem legitimando em suas concepções, ações e objetivos, princípios e dimensões que caracterizam o modelo da gestão democrática. Dessa forma, os conflitos e diferenças institucionais entre a escola e a comunidade quilombola são administrados a partir do diálogo e discussão coletiva, através da participação ativa dessas duas dimensões.

A observação e participação na realidade da escola permitiram identificar que a gestão escolar vem agregando aspectos que pertencem ao respeito à diversidade cultural e combate ao racismo, tendo como foco uma proposta pedagógica baseada na educação para as relações étnico-raciais, articulando os marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 à realidade local. Através da negociação e partilha do poder de decisão, a gestão escolar tem reconhecido e legitimado a pluralidade cultural em seu espaço, expressando a função social escolar enquanto um projeto construído coletivamente.

A comunidade está inserida no panorama nacional como movimento quilombola e, com suas experiências político-organizativas, construiu coletivamente um projeto político-epistemológico de ação em diversas áreas, tais como agricultura, saúde, moradia, saneamento, energia, produção de alimentos, inclusive na área educacional, que se traduz em suas lutas em torno de políticas públicas que promovam a emancipação social e a territorialidade quilombola.

Faz parte do projeto étnico-político a preocupação pela afirmação de sua identidade quilombola e sua descendência negra, claramente evidenciados em suas manifestações culturais, seus mitos, em sua história, em suas instituições marcadas fortemente pela influência da cultura afro-brasileira e africana. A importância da valorização da identidade quilombola e seus elementos sócio-culturais penetra a dinâmica escolar através do diálogo comunidade-escola, fazendo essa realidade “acontecer” cotidianamente. Logo, as concepções, ações e objetivos expressos nas entrevistas dos sujeitos da escola dialogam e trazem a marca das concepções, ações e objetivos dos sujeitos da comunidade, apontando para uma constante contextualização e ressignificação desses aspectos no ambiente escolar.

De maneira geral, aponta-se a importância de outros estudos para conhecer, como observamos em Castainho, se a gestão escolar pauta a educação para as relações étnico-raciais levando em consideração a diversidade e tematiza a reconstrução cultural e a afirmação das identidades.

Referências

ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

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

CUNHA, Lídia Nunes. **Educação, modernização e afro-descendentes: 1920-1936** O estado de Pernambuco. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol 1. São Paulo, Ática, 1978.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. **Revista Cadernos Pagu**, Unicamp, São Paulo, nº 6 e 7, 1996.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set-out-nov-dez. de 2002.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012a.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, nº 2, 2007.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 80, março de 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

MOURA, Glória. As festas nos quilombos contemporâneos e afirmação da identidade étnica. **Anais da 21ª reunião da ANPOCS**, Caxambu, outubro de 1997.

_____. Quilombo: conceito. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

_____. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública:** a re-humanização da escola. São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, Jaqueline de Oliveira e. “Cultura” e quilombo. **XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-ALAS Brasil.** GT Patrimônio Cultural, comunidades tradicionais e sustentabilidade, setembro de 2012.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileira em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.