



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELE DA SILVA ANDRADE

**LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO: QUAL O PAPEL
DA GESTÃO PEDAGÓGICA NESTA CONVERSA?**

JOÃO PESSOA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELE DA SILVA ANDRADE

**LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO: QUAL O PAPEL DA GESTÃO
PEDAGÓGICA NESSA CONVERSA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de obter título de Licenciatura em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Diego dos Santos Reis.

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A5531 Andrade, Michele da Silva.

Letramento racial na educação: qual o papel da gestão pedagógica nessa conversa? / Michele da Silva Andrade. - João Pessoa, 2024.

72 f. : il.

Orientação: Diego dos Santos Reis.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Gestão pedagógica. 2. Letramento racial. 3. Letramento racial crítico. 4. Racismo. 5. Lei 10.639/03. I. Reis, Diego dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.014.5(043.2)

MICHELE DA SILVA ANDRADE

**LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO: QUAL O PAPEL DA GESTÃO
PEDAGÓGICA NESSA CONVERSA?**

Data de aprovação: 21/ 10 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DIEGO DOS SANTOS REIS**
Data: 23/10/2024 13:03:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diego dos Santos Reis (DFE/CE/UFPB)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **DAYANA RAQUEL PEREIRA DE LIMA**
Data: 22/10/2024 23:21:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.a Dra. Dayana Raquel Pereira de Lima (DFE/CE/UFPB)
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
 **YAN SOARES SANTOS**
Data: 22/10/2024 20:05:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Yan Soares Santos (DFE/CE/UFPB)
Examinador interno

JOÃO PESSOA
2024

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos faz-me reportar ao início das atividades acadêmicas e de todo o processo percorrido até aqui. É inevitável não lembrar da euforia das primeiras aulas, dos sentimentos diversos tão próprios da vida universitária com todas as suas obrigações, prazos, aprendizados e descobertas.

A vida universitária me trouxe muitos desafios e conquistas, talvez a maior delas tenha sido a convivência com pessoas que enriqueceram essa trajetória com afeto, humor, troca, companheirismo, os quais tornaram esse percurso menos árduo e o fizeram valer cada momento. Da convivência desses pouco mais de seis anos foi possível, sim – e que bom que isso aconteceu – cultivar boas amizades, cujos frutos já são colhidos para além da sala de aula.

Em especial, agradeço as companheiras de graduação Alice Oliveira, Ana Azevedo e Maria Eunice, vocês foram essenciais para tornar essa trajetória mais leve.

À Deus, minha gratidão desmedida por todas as oportunidades que me tem concedido e, sobretudo, pela força e discernimento em acolhê-las com fé e determinação.

A minha família, em especial, aos meus pais Maria de Lourdes da Silva Andrade e Severino Casusa de Andrade, que torceram, vibraram, acreditaram e agora celebram comigo a realização desse sonho.

Aos professores e professoras ao longo da graduação, meu reconhecimento pela arte de ensinar e pelo compromisso com a formação de futuros/as pedagogos/as.

A Paulo Ricardo Lucena de Vasconcelos que me convidou para trabalhar em uma escola da rede municipal de ensino, experiência a partir da qual senti o desejo de contribuir com a educação dos/as pequenos/as aprendizes.

À minha consorte Vaneide Delmiro Neves, a maior incentivadora e colaboradora dessa conquista, sem ela nada disso seria possível.

Ao Prof. Dr. Diego dos Santos Reis, pela forma gentil, delicada, afetuosa e respeitosa que conduz sua docência. Também pelas leituras sugeridas na monitoria, nos projetos de iniciação científica e, ao longo dessa orientação, pela dedicação e suporte necessários para a conclusão desse trabalho.

À Prof.^a Dra. Dayana Raquel Pereira de Lima e o Prof. Dr. Yan Soares Santos por integrarem a banca examinadora do meu trabalho de conclusão de curso e o enriquecerem através de suas inestimáveis contribuições.

A todas as gestoras que contribuíram para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, respondendo voluntariamente a pesquisa proposta. Especial agradecimento dirijo à gestora do Polo 1 – escola 2, que me concedeu as imagens que ilustram a capa deste trabalho.

A todos os colegas de Curso de Graduação em Pedagogia/UFPB pela oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Chegamos até aqui. Sim, juntos, chegamos até aqui. Aquele horizonte distante que vislumbramos no início do curso, em 2018, está aqui, ao alcance de nossas mãos. Podemos tocá-lo e senti-lo.

Desejo que a força que nos conduziu até aqui, seja redobrada e nos conduza adiante, em nossa trajetória profissional como pedagogas/os éticas/os, comprometidas/os e atuantes.

E como diz o poeta:

“O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.

Avante, pedagogas/os!

Histórias, preconceitos e diferenças

Um dia, uma professora de primeira série de ensino fundamental resolveu tirar fotos das crianças da sua classe. Posas, euforia, sorrisos, brilho nos olhos, exibicionismo, timidez... uma série de comportamentos e sentimentos se apresentaram.

Esse acontecimento se tornou emblemático de um ciclo que acredito ser respaldador de preconceitos: a gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

A nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, colaboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos. Existem situações mais críticas, mais impactantes e outras mais sutis.

Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.

Azoilda Loretto Trindade (2014)

RESUMO

A monografia tem como objetivo compreender qual é o papel da gestão pedagógica no letramento racial dos (as) profissionais de educação das escolas da rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Indagação que nos remete a outra: como a aquisição ou não do letramento racial impacta em sua atuação profissional nos espaços escolares no enfrentamento às violências raciais? No Brasil, há um número crescente de pesquisas acerca das relações étnico-raciais e dos estudos raciais críticos na área da educação, como evidenciam Aparecida Ferreira de Jesus (2014, 2015), Eliane Cavalleiro (2023), Sueli Carneiro, (2005, 2011), Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2017, 2019), Kabengele Munanga (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2008), Azoilda Loretto da Trindade (2014). Sendo assim, destaca-se que a escola desempenha um papel central na promoção do letramento racial, ao mesmo tempo que se faz necessário entender que o racismo não é apenas um comportamento individual, mas um fenômeno complexo, que deve ser analisado a partir de sua história, seus atravessamentos e impactos. O estudo contou com uma pesquisa de natureza exploratória e de cunho qualitativo, cuja coleta de dados teve por base a aplicação de uma entrevista semiestruturada, com dez gestoras pedagógicas de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB. Conclui-se, a partir das análises, que a gestão necessita aprimorar e incorporar o letramento racial como uma competência relevante para promover uma escola mais equitativa, com práticas pedagógicas que promovam a reflexão, reconheçam a diversidade e criem estratégias que alavanquem o enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Nesse contexto, apresenta-se a necessidade de investir em formação para os/as profissionais que estão presentes nas escolas municipais, tendo em vista que possuir letramento racial crítico capacita-os/as para identificar e enfrentar manifestações de racismo no ambiente escolar, como preconceitos nos materiais didáticos, racismo religioso, apelidos pejorativos relacionados à cor da pele, cabelo ou traços físicos. Isso afeta diretamente a autoestima de crianças e jovens negras/os e pode levar ao isolamento social, à exclusão e à evasão escolar. Ao aprender sobre letramento racial crítico, tanto educador/a quanto as comunidades escolares se tornam agentes de transformação social, comprometidos/as com a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Palavras-chave: Gestão pedagógica; Letramento racial; Letramento racial crítico; Racismo; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

The objective of this monograph is to understand the role of pedagogical management in the racial literacy of education professionals in the municipal schools of João Pessoa. This inquiry also raises another question: how does the acquisition or lack of racial literacy impact their professional performance in school spaces when addressing racial violence? In Brazil, there is a growing body of research on ethnic-racial relations and critical racial studies in education, as evidenced by scholars such as Aparecida Ferreira de Jesus (2014, 2015), Eliane Cavalleiro (2023), Sueli Carneiro (2005, 2011), Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2017, 2019), Kabengele Munanga (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2008), and Azoilda Loretto da Trindade (2014). Therefore, it is emphasized that schools play a central role in promoting racial literacy. At the same time, it is necessary to understand that racism is not just individual behavior, but a complex phenomenon that must be analyzed through its history, intersections, and impacts. This study adopted an exploratory and qualitative research approach, with data collection based on semi-structured interviews with ten pedagogical managers from municipal schools in João Pessoa/PB. The analysis concludes that school management needs to improve and incorporate racial literacy as a key competency to promote a more equitable school environment, with pedagogical practices that foster reflection, acknowledge diversity, and create strategies to combat racism, discrimination, and prejudice. In this context, there is a pressing need to invest in training for professionals in the municipal schools, as having critical racial literacy equips them to identify and confront manifestations of racism in the school environment, such as biases in teaching materials, religious racism, and derogatory nicknames related to skin color, hair, or physical features. This directly affects the self-esteem of Black children and youth and can lead to social isolation, exclusion, and even school dropout. By learning about critical racial literacy, both educators and the school community become agents of social transformation, committed to building a more just and equitable society.

Keywords: Pedagogical management; Racial literacy; Critical racial literacy; Racism; Law 10.639/03.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp-EEBAS	Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da UFPB
CE	Centro de Educação
CPP	Comissão de Políticas Públicas
CRE	Coeficiente de Rendimento Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLO	Projeto de Lei Ordinária
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura Municipal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1 PARA INÍCIO DE CONVERSA	16
2 LETRAMENTO RACIAL: é urgente uma educação antirracista	25
2.1 Delimitação do Cenário Pesquisado.....	28
3 MULTILETRAMENTOS	32
3.1 Letramento Crítico	32
3.2 Letramento Racial Crítico	33
4 COMO ANDA A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA NESSA CONVERSA?	37
4.1 A escola	39
4.2 Perfil das Gestoras	40
5 ANÁLISES	44
5.1 Quais as Práticas Pedagógicas que a Gestão das Escolas estão Desenvolvendo para Contribuir com a afirmação da Identidade Negra dos/as Estudantes?	47
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	62
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	71
APÊNDICES A	72
APÊNDICES B	73
APÊNDICES C	74

*Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas.
(Yáyá massemba, composição de Roberto Mendes e José
Carlos Capinam)*

MEMORIAL

Minha trajetória acadêmica no ensino superior teve início em 2011, na Universidade Estadual da Paraíba, para cursar a graduação em Arquivologia. O curso foi significativo em meu processo de formação pessoal e acadêmica, pois, na medida em que avançavam os estudos, a minha visão de mundo se ampliava e crescia o desejo de ir mais adiante.

No dia 25 de agosto de 2016, aos 38 anos, foi a minha colação de grau do Curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba. Nesse mesmo ano, fui contratada, por uma empresa terceirizada, para trabalhar como auxiliar administrativo, no turno da manhã, de um órgão estadual do qual havia sido estagiária quando estava na graduação em arquivologia. Também em 2016, surgiu a oportunidade de trabalhar como arquivista de uma escola da rede municipal de ensino, situada no subúrbio de João Pessoa, atividade desenvolvida nos períodos vespertino e noturno.

Sensibilizada pela rotina das crianças na escola, comecei a me questionar como poderia contribuir de maneira mais eficaz na educação, para além da função de arquivista. E assim, de maneira despretensiosa, mas movida pela curiosidade e reflexão foi sendo tecido meu encontro com a pedagogia. No início, ainda na minha prática arquivística na escola, nas muitas vivências e observações, não imagina o caminho que estaria trilhando hoje, mas compreendo que aqueles passos iniciais foram determinantes na escolha profissional subsequente.

Em 2018, fui informada, por Raquel, uma amiga de trabalho, sobre a abertura de um edital para seleção para ingresso de estudantes graduados na UFPB, modalidade de acesso que eu não conhecia até então. No mesmo dia li o edital e, a despeito de minhas dúvidas sobre a possibilidade de ser selecionada, dei entrada no processo. A existência de poucas vagas, apenas 12 salvo engano, não me deixara tão confiante, afinal o coeficiente de rendimento escolar (CRE) de outro/a candidato/a poderia ser superior ao meu.

Quão grande foi a minha surpresa, e ainda maior a felicidade, ao constatar ter sido selecionada para o curso de pedagogia. Primeiro desafio vencido, restava a difícil decisão de abrir mão de um trabalho para efetivamente poder abraçar o sonho cultivado de ser pedagoga, o que só foi possível a partir do apoio de minha consorte, Vaneide Delmiro.

Meu primeiro dia de aula presencial na UFPB foi tão emocionante que eu não tenho palavras para descrever o que senti. Aliás, até hoje, há dias nos quais não acredito que fui estudante da Universidade Federal da Paraíba. Andar pelos corredores do campus e sentir meu corpo se movimentando naquele ambiente foi indescritível. Há uma história por trás disso...

Apesar de ter nascido na capital paraibana e ter residido, durante 22 anos, em um bairro próximo a UFPB, tendo inúmeras vezes passado em frente a esta instituição de ensino, em momento algum a vi como um local acessível a mim.

Meus pais, Maria de Lourdes e Severino, vieram do interior da Paraíba para a capital pessoense buscando uma condição de vida melhor. Nenhum deles teve a oportunidade de estudar quando criança, pois, na época, não havia escola na região onde moravam. Assim, para eles, importava que as filhas - apenas duas - concluíssem o ensino médio e ingressassem, o mais brevemente, no mercado de trabalho. Assim como eu, eles também não sabiam a que se destinava aquele espaço. Mas imaginavam a importância das pessoas que podiam frequentá-lo e, com certeza, em nosso entendimento, não era nenhum de nós. Portanto, ser admitida na UFPB para cursar Pedagogia extrapola a dimensão do desejo, significa também um projeto de vida que inclui contribuir com a construção de uma sociedade que promova a igualdade e a justiça social.

Ao longo desses 6 anos de graduação, conciliados com os estágios obrigatórios e não obrigatórios exercidos nas escolas públicas do município de João Pessoa/ PB, pude reconhecer vários pontos dignos de um debruçar maior, de uma aproximação ao fenômeno na tentativa de melhor compreendê-lo.

Dentre tantas possibilidades, um atravessamento maior se impôs, trouxe e traz inquietações, a saber: perceber crianças pretas e pardas serem tratadas, amiúde, com certa antipatia pelos profissionais de educação. A partir desse momento comecei a observar a escola sob outra perspectiva, o lugar que a princípio parecia ser inofensivo aos meus olhos, virou um local de opressão, preconceito, violência e discriminação.

As experiências como estagiária de pedagogia atuando em instituições de ensino fundamental e de educação infantil aumentaram minhas inquietações ao presenciar e constatar posturas inadequadas de profissionais da educação em relação à promoção da igualdade étnico-racial: silenciamentos, omissões, negações, práticas e atitudes preconceituosas. Foi comum ouvir das professoras a negação do racismo e ver sua materialização na rotina do ambiente escolar.

Constantemente, as pessoas agem com preconceito, segregam e, o que é pior, perpetuam a prática racista em suas ações, discursos, pensamentos e, até mesmo, na maneira de sentir. Por

essa razão, é necessário falar a respeito do assunto, pesquisá-lo, discuti-lo, trabalhar para combatê-lo e, se possível, extingui-lo dos espaços educacionais.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as relações sociais no Brasil estão pautadas pela racialização, entendo que pesquisar sobre a importância do Letramento Racial nas escolas municipais da rede de ensino de João Pessoa é de extrema relevância. O *Letramento Racial*¹ é a base da identificação e afirmação racial das pessoas negras e o fomento à responsabilidade de pessoas não negras através de práticas antirracistas. A partir desse cenário vivenciado nos estágios, senti necessidade de compreender o silêncio sobre as questões que envolvem o racismo na escola.

Diante disso, é necessário perguntar: A formação inicial permite ao/a pedagogo/a atuar como mediador do letramento racial das crianças? Na nossa prática pedagógica, seremos capazes de desenvolver estratégias que valorizam a diversidade étnico-racial? Como educador/a você tem ideia do quanto está reforçando um discurso que alimenta o racismo com falas preconceituosas e excludentes em relação à aparência das crianças? Sob o ponto de vista de Cavalleiro (2023, p. 98)

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições - formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro.

Ademais, nos dados do Censo Demográfico 2022 brasileiro, cerca de 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas, o equivalente a 55,5% da população do país. Desde 1991, esse contingente não supera a população branca, que chegou a 88,2 milhões (ou 43,5% da população do país). Outras 20,6 milhões se declaram pretas (10,2%), enquanto 1,7 milhões se declararam indígenas (0,8%) e 850,1 mil se declaram amarelas (0,4%).²

Sendo assim, em um país cuja a população é formada por 55,5% de pessoas pretas e pardas, o que justifica profissionais de educação decorar os espaços escolares com painéis de figuras de personagens de pele branca, cabelos lisos e loiros, padrões de beleza estética que não correspondem com a realidade dos corpos presentes nos espaços escolares das escolas públicas do Brasil? Como contribuir para o orgulho de um pertencimento étnico-racial, se a

¹ Conceito formulado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine ‘racial literacy’, e traduzido no Brasil pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman como ‘letramento racial’. O conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento autoritário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não brancos, legitimando e naturalizando a pretensa supremacia das pessoas brancas.

² Disponível em: [Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda | Agência de Notícias](#). Acesso em: 26 de ago. de 2024.

escola invisibiliza esse grupo? “Na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissional da educação.” Cavalleiro (2023, p. 99).

A representação hegemônica gera práticas racistas, e quando isso ocorre, a criança branca cresce com o falso sentimento de superioridade, e a negra, com o sentimento de inferioridade.

A professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro, em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, revela que: “[...] o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros” Cavalleiro (2023, p. 34). A autora nos faz refletir quando pergunta: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” Cavalleiro (2023, p. 35).

Diante do exposto, cabe a seguinte pergunta: qual é o papel da gestão pedagógica no letramento racial dos/as profissionais de educação das escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa? Indagação que nos remete a outra : Como a aquisição ou não do letramento racial impacta em sua atuação profissional nos espaços escolares no enfrentamento às violências raciais?

Por conseguinte, esse Trabalho de Conclusão de Curso se justifica pela necessidade de aprofundamento sobre como a temática do letramento Racial é abordada na rotina das escolas e na formação dos(as) professores(as) que estão atuando nas escolas municipais de João Pessoa.

Acredita-se que a partir dessa pesquisa seja possível mapear possíveis lacunas e debilidades em relação ao tema em voga. E, sem dúvidas, é o começo de um campo de pesquisa pelo qual espero continuar trilhando em futuras oportunidades, seja como pesquisadora docente do Ensino Superior ou docente da Educação Básica, aprendendo ainda mais no que chamamos de chão da escola.

Como expõe Bell Hooks (2013, p. 25), “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo”. Sendo assim, o meu desejo é de, quando chegar a hora de estar atuando na docência, eu não endureça o olhar e consiga ser a professora que gostaria de ter encontrado durante o meu percurso educacional. Que a minha prática pedagógica não seja para produzir “ uma morte em vida: a invisibilidade”, como nos lembra Trindade (2002, p. 09).

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA ...

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire, 1996

A motivação pessoal para o estudo e investigação sobre Letramento Racial proposto no presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, (UFPB) surgiu e foi crescendo a partir de diferentes experiências, dentro e fora da academia. Inicialmente, uma primeira aproximação com a temática se deu nas disciplinas de Sociologia I, Filosofia da Educação II e Educação e Movimentos Sociais, a partir da inserção de textos de autores negros e autoras negras que abordavam a história da diáspora africana sob a perspectiva do colonizado e não do colonizador. Em um segundo momento, a aproximação se deu através da vivência como monitora da disciplina Filosofia da Educação II, ministrada pelo professor Diego dos Santos Reis, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFPB, em um período de aulas remotas, em virtude da pandemia de COVID-19.

Ainda no âmbito acadêmico, instigada pelo desejo de aprender ainda mais sobre a temática em voga, participei como pesquisadora bolsista de dois projetos de pesquisa, ambos coordenados pelo professor Diego, a saber: "Filosofia da Educação em Perspectiva De(s)colonial na Formação Docente: a Lei 10.639/03 e os desafios para uma educação antirracista" (2022) e "Racismo e Infâncias: impactos, desafios e perspectivas na Educação Paraibana" (2023), desenvolvido com o apoio da Fapesq.

Diante do exposto, você pode questionar: o que uma mulher branca tem a contribuir para uma discussão sobre letramento racial, racismo e o silêncio dos professores e professoras diante das situações de discriminação e preconceito? De acordo com a obra da autora Djamila Ribeiro, intitulada Lugar de Fala, “todas as pessoas possuem lugares de fala”, mas cada pessoa fala a partir da sua “localização social”. A autora retoma essa argumentação e afirma que: [...] “pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão[...] pessoas brancas vão experienciar do mesmo lugar de quem se beneficia dessa opressão” Ribeiro (2020, p.85.) Por conseguinte, a historiadora e autora do livro *"Racismo Brasileiro: Uma História*

da *Formação do País*", Ynaê Lopes dos Santos, no Portal Geledés (2024)³, afirma que: "TODOS nós estamos envolvidos na lógica racista. Ou seja: o racismo não é um problema da população negra e/ou indígena. Ele é um problema de todos." Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2019, p.18) aponta que "o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas."

Sendo assim, falo do meu lugar social de mulher branca, cis, homossexual e nordestina. Desde já peço licença para adentrar a essa temática e me juntar à luta antirracista com o objetivo de ser mais uma voz a denunciar esse sistema de privilégios e desmostrar como o silenciamento sobre práticas racistas contribuem com o cenário de preconceito e exclusão das crianças não brancas nas instituições escolares. De acordo com Gonçalves (1987, p. 28, *apud*, Cavalleiro, 2023, p. 32) "o "ritual pedagógico do silêncio" exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros da sociedade brasileira e "impõe às crianças negras um ideal de ego branco".

Somado a isso, em um período pós-pandemia, já experimentando os estágios obrigatórios nas escolas públicas de educação básica da cidade de João Pessoa, foi possível observar as discussões pouco aprofundadas sobre práticas antirracistas no ambiente escolar, limitando-se, amiúde, a uma abordagem meramente ilustrativa, especialmente no mês de novembro, em alusão ao dia da consciência negra, comemorado no dia 20 do referido mês e, só recentemente, decretado como feriado nacional após a Lei 14.759/23 ser sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴.

Além disso, não posso deixar de destacar as notícias frequentes no cenário nacional de práticas racistas partindo de profissionais de educação dentro do ambiente escolar. A cada episódio noticiado nas mídias, eu me perguntava: será que esses professores e essas professoras não conhecem a lei 10.639/03? Nunca ouviram falar de educação antirracista? Como é concebível que, em pleno século XXI, um profissional de educação compare o cabelo crespo de uma criança a palha de aço⁵? Como pode uma criança ser xingada de macaco e projeto de bandido? Por que a escola é um ambiente tão fértil para essas e outras violências contra as crianças negras? Essas e outras perguntas ainda me inquietam.

³ Disponível em: [Seu antirracismo é de fachada? - Geledés](#) Acesso em: 20 de set. 2024.

⁴ Cf. [L14759](#).

⁵ Disponível em: [Professora pede que alunos usem 'bombril' para representar cabelo crespo em atividade sobre Consciência Negra na Grande BH | Minas Gerais | G1](#). Acesso em: 20 set. 2024.

É relevante pontuar que a escravização do povo negro no Brasil se manteve por mais de três séculos e o país foi o último da América Latina a abolir a escravidão. E mesmo após o período pós-abolição, as desigualdades foram aprofundadas pela falta de políticas públicas para a inclusão do negro na construção da sociedade brasileira, ou seja, esse processo fez com que esse grupo estivesse em posições inferiores da pirâmide social, o que o condicionou a profundas desvantagens no sistema educacional, social e político.

Apesar dos avanços no século XXI, o racismo permanece como uma estratégia política a serviço da branquitude, conferindo-lhe privilégios. Deste modo, o racismo precisa ser compreendido como um fenômeno de ordem política, que foi construído historicamente e se estrutura entre nós, comprometendo a cidadania das pessoas não brancas. De acordo com Gomes (2003, p. 78), “[...] Ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial. ” Conceito propagado por Gilberto Freyre (1981).

Sendo assim, criou-se no imaginário da sociedade brasileira que vivemos em um país em que as diferenças são aceitas e valorizadas. Mas como mencionado anteriormente, não é isso que a mídia tem noticiado quase diariamente, muitas são as violências que as pessoas não brancas têm sofrido nos mais diversos espaços da sociedade. “A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. [...] atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro” Henriques e Cavalleiro (2005, p. 13).

Infelizmente, nos espaços escolares em que transitei como estagiária, o que pude observar foram comportamentos que reforçam os estereótipos sobre os corpos das crianças não brancas. Além disso, tais comportamentos, no meu ponto de vista, contribuem para sedimentar a visão de um mundo onde os corpos brancos são superiores.

O silenciamento como estratégia de apagamento e exclusão da população negra ao longo 524 anos do Brasil é um fato notório, mas, no entanto, não foi capaz de paralisar a referida população que resistiu e resiste ao longo de todo esse tempo. Desta forma, o movimento negro brasileiro tem um papel fundamental na garantia do acesso à educação e na construção de uma agenda político-pedagógica rumo a um currículo e a uma prática educacional antirracista. Gomes (2012)

Entre as muitas conquistas do referido movimento está a Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de ensino do país. A referida lei é considerada política pública de ação afirmativa que visa combater o racismo nas instituições de ensino, por meio da reconfiguração de matrizes curriculares. Com a sua

promulgação, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas a regulamentar as alterações incorporadas à LDB pela Lei 10.639/03.

No entanto, a vivência na monitoria e estágios nas escolas públicas foram me aproximando ainda mais da questão problema desta pesquisa. Ao longo dessas vivências sempre me questionava o quão os professores e as professoras compreendiam sobre o racismo no Brasil, o por quê as práticas pedagógicas no cotidiano da rotina escolar não executavam o que determina a lei 10.639/03? Como combater e identificar quais as formas como o racismo se expressa, se não houver propriedade sobre o tema?

Dessa forma, infere-se que, um dos motivos para os professores e professoras não estarem conseguindo implantar o que determina a lei 10.639/03, seja a falta de letramento racial crítico, para que assim tenham embasamento para perceber e lidar com práticas racistas que ocorrem nos espaços escolares. Afinal como ensinar algo sobre o quê não se sabe?

Ao realizar uma revisão sistemática no repositório institucional da UFPB, Campus I - Centro de Educação, nos Trabalhos de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia, utilizando os descritores: Racismo, Relações étnico-raciais, Letramento racial, Educação antirracista e Coordenação pedagógica, com o recorte dos últimos 20 anos (2003-2023), foram localizados o quantitativo de seis TCCs, conforme quadro abaixo:

Quadro 1- Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação CE - TCC - Pedagogia durante o período de 2003-2023

Ano	Título	Autor	Orientador
2014	O coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades	Egito, Elenice Gomes Barboza do	Fonsêca, Fábio do Nascimento
2019	Imagens e educação das relações étnico-raciais: uma reflexão em livro didático da EJA	Silva, Izabel Raimundo da	Sardelich, Maria Emilia
2019	Precisamos falar sobre racismo: relações raciais em espaços de educação infantil em João Pessoa-PB	Santana, Rosilene da Silva	Barros, Surya Aaronovich Pombo de
2020	"Cora é negra e tem cabelo cacheado igual a mim": literatura infanto-juvenil e a construção da identidade negra na escola	Santos, Isabelle dos	Barros, Surya Aaronovich Pombo de
2020	Construção da identidade negra positiva na educação infantil: representações da	Inácio, Luciene	Barros, Surya Aaronovich

	cultura afro-brasileira no ambiente escolar		Pombo de
2023	Corpos negros e currículo: a construção da identidade e/ou o silenciamento(s) na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Silva, Alisson Ramos da	Ferreira, Ana Paula Romão de Souza

Fonte: Elaboração própria, (2024)

A partir da tabela apresentado acima, foi possível notar que as produções acadêmicas dos TCCs dos anos de 2019 a 2023, mesmo quando não mencionam diretamente os descritores “racismo”, “relações étnico-raciais”, procuram tensionar como o racismo impacta na construção das identidades e diferenças, na vida das crianças, dos/as educadoras/es e na comunidade escolar como um todo.

É assim que, Silva (2019), em *Imagens e educação das relações étnico-raciais: uma reflexão em livro didático da EJA*, problematiza o uso das imagens do livro didático, da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tendo em vista que o conjunto de imagens que estão presentes no livro didático alimenta a visão do homem branco, cristão e ocidental.

No TCC, *Precisamos falar sobre racismo: relações raciais em espaços de educação infantil em João Pessoa-PB*, Santana (2019), analisa como a escola e a família lidam com o racismo no contexto escolar na primeira infância. Para adensar o debate sobre racismo, escola e educação infantil, a autora recorre às seguintes autoras, Nilma Lino Gomes e Lucimar Rosas Dias. A pesquisa tem como objetivo incentivar a reflexão sobre a importância da valorização da população negra e de sua cultura desde a Educação Infantil.

Em *"Cora é negra e tem cabelo cacheado igual a mim": literatura infanto-juvenil e a construção da identidade negra na escola*, Isabelle dos Santos (2020), destaca a importância do uso de livros infanto-juvenis, com personagens negros protagonistas, para o desenvolvimento da identidade da criança negra. A pesquisa busca refletir sobre o papel da escola, sobre a importância da representatividade nos livros infanto-juvenis e sobre como esses instrumentos podem ajudar a criança a construir sua identidade. Logo, o debate sobre obras infanto-juvenis tem a intenção de desmistificar os estereótipos da branquitude e construir uma base sólida sobre a identidade positiva de uma criança negra.

À vista disso, em *Construção da identidade negra positiva na educação infantil: representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar* (Inácio, 2020) apresenta a escola como um espaço diverso. E menciona que tendo em vista tamanha diversidade, as instituições educacionais deveriam ser o lugar onde os sujeitos pudessem construir sua

identidade e manifestar sua cultura sem ser alvo de discriminações e racismo. Além disso, a pesquisa conclui que a formação dos(as) profissionais da escola além de obrigatória deve promover conteúdos mais relacionados à história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Por conseguinte, Silva (2023), em *Corpos negros e currículo: a construção da identidade e/ou o silenciamento(s) na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, busca analisar aspectos do currículo real sobre os corpos negros e problematiza a contradição do processo de construção da identidade e o silenciamento do sujeito de direitos no ambiente escolar/educacional, na modalidade da EJA, a partir do olhar docente.

Contudo, no TCC *O coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades*, Elenice Gomes Barboza do Egito (2014), aborda a importância do profissional responsável pela construção do trabalho pedagógico na escola. E destaca o papel do/a mesmo/a como um/a articulador/a dos processos educativos, seja dos/as estudantes, dos/as docentes e de todos/as envolvidos no processo educacional das crianças.

Em relação aos descritores Letramento racial e educação antirracista, no recorte temporal delimitado, não foi localizado TCCs que abordassem as temáticas.

Apesar de não ser o foco inicial dessa pesquisa, decidi deixar os TCCs voltados para a modalidade EJA no quadro-1, tendo em vista o aumento da presença de estudantes nessa modalidade de ensino. O acesso e a permanência no ensino regular tem muitos atravessamentos, entre eles, a cor/raça/classe social dos/as estudantes. De acordo com o censo escolar 2023, o perfil que menos apresentou distorção idade-série foi o/a estudante branco/a, com 9,6%, enquanto o/a estudante preto ou pardo apresentou 19,5%.⁶

Diante do exposto, infere-se que o racismo que as crianças negras vivenciam na educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental impactam diretamente para a construção do perfil citado acima. De acordo com Silva (2005, p.26) no capítulo *A desconstrução do estereótipo de incompetência*, no livro *Superando o Racismo na escola*, afirma que:

Existe por parte de muitos professores uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares. [...] A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar.

Nessa mesma perspectiva, Munanga (2008, apud, Odara, 2020, p.89) compreende que:

⁶ MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. Disponível em: [MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023](#). Acesso em: 23 de set. de 2024.

A construção dessa nova consciência só será possível se colocarmos em questão nossa autodefinição, e nos inserimos nesse grupo étnico-racial que busca sua redefinição da presença e seu significado na sociedade brasileira, que outrora teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada por anos.

Portanto, ainda que haja um aumento nos últimos anos, em relação a décadas passadas sobre as discussões em relação ao racismo e os impactos que os comportamentos racistas causam nas pessoas não brancas, o pequeno número de trabalhos encontrados no repositório institucional da UFPB, do Centro de Educação, com os referidos descritores, atesta como a temática desperta pouca atenção dos futuros pedagogos e pedagogas que possivelmente vão atuar nas escolas municipais de João Pessoa.

Em síntese, apesar da Lei 10.639/03, tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos níveis fundamental e médio, e a escola ser na maioria dos casos o local de atuação dos pedagogos e pedagogas, há uma lacuna na grade curricular das disciplinas obrigatórias da graduação do curso de pedagogia/UFPB, que aproxime esses profissionais sobre o tema em voga, para atuar nos espaços escolares com uma perspectiva antirracista. De acordo com o *Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003: A Paraíba fez sua lição?* “Os cursos de pedagogia não apresentam resoluções voltadas para a EREER, o que se apresenta como uma problemática tendo em vista que a educação infantil é um espaço de importante formação” (2024, p.71).

Na UFPB, a inserção do tema em voga, fica a critério na maioria das vezes do professor/a de outras disciplinas, tais como: filosofia da educação, sociologia da educação, movimentos sociais ou da atitude do/a discente para procurar cursar disciplina optativa voltada para a Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.

Cabe ressaltar que, de acordo com Nilma Lino Gomes, qualquer profissional da educação, “[...] principalmente aqueles e aquelas que vivem em sociedades com histórico colonial e com profundas desigualdades e injustiças, deve se comprometer com a construção de um projeto educativo emancipatório” (2019, p. 1020).

Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso propõe como ponto de partida a seguinte questão: Qual a contribuição da Gestão pedagógica no letramento racial na rede de ensino das escolas municipais da educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento buscar compreender a atuação da Gestão Pedagógica no letramento racial na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, tendo em vista que, seja de forma escancarada ou mais sutil, o racismo impacta o aprendizado, a autoestima e o direito de ser das crianças.

Os objetivos específicos são os seguintes: Apontar as relações étnico-raciais como um recurso necessário para a (des)construção de práticas preconceituosas e discriminatórias no convívio escolar das crianças; Identificar práticas pedagógicas que contribuam para a afirmação da identidade negra dos(as) estudantes e Analisar a formação inicial e continuada das gestoras pedagógicas em relação aos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais.

Assim, a relevância da pesquisa para o campo acadêmico consiste em impulsionar os estudos sobre Letramento racial. Para tanto, pretende-se refletir sobre o conceito de Letramento Racial com o auxílio de Ferreira (2014), que aponta que a origem do termo está na Teoria Racial Crítica, a qual:

[...] torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas. (Ladson-Billings, 1998, p.9, apud, Ferreira, 2014, p. 243-244).

Entende-se que a aproximação da referida temática é de extrema relevância para se ter uma escola com práticas pedagógicas que promovam a reflexão, insiram a diversidade e incentivem práticas que alavanquem o combater ao racismo, à discriminação e o preconceito.

Para tal, foi realizada pesquisa no site da SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura Municipal, para verificar a quantidade de escolas na rede municipal de ensino de João Pessoa, totalizando o quantitativo de 193 escolas, organizadas em nove polos de ensino. Dessa forma, considerando o quantitativo elevado de unidades de ensino e o tempo hábil para realização da coleta de dados, foi utilizado o critério para definição da amostra de estudo, a saber: a representatividade de cada polo de ensino no bairro que a mesma está inserido. Outra fonte de coleta de dados adotada foi a aplicação de entrevista estruturada, direcionada às pessoas que estão à frente da Gestão Pedagógica nas escolas selecionadas.

É certo que a educação antirracista é a alternativa viável à democratização do acesso e à permanência dos/as estudantes não brancos e quilombolas na escola. Tendo em vista que o racismo é uma das causas da evasão escolar, infere-se que o letramento racial é condição *sine qua non* no ensino das relações raciais nos espaços escolares para que se combater o preconceito presente nos espaços escolares. De acordo com o professor de Antropologia, Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo, na introdução da obra *Superando o Racismo na Escola*:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre estudantes de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o(a) estudante negro(a) e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. Munanga (2005, p. 16).

A escola é um dos espaços de enfrentamento desse poder, mas, para que esse enfrentamento possa ocorrer, é necessário que o corpo docente e os profissionais que estão inseridos nos ambientes escolares se disponham a questionar a construção da sociedade brasileira para além da versão do colonizador.

Este trabalho está dividido em duas partes, a primeira apresenta o Memorial, a segunda parte, o desenvolvimento da pesquisa. Nesta segunda parte, além desta introdução, na qual é explicado a temática do trabalho, nossos objetivos e a justificativa da pesquisa, temos o segundo capítulo, no qual abordamos o conceito de letramento racial e a urgência de uma Educação Antirracista.

No capítulo três passamos ao entendimento de conceitos que foram essenciais para a construção da pesquisa, a saber: letramento, letramento racial e letramento racial crítico, além de apresentar a metodologia da pesquisa.

No quarto capítulo, é levantado um panorama acerca de como se dá a função da gestão pedagógica nas escolas do município de João Pessoa. E no quinto capítulo, foi analisado as narrativas das gestoras entrevistadas. Por fim algumas considerações do trabalho realizado e apresentação das referências bibliográficas utilizadas ao longo da pesquisa.

2 LETRAMENTO RACIAL E A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos?”

(João Guimarães Rosa) 2006

A concepção teórica desse estudo se baseia em referências que buscam evidenciar, no campo da pesquisa em educação, a urgência do letramento racial nos espaços escolares. Tendo em vista que o racismo perpassa todos os setores e instituições do país e infelizmente encontra, no ambiente escolar, espaço para continuar sendo reproduzido, seja por meio das narrativas presentes nos livros didáticos, nas representações nas paredes da instituição, nos currículos e nas relações do cotidiano escolar. De acordo com Gomes (2017, p. 60):

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Concebe-se, nesse sentido, que o repertório conceitual desses debates necessita dialogar com as concepções presentes no imaginário social/escolar brasileiro e ressignificá-las, com base em pesquisas racialmente comprometidas, tendo como desafio a promoção da equidade étnico-racial (Gomes, 2013; Silva, 2007).

A educação brasileira precisa estar implicada com a inserção de uma pedagogia antirracista nas escolas e universidades, comprometidas com o disposto na Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), e repensar suas premissas, seus referenciais teóricos e sua História, de modo a contemplar histórias, conceitos e práticas pedagógicas outras, para além daquelas consagradas pelas narrativas euroocidentais. Isto é, a escola precisa ser protagonista no enfrentamento às opressões estruturais, sobretudo, o racismo. Conforme Cavalleiro (2023, p. 33):

Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há vasta experiência dos professores em

ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação.

Logo, o reconhecimento da identidade racial de docentes e a forma como pensam e trabalham as questões raciais em seus processos educativos, assim como o conhecimento da Lei Federal 10.639/03 e das legislações antirracistas, são fundamentais para reorientação de práticas pedagógicas, no tocante às relações étnico-raciais. Trata-se de movimentos que devem fazer parte das trajetórias educacionais, de docentes, discentes e crianças, e de seus itinerários formativos desde a primeira etapa da Educação Básica.

Sendo assim, abordar a temática das relações étnico-raciais, desde a educação infantil, comporta diferentes perspectivas para problematizar as condições e representações da pessoa negra no Brasil, além de apontar caminhos que conduzam à desconstrução de estereótipos, à reparação histórica na busca de equidade social e à reflexão sobre práticas pedagógicas.

Sabemos que, muitas vezes, em vez de romper com o sistema de opressão e seus efeitos, as práticas e discursos os fortalecem, ainda que haja "boa-fé" por parte das pessoas. Daí a importância do letramento racial desde as infâncias, de modo a fortalecer subjetividade e autoestima de crianças negras e produzir a compreensão dos processos de racialização e suas consequências diferenciadas em relação aos corpos e trajetórias. De acordo com Silva (2022, p. 878):

Pesquisas com crianças de 0 a 5 anos vêm evidenciando que se atentar às formas de preconceito e discriminação racial é pouco, pois as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola, o ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e criança e adultos, a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial.

Dessa forma, ao direcionar o olhar para as crianças negras e para as tensões étnicoraciais que estão presentes no ambiente educacional desde a educação infantil, é possível perceber que a forma como as crianças negras são julgadas e tratadas pelas/os professoras/es e demais agentes presentes nos espaços educativos reflete também o racismo, o preconceito e a discriminação que continuam ativos nas instituições, sob o mito da democracia racial (Nascimento, 2016).

Além disso, de acordo com Cavalleiro (2023, p. 58), o silêncio ou silenciamento é uma estratégia eficaz de dominação que utiliza a “ausência de informação, aliada a um pretenso conhecimento”, para manter nos espaços escolares uma convivência que não valoriza as diferenças étnico-raciais. Ainda nessa direção, conforme Carneiro (2005, p. 115):

O silêncio também se manifesta na relação aluno-professor, nas instâncias gestoras do

aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e dos alunos negros, no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presentes nos instrumentos didáticos, acompanhado de uma representação humana superior.

Portanto, ampliar as pesquisas sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar é um caminho para problematizar as condições de vida e os processos de racialização das pessoas negras no Brasil. Essas pesquisas apontam caminhos que levam à desconstrução de estereótipos, estigmas e concepções que desumanizam a pessoa e as infâncias negras. Por isso, quando defende-se a transformação radical dessas concepções, de acordo com Rufino, (2021, p. 30), é preciso considerar que:

A descolonização não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito da independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e a produção de desvio do ser e de suas práticas de saber. Por mais que se sonhe e esses sonhos sejam corporais, vibrantes e plasmem meios de reivindicar outra experiência, não se dorme colonizado e se acorda descolonizado. Talvez, a descolonização tenha maior intimidade com a capacidade de recuperar nos sonhos o que foi investido no esquecimento.

A partir desse movimento, é imprescindível questionar o (não-)lugar ocupado pelos conhecimentos afro-brasileiros nos currículos escolares, bem como a temática das relações étnico-raciais, buscando reorientações de imaginários, de referenciais teóricos e vocabulários, de modo a descolonizar os currículos e rever práticas pedagógicas que reforçam o domínio da branquitude e a supremacia branca como algo natural.

Em 9 de janeiro de 2024, a Lei 10.639/03 completou 21 anos. A partir da necessidade de avaliar a implementação da referida Lei nas instituições de ensino do Brasil, o Geledés - Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana desenvolveram uma pesquisa para avaliar a atuação das Secretarias Municipais de Educação na efetivação das políticas educacionais relativas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no país. A pesquisa revelou que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais.

Os dados em relação à implementação da Lei apontam que, em 74% dos municípios das secretarias respondentes, não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e somente 5% afirmam ter uma área específica para o tema (Geledés; Alana, 2023).⁷

⁷ Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-> Acesso em: 25 de ago. 2024

Assim, apesar da promulgação da Lei 10.639 em 2003 ter tornado obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras e da mesma está em vigor há 21 anos, sua implementação e efetivação ainda apresentam desafios, dos quais podemos citar o não investimento em políticas públicas de financiamento voltadas à matéria.

Entende-se que a Lei em questão proporciona ampliação e adensamento das discussões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Além disso, possibilita ressignificar a história do Brasil e da população negra a partir de uma perspectiva que não seja a do colonizador. Entretanto, para poder ampliar as perspectivas, as/os professoras/es precisam ter consciência de si e do papel que desempenham dentro do sistema de opressão que estrutura a sociedade.

Em dezessete de junho de 2004, acontece a regulamentação do parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/04, resolução 1/04 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O referido parecer tem como objetivo: dar subsídios para a criação de programas, projetos políticos pedagógicos e currículos que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra.

Afinal, rever a construção e a manutenção de privilégios, vantagens e desvantagens perpetuados pelo sistema educacional, é condição sine qua non na reflexão sobre as relações étnico-raciais no país e suas reverberações na educação

2.1 Delimitação do Cenário Pesquisado

Conforme mencionado, o racismo é um fenômeno complexo, que deve ser analisado enquanto sua natureza delicada e repleta de atravessamentos. A especificidade do racismo nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais do município de João Pessoa, trazido pelo recorte desta pesquisa, pretende analisar os dados com rigor, com o objetivo de compreender o que pode explicar a predominância de práticas pedagógicas que mantêm as estruturas do racismo na escola tão presentes.

Depreende-se que o universo total dessa pesquisa corresponde a população total das instituições escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa, que fornecem, na forma da LDB, educação nos níveis Infantil e Fundamental. Conforme dados obtidos no Portal de Dados Educacionais (Qedu, 2023)⁸, este universo representa 193 escolas. Como na maioria das vezes é impossível estudar toda a população de uma pesquisa, neste caso optou-se investigar uma

⁸ [Dados Educacionais de João Pessoa | QEdu: Use dados. Transforme a educação](#)

parte dessa população, que foi selecionada com base em critérios que assegurem sua representatividade.

Assim, definido o universo da pesquisa, o passo seguinte foi estabelecer um critério para selecionar a amostra. O tipo de amostragem escolhida foi a por acessibilidade ou por conveniência. Que, de acordo com Gil (2008, p. 94):

O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

As instituições encontram-se organizadas em 09 polos de ensino, que se distribuem por praticamente todos os bairros da cidade, aspirando, assim, atender a população do maior número de bairros e viabilizar o acesso à população.

De cada polo de ensino foi selecionada 1 escola para o desenvolvimento do presente trabalho, de modo a assegurar uma representatividade de cada um deles. No entanto, no polo 1, cuja cobertura de ensino se destaca pela extensão, comportando entre outros bairros, o populoso bairro de Mangabeira, onde estão situadas 8 das 14 escolas existentes, foram selecionadas duas escolas, a saber 1 no próprio bairro de Mangabeira e a outra no bairro do Altiplano.

A seleção das escolas do polo 2 ao 9, foi baseada em alguns critérios, dentre os quais merecem destaque os seguintes: 1) observou-se a localização da escola, e vislumbrou-se como importante o fato de serem em ruas que não fossem as avenidas principais dos bairros; 2) a representatividade de cada polo de ensino no bairro que a mesma está inserido; 3) que a unidade de ensino atendesse a Ed Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Definidas as instituições de ensino, procedeu-se a solicitação de autorização para a realização da presente pesquisa junto à Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC), através do Portal Na Palma da Mão⁹, com envio do Projeto de Pesquisa, Carta de Apresentação e Declaração de Vínculo Institucional, conforme exigência do próprio portal.

O método utilizado para a produção deste TCC, é de natureza exploratória e de cunho qualitativo, visto que a pesquisa exploratória possibilita:

[...] realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras,

⁹ Em dezembro de 2023 a Prefeitura de João Pessoa lançou o aplicativo "João Pessoa na palma da mão" que tem como objetivo principal oferecer aos cidadãos da cidade de João Pessoa, na Paraíba, uma plataforma digital que permite a realização de serviços municipais de forma ágil, fácil e segura. Disponível em: [João Pessoa na palma da mão – Apps no Google Play](#) Acesso em: 01 de out. 2024

estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. (Sampiere; Collado; Lucio, 2013, p. 101).

Em consonância, Minayo (2002, p.21,22) aponta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Minayo (2002, p.21,22)

Como procedimento para a coleta de dados foi utilizado a aplicação de uma entrevista semiestruturada, composta por oito perguntas de elaboração própria da pesquisadora (Apêndice 1). Para tal, foi solicitado a autorização no aplicativo na palma da mão, da Prefeitura de João Pessoa para Secretaria de Educação e Cultura do Município. A entrevista foi realizada com as Gestoras Pedagógicas das escolas selecionadas, no período de 2 a 30 de setembro do corrente ano. Como expõe Gil (2008, p. 109):

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

Na perspectiva de Fraser e Gondim (2004, p. 140):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante.

Vale salientar que a escolha desse instrumento de pesquisa se deu pela necessidade de coletar os dados in loco, observar o ambiente de trabalho das gestoras e poder visualizar, mesmo que de maneira breve, as crianças que frequentam as unidades de ensino selecionadas.

A entrevista tinha a intenção de perceber como está a percepção das Gestoras Pedagógicas em relação à temática das relações étnico-raciais, com base na sua vivência e formação profissional.

Diante das conceituações apresentadas, a presente pesquisa assim se caracteriza, dado a importância de compreender o problema a fim de obter informações que possibilitem formular hipóteses e aumentar o nível de entendimento sobre o tema pesquisado.

3 MULTILETRAMENTOS

“O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida.”

Bell Hooks

O letramento, no contexto do Brasil, é um conceito central nas discussões sobre educação, especialmente quando se trata do desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e compreensão crítica no país. Em sua obra “Letramento: um tema de três gêneros”, a autora Magda Soares (2009) aporta uma série de reflexões que facilitam a compreensão do conceito quando está voltado para o processo de aquisição de habilidades em torno da leitura e da escrita.

De acordo com a autora, “letramento é o estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (Soares, 2009, p. 47). A estudiosa defende que ser letrado implica compreender e usar a linguagem de maneira crítica e consciente.

Nessa mesma perspectiva, entende-se que um dos principais locais onde os letramentos ocorrem é na escola. Desse modo, Rojo (2009, p. 52) observa que o ambiente escolar é propício para “estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”.

Sendo assim, muito além de pensar na escola como um ambiente alfabetizador, se faz necessário pensar na mesma como um ambiente de letramentos. Isso exige uma abordagem multifacetada, com políticas públicas eficazes, formação adequada de professores e professoras e o combate às desigualdades sociais que afetam o acesso à educação de qualidade.

3.1 Letramento Crítico

O letramento crítico se refere à capacidade de interpretar, questionar e analisar textos e contextos de forma crítica, com o objetivo de entender as estruturas sociais, políticas e culturais que moldam as práticas de linguagem. Ele requer de nós uma conexão entre a reflexão e ação com o objetivo de sermos sujeitos capazes de agir para transformar nossa condição de vida e o mundo ao nosso redor. De acordo com Duboc (2016, apud, Sardinha, 2018, p. 6) o Letramento Crítico é definido “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”.

Logo, aprender a analisar os discursos e textos que promovem ou legitimam certos interesses, ideologias e relações de poder de forma crítica nos ensina a identificar discursos dominantes (como aqueles que reforçam o racismo, o machismo ou a desigualdade de classe) e a desconstruí-los, promovendo uma visão mais inclusiva e democrática da sociedade.

3.2 Letramento Racial Crítico

O letramento racial crítico é uma extensão do conceito de letramento crítico que foca especificamente na análise e compreensão das dinâmicas raciais, incluindo como o racismo, o privilégio racial e a opressão se manifestam na sociedade. No Brasil, a primeira pesquisadora a trazer o conceito foi Aparecida de Jesus Ferreira (2014), para a autora o conceito é um dos pilares da Teoria Racial Crítica. Ele tem como objetivo desenvolver nos indivíduos a capacidade de reconhecer e questionar o racismo estrutural, as representações raciais e as desigualdades raciais presentes nas práticas sociais, nos textos e nos discursos. Como expôs Ferreira (2015, p. 138):

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais.

Assim como o letramento crítico, o letramento racial crítico busca capacitar as pessoas a agirem de forma transformadora, mas com uma ênfase particular em questões raciais. Trata-se de uma abordagem que visa dismantelar as estruturas racistas, promovendo uma educação antirracista e a conscientização sobre a história e a cultura de grupos racializados. Ferreira (2015, p.137) em sua obra *Letramento racial crítico: através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*, apresenta o conceitos de Letramento Racial sob diferentes perspectivas autorais, trazendo inclusive o conceito de Letramento Racial Crítico, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico

Terminologia	Definição de: Letramento Racial e Letramento Racial Crítico

Letramento Racial	“Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos. ” (SKERRETT, 2011, p. 314)
Letramento Racial	“Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros. ” (GUINIER, 2004, p. 114).
Letramento Racial	A perspectiva do letramento racial vai além de transcender “performances previsíveis” para a avaliação crítica do privilégio branco como ele se manifesta e é reforçado por meio de práticas de letramento. (MOSLEY, 2010, p. 453).
Letramento Racial Crítico	O ensino de letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, como os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]”. (MOSLEY, 2010, p. 453).

Fonte: Ferreira, 2015.

De acordo com Ferreira (2014, p. 3) o referencial teórico da Teoria Racial Crítica demonstra como “o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional.”

Por conseguinte, tal abordagem no ambiente educacional promove uma transformação que visa capacitar os indivíduos a reconhecerem e desafiarem as estruturas racistas que permeiam a sociedade. Assim, os sujeitos terão propriedade para fazer análises críticas das dinâmicas raciais com uma prática pedagógica voltada para a ação transformadora, ajudando a construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao valorizar as vozes e as histórias das comunidades racializadas, o letramento racial crítico empodera os indivíduos para resistirem ao racismo e promoverem mudanças significativas em suas vidas e na sociedade.

Uma outra questão também abordada na Teoria Racial Crítica é a branquitude. Os números do Censo Demográfico 2022, demonstram na somatória que 56,7% dos brasileiros são não-brancos. Se a população negra no Brasil é a maior nação negra fora da África, por que a

baixa representatividade de pessoas negras em espaços de poder não chama tanta atenção como deveria? Por que os protagonistas dos livros infantis são na sua maioria personagens brancos? Por que a produção intelectual e literária de autores e autoras negros/as, tanto na academia quanto no mercado editorial e na cultura em geral não tem o prestígio que deveria? O que justifica o preconceito contra as religiões de matrizes africanas?

Cida Bento, Em sua obra *O Pacto da Branquitude* (2022), aborda como a branquitude atua na preservação de seus privilégios, através de um acordo implícito entre as pessoas brancas, que mantém as hierarquias raciais e a exclusão de pessoas negras e de outras raças.

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão. Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios. Bento (2022, p. 21)

O pacto da branquitude se sustenta na ideia de que a branquitude é invisível e normalizada. Em geral, as pessoas brancas não questionam as estruturas de poder que as favorecem, e, por isso, acabam contribuindo ou naturalizando práticas racistas, como algo normal ou "natural" na sociedade. Essa aceitação passiva do status quo é uma das maneiras pelas quais o pacto da branquitude opera.

Outra autora que aborda a branquitude é a Lia Vainer Schucman (2022) a branca é vista pelas pessoas brancas como algo natural e normal. A autora sugere que:

[...] essa invisibilidade acontece quando uma sociedade chega ao ponto de uma hegemonia e uma ideia de supremacia racial branca tão poderosa, em que os não brancos não têm voz nem poder para apontar a identidade racial do branco, nem tampouco os brancos conseguem se perceber como mais uma das identidades raciais, mas sim como a única identidade racial normal, e outras devem alcançá-la em níveis intelectuais, morais, estéticos, econômicos etc. Schumann (2022, p. 24)

O pacto da branquitude no Brasil está intimamente ligado ao mito da democracia racial, uma ideia difundida no século XX de que o Brasil seria um país racialmente harmônico e miscigenado, onde as desigualdades raciais não teriam grande importância. Esse mito, no entanto, mascara as profundas desigualdades raciais que continuam a existir e o modo como o racismo opera de forma estrutural. Leonardo (2000. 35, apud, Ferreira, 2014, p.247, 248) “No

Brasil, o discurso de não ver cor desabilita a possibilidade de a nação localizar o privilégio branco em troca de um paraíso racial.”

Desse modo, a branquitude se beneficiou historicamente de políticas como o branqueamento, que incentivava a imigração europeia e promovia a miscigenação como forma de extinguir a população negra. Para romper esse pacto, é necessário que a branquitude reconheça seus privilégios, questione suas práticas e se comprometa ativamente com a transformação social. Somente com a desconstrução dessas estruturas será possível avançar em direção a uma sociedade mais equitativa e justa.

4 COMO ANDA A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA NESSA CONVERSA?

“Para um trabalho que se quer, sempre a ferramenta se tem.”

Guimarães Rosa (2016)

Historicamente, a gestão das escolas públicas foi exercida por diretores indicados politicamente¹⁰, mas nos últimos anos houve um recuo nessa prática em alguns Estados.

Na Rede Municipal de ensino de João Pessoa, com base na Lei nº 13.775/19¹¹, passou a ter um novo modelo de gestão escolar, segmentando as atribuições gerenciais entre o gestor/a administrativo/a e o pedagógico/a. Antes a gestão da escola era feita por indicação direta para o cargo de diretor geral e diretor adjunto.

De 2019 a 2023, a contratação dos(as) profissionais que ocupam o cargo de gestão administrativa e pedagógica tinha como base a lei citada acima, a qual preconiza em seu Art. 2º que os diretores administrativos e pedagógicos deverão trabalhar de forma conjunta, buscando o crescimento e o aperfeiçoamento da unidade municipal de ensino.

No entanto, no presente trabalho o foco recai sobre o cargo do/a Gestão Pedagógica, que, de acordo com o que está estabelecido no Art. 2º-§2º - É de competência e responsabilidade do Gestor Pedagógico:

- I - dar conhecimento à Comunidade Escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino;
- II - apresentar, anualmente, ao Secretário Municipal de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico, a avaliação interna da Escola, no que diz respeito à parte pedagógica, e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;
- III - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;
- IV - coordenar a elaboração, a execução e a avaliação, anualmente, do Projeto Pedagógico e do Plano de Gestão Escolar, juntamente com o Conselho Escolar, com o Diretor Pedagógico e com a comunidade escolar;
- V - acompanhar o processo de organização de turmas dos alunos;
- VI - incentivar e acompanhar a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional dos profissionais da Instituição de Ensino;

¹⁰ Disponível em: <[Diretores de escola: indicação política é adotada como seleção na rede pública em quase metade dos estados - Todos Pela Educação](#)> Acesso em: 24 de set. 2024.

¹¹ Lei Nº 13.775, 04 de julho de 2019. Disponível em: <[Lei Ordinária 13775 2019 de João Pessoa PB](#)> Acesso em: 24 de set. de 2024.

Conforme os critérios de escolha assegurada pela Lei nº 13.775/19, no Art. 3º - §2º, a função do Gestor/a Pedagógico/a será exercida/o por servidor/a efetivo/a que atenda aos seguintes requisitos:

- I - ser servidor efetivo e estar no exercício do cargo de carreira dos profissionais da educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa;
- II - possuir formação específica na área de pedagogia;
- III - ter pós-graduação na área de educação;
- IV - possuir experiência docente mínima de 02 (dois) anos, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado;
- V - não exercer outro mandato de administração, de forma simultânea, na esfera municipal ou em outras esferas do poder público ou privado;
- VI - ter disponibilidade laboral de 40 (quarenta) horas semanais, em regime de exclusividade.

No entanto, em maio de 2023, a Comissão de Políticas Públicas¹² (CPP) da Câmara Municipal de João Pessoa aprovou o Projeto de Lei Ordinária (PLO) 1297/2023, que estabelece novos critérios para a escolha dos/as Diretores/as Pedagógicos/as e Diretores/as Administrativos/as das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, a saber: institui a gestão democrática da educação, a consulta pública à comunidade escolar, associada a critérios técnicos para a seleção. Apesar disso, o Censo Escolar 2023¹³ demonstra que nas escolas da rede municipal de João Pessoa, predomina o acesso ao cargo de gestor/a ser por indicação ou escolha da gestão.

Ao fazer um levantamento de informações sobre a organização do sistema de ensino de João Pessoa, percebe-se que a orientação para organização do seu funcionamento está pautado no modelo de gestão democrática, reconhecido no artigo 206- VI - da Constituição Federal /1988¹⁴, como um dos princípios da educação, pautado na participação coletiva e pela transparência. De acordo com a Política Educacional para o Município de João Pessoa (2021/2024, p. 10, grifo nosso)

[...] a escola se consolida como um lugar de vivências, de reflexão e transformação da informação disponível na sociedade em conhecimento escolar dotado de sentido científico, social e cidadão. Um espaço, portanto, centrado não apenas nos conteúdos tradicionalmente peculiares da educação escolar, mas também num conceito ampliado de educação, que abarca a Educação em Direitos Humanos, **a Educação das Relações Étnico-Raciais**, a Educação Ambiental e a Educação para a Paz.

¹² Disponível em: <[CPP aprova critérios para a escolha dos Diretores Pedagógicos e Diretores Administrativos de escolas - Câmara Municipal de João Pessoa](#)> Acesso em: 25 set. 2024.

¹³ Disponível em: <[Seleção e formação de diretores](#)> Acesso em; 25 set. 2024.

¹⁴ Disponível em; [CONSTITUIÇÃO](#) Acesso em: 27 set. 2024.

Em suma, as ações da gestão pedagógica devem estar respaldadas nos princípios da Gestão Democrática, nas funções predefinidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de João Pessoa. Nesse sentido, infere-se que se apropriar das atribuições e refletir de forma crítica sobre elas, pode ser um primeiro passo para que os/as gestores/as escolares desenvolvam seu trabalho na escola com mais segurança e efetividade.

4.1 A Escola

Apesar da escola ser um local em que a diversidade está presente e, de não está isolada e alheia às mudanças sociais que se põem no processo entre sociedade e educação, ainda imprimem a homogeneização dos indivíduos, mesmo sabendo que cada criança tem seus costumes e crenças. Portanto é imprescindível uma combinação de ações que coloquem em prática os ideais de uma sociedade mais justa e democrática, na qual as crianças negras tenham direito a seu pleno desenvolvimento. Conforme mencionado, o racismo se apresenta como um fenômeno complexo, que deve ser analisado enquanto sua natureza delicada e repleta de atravessamentos.

Logo, se um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos e conscientes, é preciso que os profissionais envolvidos na formação das crianças ampliem e se apropriem da temática que envolve a educação para as relações étnico-racial. De acordo com Pimenta (1999, p.34) é preciso se construir uma “escola de qualidade, que forme cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica de uma sociedade moderna.” De outro modo, Trindade e Santos (2014, p. 20) apontam que há um sistema educacional no Brasil “[...] uma organização social da cultura que conflui para a educação e que veio do sistema discriminatório da sociedade escravista do passado”

A escola precisa se reinventar, pois afinal o currículo e seu formato não estão voltados para a diversidade que compõem o espaço escolar. Os profissionais da escola precisam ter práticas que se contraponham aos moldes rígidos da educação tradicional, e buscar descolonizar o pensamento. Desta forma, segundo Cardoso (2020, p.48)

[...] desaprender a narrativa hegemônica e a desaprender do conhecimento branco colonizador, para pensar e elaborar novos critérios epistemológicos e categorias de análise, que promovam contra narrativas decoloniais, nascidas das trajetórias dos sujeitos situados nas periferias, nos lugares marginalizados, subvertendo o polo de enunciação e validação do discurso do lado colonizador para o do colonizado.

Sendo assim, a gestão pedagógica precisa estar comprometida com sua função, tendo em vista ocupar um lugar estratégico na relação estudante/professor e professor/gestão. A partir da observação dessa vivência deverá incluir práticas pedagógicas que eliminem os preconceitos e discriminação no cotidiano escolar, cumprindo assim os pressupostos estabelecidos na Lei 10.639/03.

Por conseguinte, não se admite que após 21 anos da Lei 10.639/03, a escola em sua rotina educacional, não conteste o horror da escravidão no Brasil, no currículo, e nas práticas dos professores e professoras que não compreendem esse processo. Visto sobre essa ótica, Silva (2005, p.12) aponta que: “a escola que superará o racismo há de ser uma escola que saiba, sobretudo, aprender e relacionar-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, seja nas mais de quatro mil comunidades quilombolas reconhecidas, seja na música urbana de um compositor como Martinho da Vila.”

4.2 Perfil das Gestoras

Iniciamos este tópico com um breve histórico do município sobre o qual dedicamos esse estudo. A cidade de João Pessoa é a capital do Estado da Paraíba, com uma área total de 211,5 km², com o registro de 65 bairros, de acordo com o Plano Diretor 2024¹⁵.

Em 05 de agosto de 2024, completou 439 anos, é considerada a terceira cidade mais antiga do Brasil. De acordo com os dados do último censo demográfico (IBGE,2024)¹⁶ João Pessoa tem uma população estimada em 1º de julho de 2024, de 888. 679. De acordo com os resultados do Censo 2022, do total de 833.932 residentes em João Pessoa, 50,6% (422,154 mil) é constituída por pessoas autodeclaradas de cor parda, 39,7% (331,409 mil) da cor branca, 9,2% (76,644 mil) de pretos, 0,3% de Indígenas (2,557 mil) e 0,1% de pessoas amarelas (1,154 mil).¹⁷

Logo, a população negra na capital paraibana corresponde a 59,8% (498.798 mil pessoas), que configura a soma do quantitativo de pessoas que se declararam pretas e pardas no censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2022).

A gestão pedagógica precisa estar atenta as estes dados para ter uma prática educacional, pautada no compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, através da

¹⁵ Disponível em: <[GABINETE DO PREFEITO Página 1 de 72 LEI COMPLEMENTAR Nº 164, DE 11 DE JANEIRO DE 2024. APROVA A REVISÃO DO PLANO DIRETOR PART](#)> Acesso em: 26 set. 2024.

¹⁶ Disponível em: <[Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação | IBGE](#)> Acesso em: 26 de set. 2024.

¹⁷ Disponível em: [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](#) Acesso em: 26 de set. 2024.

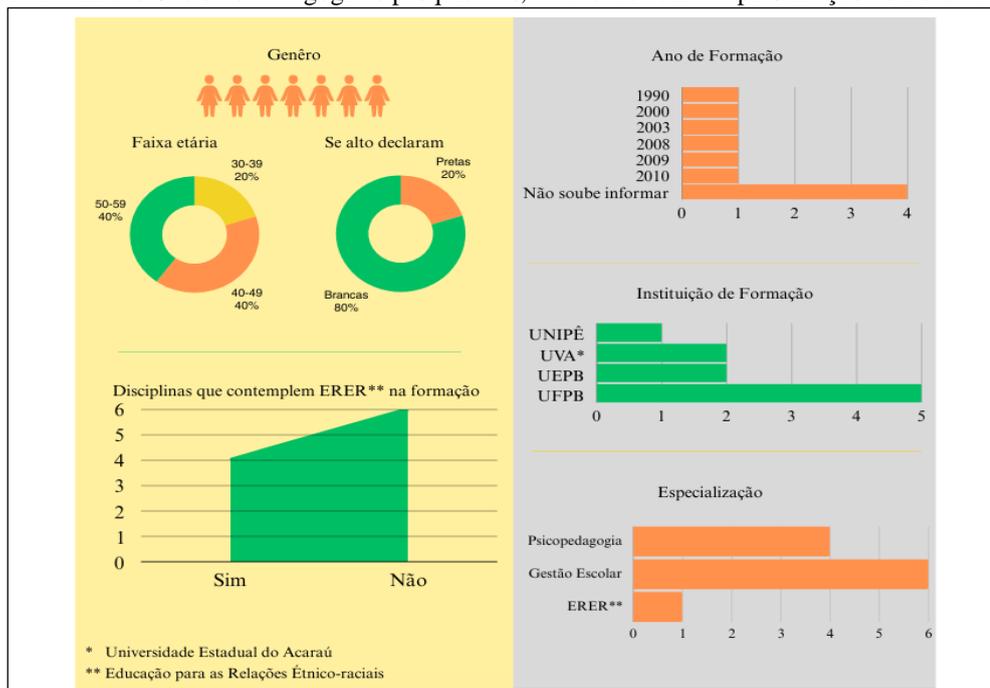
solidariedade, do respeito, da valorização do indivíduo, da promoção da autoestima, igualdade de tratamento, norteados nas seguintes leis: Constituição Brasileira (1998); Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS; Lei nº. 8.996/99 do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa; Conselho Municipal de Educação (2017); Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

A partir de dados do questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019 , verificou-se que entre os gestores(as) das escolas municipais de João Pessoa, em relação a declaração da sua cor ou raça, 8% são pretos(as), 48% são pardos (as) e 39% são brancos/as.

Em contrapartida, nas unidades de ensino em que foram realizadas as entrevistas com a profissional que exerce a função de Gestora pedagógica, apenas 02 se autodeclararam pretas. Sob o ponto de vista de Ribeiro, 2019, p.28 “A baixa presença de pessoas negras no ambiente de trabalho, ou mesmo distantes de cargos de gerência, pode deixar o espaço altamente suscetível a violências racistas.

De acordo com a figura abaixo, com os dados que desenham o perfil das gestoras pedagógicas das escolas pesquisadas, é possível observar que a função de gestão é ocupada majoritariamente por mulheres, característica que persiste na educação brasileira, sobretudo nas escolas que oferecem educação infantil e o ensino fundamental.

Figura 1 - Perfil das Gestoras Pedagógicas pesquisadas, de acordo com a representação do Polo de ensino.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Em relação à faixa etária, 40% das gestoras têm mais de 40 anos, outros 40%, estão na faixa entre 50 e 59 anos, e 20% têm menos de 40 anos. As gestoras na faixa etária de 40 a 59, são funcionárias da escola há mais de 35 anos, atuando inicialmente como professoras e ao longo do período exercendo função de orientadora educacional, supervisora e coordenação. O que se percebeu durante a entrevista em relação às gestoras mais jovens, foi o relato recente da inserção das mesmas no quadro de funcionários da escola, para atuar junto à gestão administrativa. Nas dez unidades de ensino pesquisadas, os/as gestores administrativos/as se mantêm atuando na mesma escola há mais de 35 anos, mas inclusive relatam que estão desde a fundação da escola.

Em relação ao quesito cor/raça, a maioria das gestoras se declararam brancas (80%) e 20% se identificam com a cor/raça preta, percentual bem abaixo se levarmos em consideração os dados mencionados anteriormente do SAEB (2019), onde apontam que a soma de pardos e pretos em cargos de gestão chega 56% e os brancos são 39%.

Em relação à formação acadêmica, as dez gestoras declararam ter formação superior, quatro não souberam informar o ano de conclusão da graduação, e as demais se formaram entre o ano de 1990 a 2010. A instituição que se destaca para a realização da formação superior é a Universidade Federal da Paraíba, em seguida temos a Universidade do Vale do Acaraú e a Universidade Estadual da Paraíba e logo após a UNIPÊ - Centro Universitário de João Pessoa. Em alguns casos mencionaram ter mais de uma formação (letras, psicologia, psicopedagogia). Uma das respondentes, informou ter cursado uma pós-graduação stricto sensu (mestrado em educação, UFPB).

Quando perguntadas sobre alguma disciplina que contemplasse a educação nas relações étnico-raciais, durante o período da graduação, ou em outros cursos que mencionaram ter feito, 6 afirmaram que não cursaram nenhuma disciplina que abordasse a temática e 4 responderam afirmativamente. Em seguida, encontram-se algumas posições sobre esse questionamento:

Gestora do Polo 1 – *“Não, porque justamente já faz um bom tempo que eu me formei.”*

Gestora do Polo 6 – *“Sim. A minha turma de Pedagogia cursou duas disciplinas com relação à temática e eu tenho uma especialização nessa área, que é as relações étnico-racial na educação infantil.”*

Gestora do Polo 6 – *“Sim, tive contato direto até porque eu iniciei esse curso na cidade de Salvador e lá é esse assunto é sempre latente.”*

Diante das análises das respostas obtidas, pode-se observar que a maioria das gestoras participantes ressaltou que não teve acesso a disciplinas que abordassem o tema. Porém, todas acrescentaram que tiveram contato a partir das formações continuadas da SEDEC.

Para exercer a função de gestora escolar, seis afirmam ter participado de curso específico em gestão escolar, mas quando perguntadas sobre carga horária do curso e local de realização, não souberam informar com precisão, em relação ao local, uma delas disse que achava ter sido um curso oferecido pela secretaria de educação do próprio município. Em relação a outros cursos de especialização, quatro delas cursaram especialização em psicopedagogia e uma mencionou ter realizado um curso voltado para a Educação para as relações étnico-raciais, na UEPB Guarabira.

O perfil das gestoras das escolas pesquisadas não demonstrou muita diferença, em relação ao nível de ensino. Segue algumas características que são comuns entre as profissionais que ocupam esses cargos: predominância feminina; formação superior em Pedagogia; especialização ou pós-graduação em áreas relacionadas à educação; início da carreira como professoras em sala de aula.

Outro ponto em comum entre as gestoras é o contexto de precariedade em relação à infraestrutura escolar, todas as escolas visitadas estão funcionando enquanto ocorre manutenção, reforma, ampliação e adequação do ambiente escolar.

Algumas das gestoras sinalizaram que o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão inseridas também representa um grande desafio, exigindo delas habilidades de mediação de conflitos. Uma delas mencionou que ao menos duas vezes na semana precisa ir com a assistente social para visitas de busca ativa das crianças que estão sem comparecer à escola sem justificativa.

É relevante destacar que a atuação da gestão pedagógica na escola tem o potencial de ser uma força motriz na implementação de práticas pedagógicas que promovam a diversidade, a equidade racial e de gênero. Tendo em vista que as gestoras estão em uma posição privilegiada para impulsionar processos de mudança que combatam o racismo estrutural e promovam uma educação de qualidade para todos.

5 ANÁLISES

O presente capítulo apresenta a análise dos dados coletados a partir do relato das Gestoras Pedagógicas durante a realização da entrevista, em cada uma das escolas, que representa os 9 polos de ensino. Em conformidade com Gil (2008, p. 156):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Com a realização das entrevistas junto às gestoras pedagógicas participantes da pesquisa, buscou-se compreender o andamento da discussão sobre Letramento Racial nas escolas de Educação infantil e Ensino Fundamental anos iniciais do município de João Pessoa, verificando também como tem se dado a atuação da Gestão Pedagógica em relação ao adensamento do debate sobre letramento racial crítico dos professores e professoras nas atividades com as crianças na escola.

No momento inicial da conversa com as Gestoras Pedagógicas solicitei o acesso ao Projeto Político Pedagógico, o Plano de ação 2024 e as listas de alunos e alunas por turma, do Pré I ao 5º ano do ensino fundamental, com o quantitativo em relação à cor/raça das crianças.

As gestoras do polo 1, 5 e 8 disponibilizaram o PPP e Plano de ação 2024, as do polo 1, 2, 3, 4, disponibilizaram apenas o PPP, justificando que o plano de ação estava em construção, as do polo 6,7,9 alegaram que os documentos da escola eram confidenciais

Em relação às listas dos alunos(as), das 10 escolas visitadas, apenas a Gestora pedagógica do polo 3, apresentou objeção ao acesso às listas, alegando que era um dado confidencial. Após a entrevista, foi realizada uma outra tentativa de solicitar a lista, ao explicar novamente a finalidade do acesso aos dados, a mesma se mostrou um pouco resistente, mas cedeu a solicitação.

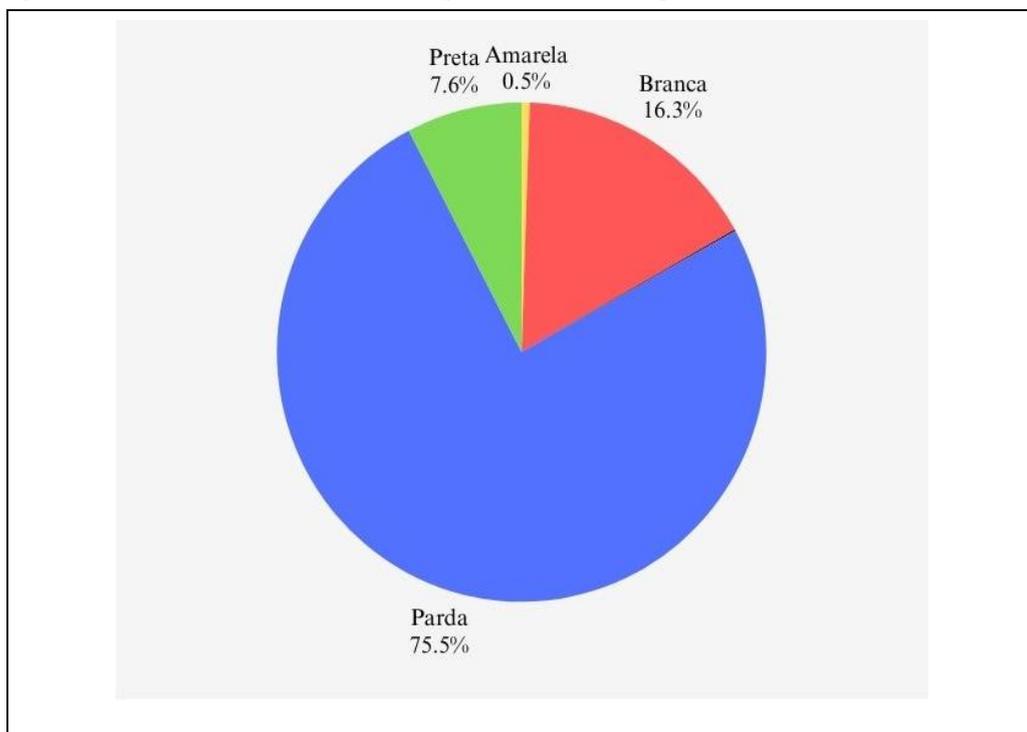
O interesse em ter acesso às listas teve duas motivações, a primeira foi para ter conhecimento se a escola está cumprido a orientação da resolução nº 003/2022, no que diz respeito a inserção do item raça/cor na ficha de matrícula dos(as) estudante e a segunda foi os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022¹⁸), que diz

¹⁸ Ver mais informações em Agência Brasil. Disponível em: [Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial | Agência Brasil](#). Acesso em: 2 de out. 2024.

que o número de pessoas pardas no Brasil superou o de brancas pela primeira vez desde 1872, quando o censo foi criado, 92,1 milhões de pessoas se reconheciam pardas, enquanto 88,3 milhões, brancas. Os dados revelam que 55,5% da população se identifica como preta ou parda.

Ter conhecimento sobre esse dado, me fez pensar em como as famílias estavam sendo abordadas no momento de fazer a matrícula e como era para a escola fazer essa pergunta. O gráfico a seguir permite visualizar o perfil étnico-racial das crianças que estudam nas escolas pesquisadas, a saber:

Figura 2 – Perfil Étnico-Racial das Crianças das Escolas Pesquisadas das Turmas do Pré I ao 5º ano



Fonte: Elaboração própria, 2024

O Gráfico demonstra que a maioria das famílias ao realizar a matrícula dos filhos e filhas nas unidades de ensino, declararam que a cor/raça é parda (3.097), o quantitativo das declaradas brancas foi de 669, as pretas 313, as amarelas 22 e 3 declararam ser indígenas.

O quantitativo em relação a declaração de cor amarela, apesar de ser baixo chamou atenção, tendo em vista que o IBGE utiliza a categoria Amarelo, para se referir à pessoa que se declara de origem oriental (japonesa, chinesa, coreana e e outros grupos étnicos). Das 10 listas de alunos(as) das escolas pesquisadas, 07 listas apresentavam a identificação amarela. Porém nenhum indicativo demonstra que a criança seja de origem oriental.

Quando feito o questionamento a Gestora Pedagógica sobre a presença da identificação na lista, a justificativa dada por algumas foi a de que a família não aceitava dizer que a criança era parda e, em outros casos foi o próprio funcionário/a que alimenta o sistema de dados dos alunos/as que definiu a cor, com base na fotografia que consta no dossiê da criança.

Em outras situações, se deparar com a informação na lista da turma causou surpresa, pois a própria Gestora mencionou desconhecer a presença de alguém de cor amarela na escola. E, mais uma vez foi mencionado, que diante da necessidade de se perguntar sobre a cor das crianças aos familiares, estes assim como os/as/ funcionários/as se sentem desconfortáveis. Outra hipótese mencionada por uma das gestora, é que possa se tratar das crianças indígenas/ ou venezuelanas que frequentam a escola.

Em relação a identificação como pardo e preto, em todas as unidades de ensino foi mencionado que as famílias das crianças pretas costumavam fazer a opção por se declarar como pardas, porque, segundo a fala das gestoras: “*não aceitam a própria cor*”.

A questão da cor da pele está fortemente relacionada à história de discriminação racial, especialmente em países como o Brasil, onde o racismo é uma questão profunda e complexa. A ativista brasileira e filósofa Sueli Carneiro, em seu livro “*Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil (2011)*”, argumenta que os negros, mesmo aqueles de pele escura, evitam o termo preto. A autora afirma que “*Todos que não desejam ser negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e esquecer de uma origem renegada*” Carneiro, (2011, p. 59). O colorismo opera tanto em um nível pessoal quanto estrutural, reforçando as desigualdades dentro e fora das comunidades racializadas.

Quando algumas pessoas brancas afirmam que os negros “*não aceitam a própria cor*”, essa declaração muitas vezes reflete uma falta de compreensão das complexidades do racismo, do colorismo e dos impactos históricos e psicológicos da discriminação racial. Para Ferreira (2015, p.138), o Letramento Racial Crítico é:

[...] refletir sobre raça e racismo, nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo tem impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja nas nossas relações sociais.

Nesse contexto, pode-se pensar que o desconhecimento ou a não apropriação sobre Letramento Racial dos/as profissionais que trabalham nas secretarias das escolas pesquisadas, poderia fazer diferença quando fosse preciso abordar os familiares sobre a autodeclaração racial das crianças. Além disso, tal postura colabora para um dado que não condiz com a realidade do público alvo que estuda nas instituições escolares.

5.1 Quais as Práticas Pedagógicas que a Gestão das Escolas estão Desenvolvendo para Contribuir com a afirmação da Identidade Negra dos/as Estudantes?

Seguindo as análises, com base nas respostas das questões de 2 a 4 do roteiro da entrevista, buscou-se compreender quais as práticas pedagógicas que a gestão das escolas estão desenvolvendo para contribuir com a afirmação da identidade negra dos(as) estudantes e averiguar a formação promovida pelas gestoras para os profissionais que atuam na unidade de ensino, em relação aos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais.

Em relação as prática pedagógicas, 08 das 10 entrevistadas mencionaram projetos realizados em 2023, em parceria com o Instituto Alpargatas, através do Programa de Educação pela Cultura¹⁹, mas apenas 03 apresentaram o projeto que foi desenvolvido pela escola, conforme explicitado no quadro abaixo segundo o polo realizado:

Quadro 3 – Projetos realizados pela escola em parceria com Instituto Alpargatas em 2023

Polo	Título	Objetivo
Polo 1	Nossa Raiz Afro-indígena- De onde venho? Quem sou? Logo, me reconheço!”	Reconhecer a raiz afro-indígena a partir de práticas e pesquisas sobre a sua cultura ancestral.
Polo 2	A Ginga Dos Curumins: Cultura, Identidade e Memória	Favorecer os conhecimentos das culturas dos povos afrodescendentes e dos povos originários indígenas, como alicerce da formação do povo brasileiro.
Polo 3	Abano: As Nossas Diferenças nos Igualam.	Contribuir para garantia de que em de todos os componentes curriculares, sejam incluídos e vivenciados conteúdos e atividades na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais com vistas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Afro-paraibana e indígena, conforme manda as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Fonte: Elaboração própria, 2023

¹⁹ O Programa fortalece a instituição de ensino ao promover educação de qualidade por meio da reformulação de conteúdos e vivências escolares. A metodologia usada é baseada em atividades interdisciplinares em horário integral. Dentro do escopo, são promovidas ações de resgate da cultura popular brasileira por meio da dança, da música e da capoeira. O estudo da história indígena e afro-brasileira são exemplos de temas abordados nas instituições de ensino que contam com a iniciativa.

Disponível em: <https://www.institutoalpargatas.com.br/programas/educacao-pela-cultura/> Acesso em: 06 de out. de 2024.

Além disso, analisando os projetos políticos pedagógicos e o Plano de Ação, disponibilizados pelas gestoras Pedagógicas, foi possível verificar se a unidade de ensino cumpre a recomendação de “inserir as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no PPP e inserir no Plano de Ações, atividades pedagógicas junto a comunidade escolar que promovam o combate ao racismo, a intolerância religiosa e as formas correlatas de preconceito de classe, gênero, entre outros”, dispostas na resolução nº 003/2022, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa – PB, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Inserção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no PPP/2023 e Plano de Ações da gestão escolar 2024

Polo	PPP/2023	Plano de Ação/ Estratégias - 2024	Atores Envolvidos
Polo 1	<p>Escola 1 Semana da Educação das Relações Étnicas-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena- (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008).</p> <p>Escola 2 Insere a Lei 10.639/03 e propõe o Cantinho da Leitura como incentivo a práticas de leitura em sala de aulas apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes,</p>	<p>-</p> <p>Organização de trabalhos como: palestras, amostras de atividades desenvolvidas pelos alunos referentes aos temas escolhidos.</p>	<p>-</p> <p>Gestão Administrativa e Pedagógica, Professores, Especialistas, alunos, funcionários, família e membros da comunidade local (associações)</p>
Polo 2	Educação Antirracista: inserção de conteúdos referentes à História e Cultura AfroBrasileira e Africana em todos os componentes curriculares, conforme a Lei 10.639/2003 e 003/2022 do CME;	Ações com base na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais deverão ser realizadas bimestralmente, com destaque para a culminância dessas atividades durante a Semana da Consciência Negra, no mês de novembro.	Gestão Pedagógica, Professores, Especialistas, alunos, funcionários, família e membros da comunidade local (associações)
Polo 3	Lei nº 10.639/2003, é crucial para promover a diversidade,		

	combater o racismo, fortalecer a identidade dos estudantes afrodescendentes, formar cidadãos críticos e construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.	Não disponibilizado	-
Polo 4	PPP apenas com a parte da introdução e estrutura física da escola	Não disponibilizado	-
Polo 5	Disponibilizado, porém sem menção a Lei 10.639/2003	Não disponibilizado	-
Polo 6	Não disponibilizado	Não disponibilizado	-
Polo 7	Não disponibilizado	Não disponibilizado	-
Polo 8	Inserir nas turmas do 1º ao 5º anos a Educação das Relações Etnicorraciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08), com atividades de identificação, leitura, interpretação, desenho e pesquisa sobre a História e a Cultura do povo Indígena e Africano(Leis10.639/03 e 11.645/08)	Promover a cultura da paz e antirracista, o combate ao bullying, à discriminação e ao preconceito.	-
Polo 9	Não disponibilizado	Não disponibilizado	-

Fonte: Elaboração própria, 2024

O quadro 4 fornece uma visão dos dados coletados, mostrando que as unidades de ensino, apesar da secretaria de educação e cultura trazer orientações para implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, apenas três escolas atenderam o que pede a Resolução nº 003/2022. Do polo 1 de ensino, a escola 1 – a gestora apresentou dificuldade em saber sobre as documentações da escola, com a justificativa que tem um profissional específico que organiza essa parte burocrática e o mesmo estava em viagem de férias, o PPP disponibilizado foi enviado para meu e-mail pela Gestora administrativa.

Em relação ao plano de ação, a justificativa que prevaleceu foi que o documento estava em construção. No entanto, no Polo 6 de ensino, a gestora mencionou que como era

nova na escola (9 meses) não tinha se apropriado dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas da instituição de ensino.

A escola que representou o polo 6,7 e 9, as gestoras acreditam que o PPP e o plano de ação são documentos confidenciais.

Com base no exposto, no PPP e Plano de ação, pode se inferir que a elaboração dos projetos e ações que contemplem a diversidade étnico-racial é um caminho que ainda está sendo trilhado no cotidiano escolar.

Boa parte das gestoras atribui ao mês de novembro o momento para se falar sobre as relações étnico-raciais e não como um conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo. Conforme Ferreira (2015, p. 36)

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Ferreira (2015, p.36)

No que tange, a formação promovida pelas gestoras para os(as) profissionais que atuam na unidade de ensino em relação às questões étnico-raciais, vejamos o que elas ressaltaram em suas respostas:

Escola 1 - Polo 1 – *“Não promovi. Confesso que preciso fazer. É uma questão da sensibilização mesmo dos professores. Enquanto gestora o que costumo fazer é divulgar o material que vem da prefeitura.. Compartilho nos grupos, mas não tenho tempo para chegar, sentar junto, para ler esse material, para trabalhar de forma formativa. Minha obrigação é compartilhar, e eles têm a obrigação de ler..”*

Escola 2 - Polo 1 – *“Nunca foi feito. O que fiz foi reuniões, conversas, mas nunca foi promovida uma formação que abordasse conceitos ligados a racismo estrutural e intolerância religiosa.” Hoje a gente trabalha com a cartilha que a SEDEC disponibilizou para os professores, gestores e especialistas, com as orientações sobre como implementar a Lei 10.639/2003.”*

Polo 2 – *“Com a equipe pedagógica, sim. Mas preciso ampliar para os demais profissionais envolvidos com a rotina escolar das crianças.”*

Polo 3 – *“Nos reunimos no início do ano letivo para apresentar a lei 10639/03 e alguns documentos normativos..”*

Polo 4 – *“Não, não promovi oficina ou formação específica.”*

Polo 5 – *“No planejamento mensal, a gente organiza o planejamento como uma formação, uma parte formativa e uma parte mais voltada para o planejamento.”*

Polo 6 – *Como eu estou chegando agora, só fazem nove meses, não promovi nenhuma formação, mas é um projeto meu.”*

Polo 7 – *Durante o planejamento, no primeiro semestre, a gente faz um momento de reflexão, a partir dos documentos norteadores, listamos os pontos que a gente vai precisar abordar contidos nesse documento de forma mais efetiva”*

Polo 8 – *Utilizamos a cartilha disponibilizada pela prefeitura. A gente está sempre buscando alternativas nela.*

Polo 9 – *“Sim. Normalmente no início do ano quando no planejamento das atividades para o ano letivo. Convido parceiros da escola que trabalham com questões voltadas para a educação para as relações étnico-raciais, da cultura e da religião. Para desenvolver uma atividade com os profissionais que trabalham na escola. “*

Diante da análise das respostas obtidas, observou-se que durante o ano letivo em boa parte das escolas pesquisadas não está sendo realizado oficinas/formação continuada desenvolvidas pelas gestoras pedagógicas, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos profissionais que atuam nas escolas em relação às relações ético-raciais. Em alguns casos as

gestoras mencionaram que os professores(as), assim como os demais profissionais da rede de educação do município de João Pessoa, participam do projeto de formação continuada oferecido pela prefeitura anualmente, como parte de uma política municipal e requisito para a escola concorrer ao programa Escola Nota Dez. Além disso, algumas mencionaram que a responsabilidade dessas atividades é da SEDEC, pois elas não têm tempo ou não se consideram preparadas para abordar a temática.

Na unidade educacional do Polo 2, a gestora informou que precisou realizar uma atividade com as professoras, tendo em vista que uma professora da turma do 2º ano (manhã e tarde), realizou uma atividade com as crianças, onde tinha o desenho de uma mulher negra e para representar o cabelo ela disponibilizou lã de aço para as crianças colarem no desenho. Além disso, as atividades ficaram expostas na parede externa da sala, para apreciação das outras turmas. A gestora declarou que quando chegou na escola e se deparou com a cena: “ *primeiro fui à sala, não constrangi a professora na frente da turma, mas avisei que ela fosse na minha sala, e disse: vc sabe que isso é crime. É inadmissível. O que passou pela sua cabeça fazer essa atividade? Eu não vou te denunciar, mas se houver uma denúncia eu não tenho como lhe defender.*”

Na escola que representa o polo 5, a gestora está engajada para abordar o tema em todas as reuniões de planejamento e com os demais profissionais da escola. Tal medida se deu porque ela foi procurada pela mãe de uma criança de 10 anos, que relatou que o filho chegou em casa querendo tomar banho com água sanitária, para tentar clarear a pele. A mãe também informou que a criança estuda desde bem pequena nessa escola e que sempre sofreu preconceito. A gestora também tomou conhecimento de casos de racismo nas turmas do ensino fundamental anos finais, uso de apelidos pejorativos com as adolescentes negras e casos de intolerância religiosa entre os(as) adolescentes e turmas da EJA.

A mesma relata que por conta dos casos mencionados acima, decidiu fazer uma dinâmica de sensibilização com todos os funcionários da escola. A gestora conta como se deu a dinâmica, “*coloquei todos em uma sala em duplas, inclusive vi essa dinâmica na internet, o intuito era que cada pessoa da dupla fosse agredindo verbalmente o seu par, com termos pejorativos, exemplo: cabelo de bucha, nariz de tomada, entre outros. Percebi que foi um momento muito difícil para alguns profissionais que estavam participando. Mas algo que me chamou atenção foi o relato de uma professora negra, que disse que não tinha problema nenhum se eu chamasse ela de negra no cabelo de bucha, não iria afetar.*”

A gestora, apesar de ter se declarado branca, quando estávamos falando sobre essa temática, disse que: “*quando criança me lembro de como os(as) colegas me apelidavam por*

conta do cabelo e formato do nariz e boca”. Por esse motivo diz que entende como as crianças se sentem ao passar por isso.

Vale ressaltar, que durante a entrevista foi possível perceber em falas, comportamentos e reações que foram surgindo para além do que foi perguntado do roteiro da entrevista, que as gestoras pedagógicas do polo 1 de ensino (a escola 1), polo 2, polo 3, polo 5, polo 7 e polo 9 demonstram estar dispostas a realizar um trabalho comprometido com os pressupostos da Lei 10.639/03, apesar de em algumas falas parecerem não ter muita propriedade sobre o que recomenda a referida lei.

Na quinta questão, a intenção foi verificar junto às gestoras pedagógicas se as mesmas estavam a par dos casos de discriminação e preconceitos que eventualmente poderiam estar acontecendo na unidade de ensino e o que tem sido feito para combater tais práticas. E obteve-se como respostas a essa indagação que:

Escola 1 - Polo 1 – *“Sim. Com dois alunos. Um se sentiu ofendido pelo outro pela questão da homofobia e o outro... Vamos dizer assim, achou que para dar o troco ofendeu o colega por ser negro. “*

Escola 2 - Polo 1 – *“Sim. Alguns alunos, crianças, os pequeninhos mais. Fico triste, principalmente por ser com os pequeninhos, que é uma geração que não é para ter mais isso.”*

Polo 2 – *“É bem difícil essa pergunta, porque eu tento me esforçar ao máximo, eu vou começar por mim, eu tento trabalhar ao máximo para que eu não seja essa pessoa preconceituosa. Já presenciei e fui informada de alguns casos entre as crianças.”*

Polo 3 – *“Sim. Mas entre alunos. Entre os profissionais é mais pontual. São xingamentos... Não tem muita questão de discriminação aqui porque a maioria dos alunos não são brancos. ”*

Polo 4 – *“Sim. Não é fácil lidar com esses casos. A gente às vezes acha que está preparado, mas ao lidar com a situação percebe que não está.”*

Polo 5 – *“Não presenciei o ato, mas fui informada pelos professores as*

de casos de discriminação e preconceito na escola.”

Polo 6 – *“Nesta unidade eu não sofri nenhum tipo de preconceito,. Porém já presenciei ascrianças chamando os colegas negros de macaco.”*

Polo 7 – *“Sim. Eu tento ouvir as crianças, compreender a realidade que elas estão inseridas. E aí começar um trabalho de conscientização.”*

Polo 8 – *“Sim. Mas de maneira esporádica, a gente vê quem está certo e errado. E tenta ficar neutro na situação. ”*

Polo 9 – *Presenciei nas crianças. Na hora me senti impotente e sem entender o porquê do comportamento. Entramos em contato com a família do agressor para fazer as intervenções necessárias.*

Outro caso foi de intolerância religiosa, mas dessa vez foi feita uma atividade na quadra para desmistificar o preconceito que as pessoas têm em relação às religiões de matrizes africanas.

Em unanimidade, as gestoras presenciaram ou foram informadas sobre atos de racismo que aconteceram no ambiente escolar. Na maioria das vezes, os casos ocorreram entre as crianças, mas em duas unidades de ensino houve relatos de preconceito entre funcionários. O que foi percebido pela postura das gestoras foi uma tentativa de minimizar os casos, principalmente quando acontece com as crianças pequenas.

Para combater tais práticas elas apontaram estratégias, tais quais: conversas com as crianças envolvidas no ato preconceituoso; ampliar a discussão na sala de aula; atividades realizadas pelos professores/as com toda a turma; combater o pensamento eurocêntrico; ouvir as crianças, buscar compreender a realidade que elas estão inseridas, para então começar um trabalho de conscientização envolvendo os familiares.

Vale ressaltar, que nenhuma das gestoras mencionou ter encaminhado aos responsáveis pela gestão municipal, as situações de preconceito racial, racismo, discriminação racial e intolerância religiosa que foram identificadas na escola. Conduta, que devia ter sido seguida nessas situações, conforme as orientações que constam na Cartilha *Orientações para Professores(as), gestores(as) e especialistas sobre a implementação da Lei 10.639/03 (2022,*

p.13), disponibilizada pela Secretaria de Educação e Cultura com a Educação para a Relações Étnico-Raciais no município de João Pessoa-Pb.

No que concerne, ao entendimento sobre letramento racial, as respostas revelaram que boa parte das gestoras não tem conhecimento sobre o conceito. Outro ponto que confirma essa falta de apropriação sobre o tema, é quando nas respostas sobre casos de racismo na escola as gestoras não conseguem refletir criticamente sobre o processo de compreender e interpretar as questões relacionadas ao racismo sofridos pelas crianças. E apontam que na maioria dos casos “*é coisa de criança*”. A impressão que se teve foi que nas instituições de ensino visitadas, não há uma reflexão mais ampla sobre como o racismo está enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas, e como ele afeta as relações interpessoais, a educação, e outros aspectos da vida em sociedade.

Escola 1 - Polo 1 – *“Não, eu não entendo muito não sobre letramento racial. Já ouvi, mas não sei falar sobre o tema.”*

Escola 2 - Polo 1 – *“Eu entendo como perceber de uma forma consciente e inclusiva a questão racial.”*

Polo 2 – *“Ensino para quebrar a compreensão de que o Brasil foi um país descoberto, porque a partir dessa ideia de descobrimento, vem todo restante da história. É a forma de combater a história preconceituosa que a gente tem.”*

Polo 3 – *“É a formação mesmo, cidadã, para respeitar, para acabar com o racismo, para ter essa educação antirracista.”*

Polo 4 – *“ Não, é um termo novo para mim.”*

Polo 5 – *“Não sou uma pessoa que estou preparada para dar uma resposta 21 anos de Lei, mas parece ser tudo novo. Precisa de um estímulo, uma pesquisa mais ampla para que a gente não termine pecando em relação a isso. Pensar que poderíamos estar trabalhando muito mais.”*

Polo 6 – *“É o conhecimento de algumas falas que são extremamente preconceituosas e que na sociedade elas são vistas como algo que é normal. E aí quando a gente passa por esse letramento, por esse conhecimento, a gente passa a enxergar as coisas de uma outra forma.”*

Polo 7 – *“É a questão do vocabulário, de como a gente usa as palavras, as terminologias no dia a dia.”*

Polo 8 – *“É soberania universal. É apropriar de termos para ir além nas discussões sobre o tema.”*

Polo 9 – *“Se letrar sobre o continente africano.”*

Diante dessa realidade, é essencial considerar que o letramento racial é uma ferramenta fundamental para enfrentar o racismo em todas as suas formas e dimensões. Ele visa conscientizar indivíduos e comunidades sobre como o racismo afeta a sociedade, capacitando-os a reconhecer e combater as desigualdades raciais. No contexto educacional, o letramento racial é essencial para promover uma escola mais justa, onde as contribuições de todos os grupos raciais são valorizadas e onde o racismo é enfrentado de forma proativa.

Ao prosseguir com a entrevista foi perguntado as gestoras qual/quais os principais desafios para estabelecer uma ambiente de relações raciais positivas na escola. Foram relatadas as seguintes percepções:

Escola 1 - Polo 1 – *“Ausência de compromisso dos profissionais de educação com a escola.”*

Escola 2 - Polo 1 – *“Há muitos, mas destaco a família.”*

Polo 2 – *“Um grande desafio é a ignorância, a falta de empatia, o não reconhecimento das classes elitistas, muitas pessoas não se reconhecem na posição de privilégio, muito menos pela cor ou pela origem.”*

Polo 3 – *“Não temos desafios. Às vezes, quando vem criança de um bairro ou lugar diferente, é que acontece alguns problemas em relação as famílias. Porque aqui todos se conhecem, mas logo eles se adaptam e tudo volta ao normal.”*

Polo 4 – *“Lidar com as famílias é o que mais difícil. É o maior desafio.”*

Polo 5 – *“ O mais desafiador, acredito que seja... A parte mesmo da relação com o profissional, porque eu posso estar qualificado para ser um professor, mas eu posso, mesmo sendo professor, não estar qualificado para trabalhar o combate ao racismo. Falo isso, porque percebo que tem professores que são preconceituosos, como é que eu vou conseguir trabalhar o preconceito, quando eu digo que isso é frescura. Na verdade, eu vou estar piorando ainda, agravando ainda a situação, né? E tirando o direito da criança de ser respeitada.”*

Polo 6 – *“Falta de conhecimento. Se você não acredita que o racismo existencial no Brasil, como você vai ter ações antirracistas.”*

Polo 7 – *“ Consiliar os temas transversais com a demanda por atividades formais, como: leitura, escrita o aprendizado voltado para os conteúdo básico da disciplinas.”*

Polo 8 – *“ A escola ter sido construída dentro de uma comunidade e ter profissionias desta trabalhando na escola.”*

Polo 9 – *“Desmistificar o preconceito que as pessoas têm em relação as religiões de matrizes africanas. Até porque o bairro tem a tradição de comandar o cortejo em homenagem a Iemanjá, que ocorre no dia 08 de dezembro, com destino a praia.”*

É evidente que, há uma série de outros fatores, além dos elencados acima, que comprometem as relações raciais positivas no espaço escolar. Todavia, na resposta da gestora da escola 1 (polo 1), podemos inferir que a falta de compromisso citado por ela, pode estar atrelado a insatisfação com remuneração em relação as atividades desempenhadas pelos profissionais, condições estruturais inadequadas, falta de recursos pedagógicos e excesso de demandas extra-classe, só para citar algumas delas.

Em contrapartida, essas problemáticas não podem justificar o despreparo com o qual alguns profissionais da educação chegam nas escolas e permanecem assim durante anos, fato

que pode ser observado como desafio na maior parte das respostas acima. “O despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar” (Silva, 2001, apud, Morais, 2013, p. 75).

É relevante considerar que, a formação continuada dos professores e de todos os profissionais que estão inseridos na rotina da escola, sobre questões raciais e racismo é um fator determinante para que eles desenvolvam uma consciência crítica e adquiram as ferramentas necessárias para promover o letramento racial crítico entre os(as) estudantes e desenvolvam competências para lidar com casos de discriminação racial no ambiente escolar.

Bárbara Carine, em seu livro *Como ser um educador antirracista*, aponta que a formação é aspecto importantíssimo “para qualquer escola que se propõe ser antirracista”. A autora ainda destaca que “*infelizmente os cursos iniciais de formação de professores(as) (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel*” (2023, p. 78), mesmo depois da implementação da lei 10.639/03.

Seguindo com as análises das respostas na Escola 2 – polo 1 e polo 3 e 4, as gestoras apontam a família como maior desafio. Sinalizam em suas falas que: “*os próprios pais são preconceituosos*”, “*eles não aceitam a cor dos filhos*”. Historicamente, existe uma tendência na escola de culpabilizar as famílias, com as questões relacionadas ao racismo parece não ser diferente. Assim, “Isenta-se a escola da responsabilidade que lhe são cabíveis.” Cavalleiro (2023, p. 68). Além disso, conforme, as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (2006, p.44) a escola precisa rever a forma de se relacionar com as famílias.

[...] alguns equívocos precisam ser superados. Um deles diz respeito à idéia de que as famílias pobres e negras não têm conhecimento, que não sabem ensinar, que não se preocupam com a educação dos mesmos, que não têm noções de higiene, que não sabem como alimentá-los, que são supersticiosos e que necessitam de alguém de fora da família que os ensine a educar os seus filhos.

Na concepção de Hordge-Freeman (2015, apud, Schucman, 2017, p. 63)

Qualquer esforço no sentido da igualdade racial no Brasil deve considerar envolver as famílias, pois dinâmicas racializadas internas ao grupo podem comprometer o bem-estar subjetivo de maneiras que podem ser mais devastadoras do que a desigualdade estrutural.

Em suma, é importante que a escola adote uma abordagem colaborativa, de diálogo e acolhimento, ao invés de tratar a família como um obstáculo. Pode-se inferir que tal colocação esbarrar na formação profissional, tendo em vista que, a falta de conhecimento sobre diversidade,

preconceito e inclusão podem gerar a não compreensão e o impacto que fatores como racismo, desigualdade social e violência doméstica interferem no comportamento das crianças, levando-os a responsabilizar a família por problemas que são muito mais amplos.

A empatia e o suporte mútuo são fundamentais para a construção de uma parceria eficaz entre escola e família, promovendo um ambiente mais saudável para todos.

A resposta dada pela gestora da escola do polo 8, apontada como desafio está carregada de preconceito em relação ao local onde as pessoas moram. Por várias vezes ela fez falas associando a pobreza dos moradores a criminalidade. Reconhece que a escola é importante para o local, mas preferia que a localização fosse outra, (a unidade de ensino foi construída no centro de um conjunto habitacional vertical, dividido em 11 blocos, onde moram aproximadamente mais de 8 mil pessoas²⁰). Diz que se sente vigiada, tanto pelos profissionais que moram no condomínio e trabalham na escola, quanto pelas famílias.

A localização de alguns blocos do condomínio, tem as janelas voltadas para a parte interna da escola. Ainda relatando sobre o incômodo sobre os funcionários da escola, a gestora na tentativa de amenizar diz que: “*ter pessoas da comunidade inserido aqui, trabalhando isso já é muito...*” Nesse momento, perguntei se ela se referia também aos professores e professoras da instituição e ela automaticamente respondeu: “Não, os professores não. Os professores são mais claros... em seguida reinterou a fala e disse, “*quis dizer de outros bairros*”.

Esse comportamento por parte da gestão pedagógica pode prejudicar o desempenho, a autoestima e a segurança dos funcionários negros, além de reforçar desigualdades raciais que deveriam ser combatidas, especialmente no ambiente educacional. Sem contar que uma gestão preconceituosa pode negligenciar ou minimizar casos de racismo que ocorram no local, seja com os funcionários(as) ou com os(as) estudantes.

Em relação a escola do polo 9, em vários momentos da entrevista ela mencionou as questões envolvendo episódios de intolerância religiosa entre os estudantes e o preconceito demonstrado pelas famílias cristãs, em relação as atividades que abordam as religiões de matrizes africanas. Percebe-se a partir desse relato como essa forma de racismo está enraizada em uma história de colonização, que marginalizou as tradições culturais e religiosas de populações negras e indígenas, enquanto privilegia religiões ligadas à branquitude e ao poder hegemônico. “A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossa escolas.” Silva (2005, p. 29).

²⁰ Mais informações disponíveis em: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/RAA-Vista-Alegre_vf_1-1.pdf Acesso em: 10 de out. 2024.

As gestoras das escolas que mais mencionaram casos de racismo religioso²¹ são as escolas do polo 3 e 9, acredita-se que o fato das escolas estarem situadas em bairros²² que tem tradição histórica²³ em relação as religiões de matrizes africanas e, conseqüentemente terem mais adeptos das religiões transintando pelos espaços escolares, justifique a alta ocorrência de casos de intolerância religiosa. Conforme o relatório Panorama geral do contexto de racismo religioso no Brasil, organizado por Criola, Ilê Axé Omiojuarô, Ilê Axé Omi Ogun siwajú (2023, p. 15)

As religiões de matriz africana são um espaço de preservação, vivência e transmissão de uma dinâmica cultural civilizatória negroafricana, na qual o aspecto religioso é apenas um dos elementos que as constituem, uma vez que o material e o espiritual são interdependentes.

O combate ao racismo religioso exige uma abordagem educacional, cultural e política, que promova o respeito à diversidade e a proteção dos direitos religiosos de todos os cidadãos.

Dessa forma as escolas do polo de ensino 3 e 9, demonstram estar engajada na superação desse preconceito. A gestora do polo 9, menciona que o professor de ensino religioso, aborda

²¹ Racismo religioso é um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelos povos de terreiros e comunidades tradicionais de religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras. O termo “intolerância religiosa” não é suficiente para descrever esse conjunto de violências, que na verdade são mais uma faceta do racismo estrutural no país.

Disponível em: https://criola.org.br/iniciativas/basta-de-racismo-religioso/?doing_wp_cron=1728849220.8657910823822021484375. Acesso em: 10 de out. 2024.

²² O Palácio de Xangô, representante principal do rito Moçambique, localizado na rua da Pedra, no bairro de Cruz das Armas, é considerado um dos terreiros mais antigos de João Pessoa. A festa de Yemanjá é um dos principais momentos do calendário festivo das religiões afro-brasileiras na cidade de João Pessoa. Na cidade a festividade é realizada no dia 8 de dezembro, na qual acontece a o cortejo saindo do Palácio de Xangô, zona oeste da cidade, até a Praia de Tambaú. O cortejo é feito há 28 anos na capital paraibana. Disponível em: https://grupovisagem.org/revista/edicao_v1_n1/fotoetnografia/caminhando_em_branco.html Acesso em: 13 de out. 2024.

²³ Na Paraíba, há um corte no tempo, de caráter institucional, que merece ser lembrado pela sua importância. Mãe Marinalva criou o estatuto do terreiro em 1962, registrou em cartório e viajou para Recife onde publicou em Diário Oficial, mas, as perseguições continuaram. Ela então teve a ideia de procurar os candidatos ao Governo do Estado para pedir ajuda. Segundo ela em entrevista concedida no dia 05/08/2010, no Terreiro de Umbanda Ogum Beira-Mar, no Castelo Branco, Joao Pessoa, PB, afirmou: O meu sogro era cabo eleitoral de Ruy Carneiro. Eu fui lá com meu sogro e falei minha história. Ai ele olhou para mim e disse: “Mãe Marinalva, a senhora vá se preocupar com outra coisa, a senhora é jovem, acabe com esse negócio de macumba”. Eu disse: “São suas palavras doutor?”, ele disse: “Sim!”. Eu disse: “Pois agora mesmo eu vou procurar o outro candidato”. Por que nesse tempo Joao Agripino que era da ARENA, Ruy Carneiro era do MDB. Eu sai por lá a pé, nesse tempo ele morava perto de um Hipermercado (localizado na Av. Epitácio Pessoa), eu fui na rua das Trincheiras (centro da capital). Ali era a casa da mãe do governador Joao Agripino. Eu fui com meu sogro. [...]Ele sentou-se ao meu lado, bateu na minha perna assim e disse: “O que deseja Mãe Marinalva?”. Eu não esqueci nunca. Eu contei minha história [...] Ele disse: “Olhe Mãe Marinalva, se eu ganhar nessa eleição eu libero a umbanda e se eu não ganhar eu libero. Prometo à senhora. Palavra de homem. Não é nem de governador”. Em 6 de novembro de 1966, Agripino assinou a Lei 3.443 liberando o culto às religiões africanas na Paraíba, e assim foi oficializado a Federação dos Cultos Africanos no estado, incorporando o catimbó e a jurema, de influência indígena.

Disponível em: < <https://cip.brapi.inf.br/download/42820>> . Acesso em: 10 out. 2023.

em suas aulas a história dos orixás e as contribuições das religiões de matrizes africanas na formação da identidade cultural brasileira. Essa aproximação viabiliza que o estudante oriundo dos cultos afros ou juremeiros se sintam livres para expressar sua fé e permite que o estudante de outra religião reflita e perceba que não precisa demonizar a fé alheia para expressar a sua fé.

Ao perguntar as gestoras, sobre como a aquisição ou não do letramento racial impacta em sua atuação nos espaços escolares, por meio das exposições, percebe-se que boa parte delas não conseguiu elaborar uma resposta condizente com a pergunta. Fato que é compreensível, tendo em vista que as mesmas em pergunta sobre o que entendiam sobre letramento racial demonstram não ter apropriação sobre o tema.

Paralelo a isso, a gestora pedagógica da unidade de ensino, situada no polo 6, aponta que: *“dentro da escola a falta de letramento racial impacta com certeza. Se não temos conhecimento não tem como trabalhar práticas antirracista dentro da sala de aula. Por exemplo: se eu sou professora de história e vou lá pegar aquela parte da história, onde os negros foram escravizados. Se eu não tiver o conhecimento crítico de mostrar para o meu aluno a verdadeira face da história. Eu não vou conseguir contribuir para que ele tenha um conhecimento crítico. Que seja uma pessoa não preconceituosa, que saiba da importância da cultura negra. Precisamos avançar para um país sem preconceito, sem discriminação e sem o racismo.”*

Diante do exposto, a aquisição ou não do letramento racial tem um impacto significativo na atuação dos profissionais da educação dentro dos espaços escolares, afetando tanto o ambiente de convivência quanto a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças.

Em suma, o impacto da falta de letramento racial nos espaços escolares, acarreta várias situações que reforçam atos racistas, tais como: 1. Apelidos pejorativos; 2. Tendência a silenciar ou minimizar questões raciais, evitando discussões sobre racismo ou não dando a devida importância a incidentes de discriminação; 3. Tratamento desigual das crianças, com base em sua raça ou etnia; 4. Exclusão de funcionários e professores(as) negros(as) de funções liderança, entre outros.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.”

*Marcus Garvey
líder do movimento panafricanista*

O projeto branco-eurocêntrico, instaurado e reforçado há séculos, infelizmente, ainda está presente nos mecanismos de discriminação nas relações sociais na escola. Isso foi possível constatar nas respostas das gestoras pedagógicas que representaram o polo de ensino do qual fazem parte. Convém lembrar que a Educação Brasileira foi historicamente pautada pela perspectiva eurocêntrica e idealizada para e por pessoas brancas. Conforme Rocha e Trindade (2010, p. 69):

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os (as) estudantes e dessa maneira negros e negras vivenciam um ambiente bastante desfavorável ao sucesso escolar bem como o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Em busca de respostas, retorna-se a discussão empreendida pelo *Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003: A Paraíba fez sua lição?* aponta que a “Paraíba negligenciou durante quase uma década a Lei 10.639/03, [...] As ações são concentradas no mês de novembro, momento de maiores tensões e cobranças direcionadas à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e à Secretaria da Mulher e da Diversidade Humana” (2023, p. 73).

Por conseguinte, entende-se que para uma mudança significativa em relação a efetivação de uma educação antirracistas é preciso formação dos educadores, para tal, se faz necessário investimento do Estado e município em equipes especializadas em educação para as relações étnico-raciais, indo além de palestras ou atividades de curta duração. É preciso formação continuada, cursos de extensão e elaboração de formações para todos os profissionais envolvidos na comunidade escolar – equipe de gestão, professores, vigilantes, funcionários da cozinha e limpeza, recepção –, pensando estratégias específicas para formação de todos os grupos que a compõem a rotina escolar. (Silva, 2024)

Com base nas análises feitas ao longo dessa pesquisa, pode-se afirmar que a educação das relações étnico-raciais deveria permear a formação inicial, continuada e o currículo escolar. Em todos os cursos de licenciaturas e de pedagogias da UFPB e de universidades que formam

profissionais de educação, a referida temática necessitaria ser curricularizada como disciplina obrigatória. De acordo com Trindade (2014, p. 09):

A formação docente é marcada pela inculcação de preconceitos que colaboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e este comportamento é tão forte que, muitas vezes, nem percebemos o quanto estão presentes nas práticas pedagógicas, ou seja, “a gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

Em segunda análise, entende-se que a educação antirracista é o meio pelo qual o respeito às diferenças e às posturas democráticas são efetivamente trabalhadas pedagogicamente, como condição básica para que as pessoas tenham acesso a uma educação pública de qualidade e se vejam representadas em suas singularidades. Logo, ser letrado/a racialmente se mostra vital na formação de uma consciência do lugar social ocupado, mas, principalmente, de uma postura de valorização do ser e desfazimento de preconceitos.

Nas dez unidades de ensino visitadas durante a realização dessa pesquisa foi possível identificar que a Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa está desenvolvendo ações com o objetivo de potencializar as práticas pedagógicas antirracistas nas unidades educacionais. Inclusive, por meio de parcerias, a exemplo do Instituto Alpargatas, citado por sete das dez gestoras entrevistadas, com o projeto intitulado “Educação pela Cultura”, que teve como objetivo a aplicação da 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, para a ampliação do conhecimento acerca da cultura afro-indígena, a partir de projetos interdisciplinares.

Em 2022, a referida secretaria produziu e distribuiu nas escolas uma cartilha com orientações para professores/as, gestores/as e especialistas sobre a implementação da lei 10.639/03. A cartilha traz algumas recomendações direcionadas a alguns segmentos específicos. Em relação às representações nos murais das paredes das escolas, a cartilha orienta que é “imprescindível banir do ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que contribua ou fortaleça imagens estereotipadas de negros (as) ou de qualquer outro segmento étnico racial diferenciado” (2022, p. 13). Nas 10 escolas visitadas, ao menos nos espaços abertos em que circulei, as recomendações citadas acima vêm sendo cumpridas.

No que concerne às orientações para gestores/as e especialista/as, a cartilha aponta ações que julga essenciais para a implementação da lei 10.639/03, a saber:

a) conhecer e divulgar, o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, assim como, as legislações municipais, em todo o âmbito escolar, incluindo aos pais, responsáveis e

aos (às) alunos (as);

b) garantir que os planejamentos de curso, das diferentes disciplinas, incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino;

c) promover junto à comunidade escolar ações pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial e formas correlatas, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;

d) estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade para a disseminação da temática antirracista no âmbito escolar, construindo, junto com os (as) professores (as) e profissionais da educação, processos educativos cujos resultados possam culminar na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro;

e) encaminhar aos responsáveis pela gestão municipal, situações de preconceito racial, racismo, discriminação racial e intolerância religiosa e formas correlatas, identificadas na escola.

f) identificar e combater com ações pedagógicas antirracistas casos de racismo preconceito e discriminação religiosa nas dependências escolares.

g) abordar a temática étnico racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.

Diante do exposto, infere-se que boa parte das gestoras entrevistadas não demonstraram estar cientes das orientações da cartilha, apesar de saberem sobre a circulação do material e, em alguns casos, o material está próximo ou sobre sua mesa de trabalho.

Vale ressaltar a fala de uma das gestoras sobre a divulgação da cartilha: “*minha função é socializar o material, não tenho tempo de ficar averiguando se fizeram a leitura*”. De acordo com Vera Maria Nigro de Souza Placco, no livro *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador* (2015, p. 17)

Embora reconheçam as defasagens de formação dos professores, embora identifiquem que estes têm dificuldade não apenas de fazer a gestão da sala de aula, mas muitas vezes, também de trabalhar seu conteúdo específico em sala de aula, os coordenadores Pedagógicos têm muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores.

Além disso, a referida autora destaca as numerosas e diversificadas funções atribuídas ao gestor pedagógico, atribuições essas de ordem muito diversa, como: “liderança do PPP (projeto político pedagógico) e apoio aos professores, mas, predominantemente burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção, deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada” (2015, p. 11).

Ou seja, de alguma forma a gestão se isenta do seu papel de oferecer na escola formações continuadas sobre os temas transversais que precisam ser abordados na escola durante todo ano letivo. Com essa postura, a gestão também não consegue saber se as/os professoras/es estão cumprindo as recomendações que a cartilha orienta para eles/as.

À luz dessa problemática, convém destacar como é sistêmica a falta de disposição de profissionais da educação para o tratamento da questão EREER nas escolas. E a falta de percepção do que é o próprio trabalho da Gestão Pedagógica. Além disso, foi possível perceber como em algumas das instituições pesquisadas as gestoras parecem querer se isentar de lidar com a questão, e não é que não percebam que existe racismo na escola, mas diminuem a questão. Como pontuado no capítulo 5, no trecho “é coisa de criança”.

Logo, a atitude das gestoras contribui para o silenciamento e para os mecanismos de dominação existentes na escola persistirem operando. A filósofa Sueli Carneiro (2023, p. 110), em seu livro *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*, nos revela que “o silêncio se manifesta também na relação aluno-professor, nas instâncias gestoras do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e dos alunos negros, no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil”.

Além da cartilha, uma das gestoras mencionou que a SEDEC, ao longo do ano, realiza formações continuadas que abordam e pensam as relações étnico-raciais. Porém, o que se percebeu em relação à postura das gestoras sobre as formações continuadas é que elas entendem que apenas esses momentos de formação oferecidos pela SEDEC dão conta de suprir uma lacuna de anos de práticas colonizadoras desenvolvidas nas escolas.

Entende-se que todo profissional deveria estar sempre em busca de atualizar seus conhecimentos, a fim de desenvolver um bom trabalho. Para Fischmann (2014, p. 103):

Ser educador, hoje, no Brasil é, antes de mais nada um ato de fé: na capacidade do ser humano de se transformar; nas possibilidades da escola, enquanto organização, de superar as imensas limitações que a cercam e oprimem; nas potencialidades da ação coletiva do magistério e em sua capacidade de atualizá-las. É a necessidade de não ser espectador e ousar arriscar gestos.

De outro modo, Gadotti (2003, p. 4-5), aponta que a atuação do professor/a, depende de qual concepção teórica ele utiliza para sua prática:

[...] a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o

docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político. [...]. Porque o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Francisco Imbernón, “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Nessa mesma direção, Azoilda Loretto da Trindade, na sua obra *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola a prática docente deve ser*: “[...] voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que, ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos” (Trindade, 2014, p. 17).

Partindo das experiências vivenciadas durante a graduação e nos estágios obrigatórios e não-obrigatório, debruçar-me sobre temas voltados para a educação das relações étnico-raciais trouxe uma nova perspectiva acerca da pedagogia, pois as práticas pedagógicas pensadas para um ser humano ideal é bem diferente do que nos deparamos quando chegarmos nas escolas. Sendo assim, “[...] ou abrimos mão dessa idealização ou passamos a exercer o nosso racismo, machismo; passamos a estigmatizar e inviabilizar nossa realidade” (Trindade, 2014, p. 11).

Portanto, o presente trabalho confirma a identidade profissional que não quero imprimir na minha trajetória docente. E evidencia que as demandas que surgem na escola ao longo da sua atuação podem fazer “[...] com que o profissional tenha uma postura adequada e busque, cada vez mais, mudanças significativas na área em que atua, acrescentando em sua postura a investigação, a reflexão e a ação” Metz (2011, p. 92).

Entendo que a construção da minha identidade profissional não será formada apenas com os conhecimentos adquiridos no curso da graduação, mas sim no exercício da profissão através de uma reflexão contínua sobre o que é educar e seus sentidos. Se a lógica da educação como mercadoria que desconsidera as subjetividades dos sujeitos já me angustiava antes, com minha formação como pedagoga muito mais, levando-me diariamente a buscar e desenvolver estratégias em desfavor da contaminação dessa lógica em minha prática educativa. É isso que pretendo fazer, a partir de um compromisso firmado: educar em favor da vida e não da morte-em-vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL, **Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em: 12 de out. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert, 2012, p. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanidade: Proposta feminista negra de organização política e transformação social. **LASA Forum**, 50:3, p. 48, 2020. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/Dossier-Lelia-Gonzalez-2.pdf> Acesso em: 29 de set. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2024.

CRIOLA, Ilê Axé Omiojuarô. SIWAJÚ, Ilê Axé Omi Ogun. **Relatório Panorama geral do contexto de racismo religioso no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://criola.org.br/lancamento-panorama-geral-do-contexto-de-racismo-religioso-no-brasil/> Acesso em: 10 de out. 2024.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista aa Pesquisa Qualitativa.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 21 ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1981. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152.

FERREIRA, Aparecida. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>> Acesso em: 4 out. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítica e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org). Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Ghubras, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 01 de out. 2024.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M#>> Acesso em: 20 de set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Cabelo e cor de pele: uma dupla inseparável. In: Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial. Série: **Pensamento Negro em educação**. Vol. 8. Florianópolis: Editora Atilênde, p. 95-113, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo , v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000301015&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 21 ago. de 2024.

HENRIQUES, Ricardo. Cavalleiro , Eliane. Prefácio à 2ª edição In: **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.12

HOOKS, Bell. A teoria como prática libertadora. In: **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

METZ, Maristela Cristina; GIPIELA, Ana Cristina. **Estágio supervisionado: da docência à gestão na educação básica**. Faculdade Educacional da Lapa – Curitiba: Editora Fael, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional : dez anos de ações do GT Racismo no MPPE** . Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife:Procuradoria Geral de Justiça, 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/No País do Racismo Institucional.pdf> Acesso em: 12 de out. 2024.

ODARA, Thiffany. Pedagogia da desobediência. **Travestilizando a educação**. 1ª ed. Salvador – BA. Editora: devires, 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.(org) O **Coordenador pedagógico no espaço escolar : articulador, formador e transformador** - São Paulo : Edições Loyola, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Nascimento Edson et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

Política de Educação Municipal de João Pessoa 2021-2024. Disponível em: <<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Livro-Sedec-v04.pdf>> Acesso em: 27 de set.2024.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. Feminismos plurais. São Paulo, SP: Sueli Carneiro. Editora: Jandaíra, 2020.

ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SARDINHA, Patricia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: Uma Abordagem Crítico-Social Dos Textos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421> Acesso em: 5 out. 2024.

SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. A educação étnico-racial na educação infantil: Reflexões sobre a prática de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0870–0884, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15859. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15859>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 1 out. 2024.

SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e, SILVA, Terlúcia Maria da, SILVA, Uliana Gomes da. **Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003 [livro eletrônico] : A Paraíba fez sua lição?** 1. ed. -- João Pessoa, PB : Livreditora : Abayomi - Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 160.f. Tese

(Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SCHUCMAN, Lia Vainer. GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 2017, Volume 2, número 4, Julho – Dezembro de 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/2366-Texto%20do%20artigo-4515-3-10-20180102.pdf>> Acesso em: 12 de out. 2024.

Disponível em: <[Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE. Gov.br](#), 2022. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Perfil das entrevistadas

Nome, idade, ano de formação, instituição da formação

Quanto tempo atua na função de coordenação

Fez curso de especialização em coordenação pedagógica?

1. Durante o período da graduação, cursaram alguma disciplina que contemplasse a educação nas relações étnico-raciais?
2. A escola tem um plano de gestão para a consolidação efetiva da Lei 10.639/03?
3. O plano de ação da coordenação pedagógica contempla a consolidação de práticas escolares que reflitam uma educação antirracista, buscando a equidade étnico racial na educação?
4. Ao longo da sua trajetória profissional na função de coordenação pedagógica, promoveu oficina/formação que qualifique os(as) profissionais de educação na compreensão dos diversos conceitos ligados ao Racismo Estrutural/ Institucional/Religioso, relacionados às práticas escolares cotidianas, que se naturalizadas são combustíveis para alimentar os preconceitos contra as pessoas não brancas?
5. Você sofreu ou presenciou algum tipo de discriminação ou preconceito na unidade escolar, e o que fez ou sentiu nesse momento?
6. Como você define o letramento racial?
7. Quais os principais desafios você poderia elencar para construção de relações raciais positivas na escola?
8. Como a aquisição ou não do letramento racial impacta em sua atuação nos espaços escolares?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu me chamo Michele da Silva Andrade e estou, atualmente, em pesquisa de conclusão de curso na UFPB, desenvolvendo a pesquisa intitulada “**LETRAMENTO RACIAL: QUAL O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NESSA CONVERSA?**”, sob orientação do Prof Dr. Diego dos Santos Reis (CE/UFPB).

Desse modo, este documento visa assegurar a ética durante todo o percurso de desenvolvimento do estudo; preservar os direitos das participantes e informar sobre os objetivos da pesquisa. Fica garantido ainda o direito de recusa, desistência ou interrupção a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou constrangimento. Insta ressaltar que a pesquisa é estritamente vinculada ao âmbito educacional, não havendo finalidade financeira.

Para se atender aos objetivos da pesquisa, optei por realizar entrevistas gravadas e semiestruturadas, posteriormente transcritas. Caso a participante concorde, alteramos seus nomes, com vistas a preservar sua intimidade e histórias compartilhadas.

Nesse sentido e diante das informações acima, você está sendo convidada a participar, como voluntária, da realização desta pesquisa. Em havendo quaisquer dúvidas ou necessidade de maiores informações, é possível entrar em contato com a pesquisadora através dos dados abaixo:

Email: micheleandradesilva777@gmail.com

Telefone: (83) 98830-4035

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaração de Consentimento

Declaro ter conversado com a pesquisadora Michele da Silva Andrade e estar ciente acerca da pesquisa, dos objetivos e dos aspectos éticos presentes neste documento. Declaro concordância sobre os objetivos e procedimentos a serem adotados.

Participante / Entrevistada

Michele Andrade - Pesquisadora
UFPB/Licenciatura em Pedagogia

Local e Data:

Nome da participante: